

Abstract

Hanna Henriksen Norvoll 2015: «*Geography in the Norwegian junior high school*»

Geography is not an independent subject in the Norwegian junior high school. It is integrated with history and social studies in a joint subject. This means that all three subjects have to share the amount of time the joint subject is given in the Norwegian junior high school. Prior to the 1970s, geography was an independent subject in then what was called *real* school, for children between the age of thirteen and sixteen. There have been done studies that show that all the subjects don't necessarily have the same importance in the joint subject. The purpose of this thesis has been to determine if this is correct, and if so, bring light on the plausible explanation.

Interviews were conducted in this study, in order to find out more about the status of geography in the junior high school. I interviewed six teachers, all whom have knowledge about the focus of this thesis, and therefor provided personal responses as a background data and information to this thesis. The responses and information the teachers gave, were mainly related to geography and whether the two latter subjects – history and social studies, has downplayed the importance of geography in the joint subject. The interviews were also conducted to find whether or not education and background to the teachers, have any significance to the time the subjects are given in school. Apart from this; I looked into different curricula in geography and the joint subject.

The study concludes that geography, compared to the two other subjects, does not have the most influential and stable position in the junior high school. One reason is that geography no longer is an individual subject, but a part of an integrated subject with history and social studies. The amount of credit hours allotted geography has been cut back through this process. The explanation can also be found in the qualifications of the teaching staff. The lagers size of the joint subject, compared to the amount of time the subject is given in the junior high school, is also a factor to consider. My opinion is that the universities, the political agenda and teachers in the junior high school, should be more aware an emphasize geography's importance. Geography matters!

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en veldig lærerik prosess. Derfor er det litt vemodig men samtidig befriende nå som oppgaven er ferdig. Det har vært mye arbeid, da oppgaven er ene og alene mitt produkt. Det er likevel mange som har bidratt i prosessen, og disse fortjener nå en takk.

Først vil jeg rette en stor takk til førsteamanuensis Olav Fjær for god veiledning. Han har vist stor interesse og engasjement for temaet, og dette har vært med på å motivere meg til å arbeide videre med oppgaven. Tusen takk!

Uten informanter hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Jeg vil derfor takke de samfunnsfaglærerne i Trondheim Kommune som stilte opp til intervju høsten 2014.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til familien min, for all støtten de har vist i innspurten av oppgaveskrivingen. Tusen takk for all oppmuntring og hjelp jeg har fått dette året.

Videre vil jeg takke venner, dere vet hvem dere er, som har holdt ut med en noe stresset og sliten utgave av meg de siste månedene med skriving. Takk for alle samtaler og oppmuntring, og for at dere fortsatt kaller meg venn.

Til slutt vil jeg takke alle forelesere og medstudenter jeg har blitt kjent med i løpet av lektorstudiet – det har vært en kjempeflott tid!

Trondheim 13. mai 2015

Hanna Henriksen Norvoll

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	III
FORORD	V
FIGURLISTE	IX
TABELLISTE	IX
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG STRUKTUR	4
2. FAGET MED MANGE ANSIKTER	7
2.1 GEOGRAFIFAGET – EN AVKLARING	7
2.2 GEOGRAFIFAGET - ET HISTORISK BLIKK	9
2.2.1 OLDTID TIL RENESSANSE	9
2.2.2 DEN KLASSISKE PERIODEN TIL INSTITUSJONALISERING	9
2.3 HVORFOR ER GEOGRAFI ET VIKTIG FAG?	11
2.3.1 GEOGRAFIFAGETS STATUS	11
2.3.2 GEOGRAFI SOM "NØKKELFAG"	14
2.4 GEOGRAFI – EN UTDANNELSE	15
2.5 GEOGRAFI I SKOLEN	20
2.5.1 SKOLEUTVIKLING I NORGE – ET BLIKK PÅ GEOGRAFI	20
2.6 GEOGRAFI, HISTORIE OG SAMFUNNSKUNNSKAP = SAMFUNNSFAG	24
2.6.1 FELLESTREKK OG FORSKJELLER	24
3. METODE – HVEM, HVA, HVORDAN	27
3.1 METODEVALG	27
3.1.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE – ET VALG	27
3.1.2 BRUK AV SKRIFTLIGE ANDREHÅNSKILDER	29
3.1.3 ET LITE KVANTITATIVT INNSPILL	29
3.2. VALG AV DATA	30
3.3. VALG AV MÅLGRUPPE OG INFORMANTER	31
3.4 INTERVJU SOM METODE	34
3.4.1 ETISKE DILEMMAER	36
3.5 INFORMANTENE – EN OVERSIKT	38
3.5 AVSLUTNING	39
4. GEOGRAFI EN PRIORITERING? – RESULTAT OG ANALYSE	41
4.1 UTDANNELSE OG BAKGRUNN	41
4.1.1 OPPFATTELSE AV KOMPETANSE OG UTDANNELSE – EN SAMMENHENG?	45
4.1.2 VIDEREUTDANNING – EN LØSNING?	47
4.1.3 ET SAMMENDRAG	47
4.2 KUNNSKAPSLØFTET OG POLITISK AGENDA	48
4.3 SAMFUNNSFAG OG UNDERVISNING	51
4.3.1 TRE DISIPLINENE – LIKHETER, ULIKHETER OG TID	51
4.3.2 LÆREBØKER	53
4.3.4 TVERRFAGLIG ARBEID	53
4.4 ÅRSPLANENE	54

4.4.1 SKOLE 1 OG SKOLE 2 – EN SAMMENLIKNING	57
4.5 EN OPPSUMMERING	60
4.6 AVSLUTNING	64
5. HVA MED GEOGRAFIFAGET?	65
5.1 GEOGRAFI – ET FAG FOR NÅTIDEN	65
5.2 LÆRERNE, SKOLEN OG GEOGRAFI	66
LITTERATURLISTE	71
INTERNETT KILDER	73
VEDLEGG	74
1. INTERVJUGUIDE	74

Figurliste

FIGUR 2.1: ANDEL AV GEOGRAFI I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN (FJÆR 2006).....	15
FIGUR 2.2: VURDERING AV EGEN KOMPETANSE I GEOGRAFI, HISTORIE OG SAMFUNNSFAG (ANDERSLAND 2009).....	16
FIGUR 2.3: LÆRERNE SIN VEKTLÆGGING AV UNDERVISNINGSIKTHOLDDET (ANDERSLAND 2009).....	17
FIGUR 2.4: VURDERING AV HVORVIDT EGEN UNDERVISNING OPPFYLLER KOMPETANSEMÅLENE I SAMFUNNSFAG (ANDERSLAND 2009).....	18

Tabelliste

TABELL 3.1: INFORMANTENES FAGLIGE BAKGRUNN SOM KVALIFISERER TIL UNDERVISNING I SAMFUNNSFAG (SKOGLAND 1999).....	39
TABELL 4.1: ÅRSPLANENE TOTALOVERSIKT SKOLE 1.....	56
TABELL 4.2: ÅRSPLANENE TOTALOVERSIKT SKOLE 2.....	57
TABELL 4.3: ÅRSPLANENE TOTALOVERSIKT BEGGE SKOLER.....	59

1. Innledning

"The study of geography is about more than just memorizing places on a map. It's about understanding the complexity of our world, appreciating the diversity of cultures that exists across continents. And in the end, it's about using all that knowledge to help bridge divides and bring people together."

(Barack Obama 2012)

1.1 Bakgrunn

Geografifaget slik vi kjenner det i dagens ungdomsskole, er en del av faget samfunnsfag. Sammen med historie og samfunnskunnskap danner disse tre fagene grunnlaget for samfunnsfagsundervisningen fra åttende til tiende trinn. Geografifaget har ikke alltid historisk sett vært en del av samfunnsfag. Geografi var et selvstendig fag i den gamle realskolen, men da ungdomsskolen ble innført som en permanent ordning fra begynnelsen av 1970-tallet, ble de tre fagene slått sammen til samfunnsfag.

Relativt lite forskning er gjort på samfunnsfaget i ungdomsskolen, betydelig mindre enn det er gjort på geografi i den videregående skole. De studiene som imidlertid er foretatt, har jeg brukt som et bakteppe for min egen undersøkelse, som blir presentert i denne oppgaven. Jeg synes det har vært spennende å gå inn på et felt som tar for seg geografifaget i skolen. På universitetet har jeg arbeidet mye med studiefaget geografi, lært om geografi som vitenskapsfag, og satt meg inn i skolefaget som kommende lærer. Geografi sin karakter og posisjon som vitenskapsfag er fascinerende, men geografi som fag i den norske grunnskole, kan være like spennende. I grunnskolen står ikke geografi som fag alene. Dette betyr at faget må fungere sammen med to andre vitenskapsdisipliner, samtidig som det skal beholde sin egen karakter. Som lærer i samfunnsfag skal du derfor ha kunnskap og kompetanse i alle disse tre vitenskapene, uten å nødvendigvis å ha en utdanning fra mer enn en.

Som lektorstudent har jeg geografi som hovedfag, i tillegg har jeg studert historie. Jeg valgte lektorstudiet fordi jeg ønsket å bli lærer, og hadde derfor en interesse for fagdidaktikk og

undervisning fra starten av studiet. Jeg begynte med undervisningen på den praktiske pedagogiske utdanningen (PPU) høsten 2012, og hadde mitt siste semester våren 2014. I forbindelse med PPU var jeg ute i praksis, og det var da jeg bestemte at masteroppgaven min skulle være relatert til skolen. Jeg hadde min første praksis på videregående skole, og min andre praksis på ungdomsskolen. Det var når jeg var ute i min andre praksis på ungdomsskolen jeg bestemte meg for at masteroppgaven min, skulle omhandle samfunnsfag på ungdomsskolen.

Noe av bakgrunnen for at jeg valgte å skrive om geografi i samfunnsfag, har å gjøre med mine egne erfaringer i praksis, og undervisning jeg hadde i fagdidaktikken på PPU. I fagdidaktikk undervisningen i geografi, kom det frem at flere mente (forelesere, forskere) at det ikke stod så godt til med geografi på ungdomsskolen. Da jeg kom ut i praksis selv skulle begge klassene jeg skulle undervise i samfunnsfag, begynne med nye temaer. Jeg forklarte veilederne mine at jeg gjerne ville undervise i geografi hvis det var mulig. Da jeg også har historie som bakgrunn, ble det bestemt at jeg skulle undervise i et historisk emne i klassen på 8.trinn. I klassen på 10.trinn fikk jeg beskjed om å undervise i samfunnskunnskap i stedet for geografi, fordi dette allerede var planlagt. Hvis tiden strakk til, skulle jeg kanskje få undervise i geografi. Som lærer i samfunnsfag må du undervise i alle de tre disiplinene; geografi, samfunnskunnskap og historie. Det at jeg selv ikke fikk undervise i geografi trenger ikke nødvendigvis ha en sammenheng med problematikken til oppgaven, men det fikk meg til å tenke. Jeg fant derfor ut at geografi sin status på ungdomsskolen var noe jeg ønsket å se nærmere på.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Siden mange av de tidligere undersøkelsene, som jeg tar nærmere for meg i kapittel 2, har tatt for seg temaet i hovedsak ved bruk av spørreskjemaer og kvantitative undersøkelser, ønsket jeg å bruke en ren kvalitativ tilnærming. Jeg vil komme nærmere inn på selve metoden i kapittel 3, men tanken var at jeg ønsket å få frem samfunnsfaglærernes tanker, meninger og oppfatninger om emnet, ikke bare *tallene*. Etter at geografi ble integrert i samfunnsfag har intensjonen alltid vært at de tre fagene skal vektlegges like mye. Da en del forhold tyder på at dette imidlertid ikke er tilfelle, ønsket jeg å se nærmere på:

Hvilken status har geografifaget i dagens ungdomsskole? Har lærernes faglige bakgrunn en betydning for geografifagets nåværende situasjon?

