

# Perspektiv på undervisning i geografi

– i den svenska grundskolan

## Inledning

I artikeln görs, förutom att initialt föra en kort diskussion om grundläggande lärandeperspektiv, en beskrivning och analys av svenska grundskollärares kunskaps- och ämnessyn i geografi. Artikeln tar också upp exempel på digitala medias inverkan på den framtida undervisning i ämnet och då främst i formerna av blended learning och flipped classroom. Lärformer vilka i sin tur ytterligare har aktualiserats i spåren av Corona-pandemin och det generella ökade behovet av distansundervisning denna lett till.

Basfakta för artikeln är hämtad ur den nationella undersökningen om undervisning i geografi i den svenska grundskolan som Statistiska Centralbyrån (SCB) genomförde på uppdrag av forskare vid Karlstads universitet år 2012. Studien genomfördes bland lärare i årkurserna 4–9 som hade geografi som undervisningsämne. Den totala populationen uppgick till 5 911 individer. Från dessa drogs ett urval om sammanlagt 3 000 individer. Svarsfrekvensen för studien är 38,4 procent.

Att undersökningen har ett antal år på nacken kan kanske uppfattas som problematisk, men i det att undersökningen är den enda genomförda på området och det material som presenteras i följande artikel är tidigare opublicerat, uppfattas resultatet från studien fortfarande vara värdefullt och re-

levant. Att svensk skola inte heller genomgått några större förändringar efter undersökningen genomfördes anses också borga för att resultaten fortfarande inte bara är de enda tillgängliga på området utan också kan antas ge en fortsatt korrekt bild av läget i geografi inom den svenska grundskolan.

## Ett kort inledande perspektiv på lärande och kunskap

Många tänkare har genom historien lyft frågan om vad lärande och kunskap är och svaren har varierat. En grundläggande indelning kan göras mellan att se kunskap som något som finns färdigt att lära in eller som något som bara kan existera i formen av en pågående tankeprocess. Enligt det senare synsättet blir kunskap först kunskap när den sätts i ett sammanhang och görs till föremål för kritisk granskning. Internet, tidningar eller litteratur utgör i detta bara informationskällor. Kunskap uppkommer först när människor reflekterar över information och inte bara oreflekterat återberättar den eller lär in den utantill. Traditionellt har den statiska synen på kunskap som färdig att lära in, ofta benämnd som *reproduktions-* eller *förmedlingspedagogisk*, varit det dominerade synsättet i skolan. Utmanaren är den *pedagogiska progressivismen* som ser lärandet som en process där kunskap är något som produ-

ceras av människor. (se exempelvis Liedman 2001; Gustavsson 2002).

I dagens skola finns fortfarande en stark tradition av reproduktion av kunskap, snarare än produktion trots ambitioner om det senare i nuvarande och tidigare läroplan. Orsakerna är som vi ser det flera. Reproduktion av känd kunskap står för något handfast och mätbart utifrån en känd mall, medan produktion av kunskap är explorativ till sin karaktär. Kunskapen som då uppnås är mindre förutsägbar och kan därmed också uppfattas som otydlig gentemot kunskapskrav. Att utvärdera kvalitativa mål är svårare än kvantitativa. Som en konsekvens av detta blir också ofta undervisning kvantitativ till sin form, trots styrdokumentens motsatta ambition. Ofta är det också klassrummets verklighet och inte läroplaner eller det som sägs i konferensrummen som är styrande för den vardagliga verksamheten i skolan. Det som av erfarenhet fungerar i den dagliga verksamheten i klassrummet blir det som blir styrande för undervisningens utformning. Avgörande är snarare elevgruppens sammansättning och socioekonomiska bakgrunder – *the ghost in the classroom* – än centrala styrdokument. (se exempelvis Arevik m.fl. 2007).

Att hitta formen för lärandet är en del i processen till kunskap. Möjliggörandet av lärandet är en annan del. Det är läraren i ämnet som tillsammans med eleverna är de viktigaste ingredienserna i detta. Läraryrket som det uppfattas här är ett kreativt yrke där lärare och elev tillsammans i samverkan skapar förutsättningarna för lärandet. Ett viktigt moment i lärandet som en skapande process är att mötet mellan läraren och elev måste ge möjlighet till utbyte av erfarenheter, delade upplevelser och

dialog. För detta krävs ”mentala möten” mellan lärare och elev på ett antal olika plan.

