



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Elevers omvärldskunskap i årskurs 6

En kvantitativ studie med fokus på namngeografi, samt läge- och storleksrelationer i Europa och världen

**KURS:** Examensarbete för grundlärare 4–6, 15 hp

**PROGRAM:** Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolan årskurs 4–6

**FÖRFATTARE:** Frida Dobby

**EXAMINATOR:** Åsa Westermark

**TERMIN:** VT21

**”Elevens omvärldskunskap i årskurs 6”** - en kvantitativ studie med fokus på namngeografi, samt läge- och storleksrelationer i Europa och världen

Antal sidor: 35

---

## Sammanfattning

Denna studie har undersökt elevers kunskaper angående namngeografi samt läge- och storleksrelationer kopplat till Sverige, Norden, Europa samt världen. Studiens syfte är att undersöka om elevernas kunskaper påverkas av deras resvana, ursprung, kön eller annan vistelse utomlands. Studien utgår ifrån Bronfenbrenners ekologiska systemteori och Piagets kognitiva konstruktivism. Undersökningen är genomförd med en kvantitativ metod och respondenterna har bestått av 52 elever i tre olika klasser i årskurs 6. Respondenterna har fyllt i en enkät där de har fått besvara frågor angående deras resvana, vart de är födda, hur många plaster de har bott på samt om de har släkt utomlands. Respondenterna har även besvarat tolv frågeställningar kopplat till namngeografi samt läge- och storleksrelationer där respondenterna uppmanades att ringa in rätt svar bland fyra svarsalternativ. Avslutningsvis ombads respondenterna att konstruera en världskarta på ett blankt papper och markera ut världsdelarna samt Sverige. Resultatet av studien visar att de elever som är beresta har presterat bättre än de elever som inte har rest utanför Sverige. Studien visar även att de elever som har släkt utomlands har presterat bättre än de elever som inte har släkt utomlands. I sin helhet har flickorna presterat bättre än pojkarna och de elever som tillhör en annan könstillhörighet. Resultatet av undersökningen visar att eleverna tar till sig namngeografi utanför skolan och att resande och släkt utomlands kan bidra till sådana kunskaper.

---

Sökord: namngeografi, geografisk referensram, karta, världsdelar, geografi

**” Students’ knowledge of the world in 6th grade”** - a quantitative study about name geography, location and size relationship in Europe and the world

Number of pages: 35

---

## Abstract

The aim of this study is to examine students' knowledge regarding name geography, location and size relationships linked to Sweden, the Nordic countries, Europe and the world. The purpose of the study is to investigate whether students' knowledge is affected by their travel habits, origin, gender or other residence abroad. This study is based on Bronfenbrenner's ecological systems theory and Piaget's cognitive constructivism. The survey was conducted using a quantitative method and the respondents consisted of 52 students in three different classes in 6<sup>th</sup> grade. The respondents filled in a questionnaire where they were asked questions about their travel habits, where they were born, how many places they have lived in and if they have relatives abroad. The respondents also answered twelve questions related to name geography, location, and size relationships where the respondents were asked to circle the correct answer among four alternatives. Finally, the respondents were asked to construct a map of the world and mark the continents and Sweden on a blank piece of paper. The results of the study show that the students who have traveled have performed better than the students who have not traveled outside Sweden. The study also shows that students who have relatives abroad have performed better than students who have not relatives abroad. Overall, the girls have performed better than the boys and the students who belong to another gender. The results of the survey show that students absorb name geography outside of school and while traveling. Relatives abroad can also contribute to such knowledge.

---

Keywords: name geography, geographical frame of reference, map, continents, geography

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2. SYFTE</b> .....	<b>2</b>
<b>3. BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
3.1 GEOGRAFIÄMNET I LÄROPLANERNA .....	3
3.2 GEOGRAFIÄMNETS HISTORIK.....	4
3.3 KARTAN OCH JORDGLOBENS BETYDELSE FÖR GEOGRAFIUNDERVISNINGEN.....	4
3.4 NATIONELLA PROV I GEOGRAFI .....	5
3.5 GEOGRAFISKA BEGREPP .....	6
3.5.1 <i>Mental karta</i> .....	6
3.5.2 <i>Rumsligt medvetande</i> .....	6
3.5.3 <i>Geografisk referensram</i> .....	6
<b>4. ANALYTISK REFERENSRAM</b> .....	<b>8</b>
4.1 ELEVERS OMVÄRLDSKUNSKAP .....	8
4.2 KOGNITIV KONSTRUKTIVISM ENLIGT PIAGET.....	8
4.3 BRONFENBRENNERS EKOLOGISKA SYSTEMTEORI .....	9
<b>5. METOD</b> .....	<b>11</b>
5.1 METOD .....	11
5.2 FÖRDELAR OCH NACKDELAR MED ENKÅT SOM METOD .....	12
5.3 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR .....	12
5.4 METOD FÖR BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA.....	13
5.5 ETISKA ÖVERVÅGANDEN.....	13
<b>6. RESULTAT</b> .....	<b>15</b>
6.1 RESPONDENTERNAS KUNSKAPER ANGÅENDE NAMNGEOGRAFI, LÄGE OCH STORLEKSRELATIONER .....	15
6.2 RESPONDENTERNAS FÖRMÅGA ATT PLACERA UT VÄRLDSDELARNA .....	21
6.3 RESPONDENTERNAS KONSTRUERADE VÄRLDSKARTA.....	23
<b>7. DISKUSSION</b> .....	<b>27</b>
7.1 METODDISKUSSION .....	27
7.2 RESULTATDISKUSSION .....	29
7.3 VIDARE FORSKNING .....	34
<b>REFERENSER</b> .....	<b>36</b>
<b>BILAGOR</b> .....	<b>39</b>
BILAGA 1 - RESPONDENTERNAS RÄTTA SVAR ANGIVET I PROCENT .....	39
BILAGA 2 - ENKÅTEN I SIN HELHET .....	40
BILAGA 3 - MEJL TILL LÄRARNAS INFÖR DATAINSAMLING.....	43

## Tabellförteckning

Tabell 1 - Andel i % som uppnått respektive betyg på nationella provet 2013 i årskurs 6. .... 5

## Figurförteckning

Figur 1 - Min tolkning av Bronfenbrenners ekologiska systemteori. ....	10
Figur 2 - Elevernas genomsnitt på de 12 frågeställningarna i enkäten.....	15
Figur 3 - Respondenternas genomsnitt baserat på antal boendeplatser.....	16
Figur 4 - Respondenternas som deltog i undersökningens resvana.....	17
Figur 5 - Respondenternas som deltog i undersökningens födelseland.....	17
Figur 6 - Respondenternas som deltog i undersökningens släktingar representerade på en världskarta.....	18
Figur 7 - Respondenternas genomsnitt med utgångspunkt i släktingar utomlands.....	19
Figur 8 - Tänkbart betyg enligt samma bedömningsanvisningar på det nationella provet i geografi för åk 6 år 2013.....	19
Figur 9 - Frågan "Vilken av följande länder är störst till ytan?" och respondenternas angivna svar.....	20
Figur 10 - Frågan "Vilken av följande öar ligger sydligast?" och respondenternas angivna svar.....	21
Figur 11 - Respondenterna som deltog i undersökningen som valde att konstruera en världskarta.....	22
Figur 12 - Respondenternas könstillhörighet som deltog i undersökningen och som valde att konstruera en världskarta.....	23
Figur 13 - Konstruerad världskarta av en respondent.....	24
Figur 14 - Konstruerad världskarta av en respondent.....	25
Figur 15 - Konstruerad världskarta av en respondent.....	26

# 1. Inledning

Geografi har benämnts som ”världens ämne” och i samband med införandet av den senaste läroplanen *Lgr 11* var förhoppningen av författarna till kursplanen att fokus skulle ligga på globala frågor och att elever i årskurs 4–6 skulle få mer kunskaper om det lokala och dess samspel med det globala (Molin, 2017). Inför publiceringen av *Lgr11* förändrades dock innehållet och fokus på *världen* återgick till ett fokus på ”det nära till fjärran” vilket är en traditionell arbetsgång. Fokus hamnade återigen på Sverige, Norden och Europa och avsaknaden av begreppet *världen* har medfört att skolor och lärare har misstolkat kursplanen och antagit att *världen* ska vänta tills eleverna börjar på högstadiet (Molin, 2017). Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr, 11) ska ”Eleven har [...] kunskaper om Sveriges, Nordens och Europas namngeografi och visar det genom att med [...] säkerhet beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt” (Skolverket, 2019, s. 201). Molin (2017) åskådliggör att förutom ovanstående skrivelse från kunskapskraven inom geografiämnet är det flera skrivelser i kursplanen i geografi där eleverna behöver kunskaper om hela världen och inte bara angående Sverige, Norden och Europa. Studien har undersökt elevers kunskaper om Sverige, Norden, Europa och världen med fokus på namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Studien har undersökt om det finns någon koppling mellan var eleverna är födda, eventuella resvanor, släktingar utomlands och deras kunskaper inom namngeografi. Från egna erfarenheter och från VFU (verksamhetsförlagd utbildning) har jag upplevt att stor del av geografiundervisningen i mellanstadiet läggs på just namngeografi med ett fokus på Sverige och Europa. Jag upplever därför att andra delar av innehållet i geografiämnet påverkas genom denna prioritering. Enligt det centrala innehållet ska eleverna redan i årskurs 1–3 utveckla förståelse för jordgloben, kontinenterna samt världshaven och dess läge på jordgloben. Eleverna ska även kunna namnge världsdelen och dess läge, samt betydelsefulla platser för eleven. Därför var det intressant att undersöka om eleverna har befäst kunskaperna inom geografiämnet samt att se om det finns ett samband mellan elevernas kunskaper i korrelation till deras bakgrund och eventuella resvanor. Jag har därför valt att genomföra och avgränsa studien till elever i årskurs 6 eftersom de bör ha dessa kunskaper, förutsatt att deras undervisning i geografi följt skolans styrdokument. För att få bredd i min undersökning har jag använt mig av en kvantitativ enkätundersökning, med frågeställningar kopplade till namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Förutom frågeställningarna ombads respondenterna att konstruera en världskarta med världsdelen samt Sverige utplacerade.

## 2. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka elevers kunskaper inom namngeografi samt undersöka elevers kunskaper rörande storlek och läge. Jag vill undersöka om det finns några skillnader i elevernas kunskaper beroende på deras ursprung, kön, eventuella resvanor och släkt utomlands.

Detta syfte avses att besvaras med hjälp av följande frågeställningar:

- Vad har eleverna för kunskaper om namngeografi?
- Vad har eleverna för uppfattning av storlek och läge?
- Finns det någon koppling mellan elevers kunskaper om namngeografi, storlek och läge kopplat till deras resvanor, kön, ursprung eller annan vistelse utomlands.

### 3. Bakgrund

I bakgrunden kommer följande avsnitt att presenteras; geografiämnet i läroplanerna samt geografiämnets historik. Vidare presenteras kartan och jordglobens betydelse för geografiundervisningen, nationella prov i geografi och avslutningsvis presenteras geografiska begrepp som är relevanta för studien.

#### 3.1 Geografiämnet i läroplanerna

Enligt syftestexten ska undervisningen i geografi bland annat syfta till att ”eleverna utvecklar kunskaper om geografiska förhållanden och utvecklar en geografisk referensram och ett rumsligt medvetande” (Skolverket, 2019, s. 196). Genom undervisning ska eleverna få kunskaper och kännedom om viktiga namn, läges- och storleksrelationer så att eleverna kan orientera sig och dra slutsatser om kultur- och naturlandskap men även om människors levnadsvillkor. Eleverna ska ges möjlighet att kunna se världen ur ett helhetsperspektiv. Enligt det centrala innehållet för årskurs 4–6 ska eleverna få undervisning om ”namn och läge på Sveriges landskap samt orter, berg, hav och vatten i Sverige samt huvuddragen för övriga Norden” (Skolverket, 2019, s. 199). Eleverna ska även få undervisning om ”namn och läge på övriga Europas länder samt viktiga öar, vatten, berg, regioner och orter” (Skolverket, 2019, s. 199). I kunskapskraven för årskurs 6 i ämnet geografi ska ”eleven ha [...] kunskaper om Sverige, Nordens och Europas namngeografi och visar det genom att med [...] säkerhet beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt” (Skolverket, 2019, s. 201). I kommentarmaterialet till kursplanen i geografi står det skrivet att elevernas geografiska referensram och deras rumsliga medvetande är en nyckel för att eleverna ska kunna placera sig själva i relation till deras omvärld (Skolverket, 2017).

Geografiämnet är en del av de samhällsorienterande ämnena som brukar benämnas *SO-ämnena*. Förutom geografi tillhör samhällskunskap, religion samt historia SO-ämnena. Sedan 1960-talet har det pågått en diskussion om SO-ämnena bör ses som ett gemensamt ämne eller enskilda ämnen. I Lgr 62 tillhörde de samhällsorienterande ämnena (SO) tillsammans med de naturorienterande ämnena (NO) begreppet *OÄ* som är en förkortning för *orienteringsämnena*. Även vid införandet av Lgr 69 fanns begreppet OÄ kvar. I samband med läroplansreformen Lgr 80 upphävdes OÄ för att undervisningen skulle vara mer ämnesövergripande och undervisningen organiserades i stället utifrån olika teman. Under 1990-talet avskaffades den statligt styrda skolan och lanseringen av kommunalisering och friskolesystem infördes. I



samband med införandet av Lpo 94 övergick skolan till att vara mål- och resultatstyrd samt att ett nytt betygssystem lanserades, ämnesbeteckningen för SO-ämnena återinfördes och separerades från No-ämnena. Men redan år 2000 reviderades kursplanerna och lärarna fick själva bestämma om de ville dela upp undervisningen inom SO-ämnena eller inte. Lärarna fick samtidigt bestämma om betyget inom SO-ämnena skulle vara uppdelade i fyra betyg eller ett samlat blockbetyg. I samband med införandet av Lgr 11 fick de samhällsorienterade ämnena en enskild kursplan för respektive ämne, förutom i årskurs 1–3 där SO-ämnena är samlade (Molin, 2017).