Undersøkelsene viser videre at det er få lærere på ungdomsskoletrinnet med geografiutdannelse. Undersøkelser viser også at samfunnsfaglærere ofte rangerer geografi lavt når det kommer til hvor mye kompetanse de har, eller tid de vier til geografiundervisning i samfunnsfag. Disse undersøkelsene skal jeg presentere i kapittel 2, da de presenterer mulige svar på problemstillingene, samt skaper et bakgrunnstepp for mine egne kvalitative funn.

Min tilnærming er basert på en tanke om at geografifaget sin status kan henge sammen med lærerne og forhold i skolen. Geografifaget sin situasjon kan ha en sammenheng med lærerne sin holdning til samfunnsfag, da spesielt geografidelen. Det kan også være snakk om innvirkning knyttet til prioriteringer fra skolen sine side, og påvirkninger fra læreplanen – Kunnskapsløftet. Det kan også ha en sammenheng med samfunnsfaglærernes utdannelse og bakgrunn. Min neste problemstilling er derfor:

Hvordan fungerer den faglige tredelingen i samfunnsfag? Samsvarer lærernes intensjoner og oppfatninger med realiteter?

Det er ikke nødvendigvis slik at hva lærerne oppfatter eller har som intensjon ved undervisningen sin, samsvarer med realiteten av hva som blir gjennomført. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på denne problematikken, da det vil si noe om lærernes posisjon med tanke på hvordan den faglige tredelingen fungerer i samfunnsfag. For å se om intensjonen og oppfattelsen til lærerne samsvarer med realiteten, sammenliknet jeg hva lærerne som var mine informanter svarte, opp mot hva årsplanene på skolene de arbeidet faktisk viste.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Jeg har valgt å strukturere oppgaven i fem kapitler som igjen er delt inn i delkapitler. I oppgavens første kapittel redegjør jeg for valg av tema og problemstilling. Det er viktig å gi en begrunnelse for valg av tema, i tillegg gir det en mulighet til å presentere seg selv ovenfor leseren.

I kapittel 2 tar jeg først for meg særpreget til geografi som vitenskapsfag, samt gir en sammenlikning mellom vitenskapsfaget og skolefaget geografi. Hensikten med denne framstillingen er å presentere og vise bredden til geografifaget. Videre tar jeg kort for meg hovedtrekkene ved fagets historie, samt presenterer faget sin status i skole-Norge, og hvorfor faget kan omtales som et *nøkkelfag*. I dette kapittelet presenterer jeg også resultater fra tidligere undersøkelser knyttet til tematikken, og tar for meg geografifaget sin stilling i læreplanene fra 1970-tallet og frem til i dag med Kunnskapsløftet. I slutten av kapittelet går jeg nærmere inn på samfunnsfag og de tre fagdisiplinene – geografi, historie og samfunnskunnskap, og viser likhetstrekk og forskjeller mellom de tre skolefagene.

I Kapittel 4 beskriver jeg de metodene som har blitt benyttet i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har beskrevet metodevalg, intervju som metode og valg av målgruppe og informanter. I dette kapittelet begrunner jeg de metodevalg som er benyttet.

I oppgavens femte kapittel blir resultat og analyse av datamaterialet presentert. Først presenterer jeg funn knyttet til betydningen av utdanning og resultater. Deretter går jeg inn på læreplanens betydning og videreutdanning. Tilslutt presenterer jeg analyser av årsplanene jeg samlet inn.

I oppgavens siste kapittel har jeg samlet hovedtrekkene ved oppgaven. Jeg ønsker å se de enkelte delene som har blitt presentert i oppgaven mer i sammenheng. Og ut fra de, forsøke å trekke frem noen konklusjoner.

2. Faget med mange ansikter

Dette kapitlet er i hovedsak viet til redegjørelse for hvorfor geografifaget er et viktig fag. Det vil også gi et kort faglig historisk innblikk, hvor geografifaget plasseres som vitenskapsfag i Norge, samt gi en sammenlikning mellom vitenskapsfaget og skolefaget geografi. Videre tar kapitlet for seg fagets status i skole-Norge, og hvorfor det kan omtales som et *nøkkelfag*. Kapitlet presenterer også resultater fra flere tidligere undersøkelser knyttet til tematikken, og tar for seg geografifaget sin stilling i læreplaner fra 1970-tallet frem til Kunnskapsløftet, som fungerer i dagens skoler. Til slutt presenterer jeg samfunnsfag og de tre fagdisiplinene – geografi, historie og samfunnskunnskap, og viser hvilke likhetstrekk og forskjeller de tre disiplinene har.

2.1 Geografifaget – en avklaring

Geografifaget er et fag som har relevans på flere ulike områder og tema, på tvers av vitenskapelige retninger. Det å definere geografi er ikke alltid like lett, da faget sin karakter endres ut ifra om en prøver å definere geografer for hva de *gjør*, hva geografer *studerer*, eller med utgangspunkt i hva geografer bidrar til i en *pedagogisk setting*. Men utfordringene ved det å definere geografi ligger litt dypere enn kategoriseringen over illustrerer. Utfordringen ligger nettopp i faget sin deling mellom samfunn og natur (Hubbard et al. 2005). Store Norske Leksikon (2015) har en relativt god definisjon og beskrivelse av geografifaget:

”Geografi er et fag og en vitenskap som beskriver og analyserer fenomener på jordoverflaten, særlig ulikheter fra område til område. Både som fag og vitenskap har geografien et vidt omfang, og grensene mot en rekke nabovitenskaper er uskarpe. Det karakteristiske for geografien er den romlige (territorielle, regionale, areelle) innfallsvinkelen og arbeidsmåten. Dette er en av grunnene til at kart er et viktig hjelpemiddel i geografien”

(SNL 07.05.2015)

Geografifaget befinner seg med en fot innenfor det naturvitenskapelige, og en fot innenfor det samfunnsvitenskapelige. Dette fører til at faget får en struktur og deling som er vanskeligere å definere enn mange andre vitenskaper. Men til tross for at geografi deler tematikk og studieobjekter med andre vitenskaper, skiller geografi seg fra de andre vitenskapene med sin romlige tilnærming. Som en illustrasjon på dette kan en ta de systematiske delene av faget som; klimageografi, økonomisk geografi eller sosialgeografi. Alle de tre faglige grenene har stor tilknytning til andre fag som; sosiologi, økonomi, meteorologi og biologi. Richard Hartshorn (1959) har prøvd å illustrere denne overlappingen mellom geografi og andre fagretninger. Han mener overlappingen mellom vitenskapene ikke skaper rene *fellesområder*. Med dette mener han at geografisk forskning foregår på et annet plan enn de systematiske vitenskapene, og at dette planet skjærer igjennom de andre vitenskapene (Hubbard et al. 2005). Et eksempel på dette kan være at meteorologene er opptatt av å finne ut værvarslingene for kommende dager, mens klimalæren interesserer seg for hvordan gjennomsnittsværet vil prege et landområde (Holt-Jensen 2007).

Geografifaget som vitenskap favner mye. Dette utgjør et av fagets styrker, men det byr også på faglige utfordringer. Det er mange som har en litt diffus forstilling om hva faget geografi egentlig handler om. En forklaring på dette kan ligge i det at faget nettopp favnet så bredt at det blir vanskelig å definere, og forklare, og med det gjør det utfordrende å skape en oversikt over hva faget faktisk rommer. De mest vanlige forstillingen jeg har møtt på er at faget har noe med kart å gjøre, samt hovedsteder er et ofte nevnt tema. Det er i og for seg rett at dette faller under geografifaget, da kart er et viktig, sentralt og brukt virkemiddel i geografi, men det er ikke dette som utgjør essensen ved faget. Det som karakteriserer geografi er den romlige innfallsvinkelen og arbeidsmåten som er forbundet til det å beskrive og analysere fenomener på jordoverflaten, eller sagt med Yeates (1968) sine ord: "*Geography can be regarded as a science concerned with the rational development, and testing, of theories that explain and predict the spatial distribution and location of various characteristics on the surface of the earth*" (Hubbard et al. 2005:11).

2.2 Geografifaget - et historisk blikk

I historiens løp har det kommet flere ulike teorier, oppfatninger, definisjoner og praktiseringer av geografifaget, som igjen har påvirket studiene og fokuset til geografer oppgjennom tidene. Som Livingstone (1992) beskriver; *"geography ... has meant different thing to different people at different times and in different places"* (Hubbard et al. 2005:12). Det er denne utviklingen til geografifaget som er temaet for dette delkapitlet. Hensikten ved dette er å vise at geografi er et fag med lange tradisjoner, og at den historiske reisen faget har vært igjennom har hatt betydning for hvordan faget fremstår i dag. Siden masteroppgaven min hovedsakelig tar for seg skolefaget geografi har jeg grovt trukket frem noen hovedtrekk fra oldtiden frem til institusjonaliseringen i Norge. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å gi et bilde på geografifaget sin start, veien til å bli en vitenskapsdisiplin, frem til fagets inntog i den norske skole.

2.2.1 Oldtid til renessanse

Kunnskap og beskrivelse av jordens overflate har vært sentralt for mennesket gjennom historien. I oldtiden var det tre tradisjoner som hovedsakelig la grunnlaget for geografifaget; den topografiske tradisjon, den matematisk/astronomiske tradisjon og den teologiske/filosofiske tradisjon (Holt-Jensen 2009). I renessansen blomstret vitenskaper opp, og i denne perioden kom det første forsøket på å definere geografi som fag. Bernard Varenius skilte geografi inn i generell og spesiell geografi, med andre ord kalt systematisk- og regional geografi i dag (Holt-Jensen 2009). Det var imidlertid filosofen Immanuel Kant (1724-1804) som i samme periode knyttet geografifaget opp mot et filosofisk grunnlag som ga faget en plass blant vitenskapsfagene: *"Orden i tilværelsen skapes ved at fenomener kan ordnes etter type fenomen og etter plassering i tid og rom. Nettopp det å forstå romlige relasjoner er en grunnleggende betingelse for å skjønne og oppleve verden. Rommet er en elementær og universell nøkkelkategori for jorda og for livet på den"* (Holt-Jensen 2007:19).

2.2.2 Den klassiske perioden til institusjonalisering

Det var Kant som ga geografifaget en filosofisk begrunnelse, men det var Alexander von Humboldt (1769-1859) og Carl Ritter (1779-1859) som la det vitenskapelige grunnlaget for geografien (Holt-Jensen 2009). De to sentrale geografene systematiserte og strukturerte innhenting av datamateriale i studiene sine, og på den måten formet den vitenskapelige

fremgangsmåten i geografifaget. Med to så essensielle forskere innen geografi skulle en tro at den geografiske tradisjonen på universitetene bestod, men etter Humboldt og Ritters død i 1859 var det dessverre ingen som tok over arven (ibid.).

Geografi ble derfor i mange år sett på som en underdisiplin til historie, mye takket være Ritters historiske orientering i arbeidet sitt. Som et resultat av dette måtte de som ønsket å studere geografi studere historie, og omvendt. Rundt midten av 1800-tallet skjedde det en endring i geografifagets status, da blant annet prøyssiske politikere mente geografi kunne spille en viktig rolle i skolen for å styrke nasjonalstatsideen (Holt-Jensen 2009). Det var nå i denne perioden geografi virkelig ble institusjonalisert rundt i Europa, og i mange europeiske skoler hadde historie og geografi likt timeantall, men i den norske skolen trumfet historie til seg flest timer (ibid.).