Fokus för denna artikel är att titta på hur undervisning och lärande tar sig uttryck i geografiämnet i den svenska grundskolan och har lett fram till följande frågor; Vad är kunskap inom ämnet? Vad är lärande inom ämnet? Hur ser kunskapsproduktionen i ämnet ut? Nära kopplat till detta är att också ställa frågan om hur det framtida landskapet för lärande i ämnet kommer att se ut, och då främst det digitala.

## **Kunskapssyn och lärande i geografi i svensk grundskola**

Utifrån det uppdrag den svenska grundskolan ges i styrdokument skall undervisning produceras och inläringsmiljöer skapas. Till geografiämnets specifika uppdrag hör att ge kunskap om olika livsmiljöer och ge förståelse för människans levnadsvillkor. (Lgr-11) Frågan vi ställer oss i nästa avsnitt är hur detta sker i praktiken? Svaren i sin tur bygger på den nationella enkätundersökning som genomfördes bland geografilärare verksamma inom den svenska grundskolan 2012. För att göra svaren så tillgängliga som möjligt för läsaren redovisas resultaten av studien direkt i löptexten med procentandelen av de svarande lärarna med en viss åsikt angivet direkt inom parentes för varje frågeställning.

### **Vad är kunskap enligt svenska geografilärare?**

Vad är att kunna något? I inledningen till Läroplanen 1994 (Lpo-94) problematiseras för första gången i svensk grundskola

begreppet kunskap. Från nu utgörs inte längre kunskap bara av fakta, utan inbegriper också dimensioner som förståelse, färdighet och förtrogenhet. Alla delar av samma helhet och i samspel med varandra. Orsaken till denna nyansering av begreppet är att humankapital nu blivit en allt viktigare resurs i samhället och att kunskap som företeelse därmed inte längre kan förstås lika endimensionellt som tidigare. (Gustavsson 2002). Den syn på kunskap som läggs i Lpo-94 är i sin tur även gällande för nuvarande läroplan (Lgr-11:10).

Att kunskap kan vara mångfacetterad, komplex, situationsbunden och föränderlig gör att en viktig strävan vid lärande är att bedriva undervisning där problem och frågeställningar studeras ur så många perspektiv som möjligt. Avsikten är att ge eleven en förberedelse att hantera föränderlighet och att undvika lärande som bara är kopplat till ett visst moment i en viss situation. Uttryckt i andra termer kan sägas att desto djupare förståelse av ett fenomenets olika variationer vi har uppnått desto större förmåga har vi att lösa de problem vi stöter på. Undervisning bör därför sträva efter att belysa en företeelse ur så många perspektiv som möjligt. (se exempelvis Bowden m.fl. 1998).

Vilket förhållande har svenska geografilärare till kunskap? Sett till vilka förmågor som geografilärare i allmänhet värde- raras som viktiga i ämnet finns en stor konsensus kring vikten av att eleverna lär sig motivera olika ställningstaganden (94%), förstår orsaker och samband (98%) och kan dra slutsatser av fakta (99%). Noteras kan också att den absolut enskilt vanligaste arbetsformen i ämnet är att läraren och eleverna tillsammans diskuterar olika

aspekter av ämnet. Vidare är arbetsätten i svenska klassrum i geografi relativt omväxlande. Här förekommer regelbundet såväl lärarledda som elevaktiva moment där elever både arbetar i grupp och var för sig. Återkommande är också att elever genomför både större arbeten och projekt. Som en ytterligare del i bilden av svenska geografilärares relation till kunskapsbegreppet kan kopplas det faktum att en mycket stor andel är av uppfattningen att ”verklig kunskap” är ett relativt begrepp som är betydligt vidare än läroplanens kunskapskrav (82%). En knapp tredjedel är också av uppfattningen att bra skolbetyg inte alltid är det samma som att ha ”verklig kunskap” i ämnet (27%).