## 3.2 Geografiämnets historik

Molin (2017) menar att geografiämnet länge har betraktats som ett bildningsämne. Kunskaper om världskartan och jordens form har tillhört undervisningen i geografi sedan medeltiden och var då förenat med ämnet geometri. När Sveriges skolväsende utvecklades under 1600-talet var geografiämnet i stället en del av matematikundervisningen på gymnasier och trivialskolor. När den obligatoriska folkskolan infördes år 1842 var skolans huvudsakliga syfte att återskapa och bevara samhällseliga värden. Kunskaper om hemlandet var en viktig del av skolan, inte minst efter förlusten av Finland och Norge och genom undervisning i geografi och historia skulle elevernas identitet stärkas. Redan under 1800-talet inleddes diskussionen om namngeografis vara eller icke vara, en diskussion som lever kvar än idag. Redan i början av 1800-talet framfördes kritik mot namngeografi som icke-nödvändiga kunskaper som överbelastar elevernas minne. Jämförande moment, undervisning som innehöll resonemang och diskussioner och ett främjande av eget arbete både i grupp och på individnivå poängterades i stället (Molin, 2017). Diskussionen om namngeografi tas upp även i Lgr 62 och beskrivs som att ”lösryckta kunskaper av encyklopedisk art har ringa värde”, (Molin, 2017, s. 86) och förmågan att använda sina kunskaper i ett större sammanhang framhölls snarare (Molin, 2017). Forskning tyder på att geografiundervisningen fokuserar på kunskaper om länder och angående enstaka regioner men att få jämförelser görs emellan olika platser (Odenstad, 2014).

## 3.3 Kartan och jordglobens betydelse för geografiundervisningen

Ett av geografiämnets viktigaste verktyg är kartan och kartboken, redan i anvisningarna till skolordningen år 1820 framhävs vikten av att kunna läsa och förstå en karta. Vikten av att kunna använda karta och kartbok har följt geografiämnet. Däremot angås jordgloben som större utmaning att använda i undervisningen och rekommendationen vara att dröja med att

introducera jordgloben tills i de högre klasserna (Molin, 2017). Enligt Bouchier, Barrett och Lyons (2002) har kartan och jordgloben en viktig funktion i undervisning då den hjälper elever att utveckla en större förståelse för sin omvärld. Bouchier, Barrett och Lyons (2002) genomförde ett experiment där en elevgrupp fick posters och kartor uppsatta på klassrumsväggarna och en annan elevgrupp var utan dessa hjälpmedel. Trots att läraren inte använde sig av posters och kartor i undervisningen utvecklade klassen med hjälpmedel en större förståelse än den andra elevgruppen som varit utan hjälpmedel (Bouchier, Barrett & Lyons, 2002). Enligt det centrala innehållet för årskurs 4–6 ska undervisningen i geografi även beröra både tematiska och topografiska kartor samt ”Kartan och dess uppbyggnad med färger, symboler och skala” (Skolverket, s. 199, 2019).

### 3.4 Nationella prov i geografi

Läsåret 2012/2013 genomfördes ett nationellt prov i geografi i årskurs 6. Provet var ett *utprövningsprov* som innebar att provet inte var betyggrundande. Resultatet av provet visade att eleverna har goda kunskaper om namngeografi samt att kunna avläsa kartor och beskriva storleksrelationer. Uppgiften som testade elevernas förmåga angående namngeografi om Sverige, Norden och Europa samt elevernas förmåga att beskriva läge- samt storleksrelationer mellan geografiska objekt var frågor som var av slutna svarsformat (Skolverket, 2014). I versionen av det nationella provet i årskurs 6 år 2013 fanns det endast en uppgift som berörde namngeografi, läge- samt storleksrelationer. För att eleven skulle vara godkänd på uppgiften och inneha ett E erfordrades ett resultat på 5–7 rätt av 12 möjliga. För att eleven skulle uppnå ett C på uppgiften krävdes det att eleven erhöll 8–9 rätt och för ett A krävdes 10–12 rätt av 12 möjliga (se tabell 1).

I rapporten finns det ingen fördelning av hur elevernas har presterat på respektive uppgift utan endast en sammanställning av elevernas resultat på provets alla delar. Nedan presenteras en tabell över elevernas betyg på provet i geografi 2013 (se tabell 1). (Skolverket, 2014; Uppsala universitet, u.å.).

Tabell 1 - Andel i % som uppnått respektive betyg på nationella provet 2013 i årskurs 6.

	F	E	D	C	B	A
Flickor	3,9 %	15,0 %	21,1 %	30,2 %	19,6 %	10,1 %
Pojkar	5,7 %	16,8 %	32,1 %	27,0 %	13,2 %	5,3 %
Totalt	4,7 %	15,8 %	26,4 %	28,9 %	16,4 %	7,8 %

I statistiken finns 2044 elevers resultat på det nationella provet men det var endast elever som var födda den 10:e, 20:e eller 30:e i respektive månad som skulle rapporteras in till sammanställning (Skolverket, 2014). De resultat som presenterats angående elevernas kunskaper inom namngeografi i både årskurs 6 och årskurs 9 visar att eleverna har goda kunskaper i namngeografi och att pojkar har ett högre resultat än flickorna (Molin, 2017).

### 3.5 Geografiska begrepp

I följande avsnitt presenteras geografiska begrepp som är centrala i geografiämnet och i studien. Begreppen som redogörs för är mental karta, rumsligt medvetande samt geografisk referensram.

#### 3.5.1 Mental karta

En persons mentala karta är en sammansättning av tolkning och information, av en persons känslor och kunskaper om olika platser. En persons mentala karta påverkas av personens kulturella, politiska, sociala och ekonomiska värderingar ("Mental karta", 2021). Götz och Holmén (2018) menar att klassrumskartor, GPS-kartor, kartor över städer eller tunnelbanor är alla kartor som har sin grund i designerns mentala karta. Personen som skapar kartan är influerad av olika erfarenheter (Götz & Holmén, 2018).

#### 3.5.2 Rumsligt medvetande

Inom geografin är benämningen *rum* fundamental och rumsbegreppet delas in i subjektivt och objektiva rum. Det subjektiva rumsbegreppet innebär en persons eller en grups *inre bilder* av dess omgivning. Inre bilder formas av en persons eller en grups värderingar, information och av personens erfarenheter. Våra inre bilder influeras av ett flertal olika faktorer, bland annat av vart vi bor, av naturvärden och av våra attityder. Det objektiva rumsbegreppet innebär ett objekts absoluta läge, som ett objekts position i gradnätet eller deras relativa läge som innebär dess position i förhållande till andra objekt ("Rum", 2021). Reynolds och Vinterek (2016) menar att jordgloben och kartan hjälper elever att lokalisera sig samt att det utvecklar elevernas förståelse för det rumsliga medvetandet (Reynolds & Vinterek, 2016).

#### 3.5.3 Geografisk referensram

Enligt kursplanen i geografi ska eleverna utveckla en *geografisk referensram* (Skolverket, 2019). Eleverna behöver ha kunskaper om lägen och namn på olika städer, regioner, berg vilket brukar benämnas som namngeografi. En geografisk referensram underlättar för eleverna att

sätta sig själva i ett större sammanhang (Odenstad, 2014; Skolverket, 2017). Sampson och Smith introducerade begreppet *World Mindedness* år 1957, vilket innebär en referensram som en möjlighet att orientera sig i sin omvärld. För att mäta elevers *World Mindedness* introducerade Sampson och Smith en skala. Eleverna fick besvara frågor som var förenade med krig, ras, utbildning, religion, ekonomi, immigration, styre samt patriotism. Skalan utvecklades vidare av Hetts år 1993 och skalan namngavs till *Global Mindedness Scale*. Frågorna i Hetts undersökning var mer personliga och känslomässiga samt av en mer reflekterande karaktär (Béneker, Tani, Uphues & van der Vaart, 2013).

## 4. Analytisk referensram

I följande avsnitt presenteras studiens analytiska referensram som inleds med en beskrivning av tidigare forskning angående elevers omvärldskunskap. Vidare presenteras de teoretiska utgångspunkter som jag anser är relevanta för denna studie. Inledningsvis presenteras kognitiv konstruktivism enligt Piaget och avslutningsvis Bronfenbrenners ekologiska systemteori.

### 4.1 Elevers omvärldskunskap

I en studie gjord av Piké och Clough (2005) framkommer det att barns tankar om andra länder är influerade av vad släktingar och vänner har för åsikter om resmål och länder. Förutom från skolan kommer elevernas kunskaper om andra länder från deras egna intressen samt om de har någon koppling till avlägsna platser, resmål eller länder. Piké och Clough (2005) menar att barn och elevers största möjlighet till lärande och förståelse sker när de själva får uppleva en ny plats eller ett nytt land. Förutom egna upplevelser sker en stor del av elevernas lärande i skolan (Piké & Clough, 2005). I en studie av Schmeinck och Thurston (2007) framkommer det att elevers resvana och samt media påverkar elevernas mentala karta av världen. Förutom resvana och media framkommer det att elevernas förståelse för det rumsliga utvecklas samt elevernas mentala karta genom att det används kartor i undervisningen (Schmeinck & Thurston, 2007). Domy och Stadig (2020) genomförde en litteraturstudie rörande elevers omvärldsperspektiv som fann att genom att skapa goda förutsättningar i undervisningen ökar elevernas möjlighet att inhämta kunskaper. Genom att använda hjälpmedel så som jordglob och karta i undervisningen samt att jämföra likheter och skillnader mellan olika kulturer och olika länder ökar elevernas möjlighet till lärande. Resultatet av studien visar även att förutom de kunskaper som eleverna inhämtar i undervisningen i skolan angående geografi, kommer elevernas kunskaper från vänner och familj, media men även från elevernas resvana.

### 4.2 Kognitiv konstruktivism enligt Piaget

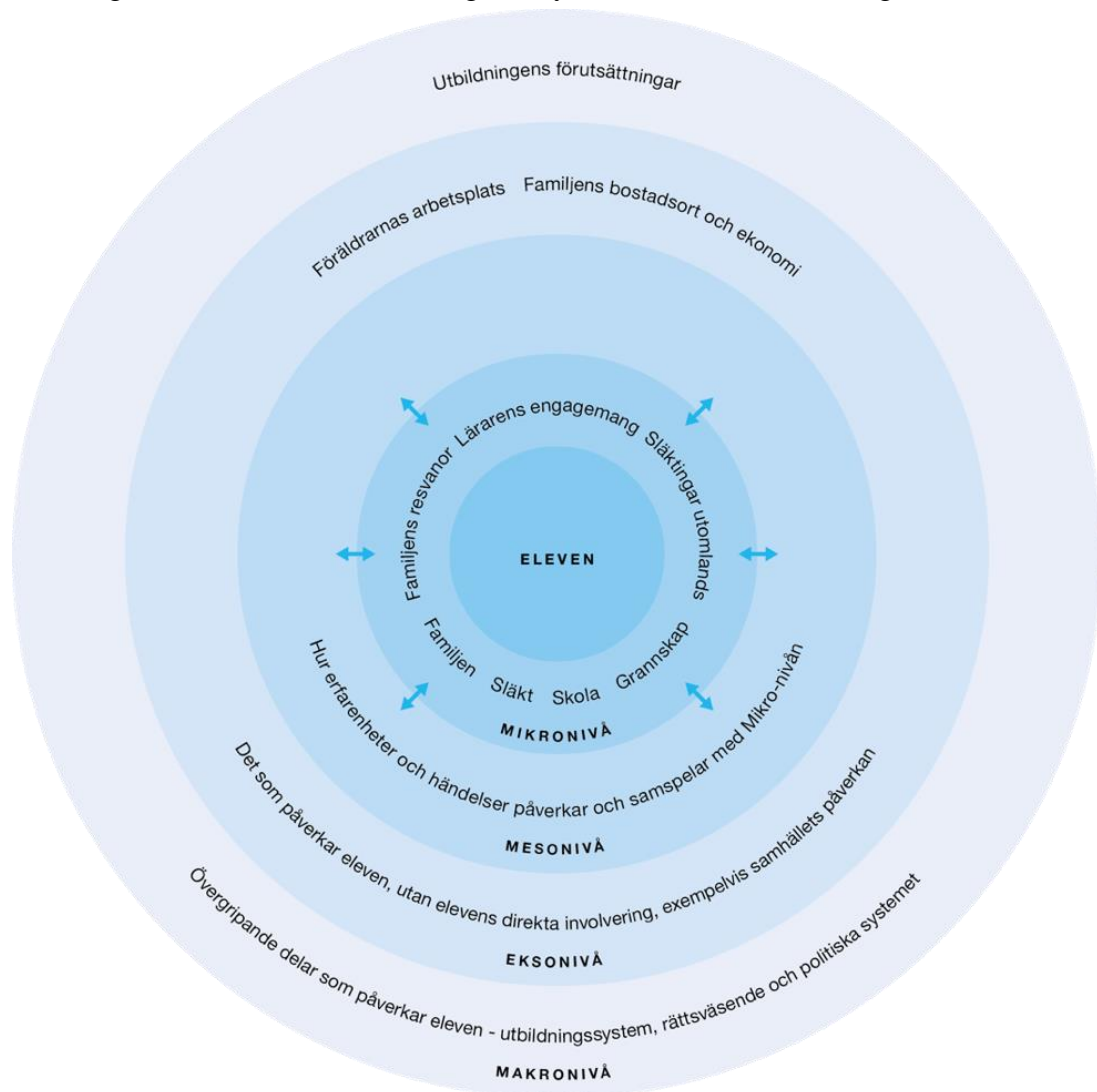
Jean Piagets teori brukar benämnas som *kognitiv konstruktivism* och tonvikten i teorin är det som händer i en individs mentala mönster under inläring. Piaget menade att det är i interaktionen mellan omvärlden och individen som individen skapar mening i tillvaron. Piaget ansåg att lärandet är främst individuellt och att det sker ”i huvudet” (Imsen, 2006). Piaget var intresserad av barns föreställningar om världen samt barnens sätt att tänka om sin omvärld och hur de uppfattar och tolkar världen. Genom tidigare erfarenheter i kombination med ny

information tolkar barn sin omvärld vilket Piaget benämner som *assimilation*. Begreppet *ackommodation* innebär att de erfarenheter som barnet har av världen kan förändras när barnet själv får uppleva samt tillägna sig nya erfarenheter. När detta sker uppkommer en kognitiv konflikt som gör att barnet behöver förändra sitt nuvarande tänkande. Barns uppfattning av världen påverkas av ett samspel mellan *assimilation* och *ackommodation*. För att ett barn ska ha möjlighet att förstå sin omvärld fordras det att barnet innehar en viss förkunskap (*assimilation*) samtidigt som barnet behöver få ny information eller nya erfarenheter och upplevelser som pressar barnet att *ackommodera* sin kunskap (Säljö, 2014).