For at et samfunn skal være et samfunn, må samfunnsmedlemmene ha et fellesskap, et sett av felles verdier, normer og holdninger. Lorentzen (2005) beskriver i boken *Ja vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000* at historiestoffet var; *nøye utvalgt og presentert for å fremme nasjonale dyder i samtiden* (Kvande&Naastad 2013:92). Historiefaget ble sett på som godt egnet til å bygge opp under den norske identiteten og stoltheten, og med det nasjonalfølelsen. Den svakere posisjonen geografifaget fikk i den norske skolen, ble reflektert videre til oppbyggingen av geografi som universitetsfag i Norge. Det var først i 1917 at Universitetet i Oslo fikk et Geografisk Institutt (Holt-Jensen 2007).

Den historiske utviklingen til geografifaget viser tydelig hvordan faget har utviklet seg, og hvordan faget ble brukt og kom inn i den norske skole. Geografifaget har selvfølgelig utviklet seg mye som vitenskapsfag etter institusjonaliseringen. På 1970-tallet blant annet, utviklet det seg en retning innenfor geografien som med en fellesbetegnelse kan kalles for kritisk geografi. Det vokste igjen frem fire nye retninger ut fra den kritiske geografien; radikal-, humanistisk-, liberal- og adferdsgeografi. Under disse retningene finnes det også flere underretninger som kom frem etter store faglige debatter (Hubbard et al. 2005). Dette viser bare at geografifaget alltid er i utvikling og at historien til faget fortsetter. Det er likevel verdt å merke seg at faget allerede fra starten i skole-Norge fikk en annen rolle enn historiefaget.

Da geografi ble brukt som faget til å bygge opp under nasjonalisme i flere land i Europa, var det historiefaget som tok denne oppgaven i norske skoler. Med dette som bakgrunn kan en se at historie og geografi har to ulike bakgrunner som fag i vår skole, som har vært med på å forme den situasjonen og statusen fagene har i dagens skole.

2.3 Hvorfor er geografi et viktig fag?

Alle fag i skolen må begrunnes eller legitimeres for å beholde plassen faget det har. I dette underkapittelet skal jeg kort ta for meg geografifagets status i Norge, samt komme inn på hvorfor Holt-Jensen (2007) mener geografi er et nøkkelfag, hva det innebærer, samt se nærmere på hvorfor geografi bør være et sentralt fag i skolen.

2.3.1 Geografifagets status

Som kommende lærer anser jeg geografi som et fag med relativ lav undervisnings politisk status i Norge. Siden geografi er et undervisningsfag i skolen er det vanlig å skille mellom skolefaget, studiefaget og forskningsfaget, også omtalt som basisfaget. *Basisfaget* eller forskningsfaget sin status bestemmes gjennom måling av den anerkjennelsen forskingen oppnår ved publisering, offentlig omtale osv. *Skolefaget* geografi sin status kan måles ut ifra timeantallet faget har fått tildelt i skolen, eller andelen elever som velger programfag på videregående. Skolefaget geografi sitt innhold bestemmes ut fra den politiske eller folkelige oppfatningen av hva faget kan bidra med i undervisningen av landets yngre generasjoner. Geografifaget i skolen styres i veldig liten grad av vitenskapsfaget geografi, da rammene blir bestemt av Kunnskapsdepartementet, gjennom timetallskabal og temaavgrensning (Holt-Jensen 2007). Så med utgangspunkt i Holt-Jensen (2007) sin forståelse av skolefaget geografi sin status, kan en da rettmessig påstå at geografi er et fag med relativ lav undervisningspolitisk status i Norge? For å svare på dette velger jeg å se på timetallet faget har som en del av samfunnsfag på ungdomsskolen, og geografifagene på videregående.

I ungdomsskolen har samfunnsfag fått tildelt to årstimer (klokketimer), eller tre skoletimer (45 minutter per time) i uken. Dette er ikke nødvendigvis så mye mindre enn andre fag for eksempel naturfag, men det som er spesielt med samfunnsfag er at geografi som disiplin deler timene med to andre store fagdisipliner; samfunnskunnskap og historie.

På videregående er tidsrammen for faget satt til 56 årstimer (klokketimer). Dette tilsvarer omtrent 75 skoletimer, som igjen utgjør to 45 minutters skoletimer per skoleuke (Mikkelsen 2007). Geografi kan også velges som programvalg i to forskjellige programmer. I realfag sitt programområde på studiespesialiserende utdanningsprogram finner vi *Geofag*. Geofag inneholder tre programfag som da kan velges uavhengig av hverandre. Geofag 1 på fem skoletimer kan tas på 2. årstrinn, Geofag 2 er også på fem skoletimer i uken og kan tas på 3. årstrinn. Det siste programfaget under realfag sitt programområde er Geofag X kan tae for å fylle opp manglende timer i realfag, er på tre skoletimer, og inngår i Geofag I programområde for samfunnsfag, økonomi og språk i Programfaget: Politikk, individ og samfunn finnes *Samfunnsgeografi*. Det er et av fire studiemuligheter eller delfag som elever i 2. eller 3. årstrinn på videregående skole kan velge. Programfaget er på fem skoletimer i uken. Alle disse programfagene må tilbys lokalt (ibid.).

Når alt står oppsummert på denne måten virker det som geografi har fått mye tildelt tid i skolen, men sammenlikner man med et annet samfunnsvitenskapelig fag som det undervises i på videregående, nemlig historie, ser man en stor forskjell i antall *pålagte* skoletimer for elevene og prioritering av fag. Historie som fellesfag har undervisning både i Vg.2. og Vg. 3., hvor geografi kun har undervisning i fellesfaget på Vg.1. I tillegg har historie også programfaget *Historie og filosofi* som elevene kan velge i 2. og 3. årstrinn (UDIR 2006). Hvis en summerer opp det totale antall skoletimer det undervises i fellesfagene geografi og historie i løpet av de tre årene på videregående, vil vi se en stor forskjell i antall undervisningstimer. Historie ender opp med totalt 169 årstimer (UDIR 2006), hvor geografi ender opp med 56 årstimer til sammen (UDIR 2006). Historie får dermed 113 årstimer mer enn geografi på videregående, noe som utgjør alle årstimene som er satt opp til historieundervisning på Vg.3.

I Storbritannia er geografi et av de aller viktigste fagene i den videregående skole. Sammen med engelsk og matematikk, utgjør geografi et av de mer sentrale fagene. Grunnen til denne store forskjellen mellom Norge og Storbritannia kan forklares ved at geografifaget nettopp har en sterkere undervisningspolitiskstatus i Storbritannia (Holt-Jensen, 2007). Faget står også som et selvstendig fag i det som tilsvarer den norske grunnskolen. Det vil si at faget ikke faller under samfunnsfagparaplyen sammen med historie og samfunnskunnskap som i Norge (Fjær&Rød 2006). Disse forskjellene gjør det ikke helt uproblematisk å sammenlikne det norske og det engelske skolesystemet (Fjær&Rød 2006). Siden geografifaget blir satset på som fag for elevene allerede i tidlig alder, gjør dette at engelske elever ofte ender med å velge og å fordype seg i geografi, som igjen følger videre opp til universitetene, hvor geografi mange steder er blant de største fagene når det gjelder antall studenter.

Slik den norske skolen er lagt opp er den ikke i nærheten av å gi elevene like mye geografiundervisning som de får i Storbritannia. Slik geografiundervisningen i den norske skolen er strukturert i dag, er elevene selv nødt til å aktivt velge programfag i geografi selv, etter VK. 1 og fellesfaget geografi. Det betyr at mye faller og står på det ene året med geografiundervisning i VK. 1, spesielt siden elevene ikke har så mye geografiundervisning i bagasjen fra ungdomsskolen fra før. Historiefaget på sin side har ikke undervisning i VK. 1 i Norge, men har derimot undervisning i VK. 2 og VK. 3. Det betyr at historie og geografi er nokså likestilte på videregående skole frem til VK. 3, hvor det bare er fellesfag i historie og ikke geografi. Det tilbys også programfag i begge fag på VK.2 og VK. 3. Det betyr at historie får totalt mye mer tid satt av til undervisning enn geografi på videregående skole, noe som er interessant da disse to fagene faller innunder samme fag på ungdomsskolen. Hvorfor historie blir plassert i denne posisjonen finnes det nok ikke et enkelt svar på, men en som nevnt tidligere har disse to fagene blitt posisjonert forskjellig i den norske skole tidligere, noe som sannsynligvis har fulgt fagene opp gjennom historien, og vært med på å danne den situasjonen og den oppfattelsen av fagene som finnes i dag. Et tankekors er like vel; i dagens mer globaliserte verden, hvor det ikke er nasjonalisme, men heller bygging av en felles internasjonal forståelse som er et viktig politisk mål, er det ikke da slik at geografifaget burde bli anerkjent mer som et viktig fag i skolen?

2.3.2 Geografi som ”nøkkelfag”

”Geografifaget er det romlige faget, det stedlige faget og også det tidige faget, selv om tidsdimensjonen kanskje i første rekke hører til historiefaget. Geografifaget ser på og analyserer utbredelsen i rommet av både det naturlige og det menneskeskapte og forholdet mellom dem, lokalisering av steder og også det som skjer over tid, den dynamiske komponenten i både natur og samfunn” (Mikkelsen 2007).

Det trengs, mer enn noen gang, nåtidkunnskap om andre land og folk, men det finnes andre gode argumenter for å styrke geografifaget som et skolefag (Mikkelsen 2007). Geografi kan spille rollen som ”nøkkelfag”. Det vil si et *fag som åpner elevens intellekt for noen grunnleggende forståelseskategorier, og dels et fag som gir støttekunnskaper til bruk i andre fag* (Holt-Jensen 2007:18). Begrunnelsen og legitimeringen av skolefaget geografi springer ut av faget sin *egenart og identitet*, sett i forhold til den *nytt* faget kan ha for den enkelte og samfunnet (Mikkelsen 2007). Svein Sjøberg (2001) grovkategoriserer begrunnelser for fags legitimering inn i to grupper; begrunnelser knyttet til en *alminnelig dannelse*, at et fag er betydningsfullt i seg selv. Den andre gruppen bygger på; begrunnelser knyttet til *nytt* av et fag, en mer instrumentell tilnærming (ibid.). Skolefaget geografi er faget som på en naturlig måte kobler kunnskap om *naturen og samfunnet*. *”...geografifaget fremfor noen eksponerer dette betydningsfulle perspektivet”* som den danske professoren i fagdidaktikk Carsten Snack (1992) skrev (ibid.).

Noen hevder at dette er den koblingen som gir geografifaget en syntetiserende rolle, hvor mangfold og gjensidig interaksjon blir vektlagt, og forhold i natur og samfunn møtes i en *felles* forklaring på variasjonsmønstre, likheter og ulikheter i verdenen (Mikkelsen 2007). Ved å ta i bruk geografi som det *nøkkelfaget* det er, ville nok mye kunne forandre seg med tanke på status til faget, både i forhold til samfunnsfag i ungdomsskolen og generelt i skole-Norge. Skolefagenes status blir representert i fagenes timeantall i skolen og hvor mange som velger faget som programfag. Dessverre vil det alltid være en kamp om timene mellom undervisningsfagene i skolen, men det er ikke bare Kunnskapsdepartementet og læreplanen som styrer status. Læreren spiller også en sentral rolle som ambassadør for faget sitt. Læreren sin entusiasme for faget vil ha en direkte påvirkning på faget sin status, da lærerens evne til å tenne elevene sitt faglige engasjement, vil ha innvirkning på om elevene ønsker å ta geografi

videre. Og en forutsetning for at en lærer skal kunne klare å skape slik entusiasme er god fagkunnskap. Spørsmålet er da; hvordan står det egentlig til med geografikunnskapene til lærerne i den norske skole?