Utifrån ovanstående görs tolkningen att många svenska geografilärare har en god förståelse för lärandets variationsdimensioner och uppfattningen att det goda lärandet inte bara handlar om att lära in en förutbestämd kunskapsmassa utan en syn på lärande som något som syftar till att påverka hur eleven förstår, upplever och förhåller sig till sin omvärld. Kunskap ses också kunna ta sig uttryck i många och varierande dimensioner vilket är väl i linje med läroplanens intentioner.

### **Vad är lärande enligt svenska geografilärare?**

Hur ser svenska geografilärare på lärandeuppgiften? Handlar lärande främst om ett formande efter färdiga kunskapsmallar eller är det en utveckling mot nya okända slutsatser? Som skall ses nedan är synen på lärande bland geografilärare ute i svenska skolor mycket splittrad och rent av dubbel i det att många lärare säger sig tro på både

ett kontrollerat och ett processinriktat lärande samtidigt.

Ett faktum konstaterat av det svenska skolverket redan för ett decennium sedan är en trend mot en allt tydligare individualisering av den svenska grundskolan. Som en konsekvens av detta förändras också lärarens betydelse för lärandet. Individuella arbetsformer får mer utrymme i skolan, medan lärarledda aktiviteter i helklass minskar. (Skolverket 2009) Trots denna sedan länge pågående trend i den svenska skolan betonar de allra flesta lärare i geografiämnet just lärarens betydelse för formandet av undervisningen och en mycket stor majoritet av dem är av uppfattningen att elever lär sig bäst då läraren tydligt leder och sätter agendan för undervisningen (79%). Det absoluta flertalet är också av uppfattningen att tydliga och mätbara kunskapsmål främjar elevernas inläring (81%). Lärandet uppfattas med andra ord av lärarna själva fungera bäst i en – av dem själva – kontrollerad form. Men det finns också en mer individualistisk och elevcentrerad syn på lärande bland svenska geografilärare. En lika stor andel av dem, i många fall samma lärare som tror på den kontrollerade formen av lärande, är också av åsikten att lära är att upptäcka och att de flesta elever lär sig bättre om de själva får inflytande över sitt skolarbete (73%). En i princip konsensus råder också bland svenska geografilärare om att elever lär sig bäst då de upplever motivation och meningsfullhet (98%).

Att undervisning och lärandet i grundskolan av många lärare uppfattas som deras domän, snarare än elevers kan sägas ligga väl i linje med vad som inledningsvis beskrivs som den kvardröjande domi-

nansen av den reproduktions- eller förmedlingspedagogiska traditionen. Motsatt kan det andra perspektivet – där lärandet uppfattas som något som sker i samverkan med eleverna och bygger på upptäckande – sägas ligga nära vad som tidigare definierats som pedagogisk progressivism.

Att det finns lärare inom geografiämnet i den svenska grundskolan med olika syn på lärande är inte överraskande. Inte heller att det finns synsätt på lärande som inte alltid till fullo harmoniserar med skolans styrdokument. Vad som är mer komplext är förekomsten av lärare som ser på lärande ur två delvis motsatta lärandeperspektiv samtidigt. Hur kan detta förstås? Flera möjliga svar är tänkbara men ett som lyfts här är att det i sig är en spegel av läraruppdragets dubbelhet. Som inledningsvis togs upp kräver pedagogisk progressivism bland annat mycket tid och utrymme för ”misslyckande”. Att lösa detta inom givna ramar som schema, undervisningstimmar per ämne och uppfyllande av kunskapskrav ställer ibland omöjliga krav. I många fall blir lösningen vad som kanske kan beskrivas som *kontrollerad pedagogisk progressivism*. Kreativitet, upptäckande och meningsfullhet i lärandet skall genomföras inom tydligt givna ramar. Ambitiösa idéer kring det goda lärandet skall passas in i klassrummets vardagsliv. Resultatet blir det dubbla förhållningssättet till lärandeperspektiv vi här ser uttryck för. Kopplas till det kan också att skolan är svårstyrd och svårkontrollerad och det är inte alltid är självklart att läraren i en undervisningssituation är på det klara med vad som man vill lära ut eller vad eleven faktiskt tar till sig. Med utgångspunkt i exempelvis Bowden m.fl. (1998) och Ramsden

(2003) kan också betonas att nå progressivt lärande inte är ett självklart resultat av all typ av undervisning. Vill man nå dit kan inte bara den tänkta kunskapsmassan sättas i fokus för lärandet utan även hur själva kunskapsförmedlingen skall gå till måste också vara i blickpunkten.