### 4.3 Bronfenbrenners ekologiska systemteori

Urie Bronfenbrenner var en utvecklingspsykolog och han hävdade att barnets utveckling påverkades av de olika system som barnet ingår i, Bronfenbrenners tolkning av systemteorin har fått namnet *ekologisk systemteori* (Nilholm, 2016). Enligt Bronfenbrenner måste ett barns utveckling ses i ett större sammanhang och att barnets utveckling påverkas av flera faktorer. Barnet påverkas av biologiska faktorer, uppväxtmiljö samt psykologisk utveckling samtidigt. Bronfenbrenner menar att ett barns utveckling påverkas till stor del av miljön och det samspel som barnet ingår i. Bronfenbrenners teori har utvecklats sedan 1970-talet och bygger på en modell som döpts till *Bronfenbrenner ekologiska modell*. Modellen är uppbyggd enligt kinesiska askar där flera miljöer samspelar med varandra. I den innersta miljön som benämns som *Mikronivån* finns de miljöer som barnet ingår i - familjen, kamrater, grannskapet och skolan vilket innefattar familjemedlemmar, lärare i skolan och barnet själv. I nästa nivå som benämns som *Mesonivån* finner vi barnets erfarenheter som påverkar barnet, exempelvis skolan och hur händelser i hemmiljön och skolmiljön påverkar varandra och dess samspel. I *Exonivån* finner vi det som påverkar barnet trots att barnet inte är direkt involverad, som exempelvis hur samhället eller föräldrarnas arbetsplats påverkar barnet. På *Makronivån* som är den yttersta delen i modellen är de övergripande delarna som påverkar barnet som utbildningssystemet, rättsväsendet och det politiska systemet. Vid analys av barnets uppväxtmiljö är modellen fördelaktig att använda sig av eftersom modellen visar att det är flera faktorer som påverkar och förklarar barnet som individ (Imsen, 2006). Bronfenbrenner kom att addera ytterligare två tillägg till sin ekologiska systemteori. Dels den *biologiska nivån* eftersom Bronfenbrenner menade att biologi var en avgörande faktor samt *chronosystemet* som rör tidsaspekten. Bronfenbrenners ekologiska modell uppmärksammar flera olika faktorer som berör barnets

utveckling och barnets situation (Nilholm, 2016). I figuren nedan presenteras min tolkning och implementering av Bronfenbrenners ekologiska systemteori i studien (se figur 1).



Figur 1 - Min tolkning av Bronfenbrenners ekologiska systemteori.

I min studie har jag tagit inspiration av Bronfenbrenners ekologiska modell då jag likt Bronfenbrenner menar att ett barn påverkas av flera faktorer i sin omgivning. Barnets syn på världen påverkas bland annat av föräldrarnas kunskaper, familjens ekonomi och resvanor, barnets släktingar, barnets påverkan från media men även av barnets skola och lärare. Även Piagets syn på barnet och hur barnet tolkar och uppfattar sin omvärld är passande för min studie då barnets tidigare erfarenheter kombineras med ny information. Jag tänker främst på barns erfarenhet av att uppleva andra länder, om barnet har bott på flera platser, besökt många olika länder, mött olika kulturer, om barnet har släktingar på andra geografiska platser, men även den information som barnet får genom undervisning i skolan eller genom exempelvis media. Alla intryck och inflytanden påverkar eleven på olika sätt.

## 5. Metod

I följande avsnitt presenteras val av metod samt fördelar och nackdelar angående metodval. Vidare beskrivs urval och avgränsning, metod för bearbetning av material och analys av data. Avslutningsvis presenteras de etiska överväganden som har tagits i beaktande i samband med studien.

### 5.1 Metod

Undersökningen och datainsamlingen genomfördes med enkät som metod där respondenterna (eleverna) enskilt noterade sina svar i ett undersökningsformulär. Enkätundersökningen (se bilaga 2) kallas *gruppenkät* eftersom eleverna noterade sina svar samtidigt som jag som forskare var närvarande i klassrummet. När forskaren är närvarande och samlar in enkäterna i direkt anslutning ökar chansen att enkäten får en hög svarprocent (Larsen, 2007).

Enkäten i undersökningen bestod av tre delar (se bilaga 2) I den första delen ombads respondenterna besvara frågor om sig själva, var de är födda, könstillhörighet, resvana, om de hade släkt utomlands eller om de själva hade bott utomlands eller på olika platser i Sverige. I del två ombads respondenterna besvara frågor gällande deras geografikunskaper. Respondenterna ombads ringa in korrekt svar på frågor angående bland annat länders läge, folkmängd och storlek. I den sista och avslutande delen ombads respondenterna konstruera en världskarta och placera ut världsdelarna på ett blankt papper. Världsdelarnas namn fanns nedskrivna på pappret med en tillhörande siffra för att respondenterna inte skulle behöva skriva ut namnet utan bara placera ut rätt siffra på rätt plats. Förutom världsdelarna uppmanades respondenterna att placera ut Sverige läge och placering på deras konstruerade världskarta.

Vid insamlingen av data var jag närvarande i klassrummet medan respondenterna besvarade frågeställningarna. Det är 52 elever som har deltagit i studien, på grund av rådande pandemi var det flera elever som inte var på plats i skolan när jag genomförde undersökningen. De 52 elever som deltog i undersökningen var fördelade på tre klasser. Jag inledde enkäten på samma sätt i samtliga klasser genom att presentera mig och syftet med undersökningen och berätta om de olika delarna i enkäten. Alla elever fick så lång tid som de behövde för att genomföra undersökningen och det tog cirka 20 minuter för respondenterna att besvara undersökningen. För några av eleverna tog det längre tid att genomföra enkäten. Tillsammans med



respondenternas lärare försäkrade jag eleverna om att de inte behövde stressa och att de fick den tid de behövde för att genomföra enkäten.

## 5.2 Fördelar och nackdelar med enkät som metod

Det finns fördelar och nackdelar med kvantitativ metod och med kvalitativ metod. Valet av metod föll på kvantitativ metod för att målet med undersökningen var att få en bredd i antal som besvarade enkäten. Frågeformuläret var strukturerat och systematiskt med fasta frågor som följde en konsekvent ordningsföljd. Fördelarna med metoden är att svaren kan generaliseras eftersom svarsalternativen är få och på så sätt kan informationen från de olika respondenterna enklare jämföras och analyseras. Andra fördelar med en kvantitativ metod är att respondenternas svar förblir ärliga då undersökningen är anonym samt att fler får möjlighet att svara. Målet med en kvantitativ undersökning är att man vill förklara något till skillnad mot en kvalitativ undersökning där målet är att nå en förståelse. Kritik riktad mot metoden är däremot att undersökningen leder till en bredd i stället för ett djup. Flexibiliteten är större i en kvalitativ studie jämfört med en kvantitativ studie då enkäten inte går att förändra under undersökningens gång. I en kvalitativ studie kan å andra sidan kan frågorna som ställs i exempelvis en intervju ställas i en annan ordningsföljd eller att en respondent kan uppmanas att förtydliga sitt svar. Kritiken mot en kvantitativ metod är att det kan vara svårt att åstadkomma en god validitet då frågorna måste vara ställda på ett fördelaktigt sätt så att respondenten förstår frågan för att svaren ska bli givande som möjligt (Larsen, 2007). Däremot var det ett mindre problem i sammanhanget då jag var närvarande i klassrummet under genomförandet av undersökningen och kunde besvara eventuella frågor från respondenterna. Om undersökningen hade varit digital hade respondenterna inte haft samma möjlighet att ställa eventuella frågor.

## 5.3 Urval och avgränsningar

Kriterierna för urval var att de individer som deltog i studien skulle vara elever i årskurs 6. Jag valde årskursen för att eleverna går i slutet av årskurs 6 och enligt styrdokumentet så bör eleverna ha kunskaper angående innehållet i enkäten som eleverna ombads att besvara. Eleverna i årskurs 6 bör enligt styrdokumentet fått undervisning om de delar som ingick i enkäten vid flertalet tillfällen. I studien ingick tre klasser i årskurs 6, eleverna gick alla på samma skola i en medelstor stad i södra Sverige. Skolan var strategiskt utvald då jag var medveten om skolans geografiska läge i staden. Eleverna som deltog i studien kom delvis från

socioekonomiskt utsatta områden i staden, delvis från mer fördelaktiga socioekonomiska delar av staden samt från angränsande mindre byar och orter utanför staden.

## 5.4 Metod för bearbetning och analys av data

Inledningsvis sammanställdes antalet respondenter som deltog i undersökningen, sammanlagt var det var 52 elever som deltog i undersökning. Av de 52 respondenterna var 21 pojkar, 25 flickor och det var 6 elever som valde en annan könstillhörighet. I den inledande sammanställningen erhöll varje enkät ett nummer för kategorisering. All data som framkom i undersökningen sammanställdes i en tabell i *Excel* för att få en tydlig översikt inför sammanställning och analys. De olika kategorierna färgkordinerades i tabellen för att få tydlig bild av min insamlade data. Kategorierna var baserade på de frågeställningar som respondenterna besvarade i enkäten samt enkätens olika delar (se bilaga 2). Arbetade fortlöpte systematiskt, kronologiskt och noggrant och respondenternas svar på enkäten fördes in i tabellen. All information från enkäten fördes in i tabellen i form av siffror. Vidare övergick jag till att rätta de tolv frågeställningarna på den andra sidan i enkäten (se bilaga 2) som berörde frågor angående namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Varje frågeställning hade endast ett korrekt svar och när sammanställningen var klar fördes respondenternas resultat in i tabellen. De elever som valde att svara två alternativ av fyra svarsalternativen markerades som felaktiga svar. Den tredje och sista sidan av enkäten (se bilaga 2) rörde elevernas konstruerade världskarta. Inledningsvis fördes de elever in som valt att konstruera en världskarta i tabellen kontra de elever som valde att inte konstruera en världskarta. Arbetet övergick till att analysera respondenternas förmåga att placera världsdelarna på rätt plats och dess resultat fördes in i tabellen. Avslutningsvis studerades och undersöktes statistiken i tabellen för att se eventuella kopplingar av respondenternas prestationer inför sammanställningen av studiens resultat.

## 5.5 Etiska överväganden

Enligt Larsen (2007) är anonymiteten en viktig faktor att ta hänsyn till i samband med bearbetning och presentation av en undersökning. I studien var jag tydlig redan vid första kontakten med lärarna som undervisade de klasser där respondenterna ingick i att enkätundersökningen skulle var anonym (se bilaga 3). Utöver den första kontakten med lärarna informerade jag respondenterna i samband med enkätundersökningen att deras svar ska förbli anonyma och hanteras med diskretion. Utöver att respondenterna ska ges största möjliga konfidentialitet belyser Vetenskapsrådet (2017) vikten av att respondenterna som deltar i

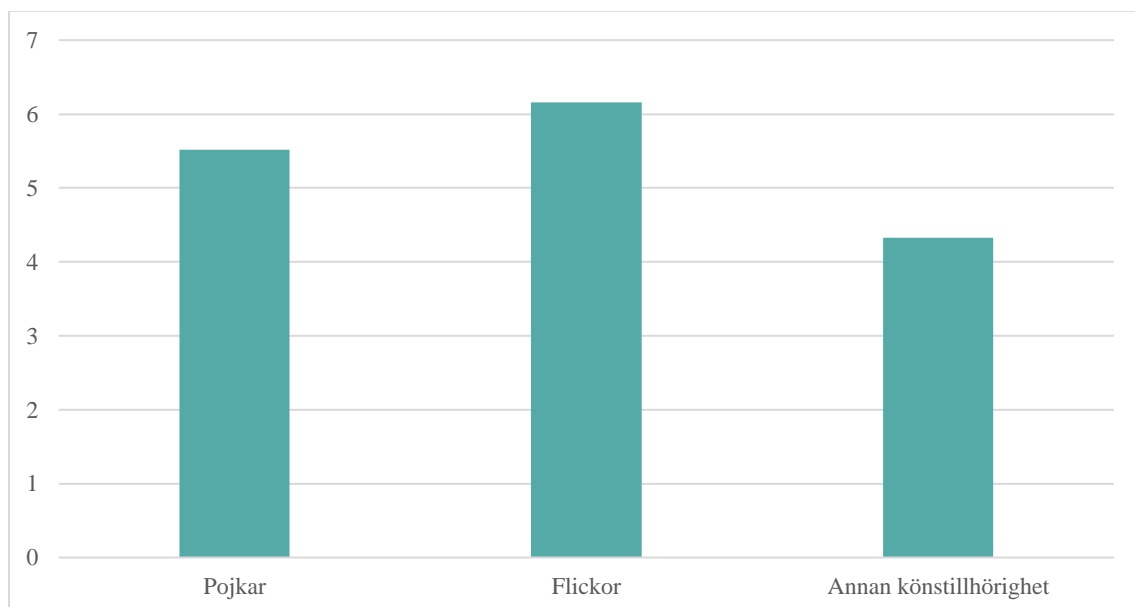
studien ska erhålla information om studiens syfte vilket jag informerade respondenterna om i samband med datainsamlingen. I sammanställningen av den data som framkommit i studien har jag strävat efter att vara neutral vid min analys av materialet. Med tanke på att inledningen av min undersökning endast bestod av frågor som hade ett rätt svar, var det främst vid sammanställningen av elevernas konstruerade karta som jag försökte vara så neutral och konsekvent som möjligt.

## 6. Resultat

I nästkommande avsnitt presenteras respondenternas kunskaper angående; namngeografi, läge- och storleksrelationer. Avsnittet inleds med respondenternas resultat på enkäten och kopplingen till det nationella provet i geografi år 2013. Vidare presenteras respondenternas förmåga att placera ut världsdelarna på rätt plats och avslutningsvis respondenternas konstruerade världskarta.