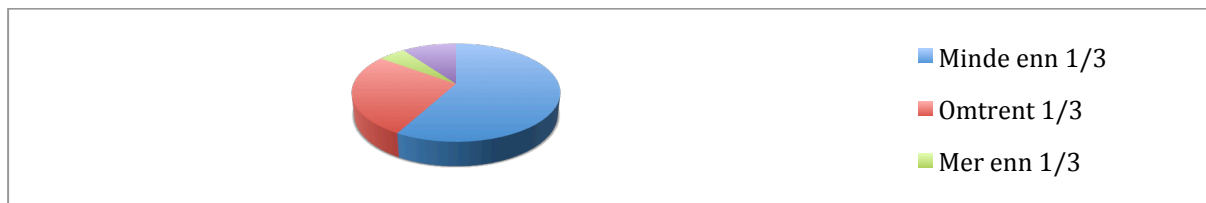
2.4 Geografi – en utdanning

Det er dessverre slik at det er få geografilærere i skolen i dag, de fleste samfunnsfaglærere er historikere, det blir derfor også en overvekt av historie i samfunnsfagtimene på ungdomsskolen (Fjær 2006). Det har ikke blitt gjort mange undersøkelser om geografiundervisningen i ungdomsskolen, men i en utgivelse av Skoleforum (nr.:17 1987), er det en reportasje skrevet av Mona Jacobsen med tittelen: *Sviktende kunnskaper i geografi hos lærere i ungdomsskolen*. Reportasjen baserer seg på en undersøkelse som samfunnsfagseksjonen i Sør-Trøndelag Undervisningsforbund utførte i skoleåret 1986/87. Undersøkelsen i Sør-Trøndelag viser at geografidelen av samfunnsfaget på ungdomsskolen, blir dårlig ivaretatt, og at elevene ikke får den kunnskapen de har krav på (ibid.). Bare 22 av 356 lærere som underviste i samfunnsfag i ungdomsskolen hadde utdanning i geografi utover lærerprøven. I Trondheim var det bare 9 av de 173 lærerne (5,2 %) som hadde tilleggsutdanning i geografi. Med tilleggsutdanning menes det i denne undersøkelsen, en utdanning tilsvarende ett-årig grunnutdanning. En av årsakene til disse tallene menes å ligge i at faget fikk mindre prestisje da geografi ble en komponent sammen med historie og samfunnskunnskap (ibid.). Dette er riktig nok resultater fra en undersøkelse utført på 1980-tallet, men resultatet fra en undersøkelse gjort i Trondheim i 1997/98 viser liknede resultater. I hovedoppgaven til Marte Skogland (1999) *Geografi i ungdomstrinnet – et glemt kapittel?*, ble det gjennomført en undersøkelse som også tok for seg geografiutdannelsen til samfunnsfaglærere i Trondheim. Undersøkelsen viser at 3 (5,2 %) av de 57 samfunnsfaglærerne hadde geografiutdanning (Skogland 1999). Det betyr at to undersøkelser gjort i Trondheim med omtrent ti års mellomrom, kom frem til samme resultat. Disse resultatene bygger videre opp under tanken om at det er få geografilærere i dagens norske grunnskole.

Olav Fjær (2006) gjennomførte en undersøkelse på Malvik videregående skole, hvor geografikunnskapene fra ungdomsskolen til elever i to klasser ble vurdert. Elever som tok geografi for første gang på videregående skole måtte svare på et spørreskjema, som tok opp

temaer om stedkunnskap, begrep og noen årsakssammenhenger. Det kan være flere feilkilder i følge Fjær (2006), men resultatet som kom frem var entydig. Når elevene svarte på hvor mye geografi de hadde hatt i ungdomsskolen svarte de aller fleste at de syntes de hadde hatt mindre enn 1/3-del geografi i samfunnsfaget. 2/3- av elevene mente de hadde hatt mindre enn 1/3 med geografi, hvor det bare var 5 % av elevene som mente de hadde hatt mer enn 1/3. Den tidligere geografiundervisningen som elevene hadde hatt før spørreundersøkelsen var samfunnsfagundervisning på ungdomsskolen. Resultatene fra undersøkelsen og spørreskjemaene sa derfor noe om kunnskapsbasen elevene hadde fått i geografi fra ungdomsskolen, hvor geografi igjen ikke kom så godt ut (Fjær 2006).

Andel av geografi i samfunnsfagundervisningen



Figur 2.1: Elevene ble spurt hvor stor andel av undervisningen i samfunnsfag som var geografi.

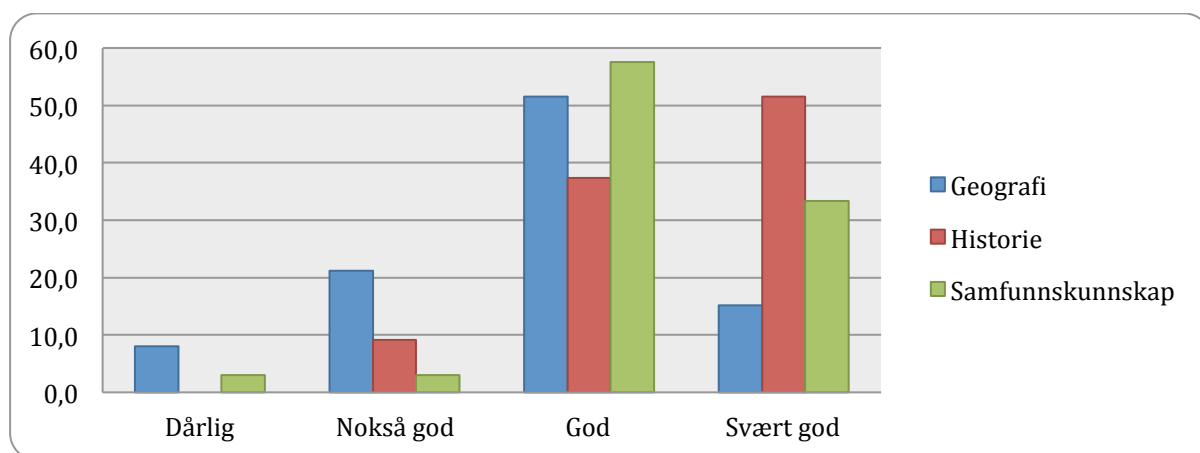
(Fjær 2006)

Videre i undersøkelsen viser Fjær at det ikke finnes noen holdepunkter for at geografiundervisningen elevene har oppgitt er dårlig, det er tvert imot mange elever som synes geografi på ungdomsskolen var interessant. Undersøkelsen viser likevel at det er mye å ta tak i faglig både på ungdomsskolen og videregående da elevene fortsatt strever med å plasserer fylkene på et Norgeskart etter endt utdanning (Fjær 2006).

I *Skolefagsundersøkelsen av 2009 – utdanning, skolefag og teknologi* utført av Høgskolen Stord/Hagesund, ble det gjennomført en undersøkelse om samfunnsfag i grunnskolen av Svein Andersland (2009). Undersøkelsen var landsdekkende og foregikk i perioden 2008 til februar 2009, og bestod av spørreskjema delt inn i seks hovedbolker som inneholdt om lag 230 spørsmålsalternativer. Det var 1076 lærere fordelt på åtte skolefag som svarte på undersøkelsen (Andersland 2009). Det er spesielt tre funn i denne undersøkelsen jeg ønsker å belyse:

- Resultatene knyttet til lærernes vurdering av egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap.
- Resultatene knyttet til lærerne sin vektlegging av undervisningsinnholdet
- Resultatene knyttet til lærernes egen vurdering av hvorvidt deres egen undervisning oppfyller kompetansemålene i samfunnsfag.

Det er en vanlig oppfatning om at historiefaget blir høyest prioritert av de tre samfunnsfagene – geografi, samfunnskunnskap og historie. Skolefagsundersøkelsen 2009 sine resultater knyttet til lærernes vurdering av egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap stedfester på mange måter dette inntrykket. Resultatene viser (Figur 2.2), at over halvparten av lærerne som svarte på undersøkelsen, mener at de har *svært god* kompetanse i historie, litt over 30 prosent i samfunnskunnskap, og kun om lag 15 prosent i geografi. Bildet blir litt endret når en slår sammen kategoriene *god* og *svært god*, hvor samfunnskunnskap da kommer først med 90,9 prosent, historie 88,9 prosent og geografi med 66,7 prosent (Andersland 2009).



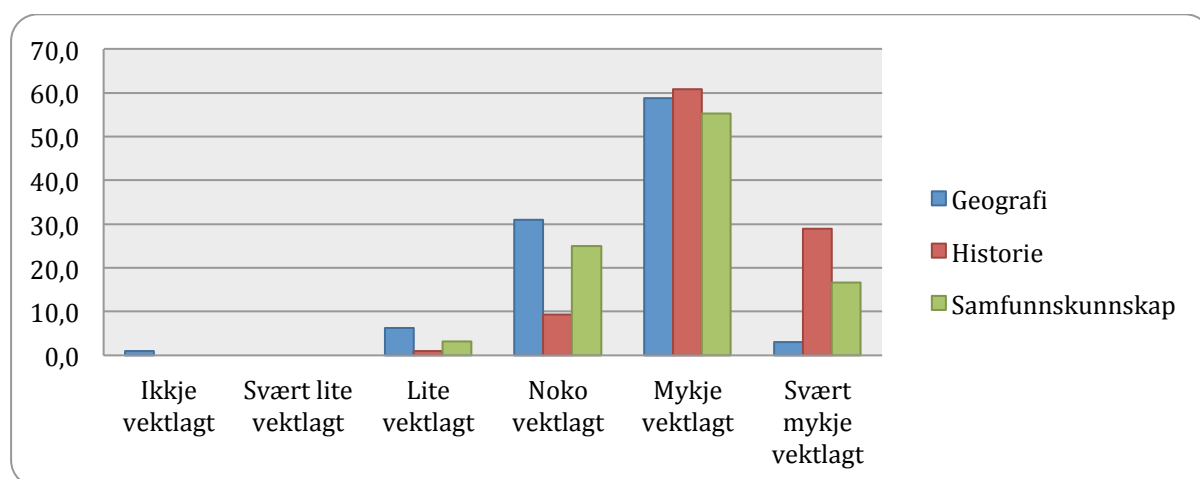
2.2: Vurdering av egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap (prosent)

(Andersland 2009)

Resultatene i undersøkelsen knyttet til lærerne sin vektlegging av undervisningsinnholdet med utgangspunkt i de samme tre fagene viser igjen historie som det dominerende faget. I akkumulerte tall i kategoriene *mykje vektlagt* og *svært mykje vektlagt* gir nærmere 90 prosent for historie, 70 prosent for samfunnskunnskap og 60 prosent for geografifaget. Hvis en videre bare ser på kategorien *mykje vektlagt* gir det resultat 28,9 prosent for historie, 16,7 prosent for

samfunnskunnskap og kun 3,1 prosent for geografi. De eneste gangene geografifaget ”scorer høyest” er i kategoriene i negativ retning, fra *nokså god* til *ikkje vektlagt*. Det er i undersøkelsen til og med en lærer som svarer at geografi ikke er vektlagt i det hele tatt, mens seks lærere svarer at de legger *lite vekt* på faget, se figur 2.3 (Andersland 2009). Skogland (1999) hadde også et liknende spørsmål i sin spørreundersøkelse i 1997-98 som samfunnsfaglærere i Trondheim svare på. Da kom historie frem som disiplinen lærerne brukte mest undervisning på med 42 prosent tildelt tid. Geografi fikk 29,5 prosent, og samfunnskunnskap fikk 28,5 prosent (Skogland 1999).