### **Hur ser kunskapsproduktionen ut i ämnet?**

Ges elever tillfälle att i geografiundervisningen möta "världen" med sina egna ögon eller bara genom andras? Med andra ord, till vilken grad ges elever i geografi möjlighet att samla in egen data, formulera problem och producera egen kunskap om sin omvärld, uppdrag som finns uttalade grundskolans läroplan i geografi (Lgr-11).

Om man strävar efter en utveckling av lärandet från bara inläring om att saker är på ett visst sätt, till en förståelse om hur och varför saker sker är möjligheten att på egen hand som elev få utforska, reflektera och dra egna slutsatser viktig. En väg till detta är att regelbundet lämna klassrummet för att samla egen primärdata att bearbeta. Ser man specifikt till lärande utanför klassrumsmiljön kan åberopas att fältstudier har en lång tradition i den svenska skolan inte bara inom geografiämnet utan också exempelvis inom biologi och naturkunskap. Flertalet pedagoger gör också gällande att som elev få möta verkliga sammanhang i sitt lärande ger särskilda värden som inte kan uppnås i ett klassrum. (Schmidinger m.fl. 2014) Som ytterligare argument för lärande utanför klassrumsmiljön kan också relateras till Bowden m.fl. (1998) och andras resonemang om att lärandet i de flesta fall i det vanliga livet är ett resultat av olika

verksamheter vi medverkar i snarare än en egen avgränsad verksamhet i sig. Konstruerade inläringssituationer utan direkta kopplingar till någon praktisk tillämpning får därför ofta problem vad gäller motivation och resulterar i många fall i ytinläring hos eleverna.

Att lämna klassrummet och skolmiljön för att möta samhället utanför skolan är långt ifrån en självklar del av geografiundervisningen i den svenska grundskolan. Endast en knapp tredjedel av lärarna uppger att de under föregående läsår genomförde fältstudier, exkursioner eller studiebesök inom ramen för ämnet (31%). Andelen är något högre sett bara till år 4–6 (47%), möjligen beroende på att läraren under dessa skolår har mer helhetskontroll över planering av skoldagen och att Dewey-traditionen, att lära genom att göra, är starkare i dessa årsklasser. Ännu färre genomför laborationer inom ramen för ämnet (10%). Åter är andelen som gör det något högre i de tidigare skolåren (12%). Tillförsas till bilden av att "klassrummets väggar också blir ämnets väggar" kan också att även om geografilärare i den svenska grundskolan i allmänhet säger sig i hög grad påverkas av pågående samhällsdebatt och händelser i omvärlden i sin undervisning (73%) är inte andra kontakter ut mot "världen" lika självklara i undervisningen. Exempelvis har bara en tjugondel av de lärare som jobbar med årskurserna 7–9 någon eller några internationella samarbetskontakter eller projekt inom ramen för ämnet (5%). Motsvarande andel för år 4–6 ligger något högre, men är fortfarande låg (8%).

I sin mest grundläggande form har undervisning i skolan till uppgift att utveckla

relevanta tankestrukturer hos eleven. I detta ingår att koppla samman spontant tänkande med relevanta vetenskapliga kunskapsstrukturer inom ett ämne och att få dessa två att befrukta varandra. Ofta misslyckas skolan dock i detta då den behandlar principer, centrala begrepp och teorier som utgör ämnens kunskapsstrukturer på samma sätt som inlärningskunskap. Resultatet blir att elever i många fall kan återberätta ett ämnens kunskapsstrukturer men inte förstå och tillämpa dem på ett analyserande sätt. Viktigt blir därför att undervisning i skolan sker på en fundamental nivå där en förståelse för tankestrukturer faktiskt byggs upp och inte endast mekanisk tillämpas. (se exempelvis Bowden m.fl. 1998; Arevik m.fl. 2007).