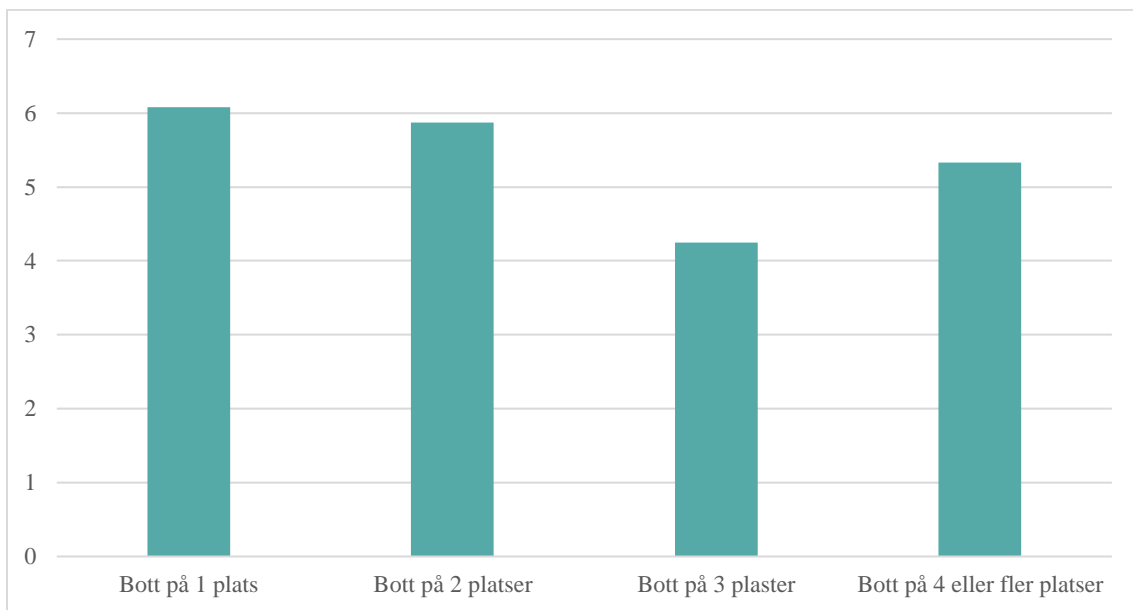
### 6.1 Respondenternas kunskaper angående namngeografi, läge och storleksrelationer

I undersökningen deltog totalt 52 respondenter som bestod av 21 pojkar, 25 flickor samt 6 elever som valde att ange en annan könstillhörighet. I enkäten besvarade respondenterna 12 frågeställningar angående namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Nedan presenteras respondenternas antal rätt och deras genomsnitt på de 12 frågeställningarna. Resultatet av min undersökning visar att de 21 pojkarna som deltog i studien fick ett genomsnitt på 5,52 rätt av 12 möjliga. De 25 flickorna som deltog i studien fick ett genomsnitt på 6,16 rätt av 12 möjliga. De 6 elever som uppgav annan könstillhörighet fick ett genomsnitt på 4,33 rätt av 12 möjliga (se figur 2).



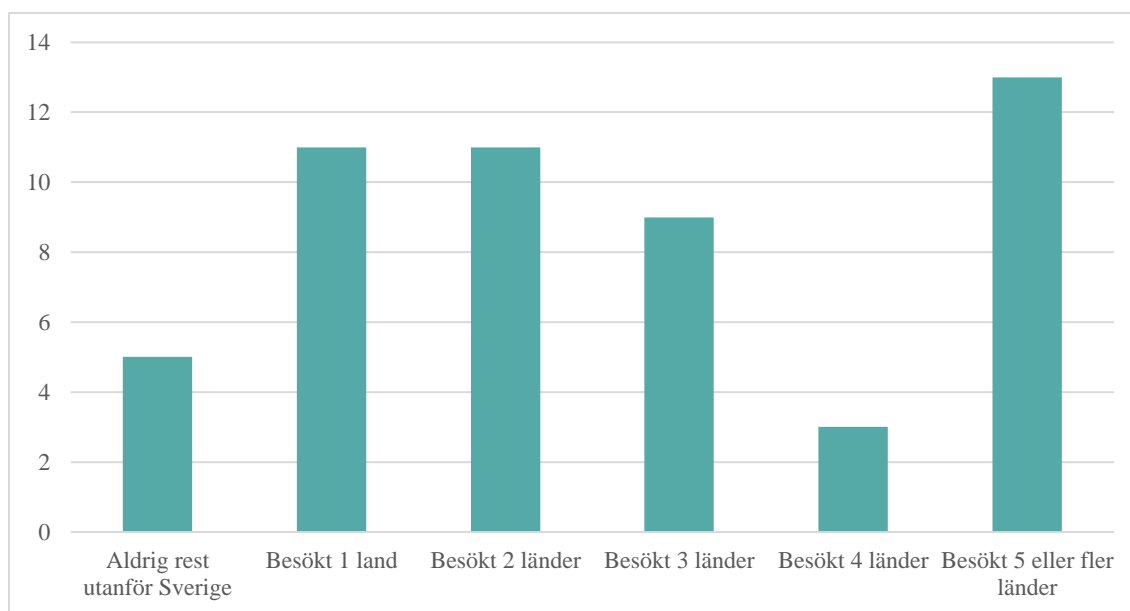
Figur 2 - Elevernas genomsnitt på de 12 frågeställningarna i enkäten.

Av de 52 eleverna var det 25 av eleverna som hade bott på en och samma plats under hela sitt liv och de eleverna hade ett genomsnitt på 6,08 rätt av 12 möjliga. Av respondenterna var det 16 som deltog i undersökningen som hade bott på 2 platser, de hade ett genomsnitt på 5,87 rätt av 12 möjliga. Det var 8 elever som hade bott på 3 platser i sitt liv, de eleverna hade ett genomsnitt på 4,25 rätt av 12 möjliga. I undersökningen var det 3 elever som hade bott på 4 eller fler än 4 platser i sitt liv, de eleverna hade ett genomsnitt på 5,33 rätt av 12 möjliga (se figur 3).



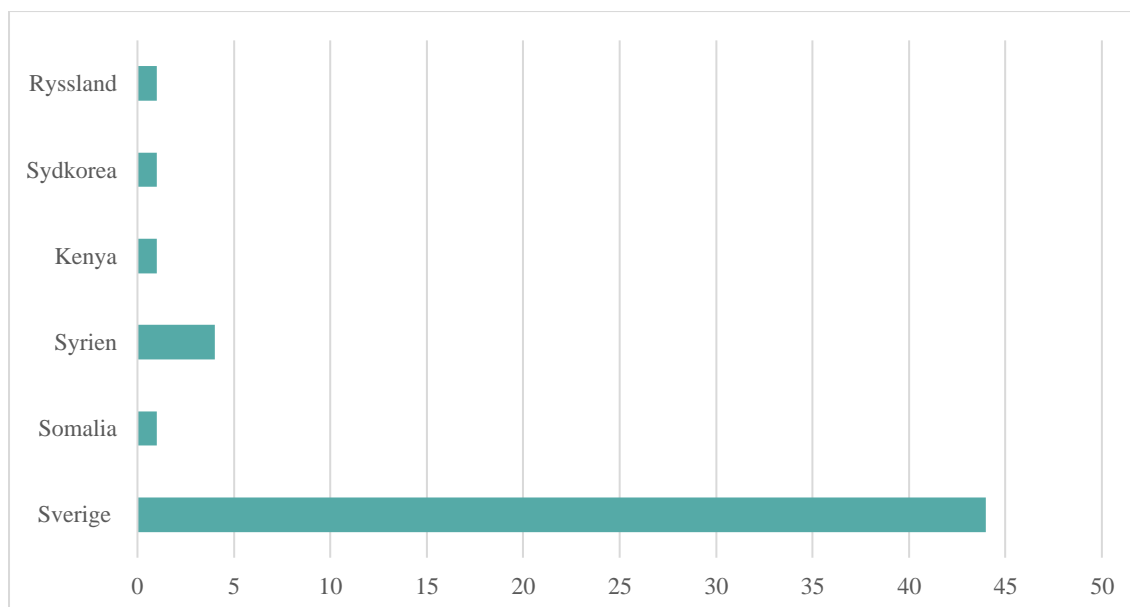
Figur 3 - Respondenternas genomsnitt baserat på antal boendeplatser.

Av de 52 elever som deltog i studien var det 5 elever som inte hade rest utanför Sverige, de eleverna hade ett genomsnitt på 5,2 rätt av 12 möjliga. Bland eleverna som deltog i studien var det 11 elever som hade besökt 1 annat land förutom Sverige, de eleverna hade ett genomsnitt på 5,18 rätt av 12 möjliga. Det var 11 elever som hade besökt 2 länder förutom Sverige och de fick ett genomsnitt på 5,36 rätt av 12 möjliga. Det var 9 elever som hade besökt 3 länder förutom Sverige och de eleverna fick ett genomsnitt på 5,77 av 12 möjliga. Det var 3 elever som hade besökt 4 länder förutom Sverige, de fick ett genomsnitt på 6,33 av 12 möjliga. Av deltagarna i studien var det 13 elever som hade besökt 5 eller fler länder, de eleverna hade ett genomsnitt på 7 rätt av 12 möjliga (se figur 4).



Figur 4 - Respondenternas som deltog i undersökningens resvana.

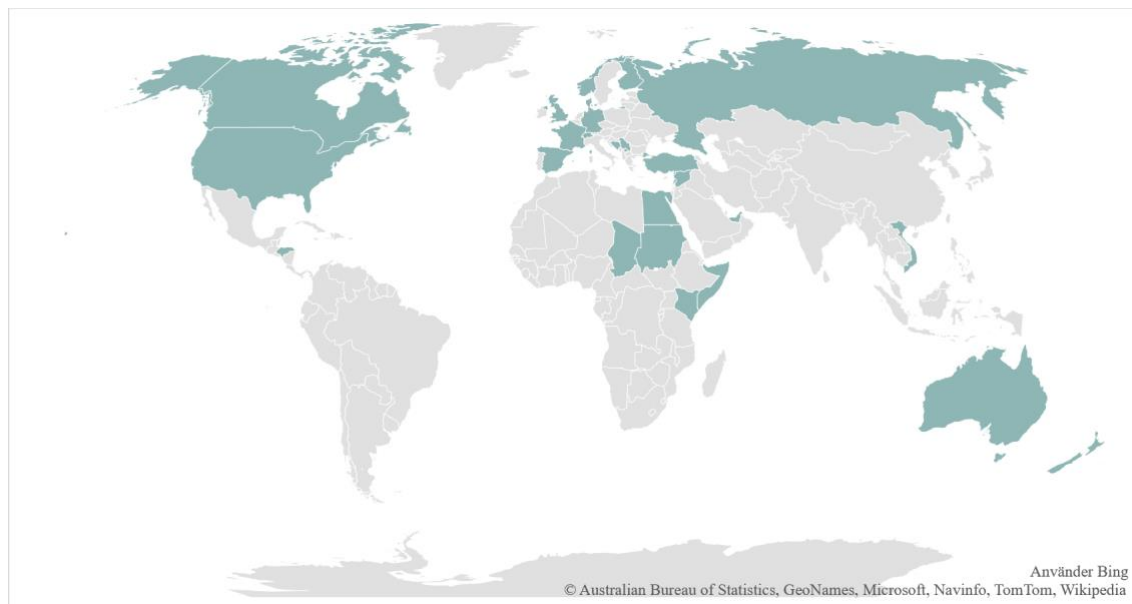
Av de 52 elever som deltog i studien var det 8 elever som är födda i ett annat land, eleverna är födda i Syrien, Dagestan (Ryssland), Somalia, Kenya samt Sydkorea. Eleverna som var födda i ett annat land än Sverige hade ett genomsnitt på 4,75 rätt av 12 möjliga. De övriga 44 elever som var födda i Sverige hade ett genomsnitt på 4,88 rätt av 12 möjliga (se figur 5).



Figur 5 - Respondenternas som deltog i undersökningens födelseland.

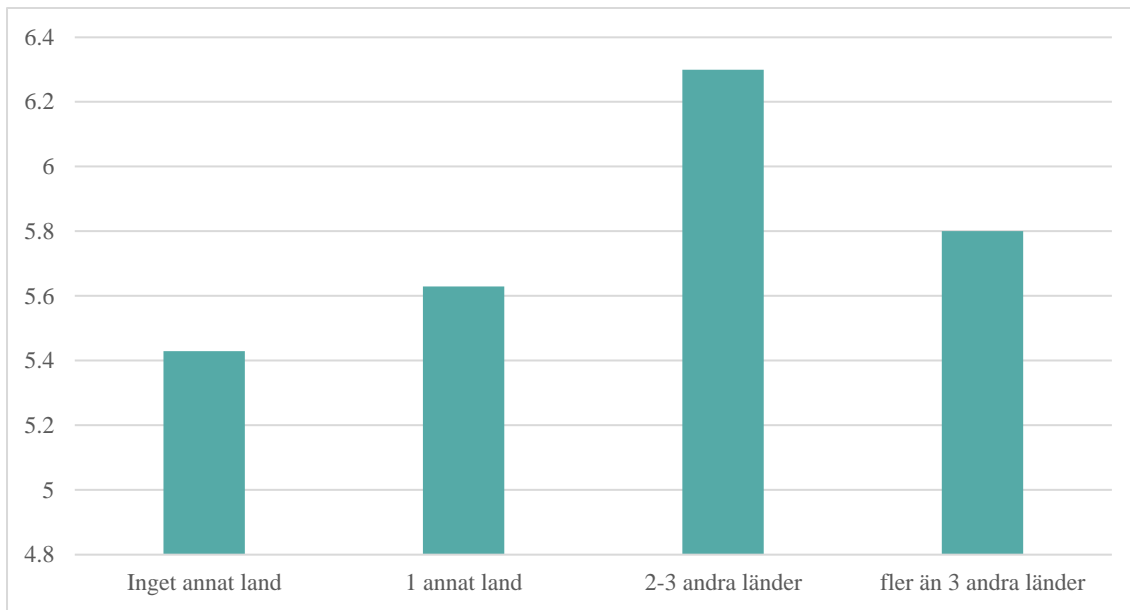
Det var 31 elever i studien som angav att de hade släktingar utomlands, eleverna hade släktingar i Europa, Asien, Oceanien, Afrika samt Nordamerika. Länder som var representerade var: Vietnam, Saudiarabien, Honduras, Ryssland, Tyskland, Somalia, Kenya,

Finland, Bosnien Hercegovina, Frankrike, Norge, Australien, Libanon, USA, Nya Zeeland, Spanien, Kosovo, Syrien, Rumänien, Turkiet, Egypten, Serbien, Tchad, Sudan, Danmark, Italien, Schweiz, Kanada samt Storbritannien (se figur 6).