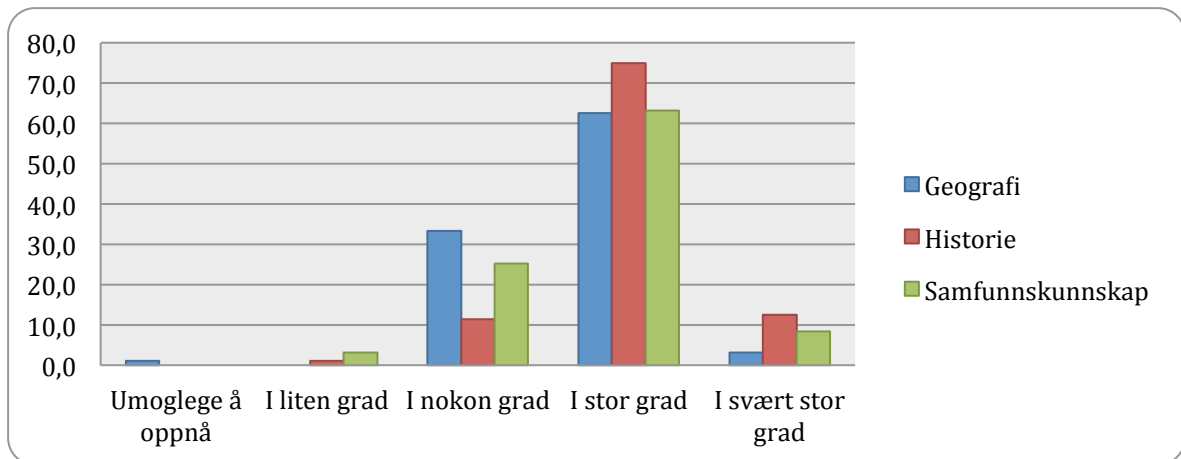
Disse resultatene viser tydelig at det fremdeles er en lang vei igjen å gå med tanke på geografikompetanse og prioritering blant samfunnsfaglærere. De viser også at lærerne i praksis ikke gjennomfører likestillingen til de tre fagene slik det er tenkt i Kunnskapsløftet.



Figur 2.3: Lærerne sin vektlegging av undervisningsinnholdet (prosent)

(Andersland 2009:195)

Undersøkelsen viser videre at litt over 1/3 av lærerne er uenige i påstanden om at fagene er likestilte i samfunnsfagundervisningen. Resultatet knyttet til lærernes vurdering om hvorvidt deres egen undervisning oppfyller kompetansemålene i samfunnsfag, kommer det nok en gang frem en preferanse for historie, så samfunnskunnskapsfag, og geografi til slutt, se figur 2.4 (Andersland 2009).



Figur 2.4: Vurdering av hvorvidt egen undervisning oppfyller kompetansemålene i samfunnsfag (prosent)

(Andersland 2009:195)

Grunnen til at geografi er i den situasjonen faget befinner seg i, finnes det dessverre ikke noe enkelt svar på. Det kan være mange ulike faktorer som påvirker resultatet, som for eksempel samsvar mellom faglig kompetanse og vektlegging av fag i undervisningen. Kompetanse kan ha innvirkning på interessen og motivasjon til læreren for undervisning i de enkelte fagene, samt hvor faglig trygg en som lærer er på fagstoffet vil kunne påvirke undervisningstiden de ulike fagene får. Det finnes som sagt ingen sikre svar på dette, men som undersøkelsene viser er det visse tendenser knyttet til prioritering, utdanning og kunnskap i de tre fagene – geografi, samfunnskunnskap og historie.

2.5 Geografi i skolen

Tidligere har jeg sett på utviklingen av geografi som vitenskapsfag, og skolefaget geografi, samt sett på undervisningssituasjonen til geografifaget i Norge. I dette underkapittelet skal jeg ta nærmere for meg skoleutviklingen i Norge fra 1970-tallet frem til i dag, med fokus på de ulike mønster- og læreplanene gjennom årene, og geografifagets stilling i de ulike planene.

2.5.1 Skoleutvikling i Norge – et blikk på geografi

Hvis en skal se tilbake på geografi i skole-Norge er det naturlig å starte i perioden som blir kalt for *Haffner og Knudsen-perioden* fra 1935 til 1976, etter forfatterne som stod oppført på det mest brukte læreverket i geografi i perioden. Det er her i tidligere realskole og gymnas vi registrerer perioder som illustrerer geografifagets plass i skolen fra før 2. Verdenskrig og frem til i dag (Mikkelsen 2007). Geografi som fag hadde en relativt bred plass i realskolen, med sine to uketimer i 1. klasse, to uketimer i 2. klasse og tre uketimer i 3. klasse. Men nedleggelsen av realskolen på begynnelsen av 1970-tallet fikk konsekvenser for geografi på gymnaset. Årsaken til dette var at gymnaset nå bygde på opptak fra ungdomstrinnet. I ungdomsskolen på denne tiden var geografi gjort til en tredjedel av samfunnsfaget med *Mønsterplanen av 1974* (ibid.). Omfanget av geografiundervisningen ble dermed vesentlig mindre gjennom ungdomstrinnets tre år, enn det som hadde vært tilfellet i realskolens tre år. Lærerne som nå underviste i samfunnsfag, i hovedsak samfunnsvitere og historikere, syntes mindre motivert og gjorde dermed sitt for at geografi ofte ble undervist lite (ibid.). Dette hadde igjen som konsekvens at elevene lærte mindre og visste lite om geografiske tema, ta undersøkelsen som ble trykket i Skoleforum i 1987 (nr.:17) som eksempel.

I 1976 ble geografi en del av samfunnsfag på gymnaset også. Samfunnsfag ble beskrevet som et fag med tre disipliner med hvert sitt kunnskapsomfang, med sin egen terminologi, systematikk og metodikk, men samtidig med mange berøringspunkter. Det er likevel dokumentert av Fjær (1997) at lærere som underviste etter denne felles planen, underviste i geografi og knapt visste eller ville vite hva som var pålagt å gjøre i de andre disiplinene (Fjær 1997). Samfunnsfag 1 (geografi) var plassert i 1. klasse med tre uketimer, og ble stort sett undervist på allmennfaglig studieretning.

Det nye tiåret bød på utarbeiding av en ny læreplan for grunnskolen, og omtrent ti år etter M76 kom det en ny plan; *Mønsterplan av 1987*. I denne planen var samfunnsfag ordnet inn i hovedemner og delemner. Hovedemnene kunne ha sitt tyngdepunkt i en av de tre fagdisiplinene, mens delemnene kunne samlet ha tilfang fra alle disiplinene. Tanken var at lærestoffet fra de tre disiplinene skulle støtte og utfylle hverandre, og gi en mer helhetlig forståelse av samfunnet. Det ble også poengtert at man som lærer måtte sikte på en balansert framstilling av stoffet, slik at alle de tre disiplinene ble omtrent likt representert i undervisningen, samtidig stod lærerne fritt til å velge hvilke delemner de ønsket å ta for seg (Skogland 1999). Det er likevel ingen grunn til å skjule at mange samfunnsfaglærere fant denne *integreringen* tung. Og når de fikk tilbud om fagdelte læremidler, ble dette valgt (Mikkelsen 2007).

Den store nedturen for geografifaget i videregående skole kom med *Reform 94*. Under denne reformen ble timetallet for faget redusert fra tre uketimer til to. Til tross for stor protest mot timekuttet til geografi, ble reduksjonen gjennomført (Mikkelsen 2007).

Læreplanen av 1997 endret igjen strukturen på samfunnsfag på ungdomsskolen. M87 sin integrerte plan ble gått bort ifra. Geografi, historie og samfunnskunnskap ble fortsatt kalt disipliner, men de tre samfunnsfagene ble igjen gjort synlig i planen (Skogland 1999). Samfunnsfag på ungdomsskoletrinnet gikk fra ni uketimer i tre år, til en økning på ti uketimer undervisning for hvert trinnår. Om dette førte til mer undervisning og læring i geografi er det umulig å skulle si noe om, men geografiundervisningen var bedre sikret i L97 den var i M87 (Mikkelsen 2007).

Det ble antatt at læreplanen av 1997 ville føre til at geografifagets rom og rolle i skolen skulle bli styrket. Dette ble ment både i sammenlikning med M87 og i undervisningen i praksis, og at ungdomstrinnet pekte mot en mer problemorientert undervisning (Skogland 1999). Om planen faktisk ga geografifaget det løftet det trengte, kan nok diskuteres. Læreplanen kan tolkes som en anerkjennelse av geografifagets egenverdi, og at geografi, historie og samfunnskunnskap læres best ut fra fagenes egen systematikk og metode (ibid.). Men hva da med Kunnskapsløftet 2006?

Kunnskapsløftet 2006 representerer langt fra et paradigmeskifte i skolegeografien, men så var heller ikke det ventet. De nye læreplanene i geografi i Kunnskapsløftet 2006 (K06) ble utviklet som en del av og med, de samme generelle begrunnelser som andre læreplaner i samme reform (Mikkelsen 2008). Disse generelle begrunnelsene kan kortfattet oppsummeres ved at planene i grunnskolen og videregående skulle bli; *mer sammenbindende, mindre detaljerte, mindre omfattende, tydeligere* i sin utforming, bidra til *metodefrihet*, inneholde en beskrivelse av og mål for *grunnleggende ferdigheter*, og struktureres etter *felles mal* (Mikkelsen 2008). Læreplanprosessen var også svært åpen, og forslag ble tidlig lagt ut på nett, slik at alle med interesse og synspunkter kunne sende spørsmål og forslag til læreplangruppa – hvor de var lydhøre og vurderte forslag (Fjær&Rød 2006).

Geografifaget i Kunnskapsløftet har omtrent samme posisjon og status som i R94 og L97, med to viktige unntak. Det er flere elever totalt som skal undervises i geografi på videregående skole enn i R94, da faget nå også blir undervist i på linjer for idrett, form og farge, og musikk, dans og drama. Som tidligere nevnt er det i tillegg en realfaglig geosatsning med de tre programfagene; Geofag 1, Geofag 2 og Geofag X (Mikkelsen 2007). Geografifaget har også vært igjennom en *ansiktsløftning* i Kunnskapsløftet. Da spesielt med tanke på ny generell struktur med mer tidsriktig språkbruk, noe som har vært positivt. Den digitale kompetansen har også blitt styrket ved at GIS nå har kommet inn som et helt nytt tema. R94 nevnte ikke IKT i det hele tatt, men indikerte bare om bruk ved å si at elevene skulle arbeide med varierte kilder, da spesielt kart. En annen viktig endring er et klarere forhold til geografiske nivå. Da R94 ble beskyldt for å ha et altfor stort fokus på nasjonale spørsmål, er det globale perspektivet godt representert i K06 (Fjær&Rød 2006).

I K06 blir geografifaget i grunnskolen sitt hovedområde innen samfunnsfag beskrevet slik: *Hovudområdet omfattar stad- og romdimensjonen i samfunnet. ”Hovudområdet omfattar lokalisering og utbreiing av naturlege og menneskeskapte forhold på jorda, og skal stimulere til forståing av korleis og kvifor dei påverkar kvarandre. Kartlegging og diskusjon av endringsprosessar står sentralt, saman med refleksjon omkring berekraftig utvikling. Geografi handlar òg om å bruke kart og gjere greie for og forklare likskapar og skilnader mellom land og by, mellom nasjonar og mellom regionar”* (K06 28.04.2015).