Ovanstående problematik kan också ta sig uttryck i vad som här definieras som *falsk kunskapsprogression*. I en ambition att lämna reproduktion av rena minneskunskaper bakom sig till förmån för elevens egen produktion av kunskap har det inom den svenska skolan skett en förskjutning i kunskapsproduktion från ren faktaåtergivning till analys, syntes och utvärdering. I denna process har ibland dessa former av ”förädling” av kunskap kommit att ”springa ifrån” behovet av att först ha en baskunskap att kunna analysera utifrån och resultatet har bara blivit en ny form av utantillinläring. Denna gång istället av andras färdiga analyser och slutsatser men även nu utan någon egen förståelse eller bearbetning.

I det närmaste alla svenska geografilärare är av uppfattningen att det är viktigt att elever i sitt lärande ges möjlighet att utforska och reflektera kring problem (93%). En klar majoritet är också av uppfattningen att elever lär bäst när de får möj-

lighet att ta utgångspunkt i sina egna erfarenheter (84%). Många lärare jobbar också återkommande med att låta sina elever reflektera kring ämnets centrala begrepp (92%). Samtidigt låter omkring en tredjedel av lärarna aldrig sina elever arbeta med problembaserade uppgifter där insamlande av egen data eller göra egna mätningar ingår (36%) och omkring en tiondel av lärarna oberoende av ålder på eleverna säger sig främst jobba med förproducerade instuderingsfrågor eller liknande på lektionspassen (10%). Bilden av geografoundervisningen är med andra ord ur den här aspekten splittrad och uppvisar bara till del en kunskapsproduktion i ämnet där kunskapsdimensioner som förståelse, färdighet och förtrogenhet kan antas uppfyllas.

### **Hur kan ett framtida mer digitalt landskap för lärande i geografi se ut?**

Under de senaste decennierna har utan tvekan den allmänna utvecklingen i samhället gått mot en allt högre användning av digitala medier i vardagen och dessa är idag sedan länge oundgängliga i de flesta människors liv. Detta är i sin tur en utveckling som också redan inverkar och ännu tydligare framöver kommer att inverka på skolans verksamheter på flertalet plan, kanske nu i ännu snabbare takt än förväntat beroende på exempelvis Corona-pandemins krav på ökad distansundervisning via digitala media.

I oktober 2017 antog den svenska regeringen en ny nationell digitaliseringsstrategi för skolan i syfte att alla barn och elever ska få den digitala kompetens de behöver som samhällsmedborgare och i arbetslivet.

Skolverkets rapport *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning (2019)* visar att elevers tillgång till datorer i skolan påtagligt ökat under de senaste åren och enligt den senaste rapporten går det drygt en elev per dator (eller surfplatta) i grundskolan. Fler och fler skolor inför elevdatorer och trenden är att personliga bärbara datorer och surfplattor kontinuerligt tillgängliga för undervisningen ersätter traditionella datasalar i kommunerna. Om den generella trenden i skolan och samhället går mot att traditionell media i allt högre grad ersätts av digital media hur ser trenden ut för användandet av olika digitala geografiska verktyg i undervisningen?

Då studien av svenska geografilärare genomfördes 2012 hade den digitala revolutionen i samhället i stort redan skett i Sverige. Resultat visar dock att fortfarande använde sig hälften av lärarna av en fysisk lärobok vid nästan varje lektionspass i ämnet (46%). Något färre använde Atlasen vid varje lektionspass (41%). Även användandet av andra fysiska kartor som väggkarta (39%) och jordglob (19%) stod sig ännu starka i konkurrensen med digitala alternativ i det vardagliga arbetet i klassrummet. Resultatet ger i sin tur en bild av ett förhållandevis konservativt ämne där strukturen sett likadan ut under en lång period och där utvecklingen på det digitala området inte gått i takt med samhället i stort, detta trots att den svenska läroplanen (Lgr-11) redan före studien genomfördes särskilt pekade ut användande av digitala geografiska verktyg som prioriterat. Påpekas skall dock att geografi varken var eller är ensamma i att digitaliseras långsamt och fortfarande idag används datorer i svenska skolor främst för att söka infor-

mation på nätet och för skrivuppgifter snarare än ämnesspecifika uppgifter (Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning 2019).