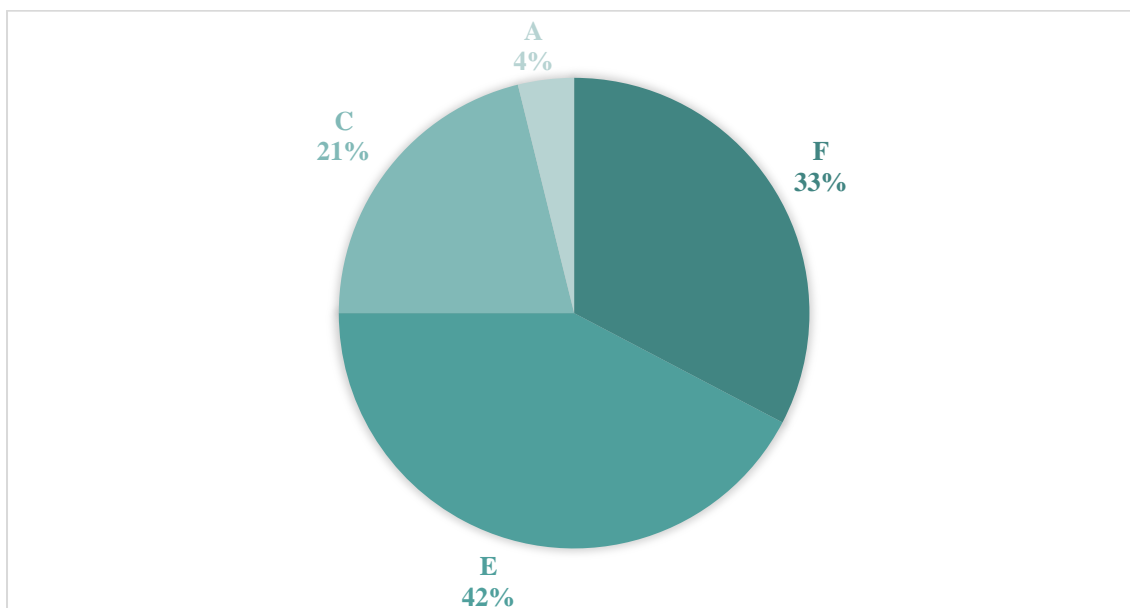
*Figur 6 - Respondenternas som deltog i undersökningens släktingar representerade på en världskarta.*

De 16 elever som hade släktingar i 1 annat land förutom Sverige hade ett genomsnitt på 5,63 rätt av 12 möjliga. Det var 10 elever som hade släktingar i 2–3 länder och de eleverna hade ett genomsnitt på 6,3 rätt av 12 möjliga. Det var 5 elever som hade släkt i fler än 3 andra länder, de eleverna hade ett genomsnitt på 5,8 rätt av 12 möjliga. De 21 elever som inte hade släkt utomland hade ett genomsnitt på 5,43 rätt av 12 möjliga. Resultatet av undersökningen visar att oavsett om eleven har släkt i 1 eller flera länder så har de eleverna fått ett bättre resultat (se figur 7).



Figur 7 - Respondenternas genomsnitt med utgångspunkt i släktingar utomlands.

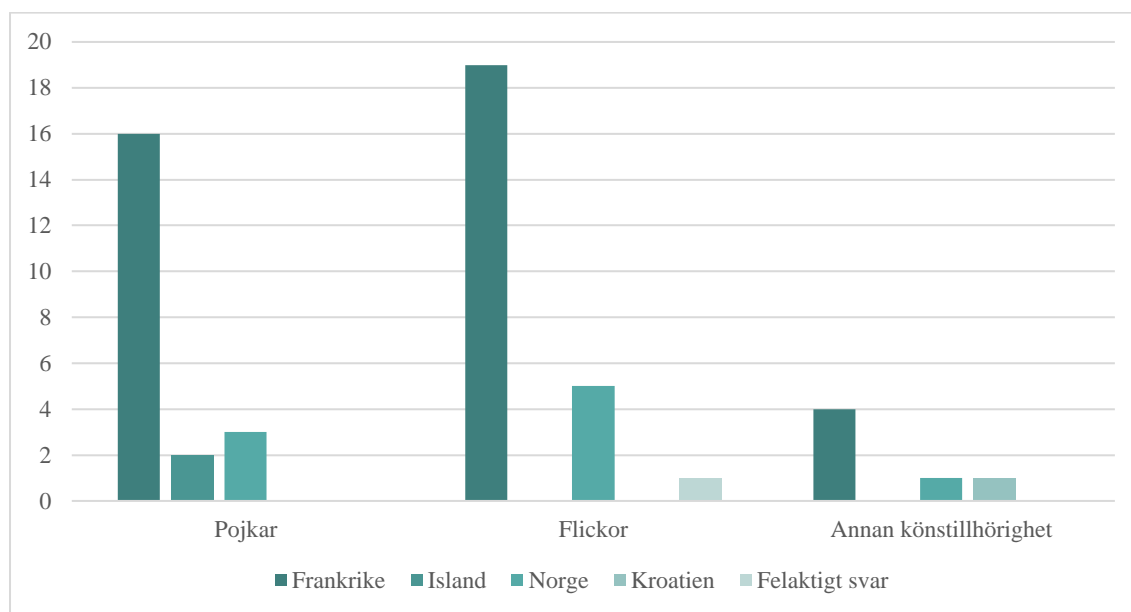
De 12 frågeställningarna som eleverna besvarade i undersökningen var inspirerade av uppgifter från det nationella provet från läsåret 2012/2013. Som nämnts tidigare skulle eleverna inneha 5–7 rätt för att få G på uppgiften. 8–9 rätt av 12 möjliga för att inneha C på uppgiften samt 10–12 rätt av 12 möjliga för att inneha ett A på uppgiften. Av de 52 elever som deltog i undersökningen fick 17 elever 0–4 rätt av 12 möjliga. 22 elever fick mellan 5–7 rätt av 12 möjliga. 11 elever fick mellan 8–9 rätt av 12 möjliga och det var 2 elever som fick 10–12 rätt av 12 möjliga (se figur 8).



Figur 8 - Tänkbart betyg enligt samma bedömningsanvisningar på det nationella provet i geografi för år 6 år 2013



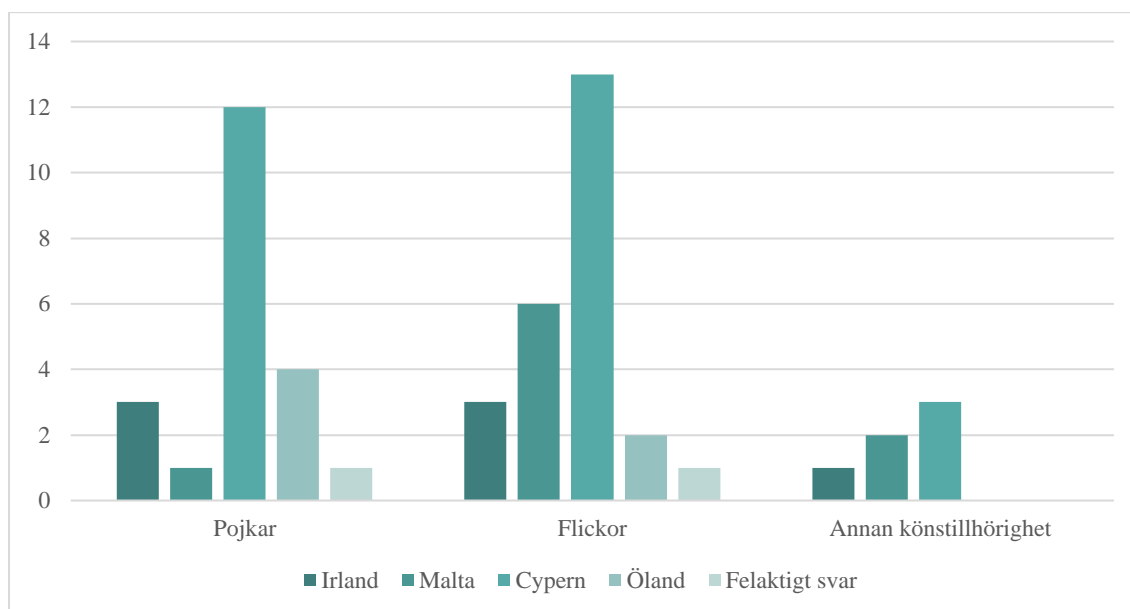
Vid sammanställningen (se bilaga 1) av hur eleverna presterat på respektive fråga i enkäten framkom det att samtliga elever hade högsta procent rätt på frågan som rörde vilket land som var störst till ytan där frågan löd: *Vilket av följande länder är störst till ytan?* Alternativen som eleverna fick välja på var Frankrike, Island, Norge och Kroatien. Pojkarna hade 76% rätt svar, flickorna 76% rätt svar och de elever som tillhör annan könstillhörighet hade 67% rätt svar. Om eleven kryssade i mer än 1 alternativ fick eleven ett felaktigt svar (se figur 9).



Figur 9 - Frågan "Vilken av följande länder är störst till ytan?" och respondenternas angivna svar.

Undersökningen bestod av 12 frågeställningar som respondenterna besvarade och på hela 6 av 12 frågor presterade flickorna bäst. På 1 av de 12 frågeställningarna presterade flickorna och pojkarna fick samma procentsats på 1 av de 12 frågorna (se bilaga 1). Pojkarna presterade bäst på 3 av de 12 frågeställningarna och de elever som tillhör en annan könstillhörighet presterade bäst på 2 av de 12 frågeställningar. Övriga frågeställningar som eleverna presterade väl på var *Vilken eller vilka av följande städer ligger i Sverige?* Hela 92 % av flickorna svarade rätt, 71 % av pojkarna svarade rätt och 33% av eleverna med annan könstillhörighet svarade rätt. Alternativen på frågan var Uppsala, Helsingfors, Köpenhamn och Oslo. Av 52 elever var det var det 11 elever som svarade fel stad eller som uppgav att två av dessa städer låg i Sverige, vilket gav ett felaktigt svar. Det var flera frågor där pojkarna, flickorna och elever med en annan könstillhörighet hade under 50% rätt svar och det rörde frågor som *Vad är Etna?*, *Vilken av följande öar ligger sydligast?* samt *Vilken flod mynnar ut i Svarta havet?* *Vilken bergskedja som ligger mellan Europa och Asien (i Ryssland?)* samt *Var finns det sötvatten?*

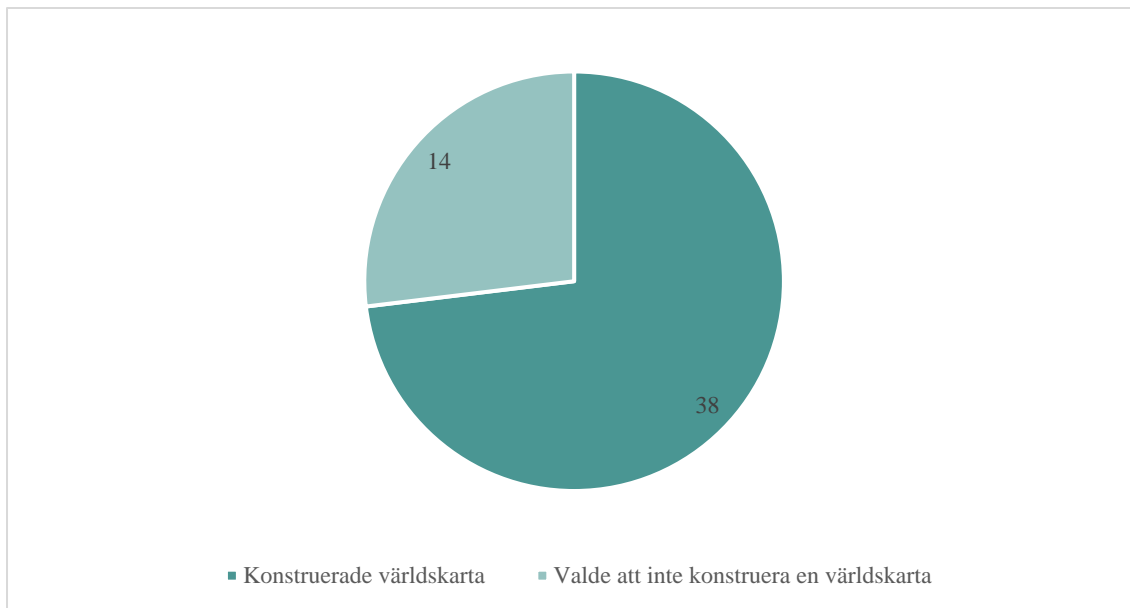
En av frågorna som eleverna hade lägst resultat på rörde: *Vilken av följande öar ligger sydligast?* De elever som har svarat Malta eller Cypern visar att de har kunskaper om att länderna ligger sydligt i Europa. De elever som däremot har svarat Öland eller Irland visar att deras uppfattning om länders läge i Europa är begränsad (se figur 10).



Figur 10 - Frågan "Vilken av följande öar ligger sydligast?" och respondenternas angivna svar.

## 6.2 Respondenternas förmåga att placera ut världsdelarna

Av de 52 elever som deltog i undersökningen var det endast 38 elever som ritade en världskarta och placerade ut världsdelarna. Av de 38 elever som konstruerade en världskarta var 5 elever som placerade ut samtliga världsdelar på korrekt plats. Det var flera elever som påbörjade att konstruera en karta men som inte slutförde kartan eller som valde att inte försöka att konstruera en världskarta (se figur 11).

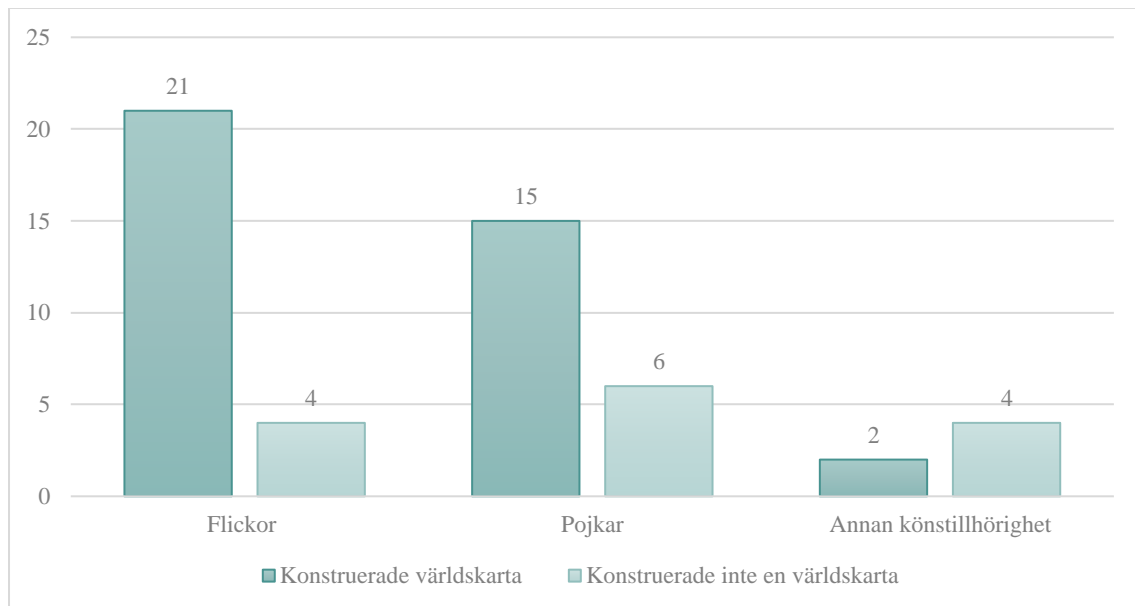


Figur 11 - Respondenterna som deltog i undersökningen som valde att konstruera en världskarta.