Denne beskrivelsen likner mye på beskrivelsen som var i L97, det samme gjelder for den innholdsmessige utformingen av kompetansemålene i K06 i forhold til forrige læreplan også. Hvis en ser på strukturen til K06 er samfunnsfag fortsatt delt i tre fagdeler, men nå har geografi, samfunnskunnskap og historie fått en plan delt på trinn. Det betyr at geografi har en felles plan for 8-10.trinn. Denne strukturelle endringen er en av de fa endringen fra L97 (Fjær 2006).

På ungdomskolen i K06 er det formulert ti omfattende punkter med mål, hvor gjenkjennelige sentrale naturgeografiske områder og begreper nevnes som; naturgrunnlag, jord, luft, vann, indre og ytre krefter, klima og vegetasjon. En endring som har blitt gjort fra L97 er at formuleringen *jorda som del av universet* som stod i L97 under geografifaget, har i K06 blitt overtatt av naturfag (Mikkelsen 2008). Det samfunnsgeografiske temaene fra L97 gjenfinnes også i hovedsak i K06. Dette gjelder temaene som ressurs, teknologi og næring; befolkninger og befolkningsutvikling; fattigdom og rikdom, variasjoner i levekår og bærekraftig utvikling. Det er også gjennom hele grunnskolen på alle hovedtrinn mål om at elevene skal kunne lese kart og lokalisere geografiske hovedtrekk og steder lokalt, nasjonalt og ute i resten av verden. Her har ambisjonene blitt noe hevet fra L97 sine mål om å *skaffe seg oversikt og øve seg på stedlokasjon* (Mikkelsen 2008). Den endringen for geografifaget i grunnskolen under K06 som kan bli sett på som den viktigste, er endringene av verbene som forteller hvordan elevene skal lære. I K06 skal elevene lære gjennom å drøfte, sammenlikne, forklare og vurdere, i tillegg til å beskrive og gjøre rede for. I L97 skulle elevene stort sett i stor grad *arbeide med* stoffet (Mikkelsen 2008).

Til tross for uforandret timeantall i uka til fellesfaget i geografi på videregående fra R94, får flere elever etter innføringen av Kunnskapsløftet undervisning i geografi. I løpet av tre år med videregående vil den nye reformen gi cirka 50% av elevene geografi to timer i uka det første året, de aller fleste vil dessverre ikke ta geografi videre og velge noen av programfagene. Erfaringene fra studieretningsfaget fra Reform'94 tyder at programfagene i Kunnskapsløftet bare vil oppnå beskjedne elevtall. En endring i dette vil avhenge av kommende entusiastiske geografilærere som er villig til å kjempe for og markedsføre geografifaget (Fjær&Rød 2006).

I dette underkapittelet har jeg tatt for meg skoleutviklingen i Norge med fokus på de ulike mønster- og læreplanene som har vært gjennom tidene fra 1970-årene frem Kunnskapsløftet 2006 som fortsatt er gjeldene for skolene i dagens Norge. Geografifaget har vært igjennom en utvikling fra å være et selvstendig fag i realskolen, til å bli integrert inn som en del av samfunnsfag sammen med samfunnskunnskap og historie, ved innføring av ungdomsskolen. I ungdomsskolen har vi sett at graden av integrering av samfunnsfag har variert fra fagdelt til integrert, deretter til fagdelt igjen. Videre i denne oppgaven skal jeg se på samfunnsfag som skolefag, med fokus på hvordan de tre disiplinene fungerer sammen.

2.6 Geografi, historie og samfunnskunnskap = Samfunnsfag

Dette underkapittelet handler om samfunnsfag som skolefag. Jeg har tidligere i teorikapittelet tatt for meg geografifaget alene som vitenskap og disiplin. I dette delkapittelet skal jeg se på de tre ulike fagdisiplinene sammen som fag på ungdomsskolen, samt disiplinenes forskjeller og likheter.

2.6.1 Fellestrekk og forskjeller

De tre samfunnsfagene i skolen er opptatt av litt forskjellige emneområder, har noe ulike tilnærminger til samfunnsforhold, og bruker noe ulike kilder og arbeidsmetoder, men de har også mange felles emner, teorier og metoder. Koritzinsky (2012) mener at arbeidet i skolen ofte blir preget av en for sterk enfaglighet. Han mener at i arbeidet med mange emner vil elevene kunne lære bedre, grundigere og mer variert, hvis lærestoff og metoder fra flere samfunnsfag blir trukket inn.

Eksempler på *metodisk* arbeid som kunne blitt brukt på tvers av de ulike fagene kan være bruk av fortelling. Fortellinger er spesielt viktig i historie, men brukes sjelden i geografi og samfunnskunnskap, trass i at de kan gjøre fagstoffet mer spennende, konkret og levende. Generelle oversikter, skjemaer og modeller som ofte brukes i samfunnskunnskap brukes mindre i geografi og historie, til tross for at dette er gode hjelpemidler til å strukturere og forenkle lærestoffet. Når det kommer til fordeler ved å arbeide flerfaglig når det gjelder *innhold* til de ulike fagene, kan en trekke frem naturgeografiske forhold som klima,

naturressurser og landskapsformer. Dette blir ofte ikke trukket fram i historie og samfunnskunnskap, selv om disse forholdene er viktige når den økonomiske og politiske historien skal forklares. Sentrale temaer i samfunnskunnskap som kjønnsroller og likestilling, samlivs- og familiemønstre, etniske og religiøse motsetninger innad i land og mellom land, internasjonale konflikter osv., vil bli grundigere og bedre gjennomgått hvis man får trukket inn relevant lærestoff fra historie og geografi (Koritzinsky 2012).

Alle tre fagene har sin egenart, som det er viktig å være klar over, slik at man kan utnytte alle fagenes potensiale og rolle i fellesfaget samfunnsfag. For å vise ulikheten på en enkel måte kan man sette opp de tre forskjellige fagene med utgangspunkt i hvilke grunnleggende spørsmål fagene stiller:

- *Geografi spør om hvor finnes og skjer, hva, hvorfor og med hvilke virkninger?*
 - *Historie spør om når og hvor skjedde, hva hvorfor og med hvilke virkninger?*
 - *Samfunnskunnskap spør om hvilke prosesser og strukturer som virker hvordan og hvorfor?*
- (Koritzinsky 2012:49)

I læreplaner er det vanlig å si at geografi er opptatt av *den romlige dimensjonen* i samfunnet, historie av *tidsdimensjonen*, og samfunnskunnskap er mer opptatt av *allmenne samfunnsprosesser og- strukturer* og *aktuelle hendelser i samfunnet*. Disse forskjellene bygger på vitenskapene og forskerne bak disse tre samfunnsfagene. De benytter seg alle av delvis forskjellige kilder og metoder. Geografene har særlig benyttet kart, statistikk og feltarbeid. Historikere har særlig analysert skriftlige kilder og materielle gjenstander fra fortida. Samfunnsvitere har i tillegg til disse kildene brukt observasjon, intervju og spørreskjema (Koritzinsky 2012). Det blir selvfølgelig veldig svart/hvitt å skulle dele fagene opp slik, men det belyser at fagene har en ulik fremgangsmåte og dermed også tar for seg til dels ulike emner. Alle fagene har en grunnleggende tanke om egenart, noe de selvfølgelig burde ha siden de alle er individuelle vitenskaper, men spørsmålet er hvor gunstig dette er for skolefaget samfunnsfag?

Det finnes en generell arbeidsdeling mellom geografi, historie og samfunnskunnskap, da dels tematisk og dels metodisk (Koritzinsky 2012), men som tidligere nevnt er det mange temaer og metoder som er felles. Hvis alle fagene får spillerom kan samfunnsfag som det flerfaglige skolefaget det er, fungere veldig godt.

Et eksempel på et emne som finnes i alle de tre samfunnsfagenes læreplaner er: rikdom og fattigdom i verden og forholdet mellom såkalte i-land og u-land. Geografifaget vil her kunne beskrive de naturgeografiske forskjellene mellom klimasoner, regioner og land. Dette vil igjen kunne forklare at beliggenhet, klima og naturgrunnlag kan ha påvirkning på befolkningsutvikling, næringsliv, ressursfordeling og levekår i bestemte områder. Geografifaget vil også kunne bruke det omvendte perspektivet, hvor menneskenes bruk eller misbruk av naturressurser kan påvirke klimaet og naturgrunnlaget, og med det motvirke mulighetene for en bærekraftig utvikling, økonomisk og økologisk (Koritzinsky 2012).

Historiefaget vil legge mer vekt på å beskrive faktorer fra fortiden, som for eksempel kolonitiden, langvarige handelsmønstre, og kulturelle og politiske tradisjoner. Den historiske vinklingen vil også da se på hvordan slike forhold kan forklare fordeling av rikdom og fattigdom i dagens verden (Koritzinsky 2012). I samfunnskunnskap burde både de geografiske og historiske perspektivene bli trukket frem, men i utgangspunktet fokuserer samfunnskunnskapen ofte på de generelle teorier og modeller som handler om interessekonflikter, ressursfordeling, makt og avmakt, underutvikling og utvikling. Samfunnskunnskap har også stort sett mer fokus på de generelle sammenhengene enn det historie og geografi har (ibid.). Tanken er tydelig i Kunnskapsløftet; samfunnsfag er et fellesfag i ungdomsskolen, og meningen er at de skal utfylle hverandre, men blir skolehverdagen i samfunnsfag slik? Er det likestilling mellom de tre samfunnsfagene?

3. Metode – Hvem, hva, hvordan

Høsten 2014 gjennomførte jeg intervjuer med samfunnsfaglærere på to ungdomsskoler i Trondheim by. Utgangspunktet for intervjuene var at jeg ønsket å finne mer ut om samfunnsfag og geografifaget på ungdomsskoletrinnet. Alle personene jeg intervjuet hadde kunnskap om og erfaring med samfunnsfag i ungdomsskolen og samfunnsfagundervisning. Gjennom intervjuene ønsket jeg å belyse problemstillingen min ved å bruke deres erfaringer, tanker, og refleksjoner, samt kunne si noe om de som underviser i samfunnsfag. I dette kapitlet vil jeg ta for meg teori knyttet til de metodene jeg har benyttet meg av i arbeidet med denne masteroppgaven. Først kommer jeg inn på metodevalget jeg har tatt, deretter ser jeg på valg av data og målgruppe, for videre å ta for meg intervju som metode for datainnsamling. Jeg synes det er viktig å ha med en del grunnleggende teori om metode, da dette belyser valg jeg har tatt, og får en til å reflektere over valgene som er tatt i forskningsprosessen.

3.1 Metodevalg

Først vil jeg beskrive den kvalitative forskningsmetode, og videre komme inn på hvorfor denne forskningsmetoden egner seg for denne masteroppgaven. Deretter tar jeg for meg ulike forhold ved valg av data, samt sier noe om valg av målgruppe og mulige utfordringer knyttet til dette.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode – et valg

Kvalitativ metode er en akseptert og benyttet forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapene, hvor tilnærmingen preges av et mangfold av typer data og analytiske fremgangsmåter. I tradisjonell forstand er kvalitativ metode forbundet med forskning som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved intervju. Denne nære kontakten mellom forsker og de som studeres, fører til en rekke metodiske og etiske utfordringer (Flowerdew&Martin 2005).

En viktig målsetting for den kvalitative tilnærmelsen er å oppnå forståelse av de sosiale fenomener. Det betyr at forskerens fortolkning har særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Viktige metodiske utfordringer er knyttet til nettopp hvordan forskeren analyserer og fortolker

de sosiale fenomenene som studeres. Siden den kvalitative metode ennå er i en utviklingsfase, er det viktig at de prinsippene som kvalitativ forskning baserer seg på blir eksplisitt definert. Det innebærer at prosessene som fører til resultater i kvalitativ forskning må presiseres og tydeliggjøres, siden forskningsresultatenes troverdighet er avhengig av at grunnlaget kunnskapen er basert på gjøres eksplisitt (Thagaard 2009). Det vil si at en som forsker må redegjøre for fremgangsmåter under datainnsamlingen, opplegget for analyse og hvordan resultater tolkes. Det er denne redegjørelsen som utgjør essensen av hva dette kapittelet tar for seg.