Ingen studie av användandet av digitala lärandeverktyg i geografi i den svenska grundskolan har gjorts sedan 2012. Givet är dock att digitaliseringen har gått framåt i ämnet sedan studien gjordes och noterbart är att redan då studien genomfördes så angav hälften (48%) av de svarande lärarna i ämnet att de trodde att fysiska läroböcker i geografi inom en relativt nära framtid skulle ha spelat ut sin roll, och klart över hälften (57%) av dem ansåg redan då att böckerna främst hade ett syfte för eleverna och inte dem själva. Istället var det främst Internet som gav dem stoffet för deras undervisning som lärare. Bilden av ökad digitalisering i ämnet kan ytterligare styrkas av senare data om att SO-ämnena, där geografi ingår, tillhör de ämnen i år 7–9 i den svenska grundskolan där datorer används mest. (Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning 2019) För år 4–6 saknas uppgift för enskilda ämnen men kanske är ett antagande om att situationen är någorlunda den samma där inte allt för långsökt.

Om landskapet för lärande förändras så förändras också formerna för lärandet. I följande avsnitt presenteras två digitala lärandeformer möjliga som framtida resurs i geografiundervisningen.

### **Blended learning – En blandad lärform**

Begreppet blended learning definieras som en blandning av lärmiljöer, ofta med en kombination av digital-baserad tek-

nik för undervisningssituationer både i fysisk miljö där läraren träffar eleven ansikte mot ansikte och i virtuell miljö oberoende av tid och rum. Det kan handla om traditionella metoder som kombineras med digitala aktiviteter som eleverna gör utanför klassrummet på en tid som passar eleven. Jämfört med ett traditionellt klassrum med en lärare som till största delen av tiden står och berättar för elever som sitter och lyssnar, och en utbildning som bedrivs helt och håller på distans där eleven sitter själv med sin dator så ligger blended learning någons mellan dessa former.

I en forskningsöversikt presenterad av regeringen slås det fast att flera studier visar att användningen av digitala verktyg ger positiva effekter på undervisning och lärande. (Riksdagen 2016). Främst handlar det om ökat intresse, motivation och engagemang bland eleverna och slutsatsen blir att detta sannolikt leder till bättre studieresultat. Dock är det viktigt att poängtera att det inte är användandet av de digitala verktygen i sig som ger de positiva effekterna utan det är avgörande att verktygen används pedagogiskt och väl genomtänkt.

Blended learning är ett sätt att individualisera utbildningen och tillgodose olika inlärningsstilar i riktning mot en ökad individualisering, förlänga inlärningsperioden och öka antalet repetitioner. Eleverna får själva ett stort inflytande över sitt lärande, utan att för den sakens skull stå ensamma och helt ansvariga för sina resultat. Blended learning ger mer engagerade elever, förutsättningar att fokusera på ett djupare lärande, och kan verka motivationshöjande för barn med särskilda behov. (Stein m.fl. 2014).

Rätt genomfört ger blended learning

ofta ett bättre slutresultat jämfört med enbart lärarledd klassrumsundervisning. (Stein m.fl. 2014). Delen där eleverna genomför någon aktivitet med hjälp av digital baserad teknik kan till exempel vara:

- Inspelade filmklipp anpassat för lärande-innehållet.
- Kunskapsspel– självinläring som påminner om dataspel.
- Inspelade podcasts eller andra ljudklipp.
- Filmer som finns förinspelade på nätet som illustrativt förklarar komplicerade processer eller begrepp.
- Digitala självtester eller quizz.

Inom området geografi finns det många resurser att hämta på internet. Det finns flertalet sidor som har kostnadsfria spel där eleven får träna sig i namngeografi där det är möjligt att ställa in olika fokus som Sveriges landskap, tätorter, Europas länder och huvudstäder med mera. Det finns även aktiviteter knutna till levnadsvillkor i världen där man kan sätta sina egna livsvillkor i jämförelse med barn i andra länder, spel och online-aktiviteter kring hållbar utveckling, miljöfrågor samt ekologiska fotavtryck. Via filmdomäner går det att hitta upplysande filmklipp som förklarar endogena och exogena processer på ett pedagogiskt och illustrativt sätt. De flesta av dessa aktiviteter är relativt enkla och passar utmärkt för elever att göra på egen hand, antingen hemma i läxa inför lektion eller i skolan, kanske i mindre grupper. Lärarens tid kan sedan användas för att diskutera den aktivitet som genomförts eller fördjupa det som förberetts via aktiviteten. Inom geografi kan eleverna få en uppgift i sin närmiljö som kan dokumenteras med hjälp av