Av pojkarna var det 15 av 21 elever som valde att försöka konstruera en världskarta. Det var 3 elever som försökte placera ut världsdelarna, men som inte lyckades placera ut någon världsdel på rätt plats. Det var 4 elever som lyckades placera ut 3 av 7 världsdelar på korrekt plats. Det var 3 elever som lyckades placera ut 4 av 7 världsdelar på rätt plats. Det var 1 elev som placerade ut 5 av 7 världsdelar på korrekt plats samt 1 elev som lyckades placera ut 6 av 7 världsdelar på korrekt plats. Av pojkarna var det 2 elever som placerade ut samtliga 7 världsdelar på rätt plats. Av de 2 pojkarna som placerade ut samtliga 7 världsdelar på korrekt plats var det bara 1 av pojkarna som placerade ut Sverige på rätt plats, den andre pojken missade att placera ut Sverige på sin konstruerade karta (se figur 12).

Av flickorna var det 21 av 25 elever som valde att konstruera en världskarta. Det var 2 elever som försökte placera ut världsdelarna men som inte lyckades placera ut någon världsdel på korrekt plats. Det var 2 flickor som placerade ut 1 världsdel på korrekt plats och det var 4 flickor som placerade ut 2 världsdelar på korrekt plats. Det var 2 flickor som placerade ut 3 världsdelar på korrekt plats och det var 2 flickor som placerade ut 4 världsdelar på korrekt plats. Totalt var det 3 flickor som placerade ut 5 världsdelar på korrekt plats och det var 1 flicka som placerade ut 6 världsdelar på korrekt plats. Av de 21 flickor som valde att konstruera en världskarta var det 3 som placerade ut samtliga 7 världsdelar på korrekt plats (se figur 12).

Av de elever som tillhör en annan könstillhörighet var det endast 2 elever av 6 som valde att konstruera en världskarta och placera ut världsdelarna. De eleverna lyckades placera ut 4 respektive 5 världsdelar på korrekt plats (se figur 12).



Figur 12 - Respondenternas könstillhörighet som deltog i undersökningen och som valde att konstruera en världskarta.

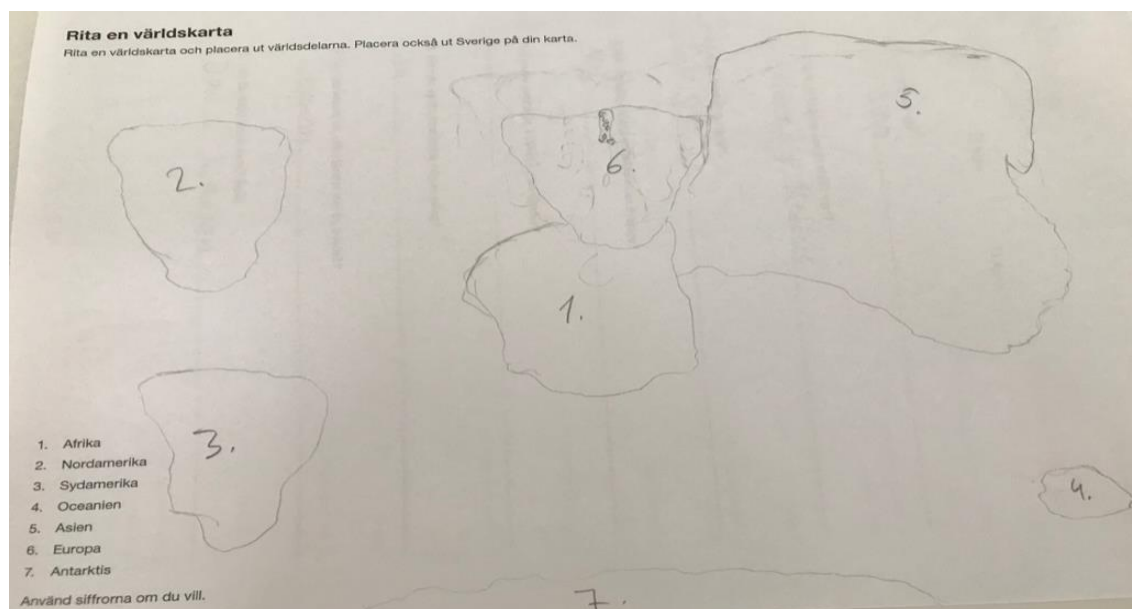
Sammantaget av de 5 elever som valde att konstruera en världskarta och som placerade ut samtliga världsdelar på korrekt plats var 2 pojkar och 3 flickor. De 2 pojkarna som placerade ut samtliga världsdelar på korrekt plats var födda i Sverige samt Somalia. De hade 8 respektive 7 rätt av 12 möjliga på frågorna om namngeografi, läge- samt storkelsrelationer. Pojken som var född i Sverige hade ingen släkt utomlands men han hade besökt hela 10 länder. Pojken som var född i Somalia hade släkt i 4 olika länder samt hade besökt 3 länder. De 3 flickorna som hade placerat ut alla världsdelar korrekt var samtliga födda i Sverige, 2 av flickorna hade 8 av 12 rätt och den tredje flickan hade 10 av 12 rätt på frågorna angående namngeografi, läge- och storleksrelationer. Samtliga tre flickor hade släkt i ett annat land och två av dem hade besökt 1 annat land förutom Sverige och den tredje flickan hade besökt 2 länder.

### 6.3 Respondenternas konstruerade världskarta

Min slutsats av det insamlade datamaterialet som innebär elevernas konstruerade världskartor är att de flesta elever har begränsade kunskaper om världskartans utformning. Min slutsats av datamaterialet är att eleverna även har svårigheter i hur världsdelarna är placerade i förhållande

till varandra samt läge- och storleksrelationer, vilket dessvärre inte var specificerat i respondenternas instruktion i enkäten. Vid granskningen av elevernas svar undersökte jag om eleverna hade placerat ut världsdelarna på ungefär rätt läge i förhållande till deras korrekta placering. Jag har utgått från att eleverna är vana vid en karta där världsdelen Europa är centrerad på kartan som på en klassrumsvärldskarta alternativt i en elevatlas. Vid instruktionen av undersökningen poängterade jag att fokus ligger på att kunna placera ut världsdelarna i rätt läge- och storleksrelation till varandra. Eleverna fick använda sig av siffror där världsdelarnas namn fanns angivna. Eleverna ombads även att placera ut Sverige på sin världskarta. Vid granskningen av elevernas karta kunde jag utläsa att eleverna har god förståelse för Sveriges placering och läge på världskartan samt hur stort Sverige är i förhållande till världsdelarna.

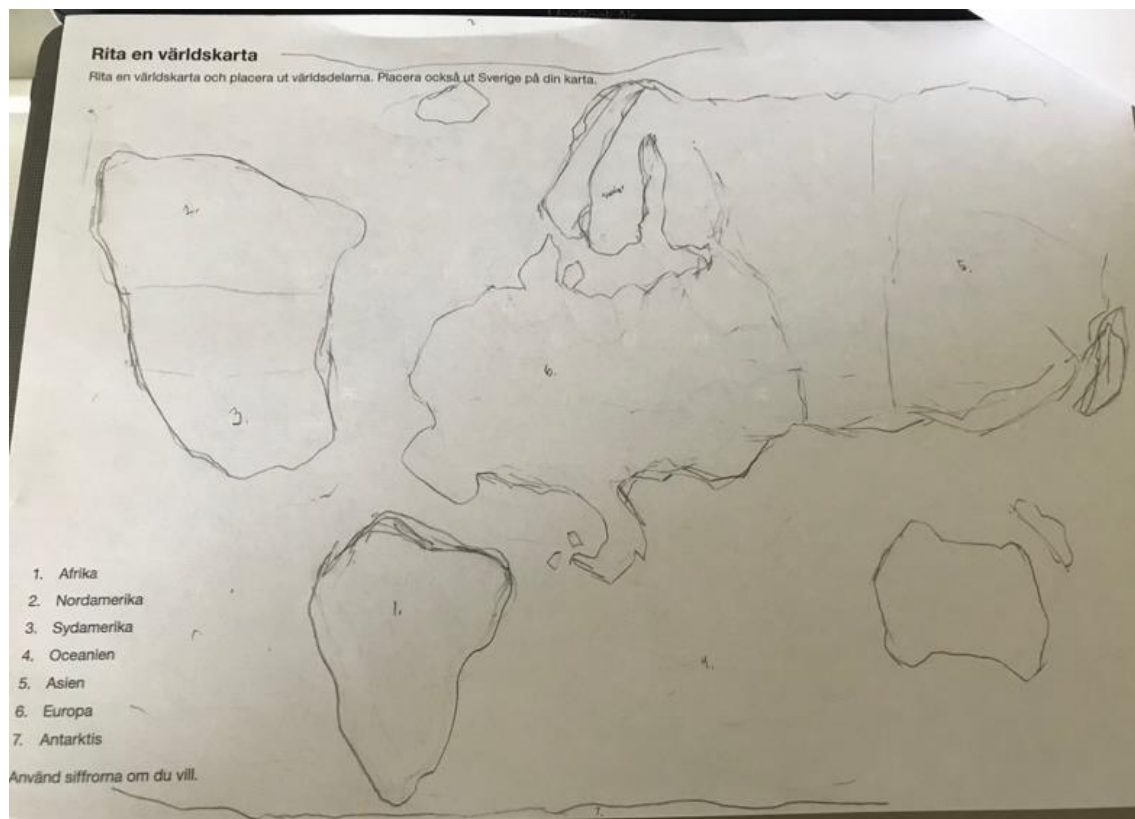
Nedan presenteras ett exempel där en elev har placerat ut samtliga världsdelar samt Sverige på sin världskarta. Min slutsats är att eleven har följt instruktionen och lyckats placera ut världsdelarna och Sverige på relativt korrekt plats. Här kan jag utläsa att eleven har en världsbild där världsdelarna överensstämmer med världskartan. Eleven bakom denna konstruktion har fått 8 av 12 rätt på frågorna, eleven har besökt 1 annat land förutom Sverige och eleven har släkt utomlands i 1 annat land förutom Sverige (se figur 13).



Figur 13 - Konstruerad världskarta av en respondent.

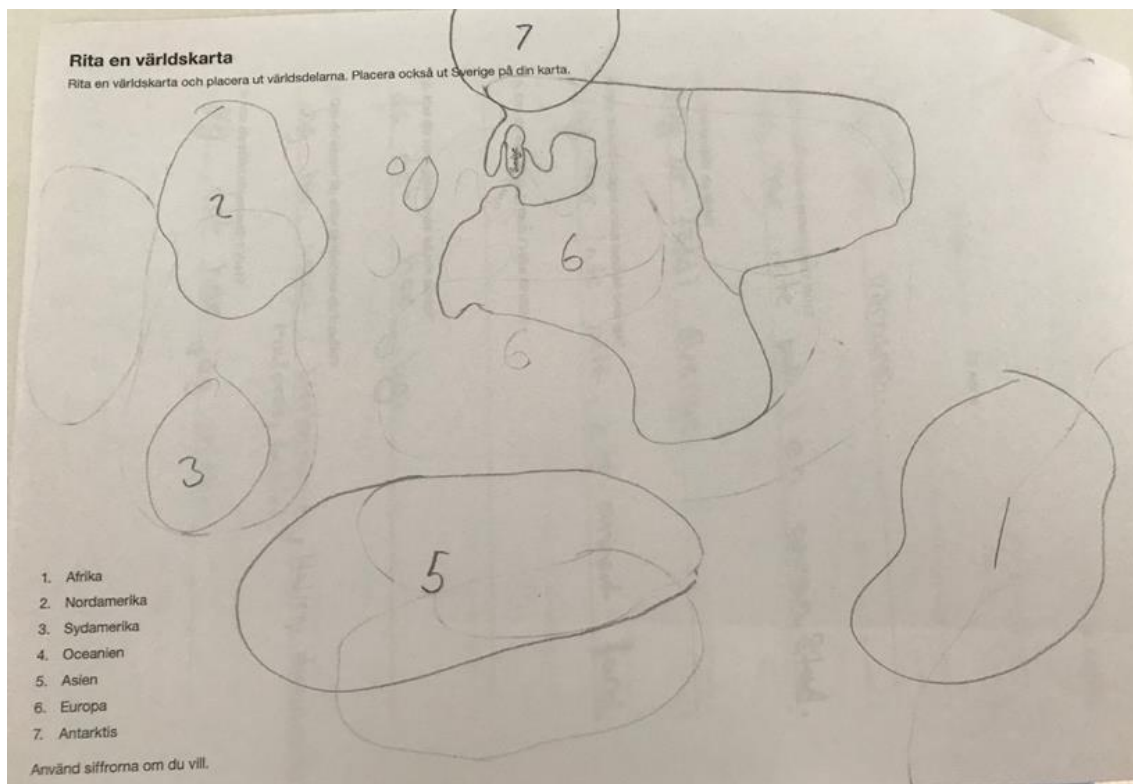
Här nedan presenteras ett exempel där eleven har placerat ut 6 av 7 världsdelar på korrekt plats samt placerat ut Sverige. Eleven har eventuellt missuppfattat och blandat ihop Oceanien med Indiska Oceanen, vilket förvisso är markerat på korrekt plats. Eleven visar även att hen har

kunskaper om Australien och dess läge. Eleven hade 10 av 12 rätt på de 12 frågeställningarna angående namngeografi, läge- och storleksrelationer. Eleven är född i Sverige, men har bott i Kina. Eleven har släkt i Australien vilket möjligen kan förklara elevens kunskaper angående Australiens läge. Förutom att eleven har bott och besökt Kina hade eleven även besökt Danmark (se figur 14).



Figur 14 - Konstruerad världskarta av en respondent.

Här nedan presenteras en karta av en elev som har placerat ut Europa, Nordamerika, Sydamerika samt Sverige i rätt läge i förhållande till varandra. Eleven har däremot inte placerat ut Asien, Antarktis och Afrika på rätt plats. Eleven har ingen släkt utomlands, är född i Sverige och är berest, eleven har besökt länderna Storbritannien, Italien, Danmark, Spanien samt Turkiet. Eleven har ritat ut Storbritannien vilken kan förklaras genom att eleven har besökt landet (se figur 15).



Figur 15 - Konstruerad världskarta av en respondent.