Valg av kvalitative metoder har sammenheng med hvilke temaer som studeres og typer av problemstillinger det er fokus på. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg bare benyttet meg av kvalitativt rettet metode. Hovedsakelig har min tilnærming bygget på gjennomføring av intervjuer, hvor jeg har anskaffet meg mer utdypende informasjon om forhold knyttet til temaet for oppgaven. Begrunnelsen bak dette ligger i at jeg ønsket å få frem samfunnsfaglærernes stemme; deres tanker, erfaringer og refleksjoner rundt temaet og oppgavens problematikk. For å skulle tilegne seg en forståelse av hvordan og hvorfor samfunnsfag er i den situasjonen faget befinner seg i dag, må en se på sammenhengen av flere faktorer og prosesser. Gjennom intervju skaper man seg en oversikt og innsikt i hvordan målgruppen oppfatter problematikken, samt deres egne individuelle analyser av situasjonen (Flowerdew&Martin 2005). Dette fører til en dypere forståelse av kompleksiteten av temaet, og med det et grundigere grunnlag for forskningsresultat.

Med en målsetting om å oppnå en forståelse av de fenomener som jeg studerer, har fortolkning en sentral plass i metodevalget jeg har tatt. Siden fortolkning har en så vesentlig plass i kvalitative tilnærmelser kan de dermed knyttes opp til fortolkende teorier som fenomenologi, og hermeneutikk. Det fenomenologiske vitenskapssynet tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker dermed å oppnå en forståelse av den dypere liggende mening i enkeltpersoners erfaringer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er den del av. Hermeneutikken fremhever med det betydningen av å fortolke folks handlinger, ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard 2009). Gjennom mine intervjuer har jeg hatt fokus på å lytte og prøve å forstå hva informantene har sagt og mener å

si. Deres subjektivitet har derfor vært med på å forme datamaterialet mitt i stor grad, men deres subjektive meninger er ikke nødvendigvis nok til å skulle komme frem til gode nok resultater. Det er derfor viktig å sette deres tanker, meninger og refleksjoner inn i konteksten de bygger videre på. Ens egen subjektivitet er ofte påvirket av sammenhengen som befinner seg rundt en.

3.1.2 Bruk av skriftlige andrehåndskilder

Kvalitativ metode er godt egnet til studier av temaer som det er lite forskning på fra før (Thagaard 2009). Denne masteroppgaven tar for seg samfunnsfag i ungdomsskolen, et tema som det ikke har blitt forsket relativt lite på tidligere. Det finnes mye god forskning på geografi i den videregående skole, og noe forskning på geografi i samfunnsfag. Jeg har valgt å benytte meg av denne forskningen i min masteroppgave, i tillegg har jeg noe teori og metode som faller mer under pedagogikk som disiplin, siden masteroppgaven min ikke er en rent geografisk rettet oppgave, men også fagdidaktisk rettet.

3.1.3 Et lite kvantitativt innspill

I tillegg til gjennomføringen av intervjuer har jeg også samlet sammen årsplaner fra alle tre trinn, fra de to ulike ungdomsskolene. Disse har jeg fått tilgang til gjennom informantene mine etter intervjuer. Årsplanene har jeg analysert gjennom å sammenlikne hver av årsplanene for hvert trinn på de to forskjellige skolene opp mot hverandre. Jeg har også sammenliknet trinnene opp mot hverandre på hver enkelt skole, og sett på likheter og forskjeller. Dette har jeg i all hovedsak valgt å gjøre for å få en oversikt over hvor mye tid de ulike fagene får tildelt i løpet av et år, og i løpet av den treårige syklusen ungdomsskolen består av. I tillegg har jeg prøvd å få en oversikt over hvordan samfunnsfaglærerne tenker rundt den faglige utfordringen det er med tre disipliner i ett fag, og hvordan de velger å strukturere året og tiden. For å skulle kunne studere årsplanene og se sammenhenger har jeg sett de i lys av de ulike målene som Kunnskapsløftet anno 2006 har satt for samfunnsfag på de ulike trinnene. Grunnen til dette er at det i all hovedsak er læreplanen lærerne tar utgangspunkt i og jobber ut ifra når de setter årsplanen sammen før skolestart.

Denne analysen er det eneste innspillet av en noe kvantitativ rettet tilnærming som jeg har utført i forbindelse med masteroppgaven. Den kvantitative forskningsmetoden vektlegger utbredelse og antall, og baserer seg på metoder som innebærer større avstander. Metoden baserer seg på problemstillinger som dreier seg hovedsakelig om statistiske generaliseringer (Thagaard 2009). Det er nettopp dette som gjør at tilnærmingen min ikke er rent kvantitativ. Årsplanene kan gi noen tall om hvor mye de ulike fagene har fått av tid i løpet av et eller tre år, på de to ulike ungdomsskolene, men antallet årsplaner jeg bygger analysen min på består ikke av tilstrekkelig nok mengde til å skulle kunne gi noen statistiske generaliseringer. Det er kjent at å høyne antallet eller målinger kan gjøre resultatet mer pålitelig, men det er likevel ikke slik at det nødvendigvis gjør resultatet mer gyldig. Derfor må en vurdere gyldigheten til bestemte funn grundig. Siden lærere planlegger årsplanene med utgangspunkt i K06 sine mål for trinnet og året, skal i teorien alle ungdomsskoler gå igjennom det samme stoffet i løpet av et år på samme trinn. Det er derfor grunn til å tro at årsplanene jeg har samlet inn, kan si noe om tendenser i ungdomsskolen. Årsplanene fungerer også som et godt supplement til intervjuene. Analysen av årsplanene bygger også på informasjon fra de ulike informantene - deres egne tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til årsplanene og deres utforming.

3.2. Valg av data

Som nevnt ovenfor har jeg benyttet meg av flere datakilder, gjennom intervju, innsamling av årsplaner og skriftlige kilder. Hva slags data og hvordan denne dataen blir presentert kan i stor grad påvirke resultater og ikke minst oppfatninger av resultatene. Som forsker må en ta stilling til flere faktorer når man skal finne ut hva slags kilder som skal benyttes. Forskeren vil på en side være opptatt av å finne data som er relevant og mest mulig pålitelig for problemstillingen. På den andre siden må forskeren tenke på ressurser, tid til innsamling og behandling av datamateriale (Crang&Cook 2012).

Muligheten for påvirkning er alltid tilstede i større eller mindre grad når man samler inn data, og det er derfor meget viktig å alltid være bevisst dette. Datamaterialet jeg hentet igjennom intervju ble frembragt medvirket av meg selv som forsker, og er i større grad utsatt for å være påvirket av hva jeg har foretatt meg og mine forutsetninger. Kilder hvor datainnsamling allerede har blitt foretatt er mindre utsatt for en slik direkte påvirkning, men muligheten er tilstede her også. Ved håndtering av sekundære kilder er det vesentlig at man er oppmerksom

på at relevans og pålitelighet ved materialet kan være usikkert, spesielt med tanke på data som allerede foreligger. Det er likevel nyttig å søke seg ut slike kilder da denne formen for kilde bidrar også til å skape et bredere konsept og bilde av situasjonen som forskeren tar for seg. Med det unngår man å bli for prosjekt- og problemstillingsfokuset i datainnsamlingen sin (Clifford et al. 2013).

3.3. Valg av målgruppe og informanter

Det er i kvalitativ metode viktig å ha kjennskap til feltet som skal studeres. Som adjunkt og kommende lektor har jeg kjennskap til feltet gjennom studie og praksis i skolen, og har bevisst oppsøkt informanter som har stor kjennskap og erfaring med feltet og faget samfunnsfag. Siden min målgruppe var samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet, kunne intervjuene jeg gjennomførte ha skjedd i hele Norge, og ikke bare i Trondheim. Innenfor rammene av denne masteroppgaven, både praktisk og økonomisk, ville dette imidlertid blitt for omfattende. Jeg valgte derfor, i utgangspunktet, å konsentrere undersøkelsen til å omfatte samfunnsfaglærere på ungdomsskoletrinnet i Trondheim kommune skoleåret 2014/15. Tanken var å intervju samfunnsfaglærere på alle trinn på tre ulike skoler. Dette skulle vise seg å bli vanskeligere å få gjennomført enn først tenkt, noe jeg kommer nærmere inn på senere.

Valget av kvalitative metoder er knyttet til hvor tilgjengelig personer er for forskning (Thagaard 2009). Jeg startet min tilnærming med å finne informanter ved å dra rundt og oppsøke ungdomsskolene i Trondheim. På de ulike skolene oppsøkte jeg administrasjonen for å høre om det var mulig å få snakke eller få mailadresser til samfunnsfaglærerne på de ulike skolene. Tanken var at jeg på den måten kunne komme i direkte kontakt med mulig informanter. Jeg valgte også bevisst å dra fysisk rundt til de ulike skolene slik at de måtte ta stilling til meg, og ikke *glemme* mailen eller telefonsamtalen min. En annen grunn til at jeg valgte å oppsøke administrasjonen var at jeg anså det som den riktige kanalen å gå igjennom, som skolens *gatekeepers*. Det som menes med gatekeeper er *“those individuals in an organization that have the power to grant or withhold access to people or situations for the purposes of research”* (Flowerdew&Martin 2005:116). Det som videre skjedde, viser at administrasjonen på de skolene jeg besøkte nettopp hadde en slik posisjon.

Jeg forklarte de jeg møtte i administrasjonen hva masteroppgaven min gikk ut på, og spurte om jeg kunne få snakke med noen samfunnsfaglærere på skolen, gjerne fra de tre ulike trinnene. Jeg leverte også fra meg tre skriv, ett til hvert trinn som de kunne gi videre til trinnlederne, med en presentasjon av hvem jeg var, kort oppsummering om hva jeg skulle skrive om, og en forklaring om at jeg ønsket å intervju samfunnsfaglærere på de ulike trinnene. De tre skrivende leverte jeg fra meg slik at trinnlederen kunne nevne det og ta masteroppgaven min opp som en sak på trinnmøtene for lærerne. I samtlige administrasjoner ønsket de ikke å sette meg i kontakt med noen samfunnsfaglærere, eller gi ut noen sine mailadresse. Da jeg forhørte meg om jeg kunne få snakke med de ulike trinnlederne, eller få noen av deres mailadresse slik at de kunne ta kontakt med samfunnsfaglærerne å høre om de kunne være interessert i å delta som informanter til oppgaven min, fikk jeg også et nei. På tre skoler fikk jeg snakke med trinnledere som sa de skulle nevne oppgaven min på et trinnmøte, men utenom det kom jeg ikke i nærkontakt med noen lærere eller informanter gjennom mine besøk til skolene. Jeg tok til sammen to runder, slik at jeg var innom en skole to ganger i løpet av høsten 2014. Begge runder førte til samme resultat.