till exempel en mobiltelefon som spelar in ett kort filmklipp eller tar foton som kan läggas in på en lärplattform. Dessa lärplattformar stödjer också oftast uppbyggnad av quizz, flervalsfrågor och liknande typer av test som läraren kan använda i olika syften, till exempel för att undersöka elevernas förkunskaper innan ett avsnitt startas upp, det vill säga genomföra ett diagnostiskt test. Det finns även gott stöd för att distribuera och genomföra olika aktiviteter i formativt syfte, vid summativa prov samt att genomföra olika evalueringar av den genomförda undervisningen. Här kan alla de resurser som eleverna förväntas ta del av samlas i form av länkar till filmer, egna filminspelningar/podcasts, länkar till online-spel med mera.

Den så kallade flippat klassrums-metodiken som presenteras i nästa avsnitt är en del av *blended learning* som fokuserar mer specifikt på att eleverna förbereder sig innan lektionen, oftast genom att titta på ett filmklipp av något slag.

### ***Flipped classroom – Det omvända klassrummet***

Termen flippat klassrum (*flipped classroom*) har sitt ursprung i att man vänder på det som traditionellt gjorts i klassrummet (eller föreläsningssalen – att läraren ”föreläst”) till att vara något eleven gör på egen hand samt att det som eleven traditionellt gjort hemma i läxa är det som sker i klassrummet. (Bergman m.fl. 2012). Man har alltså vänt, eller flippat, på aktiviteterna.

Modellen flippat klassrum betyder att deltagarna förbereder sig genom att titta på filmer om det som är fokus i undervisningen för tillfället och reflektera över

de frågor som lyfts på lektionerna. Flippat klassrum är ett exempel på tillämpning av principer för *blended learning* och bygger på att läraren integrerar olika mediatyper, uppgifter och undervisningsformer till en fungerande helhet. Det finns inget ”rätt sätt” att flippa, det är ingen egentligt fullt utvecklad metod som går att implementera direkt, det handlar mer om ett förhållningssätt att tänka kring lärande och undervisning och om att flytta uppmärksamheten från läraren som en central figur till att sätta eleverna och deras individuella lärande i centrum.

Genom att använda en flippat klassrums-metodik ökar chansen att elevers olika sätt att lära tillgodoses. En del elever läser långsammare än andra och behöver mer tid på sig att processa den information de får sig presenterat på olika sätt. Genom att ha spelat in ett filmklipp som eleverna kan titta på i förväg kan eleverna se detta i sin egen takt, pausa och fundera, se om samma sak flera gånger.

Det kan verka långsökt att elever redan på mellanstadiet skulle kunna ta till sig undervisning genom en flippad metodik men då dagens elever redan är vana vid datorer och läsplattor och att titta på filmklipp på Internet är detta inte längre otänkbart. Att få i uppdrag att innan en viss lektion ha sett en kort filminspelning (eller några av de aktiviteter som presenteras under rubriken *blended learning* ovan) är fullt rimligt och realistiskt.

För att hjälpa eleverna att få ut så mycket som möjligt av ett videoklipp är det bra att tillsammans prata om och kanske också träna på att ta till sig de viktiga budskap som finns i filmen. Det är viktigt att eleverna försöker hitta en plats där de har lugn

och ro samt att de lär sig att det nu går att ”pausa läraren” och spola tillbaka filmen när det behövs. Det är bra att muntligt diskutera med eleverna vad de sett och vad de tyckte var viktigt i filmen. Det är också viktigt att följa upp och ge eleverna chans att ställa eventuella frågor som väcktes när de tittade på filmen.

Efter en diskussion om filmen där eleverna fått chans att ställa frågor och hjälpa med att identifiera de viktigaste aspekterna börjar lektionens egentliga innehåll. Det är här det kvalitativa lärandet sker och det är här interaktionen mellan läraren och elever utnyttjas maximalt. Tanken är att det är eleverna som ska vara aktiva, det kan handla om en laboration, lösa kartografiska kluringar eller arbeta i grupper med diskussionsfrågor, allt medan läraren finns tillgänglig som stöd och hjälper eleverna framåt.