Dessvärre var det som jag tidigare nämnt flera elever som valde att inte konstruera en världskarta. Elever lämnade kommentarer som "Jag kan inte detta", "Inte jobbat" och jag upplever att eleverna är osäkra på hur världskartan ser ut. Det är flera elever som har påbörjat en konstruktion av en världskarta men valt att sudda ut sitt försök och inte färdigställa sin konstruktion. Eleven som lämnade kommentaren "Inte jobbat" har valt att inte konstruera en världskarta trots att den eleven är berest och har besökt hela 12 länder. Eleven har även släkt i flera olika länder men eleven har å andra sidan endast 4 rätt av 12 möjliga på de 12 frågeställningarna rörande namngeografi samt läge- och storleksrelationer. När undersökningen och insamlingen av data pågick i klassrummet framhöll flera elever att de upplevde att de inte kunde konstruera en karta, då de enligt sig själva inte hade kunskapen angående världen och världsdelarna.

## 7. Diskussion

I nästkommande avsnitt presenteras metoddiskussion samt resultatdiskussion och avslutningsvis presenteras vidare forskning.

### 7.1 Metoddiskussion

Undersökningen är genomförd med en kvantitativ undersökning i form av en enkät. Fördelen med enkät som metod är bland annat att få en bredd i materialet där fler får möjlighet att svara samt att svaren kan generaliseras och jämföras. Det är fördelaktigt att enkäten besvaras anonymt då det leder till större chans till sanningsenliga svar samt att respondenterna tenderar att besvara enkäten mer noggrant när jag var närvarande i klassrummet (Larsen, 2007). Å andra sidan kan jag inte vara helt säker på att respondenterna var sanningsenliga i deras uppgifter angående sig själva. Eller huruvida de besatt kunskaper på de tolv frågeställningarna som de ombads att besvara i enkäten eller om de chansade då de hade fyra svarsalternativ att välja emellan.

En genomgående tanke med denna undersökning är att resultatet av undersökningen ska kunna kopplas samman till verksamheten i skolan. Uppgiften i undersökningen som rör världskartan är en uppgift som går att anpassa och använda i undervisningen i samtliga årskurser, inte bara i årskurs 4–6. När eleverna börjar årskurs 4 går det att använda uppgiften för att utforska elevernas förkunskaper om världskartan och världsdelarna. Sammanställningen av elevernas karta ger en lärare en god grund för det fortsatta arbetet inom geografiämnet. Förutom geografiundervisningen får läraren större förståelse för elevernas omvärldsperspektiv som är behjälplig även i andra skolämnen och inom skolans arbete. Uppgiften visar även elevernas kunskaper inom namngeografi samt deras uppfattning av läge- och storleksrelationer som förutom inom geografi kommer till användning i andra ämnen och sammanhang. Elevernas första karta går att spara och använda i kommande undervisning. Eleverna kan bland annat jämföra sin karta med en världskarta som finns i klassrummet eller i en skolatlas, men de kan också få jämföra sig egna karta eller jämföra med kompisarnas kartor. Det går även att göra samma uppgift vid en senare tidpunkt för att eleverna ska få möjlighet att visa en progression av deras kunskaper. Det kan vara intressant och lärorikt för eleverna att få jämföra sina kartor som de eventuellt har konstruerat i de olika årskurserna för att få syn på om deras kunskaper inom ämnesområdet har utvecklats. Arbetet är direkt kopplat till skolans styrdokument och inom geografiämnet finns det en tydlig röd tråd inom just namngeografi och läge- och



storleksrelationer som sträcker sig genom hela grundskolan. Elevernas konstruerade karta går även att använda som underlag vid formativ bedömning.

I sammanhanget bör dock tilläggas att det fanns vissa svårigheter att analysera och värdera elevernas konstruerade karta. I granskningen av respondenternas konstruerade karta var fokus på världsdelarnas läge och placering på kartan i förhållande till varandra. Det var desto svårare att värdera världsdelarnas storleksrelation med tanke på att eleverna inte skriftligt ombads att tänka på just läge- och storleksrelation utan att fokus var deras läge och placering i förhållande till varandra.

I studien har 52 elever deltagit varav 21 är pojkar 25 är flickor och 6 elever har valt en annan könstillhörighet. Med tanke på att det endast är 6 elever som har valt en annan könstillhörighet kan slumpen ha varit en stor avgörande faktor när jag har jämfört resultatet gentemot pojkarna och flickorna just för att de eleverna med annan könstillhörighet är färre till antalet. Skolans upptagningsområde kan ha påverkat resultatet, eleverna på skolan kommer från både socioekonomiskt fördelaktiga områden och även från socioekonomiskt utsatta områden. De klasser som deltog i studien har under årskurs 4–6 bytt klass och bytt lokaler och majoriteter av eleverna har haft olika lärare under deras tre år på mellanstadiet, vilket jag tror kan ha påverkat deras kunskaper inom geografi.

Utgångspunkten i studien var att jag ville använda mig av en världskarta i undersökningen. Alternativet till att använda ett blankt papper där eleverna själva ombads konstruera en världskarta ställdes mot att eleverna skulle få en blindkarta att markera ut världsdelarna på. Jag valde till slut att eleverna skulle konstruera en egen världskarta för att jag ansåg att det var mer intressant och givande att se hur eleverna konstruerar världskartan utifrån deras mentala karta och deras rumsliga medvetande. Om det endast hade varit en blindkarta hade jag fått en tydligare statistik, men jag hade inte kunnat få en förståelse för hur eleverna föreställer sig sin omvärld eller hur de uppfattar världsdelarnas storleksförhållande och läge till varandra. Jag hade möjlighet att genomföra min undersökning i tryckt form och närvarande under datainsamlingen trots pågående pandemi vilket möjliggjorde att respondenterna kunde konstruera en världskarta. Om situationen hade förändrats och undersökningen hade behövts genomföras med en digital enkät hade jag i stället valt att eleverna endast skulle markera ut världsdelarna på en blindkarta.

## 7.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor samt de teorier som är kopplade till studien. Avslutningsvis presenteras och diskuteras förslag på vidare forskning inom området.

Resultatet av undersökningen visar att ju fler platser som en elev har bott på desto sämre resultat har eleven erhållit på de tolv frågeställningarna i enkäten. I sammanhanget bör tilläggas att den sista kategorin av elever som hade bott på tre ställen eller fler endast bestod av tre elever vilket kan ha påverkat resultatet. Slumpen och tillfälligheten kan ha påverkat resultatet av de eleverna som tillhör den sista kategorin på grund av att det var så få elever som tillhörde den kategorin.

De elever som har besökt flest länder uppvisar det högsta resultatet på de tolv frågeställningarna, hela sju av tolv rätt. Den kategorin bestod av tretton elever som hade rest och besökt fem eller fler länder. De elever som har presterat väl på de tolv frågeställningarna angående namngeografi, läge- och storleksrelationer uppvisar även goda kunskaper angående vart världsdelarna ligger på deras konstruerade världskarta. Det verkar positivt för elevers kunskaper om eleven har koppling till andra länder genom antingen resor eller via släktingar utomlands. Piké och Cloughs (2005) åskådliggör i sin studie att barns tankar om världen och om andra länder påverkas av vänner och släktingars ståndpunkter om länder och resmål samt om barnet har någon koppling till en plats - vilket även framkommer i denna undersökning. Om ett barn har släkt utomlands och har en direkt koppling till en plats, så som att släkt är bosatt där, visar undersökningen att eleven har bättre kunskaper än de elever som inte har någon släkt utomlands. Däremot belyser Piké och Clough (2005) att förutom att ett barn har en koppling till en viss plats, har den kunskaper som eleven får undervisning om i skolan en viktig roll i elevens lärande. Barnets egna erfarenheter från resor och upplevelser samt barnets intressen får också en betydelse för barnets kunskaper.

Resultatet av denna undersökning visar att resandet får störst påverkan på elevernas kunskaper då de elever som hade besökt flest länder fick det bästa resultatet på de tolv frågeställningarna som eleverna besvarade i enkäten. Att resande får störst påverkan på elevernas kunskaper är samstämmigt med Piké och Cloughs (2005) studie. Götz och Holmén (2018) belyser i sin undersökning att en karta som en persons skapar utifrån personens mentala karta är influerad av personens olika erfarenheter (Götz & Holmén, 2018). Trots det visar resultatet i min undersökning att det finns elever som har stora erfarenheter av att resa och besöka många länder

samt släktingar utomlands men eleven upplever trots det att hen inte kan konstruera en världskarta.

Det är intressant att ställa sig frågan hur det kan komma sig att flera varierande boendeplatser får en negativ effekt på elevernas kunskaper medan resande får en positiv effekt på elevernas resultat? Jag har inga bevis, men en möjlig förklaring är att de elever som har bott på fler platser kanske inte har flyttat och bott på flera platser av egen vilja. Jag tänker att det är skillnad på en planerad och frivillig flytt och ofrivillig och oplanerad flytt. En person eller en familj kan flytta på grund av att en eller båda av föräldrarna har fått ett nytt jobb eller för att komma närmare sin familj, släkt eller exempelvis för utbildning. En familj som vill och har möjlighet att flytta till en ny plats eller ett nytt land planerar för sin flytt, de pratar om den nya staden eller nya landet som de ska flytta till och alla fördelar som flytten innebär de kanske läser på om deras nya stad eller land och studerar dess läge på kartan. Oplanerad och ofrivillig flytt kan bero på flera olika anledningar, det kan vara på grund av krig, förföljelse av olika slag eller av oroliga förhållande hemma som gör att en elev eller familj flyttar.

Enligt Bronfenbrenners ekologiska modell så påverkas eleven av sin närmaste omgivning men även av faktorer i elevens yttre omgivning som beskrivs i de delar som är placerade i de yttre ringarna i Bronfenbrenners ekologiska modell (se figur 1). I de yttre ringarna finner vi bland annat hur samhället och politiken påverkar eleven. I min studie applicerar jag det på att elever och familjer som har det mer fördelaktigt ekonomiskt och bor i socioekonomiskt fördelaktiga områden har bättre förutsättningar och möjlighet till att resa. Självklart är det inte likställt med att en familj reser mycket, men det kan vara en faktor. Även de elever som har släkt utomlands presenterar bättre på de tolv frågeställningar angående namngeografi, läge- och storleksrelationer än de elever som inte har släkt utomlands. En möjlig förklaring är att det kan ha och göra med att man som barn ofta har frågor som rör sin familj och sina vänner. Kanske har eleven besökt släktingar i ett annat land eller att släktingar kommer att hälsa på, detta kan självklart röra allt från kusiner till mor- och farföräldrar som bor i ett annat land. Som barn brukar man vara intresserad och nyfiken och i familjen kanske man har pratat om andra länder och visat på kartor i både digital form och i tryckt form över vart släktingarna bor.

Piaget menade att de erfarenheter som barnet redan innehar kombinerad med ny information som barnet erhåller påverkar hur barnet uppfattar och tolkar sin omvärld. Studiens resultat visar att de elever som har upplevt andra länder och andra kulturer och har mer resvana har presterat bättre på de tolv frågeställningarna än de eleverna som inte har samma erfarenheter. Jag tror att

en möjlig förklaring till detta är att eleverna som har tidigare erfarenheter kan koppla ny kunskap till deras befintliga kunskaper. Något som Piaget benämner som assimilation och ackommodation, som handlar just att koppla tidigare erfarenheter till nya kunskaper. När detta sker uppstår en kognitiv konflikt där eleven måste förändra sitt nuvarande tänkande. En möjlig förklaring kan vara att de elever som har släktingar utomlands eller mer resvana har en något större geografisk referensram än de elever som inte har haft samma möjlighet att resa eller influeras av släktingar i andra länder. Piaget menar att barnen behöver ha en viss förkunskap för att de bättre ska kunna förstå sin omvärld och för att ett samspel mellan assimilation och ackommodation ska uppstå. I skolans värld kan det bli problematiskt då elevernas förkunskap kan vara väldigt varierande, vilket är något som jag som blivande lärare måste ha i åtanke i min kommande undervisning.

De uppgifter på det nationella provet från år 2013 som testar om ”Eleven har [...] kunskaper om Sveriges, Nordens och Europas namngeografi och visar de genom att med [...] beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt” (Skolverket, 2019, s. 201) var uppbyggda med slutna svarsformat. I rapporten presenteras endast statistik på hur eleverna har presterat på det nationella provet som helhet och det visar att hela 95,3% av eleverna var godkända på provet (Skolverket, 2014). Om min undersökning angående elevernas svar på de tolv frågeställningarna hade beräknats på samma förfarande som det nationella provet visar resultatet i min undersökning att 67% av eleverna hade erhållit ett godkänt resultat kopplat till uppgiften angående frågor om namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Min studie har inspirerats av uppgifterna i det nationella provet från år 2013 (Uppsala universitet, u.å.) när jag formulerade mina tolv frågeställningar angående namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Likt det nationella provet använde jag mig av slutna svarsformat där 1 alternativ av fyra var det korrekta svaret. Statistiken från det nationella provet från år 2013 består av 2044 elever och är som angivit tidigare det sammanlagda resultatet på hela provet. I min undersökning är det endast baserat på en uppgift och det var endast 52 elever som är representerade i min statistik. Det är hela 33% av eleverna som hade 0–4 rätt av 12 möjliga, vilket hade motsvarat ett icke-godkänt resultat på namngeografi samt läge- och storleksrelationsuppgiften på nationella provet.

Förutom Reynolds och Vintereks (2016) studie angående kartan och jordglobens betydelse för undervisningen belyser Schmeinck och Thurstons (2007) studie vikten av att använda kartor i undervisningen. Utöver vikten av att använda kartan i undervisningen lyfts medias påverkan

och elevernas eventuella resvana fram som faktorer som påverkar elevernas mentala karta av världen. Studien visar att elevernas förståelse för det rumsliga utvecklas när man använder kartor i undervisningen vilket kan ha påverkat elevers förståelse och utvecklingen av elevernas mentala karta. Även Bouchier, Barrett och Lyons (2002) belyser i sin studie vikten av att använda kartor och jordgloben i undervisningen, förutom att eleverna får möjlighet att lokalisera sig utvecklas elevernas förståelse för det rumsliga medvetandet (Bouchier, Barrett & Lyons, 2002).

I undersökningen var det flera elever som valde att inte konstruera en världskarta och placera ut världsdelarna. När undersökningen och insamlingen av data pågick i klassrummet framhöll flera elever att de upplevde att de inte kunde konstruera en karta då de enligt sig själva inte hade kunskapen angående världen och världsdelarna. Detta är såklart alarmerande och det är klart att samtliga 52 elever inte förväntas inneha kunskaper och förmåga att konstruera en världskarta och placera ut världsdelarna i relativt korrekt läge- och storleksrelation till varandra trots att eleverna ska ha erhållit undervisning enligt det centrala innehållet redan i årskurs 1–3 inom de samhällsorienterade ämnena. Eleverna ska få undervisning angående läge och namn på världsdelarna och angående platser och länder som är betydande för eleven samt världshaven, jordgloben och kontinenterna läge på jordgloben (Skolverket, 2019). Med det i åtanke är det ett förhållandevis svagt resultat som framkommer i min undersökning när det kommer till att placera ut världsdelarna i förhållande till varandra och markera ut Sverige på världskartan.