Detta innebär att lärarrollen förändras. Istället för att vara informationspresenterer handlar det om en mer handledande roll genom interaktionen med eleverna. Genom att använda den flippade metodiken maximeras interaktionen i klassrummet då man låter eleven utforska koncept och granska material innan lektionen. Eleverna uppmuntras och tränas i att reflektera över sitt eget lärande. En stor fördel med detta arbetssätt är att de elever som behöver mycket hjälp också i högre utsträckning än vid traditionell undervisning kan få den extra fokus och tid de behöver. Mycket av den lärarledda tiden består av att läraren går runt och hjälper eleverna som arbetar med uppgifter av olika slag. Tiden i klassrummet läggs alltså till huvuddelen på att eleverna arbetar med uppgifter som syftar till att

fördjupa lärandet, allt medan läraren hjälper till, uppmuntrar och utmanar till reflektion.

## Avslutning

Är det svenska geografiklassrummet i förändring? Svaret på denna fråga måste bli ett ja. En ytterligare del av svaret är att förutom att det är så idag, så har det alltid varit så och det i sin tur – för att relatera till pedagogisk progressivism – är själva poängen med det hela. I det att geografiämnet, som tolkat här, har som syfte att göra det samhälle eleven lever i mer åtkomligt, förståeligt och hanterbart för hen är en kontinuerlig utveckling av ämnet på olika plan för att spegla sin samtid också en nödvändighet. Utan det förlorar ämnet snabbt sin relevans. Ett steg i detta är att öka det digitala inslaget i ämnet och här presenteras två lärplattformar, blended learning och flipped classroom, som exempel på möjliga framtida vägar för detta. Här finns som artikeln visar både möjligheter och utmaningar och oberoende av medium för framtidens undervisning kommer också alltid frågor om hur det goda lärandet i ämnet skall omformuleras och anpassas för nya tider och sammanhang finnas kvar och i grunden ha samma utgångspunkter och problemställningar att förhålla sig till som tas upp i denna artikel – Vad är kunskap inom ämnet? Vad är lärande inom ämnet? Hur ser kunskapsproduktionen i ämnet ut?

## Referenser

Arevik, S & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkandet synligt – En bok om begreppsbasead undervisning*. Didactica 11, Stockholm: HLS förlag.

- Bergman, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. ISTE.
- Bowden, J & Marton, F. (1998). *The University of Learning – Beyond Quality and Competence*. London: Kogan Page.
- Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport Dnr: 2018:1292. (2019). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d808/1553968256985/pdf4041.pdf>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap – En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lgr-11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Lpo-94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (1994). Stockholm: Skolverket. <http://necm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (second edition). London: Routledge.
- Rapport från riksdagen. Digitalisering i skolan – dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen. 2015/16: RFR18. (2016) <http://www.riksdagen.se/sv/aktuellt/2016/maj/26/digitaliseringen-i-skolan--vad-sager-forskningen/>
- Schmidinger, H., Molin, L., & Brandt, A. S. (2014). Excursions in School – Past and Present from Swedish and Anglo-Saxon Perspectives, *European Journal of Geography*, Volume 5, Number 4, 97–101. <http://eurogeographyjournal.eu/articles/070504EXCURSIONS%20IN%20SCHOOL.pdf>
- Skolverket. 2009, *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. (2009). Stockholm: Skolverket. [https://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course44744/published/1289291146518/resourceId/15954389/content/Sammanfattande%20analys%20Vad%20påverkar.pdf](https://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course44744/published/1289291146518/resourceId/15954389/content/Sammanfattande%20analys%20Vad%20påverkar.pdf)
- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning. A standards-Based Guide*. Oxford: Routledge

*Hans Olof Gottfridsson, Karlstads universitet*  
*E-post: [hans.olof.gottfridsson@kau.se](mailto:hans.olof.gottfridsson@kau.se)*

*Nina Christenson, Karlstads universitet*  
*E-post: [nina.christenson@kau.se](mailto:nina.christenson@kau.se)*