Enligt kommentarmaterialet till kursplanen i geografi beskrivs och framhålls vilken av att eleverna innehar en geografisk referensram. I kommentarmaterialet för geografiämnet (2017) framhålls även att eftersom vi idag lever i den globaliserade värld som vi gör har vår möjlighet att få kontakt och kommunicera med människor som lever långt ifrån oss gör att vår geografiska referensram förändrats drastiskt och omskapas i en snabbare takt än för tidigare generationer. Genom att eleverna i dagens skola har en större geografisk referensram leder det till att elever i dagens samhälle och skola har ett större behov av att få utveckla sin geografiska referensram och även utveckla ett rumsligt medvetande (Skolverket, 2017). Redan år 1957 åskådliggjordes vikten av att eleverna utvecklar en referensram och begreppet World Mindedness presenterades, vilket innebär att eleverna behöver en referensram för att kunna orientera sig i sin omvärld (Béneker, Tani, Uphues & van der Vaart, 2013). Med tanke på att elevernas referensram ansågs viktig redan på 1950-talet har relevansen enligt min mening bara ökat med tiden speciellt med tanke på den globaliserade värld som vi lever i idag.

Enligt kommentarmaterialet för kursplanen geografi (2017) betonas det att kartan både i tryckt och digital form är ett användbart och outhärligt verktyg i samband med allt innehåll som eleverna ska möta i sin geografiundervisning. Anledningen till att undervisningen med kartor presenteras redan i årskurs 1–3 är för att eleverna tidigt ska utveckla en förståelse och det poängteras även att kartorna ska vara upprepande inslag i elevernas undervisning. Genom att eleverna får undervisning om världsdelar, kontinenter, jordgloben och världshaven förbättras elevernas chans till att utveckla sin geografiska referensram, vilket förhöjer deras möjlighet att organisera händelser i en kontext. Undervisningen ska delvis utgå från elevernas egna erfarenheter och uppfattningar för att eleverna ska få tillfälle att utveckla sin bild av omvärlden. Kommentarmaterialet belyser att namnkunskaper är en del av den referensram som eleverna ska utveckla och genom att använda geografiska namn i ett sammanhang möjliggörs det att eleverna befäster kunskaperna (Skolverket, 2017).

Enligt Bronfenbrenners ekologiska modell har som jag tidigare nämnt, elevens miljö och omgivning en stor påverkan på eleven i olika avseenden. I min undersökning utgår jag från samma grund, att elever och familjer som exempelvis har det fördelaktigt rent ekonomiskt har bättre förutsättningar till att resa. Beroende på föräldrars arbete, inkomst, fritidsintressen, vart eleven bor och en mängd faktorer påverkar eleven. Bor eleven i ett socioekonomiskt utsatt område eller i ett mer socioekonomiskt fördelaktigt område, bor eleven med båda sina föräldrar eller bor eleven i ett hushåll där mamma eller pappa är ensamstående, finns det en önskan och ett intresse av att resa om förutsättningarna hade sett annorlunda ut. Det blir således tydligt hur allt påverkar eleven, allt från den närmsta miljön till den yttersta miljön, i stort som i smått (se figur 1). Även Piaget syn på hur barnets erfarenheter och nya kunskaper påverkar barnet är relevant då elevernas erfarenheter påverkar deras förståelse för sin omvärld. De elever som har mer erfarenhet av att resa eller att möta andra kulturer har om möjligt en större förståelse för sin omvärld och har möjligtvis lättare att knyta an nya kunskaper till deras befintliga kunskaper. Med tanke på den pågående pandemin tänker jag att elever påverkas på olika sätt trots att eleverna i svensk skola fortfarande har fått gå i skola har förutsättningarna varit annorlunda under pandemin. Elevernas föräldrar kan ha förlorat sitt jobb, resandet både för nöjes skull och inom arbeten har minskat och vårt samhälle har påverkats på olika sätt. Vissa elever och familjer har påverkats mer än andra men vi har alla påverkats på ett eller annat sätt av pandemin.

Resultatet av undersökningen visar att långt ifrån alla elever har befäst kunskaper angående exempelvis världsdelarna och världskartan. Samtidigt menar eleverna själva att de inte har

erhållit den undervisning angående världsdelarna och världskarta och att de saknar den kunskapen. Vilket innebär att de elever som ingår i undersökningen inte har erhållit den undervisning som de har rätt till enligt läroplanen. Trots att eleverna möjligtvis inte har erhållit den undervisning som de har rätt till menar Molin (2017) att trots införandet av nya läroplaner genom åren har undervisningen och innehållet i geografiämnet varit förhållandevis konstant över tid. En anledning kan vara att undervisningen inom geografi och framför allt inom namngeografin behandlar rena faktakunskaper vilket dock strider mot vårt nuvarande perspektiv i vår läroplan (Molin, 2017). Snart är det återigen dags för lanseringen av en ny läroplan. Frågan är om innehållet i geografiämnet kommer bestå eller förändras för att bättre passa den globaliserade värld som vi idag lever i idag och om den traditionella arbetsgången från ”det nära till fjärran” kommer bestå.

### 7.3 Vidare forskning

För vidare forskning inom området vore det intressant att få elevernas åsikter och uppfattning angående geografiundervisningen, om hur eleverna själva ser tillbaka på geografiundervisningen från årskurs 1–3 och årskurs 4–6. Är det bara min upplevelse och erfarenhet att mycket tid läggs på just namngeografi och med ett betydande fokus på Sveriges landskap och Europas länder? För att få en inblick i elevernas åsikt och uppfattning vore det rimligt att inleda en undersökning med i form av en enkät för att få bredd i materialet för att sedan övergå till fokusgruppsintervjuer för ökad förståelse och djup i undersökningen. Det vore likaledes intressant att få lärarnas perspektiv på geografiundervisningen, upplever lärarna att de ”hinner med allt” som ska täckas in i geografiundervisningen enligt styrdokumentet? Eller upplever lärarna att de måste göra prioriteringar i geografiundervisningen? Och om så är fallet, vad prioriteras och varför?

För att få en djupare kunskap om vad det är som påverkar elevernas kunskaper inom geografi vore det också intressant att samla in information om elevernas hemförhållanden på ett djupare plan. Det vore intressant att studera elevernas resmönster, intensiteten av deras resande och om dess positiva påverkan på elevernas mentala karta samt påverkan och utveckling av kunskaper inom namngeografi samt läge- och storleksrelationer. Det vore intressant att studera om deras tankar och åsikter om resande har påverkats av pågående pandemi och deras tankar gentemot miljöaspekten av resande. En studie av Schmeinck och Thurston (2007) har bland annat undersökt hur elevers mediavanor, föräldrars bakgrund och ekonomiska förhållanden påverkar på eleven kunskaper i skolan. Med tanke på att studien är från år 2007 vore det intressant att på

nytt undersöka hur eleven påverkas av sin hemmiljö samt medias påverkan. Däremot kan en undersökning där elevernas bakgrund och mer utförlig information om eleverna å andra sidan bli svår att genomföra med tanke på exempelvis etiska övervägande som behövs tas i beaktning.



## Referenser

Béneker, T., Tani, S., Uphues, R., & van der Vaart, R. (2013). Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a Comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*. Volym 22:4, 322– 336. Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/10382046.2013.826544> (Hämtad 2021-04-19)

Bourchier, A., Barrett, M., & Lyons, E. (2002). The predictors of children's geographical knowledge of other countries. *Journal of Environmental*. Volym 22:1–2, 79–94. Hämtad från: <https://doi.org/10.1006/jevvp.2002.0247> (Hämtad 2021-04-19)

Domby, F. & Stadig, K. (2020). *Elevers omvärldsperspektiv: En litteraturstudie om elevers kunskaper om sin omvärld samt faktorer som påverkar deras kunskap*. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1428534/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2021-04-19)

Götz, N., & Holmén, J. (2018). Introduction to the theme issue: Mental maps: geographical and historical perspectives. *Journal of Cultural Geography*, 2018 vol. 35, no. 2, 157–161. Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/08873631.2018.1426953> (Hämtad 2021-04-19)

Imsen, G. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur AB.

Larsen, A-K. (2007). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups Utbildning AB.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Liberg, C., Lundgren, U., Säljö, R., Asp-Onsjö, L., Bunar, N., Erickson, G... Wester, A. (2014). *Lärande. Skola. Bildning: Grundbok för lärare*. Natur & Kultur.

Mental karta. (2021, 19 april). I *Nationalencyklopedin*. <http://www-ne-se.proxy.library.ju.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/mental-karta> (Hämtad 2021-04-19)

Molin, L. (2017). Geografi som världens ämne. I Olson, M. & Irisdotter Aldenmyr, S. (red.). (2017). *SO-undervisning på mellanstadiet. Forskning och praktik*. Gleerups Utbildning AB.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur AB.

Odenstad, C. (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena. För grundskolan*. Gleerups Utbildning AB.

Pike, S., & Clough, P. (2005). Children's voices on learning about countries in geography. *International Research in Geographical & Environmental Education*. Volym 14:4, 356-363. Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/10382040508668371> (Hämtad 2021-04-19)

Reynolds, R. & Vinterek, M. (2016). Geographical locational knowledge as an indicator of children's views of the world: research from Sweden and Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*. Volym 25:1, 68-83. Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1106205> (Hämtad 2021-04-19)

Rum. (2021, 19 april). I *Nationalencyklopedin*. <http://www-nese.proxy.library.ju.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/rum> (Hämtad 2021-04-19)

Schmeinck, D., & Thurston, A. (2007). The influence of travel experiences and exposure to cartographic media on the ability of ten-year-old children to draw cognitive maps of the world. *Scottish Geographical Journal*. Volym 123:1, 1-15. Hämtad från: <https://doi.org/10.1080/00369220718737280> (Hämtad 2021-04-19)

Skolverket. (2014). *Ämnesprov i grundskolans årskurs 6. Geografi. Årskurs 6. Vårterminen 2013*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65af93/1553965594272/pdf3246.pdf>

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi: reviderad 2017*. Skolverket.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019*. Skolverket.

Uppsala universitet. (u.å.). *Nationella prov i geografi*. Hämtad från: <https://natprov.edu.uu.se> (Hämtad 2021-04-19)

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Hämtad från:  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsed_VR_2017.pdf) (Hämtad 2021-04-19)

## Bilagor

### Bilaga 1 - Respondenternas rätta svar angivet i procent

De tolv frågeställningarna som respondenterna besvarade i enkäten. P står för pojkar, F för flickor och A för annan könstillhörighet. Nedan presenteras hur många rätt i procent som respondenterna erhöll på respektive fråga. I enkäten som eleverna fyllde i fick de fyra alternativ att välja på där endast ett svarsalternativ var korrekt.

	P	F	A
1. Vilken eller vilka av följande städer ligger i Sverige?	71%	92%	33%
2. Vilket av följande länder är störst till ytan?	76%	76%	67%
3. Vilken av följande länder är störst till ytan?	43%	60%	50%
4. Vilket land har störst folkmängd?	67%	68%	50%
5. Vilket land har kust mot Medelhavet?	29%	52%	33%
6. Vad är Etna?	48%	28%	17%
7. Vilken av följande öar ligger sydligast?	4,8 %	24%	33%
8. Vilken flod mynnar ut i Svarta havet?	48%	36%	33%
9. Vilken bergskedja ligger mellan Europa och Asien (i Ryssland)?	24%	28%	33%
10. Var finns Bottenviken?	48%	52%	33%
11. Vilken sjö är störst till ytan?	71%	64%	17%
12. Var finns det sötvatten?	24%	36%	33%

## Bilaga 2 - Enkäten i sin helhet

### Frågor om dig

Är du:

Flicka

Pojke

Annat

1. I vilken stad bor du?

.....

2. Har du bott i någon annan stad? Vart?

.....

3. I vilket land är du född?

.....

4. Har du bott i något annat land än Sverige?

.....

5. Om du svarar ja, i vilket / vilka länder?

.....

6. Har du varit utomlands någon gång?

.....

7. Om du svarar ja, vilka länder har du besökt?

.....

8. Har du släkt utomlands? Vart?

.....

## Ringa in rätt svar

### 1. Vilken eller vilka av följande städer ligger i Sverige?

Uppsala      Oslo      Köpenhamn      Helsingfors

### 2. Vilket av följande länder är störst till ytan?

Frankrike      Island      Norge      Kroatien

### 3. Vilken av följande städer ligger nordligast i Sverige?

Jönköping      Norrköping      Stockholm      Umeå

### 4. Vilket land har störst folkmängd?

Tyskland      Österrike      Albanien      Grekland

### 5. Vilket land har kust mot Medelhavet?

Spanien      Tyskland      Bulgarien      Storbritannien

### 6. Vad är Etna?

En glaciär      En flod      En vulkan      En bergskedja

### 7. Vilken av följande öar ligger sydligast?

Irland      Malta      Cypern      Öland

### 8. Vilken flod mynnar ut i Svarta havet?

Rhen      Donau      Rhône      Wisla

### 9. Vilken bergskedja ligger mellan Europa och Asien (i Ryssland)?

Anderna      Alperna      Ardennerna      Uralbergen

### 10. Var finns Bottenviken?

Mälaren      Östersjön      Medelhavet      Nordsjön

### 11. Vilken sjö är störst till ytan?

Siljan      Vättern      Vänern      Mälaren

### 12. Var finns det sötvatten?

Stilla havet      Atlanten      Urne älv      Medelhavet

### Rita en världskarta

Rita en världskarta och placera ut världsdelarna. Placera också ut Sverige på din karta.

1. Afrika
2. Nordamerika
3. Sydamerika
4. Oceanien
5. Asien
6. Europa
7. Antarktis

Använd siffrorna om du vill.

### Bilaga 3 - Mejl till lärarna inför datainsamling

Hej!

Jag heter Frida Domby och jag läser sista terminen på grundlärarprogrammet åk 4–6. Just skriver jag mitt examensarbete inom geografi. Jag skulle vilja göra en undersökning angående elevernas kunskaper inom geografi i åk 6 och jag undrar om jag kan få göra en undersökning i era klasser?

Undersökningen är i form av en enkät som är anonym.

Med vänlig hälsning, Frida Domby