Da jeg skulle velge informanter til masteroppgaven var det klart fra starten av at jeg ønsket å intervju samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Som tidligere nevnt var dette for å få frem lærerens egne tanker om samfunnsfag og geografifaget i ungdomsskolen. Det at jeg endte opp med seks informanter var ganske tilfeldig, og ikke planlagt. Som tidligere nevnt ønsket jeg i utgangspunktet å i hvertfall ha ni informanter; lærere på hvert trinn på tre ulike ungdomsskoler. Da det å komme i kontakt med lærere viste seg å bli så vanskelig, valgte jeg å komme i kontakt med informanter gjennom å bruke det som kalles *snowballing*. Denne termen blir brukt om kontakter som hjelper en som forsker å rekruttere andre kontakter, som igjen kan hjelpe deg med å komme videre i kontakt med andre kontakter (Flowerdew et al. 2005). I mitt tilfellet fungerte to av mine informanter som slike kontakter. En kontakt hadde jeg igjennom praksisen jeg gjennomførte våren 2014, og den andre kontakten gjennom fagdidaktikk undervisning på PPU-studie, høsten 2012 og våren 2014. Det var gjennom disse to informantene jeg skaffet meg de resterende tre informantene, med tilhørighet på de to ulike ungdomsskolene i Trondheim.

Da jeg spurte de i administrasjonen om en begrunnelse hvorfor de ikke kunne sette meg i kontakt med noen samfunnsfaglærere, svarte alle om så med ulike ord, at lærerne allerede hadde en veldig travel arbeidshverdag, og de ønsket dermed ikke å belaste lærerne på skolen med merarbeid. Det var også to, tre personer som brukte ordet *beskytte* når de begrunnet hvorfor de ikke ville sette meg i kontakt med samfunnsfaglærere. Det ble også nevnt på opptil flere skoler at forespørsler om deltakelse i undersøkelser kom hele tiden, og at de måtte prioritere hvilke undersøkelser som ble sendt videre til lærerne og hvilke som ble stoppet. Min undersøkelse falt i kategorien som ble stoppet av administrasjonen. Til en viss grad har jeg forståelse for dette, da jeg innser at en nasjonal- eller fylkesundersøkelse kommer før min masteroppgave i prioriteringene til skolene. Samtidig ble jeg forbauset over hvor kontant og lite fleksibelt de ulike skoleadministrasjonene møtte meg som masterstudent og kommende lærer. Det er et tankekors at lærere som gruppe blir skjermet av administrasjonen på denne måten, og med det ikke får mulighet til å ta stilling til undersøkelsen og tematikken i det hele tatt. Gjennom dette kan jeg ha mistet flere informanter som hadde ønsket, og vært interessert i å stille opp til intervju for min masteroppgave.

Noen grupper er vanskeligere å få tilgang til enn andre, og basert på min erfaring i arbeidet med denne masteroppgaven, mener jeg lærere faller under denne kategorien. Det at jeg selv var kommende lærer og lektorstudent trodde jeg før jeg begynte selve forskerprosessen, skulle ha mer betydning på det å komme i kontakt med informantene enn det det viste seg å ha. Endringer i hvordan skoler er organisert, og det at skoleaktiviteter og timeplaner er så satt, er med på å bidra til at tilgangen for forskning blir vanskeligere (Flowerdew 2005). Den amerikanske forskeren Fredric Erickson (1986) karakteriserte de tradisjonelle samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene innenfor forskning på undervisning som *overgrep*. Dette forklarte han ved at forskerne igjennom sin forskning legger beslag på lærernes tid og ressurser, mens forskeren til gjengjeld selv ikke gir noe tilbake til skolemiljøet (Moen et al. 2011). Denne oppfattelsen av forskeren og forskning kan hende befinner seg i dagens skole-Norge, og er med på å bidra til at lærere er en noe vanskelig gruppe å forske på. Da dette bare blir spekulasjoner fra min side, er det likevel verdt å merke seg at skolen og forskning kan bli oppfattet som et mer *ta-forhold*, enn nødvendigvis et *gi-og-ta-forhold*.

3.4 Intervju som metode

Formålet med intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver andre mennesker har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer er særlig nyttig for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Det finnes to hovedperspektiver på hva intervjudata sier noe om. Det ene perspektivet; det positivistiske ståstedet, som fremhever at informantens beskrivelser representerer opplysninger om deres opplevelser, kunnskap og synspunkter som igjen gjenspeiler deres tidligere erfaringer. Forskeren blir her sett på som en tilnærmet *nøytral* mottaker av informantens erfaringer. Det andre perspektivet; det konstruktivistiske ståstedet, som retter fokuset mot betydningen av den sosiale interaksjonen mellom forsker og informantene, og på hvordan de i fellesskap utvikler kunnskap og forståelse i intervjusituasjonen (Thagaard 2009).

I mine intervjuer har jeg forsøkt å posisjonere meg mellom disse to perspektivene. Det vil si at jeg, på den ene siden har fremhevet betydningen av hvordan den sosiale interaksjonen mellom meg og informantene mine preger de kunnskapene og den forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonene. Dette gjør at intervjuforløpet dermed reflekterer den settingen som blir konstruert i fellesskap av meg og mine informanter. På den andre siden har jeg belyst å belyse betydningen av kulturelle og sosiale omgivelser, og hvordan de kan prege informantens uttrykk for kunnskaper, erfaringer og synspunkter i intervjusituasjonen (Thagaard 2009).

Som forsker er det fire spørsmål en bør stille seg før en starter intervjuprosessen:

- Hvordan bestemmer du hvor mange intervjuer du skal ha, og når bestemmer du om du skal intervju informant flere ganger?
- Hvordan skal intervjuenes dramaturgi se ut og forløpe seg?
- Hva slags spørsmål bør en stille slik at en får den informasjonen man trenger og er interessert i, uten å fornærme eller gjøre informanten forlegen?
- Og i selve intervjusituasjonen; hvordan bestemmer man hva man kan og ikke kan spørre om? (Cook&Crag 2013:61)

Disse spørsmålene bør tenkes igjennom før en tilnærmer seg potensielle informanter. Utgangspunktet for et vellykket intervju er at en som forsker setter seg på forhånd inn i informantenes situasjon, og på den måten er bedre og nødvendig rustet for å stille spørsmål som oppleves relevant for informanten. Denne bakgrunnskunnskapen er til hjelp når en skal utforme intervjuene og angripe det utvalgte temaet (Thagaard 2009).

Før hvert intervju prøvde jeg å tenke igjennom disse spørsmålene. På mange måter fant jeg at dette var lettere tenkt enn gjennomført. Jeg møtte på noen utfordringer knytte til tid i forhold til mengden spørsmål jeg ønsket å gå igjennom. Med unntak av to av informantene, hvor intervjuene varte i seksti minutter, hadde resten takket ja til å bli intervjuet på betingelsen at intervjuene bare skulle vare i tretti minutter. Det betød at jeg hadde begrenset tid til å grave i dybden. Samtidig var de fleste godt forberedt på tematikken, og hadde reflektert i forkant av intervjuene, noe som gjorde at tiden ble tilstrekkelig. Jeg kom derfor igjennom alle spørsmål med utfyllende svar. Det jeg imidlertid savner i ettertid er tid til flere digresjoner i intervjuene, som på mange måter kan si mer enn selve svarene på spørsmål.

Jeg gjennomførte til sammen seks intervjuer i forbindelse med datainnsamling til masteroppgaven min. Det var viktig å innhente informasjon fra personer med kunnskap fra samfunnsfag som kunne utfylle antakelsene og problemstillingene til oppgaven. Det å snakke med mennesker er en utmerket måte å samle informasjon på, men som Krueger og Casey (2000) forklarer handler ikke intervjusituasjonen bare om å snakke, men i stor grad er det:

”... about listening. It is about paying attention. It is about being open to hear what people have to say. It is about being nonjudgmental. It is about creating a comfortable environment for people to share. It is about being careful and systematic with the things people tell you” (Clifford et al. 2013:103).

Intervjuer kan ha veldig ulik karakter og forskjellige formål, men det som er likt ved de alle er den direkte kontakten mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Jeg brukte den samme intervjuguiden på alle intervjuene mine, og brukte den som en mal under intervjuene. På den måten hadde jeg et strukturert opplegg med allerede uttenkte spørsmål, men jeg valgte å gå bort ifra rekkefølge i samtlige intervjuer, og heller stille spørsmålene der de passet inn ut

ifra hva informantene fortalte og retningen av samtalen. En kan derfor si jeg hadde en delvis strukturert og relativ uformell tilnærming, hvor strukturen i all hovedsak var knyttet til de forhåndsutformede spørsmålene (Thagaard 2009). På den måten prøvde jeg å bevare essensen av det Krueger og Casey (2000) beskriver.

3.4.1 Ethiske dilemmaer

Siden den kvalitative forskningsprosessen i stor grad er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse, med andre ord at analysen allerede starter ved kontakt med informantene, gjør dette at mye er basert på forskerens fortolkninger av situasjonen. Det er viktig at det etiske prinsipp om at deltakelse i forskningen ikke på noen måte skal kunne bidra til å skade informanten på noe som helst vis er i hovedfokus til enhver tid. Siden det ligger mye tillit til grunn for intervjusituasjonen er det viktig at intervjuene legges opp på en slik måte at integriteten til informanten bevares (Thagaard 2009).

Det er ofte i tolkningsfasen, når forskeren har forlatt kontakten med informanten og gått over til å analysere og tolke den gjenliggende teksten, at det kan skje en relasjonsendring mellom forskeren og informantene. Den direkte interaksjonen som tidligere har preget forholdet mellom forsker og informant er ikke lenger tilstede. Forskeren forholder seg nå bare til teksten og arbeidet med den, og forholdet har dermed utviklet seg til å få en indirekte karakter. Informanten har nå ikke lenger den direkte kontrollen over egen medvirkning som hun eller han hadde i intervjusituasjonen. Med hensyn til de etiske retningslinjene som beskytter informanten, blir det avgjørende hvordan forskeren arbeider med informantene gjennom analyse og tolkning av tekst (Thagaard 2009).

Det er tre hovedspørsmål som belyser etiske utfordringer forskeren står ovenfor:

- Hvordan blir informanten representert i måten forskeren analyserer teksten på?
- Hvordan kan forskeren ta vare på informantens perspektiv gjennom analysen og presentasjonen av data?
- Hvordan kan forskeren beskytte informantenes integritet i analysen og presentasjonen av materialet? (Thagaard 2009:111)

Hvordan blir informanten representert i måten forskeren analyserer teksten på?

Det er i analysedelen mine tolkninger som forsker er mest fremtredende, hvor min relasjon til fagmiljøet og annen forskning på feltet kommer frem i større grad. Analysen og tolkningen av resultatene innebærer blant annet at resultatene blir knyttet opp til annen forskning og til relevante teoretiske perspektiver. Siden jeg har bakgrunn i pedagogikk og både geografi og historie som fagdisipliner, men ikke samfunnskunnskap, er det viktig å ikke fortolke informasjon fra informantene bare ut ifra min egen utdanningsbakgrunn. Samtidig er det nyttig å ha den utdannelsen jeg har tilegnet meg gjennom studiet, og burde derfor bruke den til å forstå situasjonene informantene beskriver. Det er her viktig at jeg klarer å balansere de to utgangspunktene, og prøve å dra essensen ut av det informantene beskriver og forteller. Thagaard beskriver dilemmaet slik:

Den faglige plattformen forskeren representerer vil prege forskerens forståelse av resultater. Det gjelder også når forskeren bestreber seg på å utvikle et teoretisk perspektiv i nær tilknytning til informantens perspektiv. Men selv om den teoretiske forståelsen forskeren utvikler, er nært knyttet til informantens selvforståelse, vil forskerens forståelse være en fortolkning av informantens selvforståelse. (Thagaard 2009:111)

Dette betyr at uansett hvor mye en forsker prøver, vil den faglige bakgrunnen gjøre at forskeren alltid ser en informants situasjon utenfra, og ikke gjennom et innenfra-perspektiv slik informanten gjør. Dette resulterer også i en ulik oppfatning og forståelse, som igjen leder til det neste spørsmålet og problemstillingen en står ovenfor som forsker.

Hvordan kan forskeren ta vare på informantens perspektiv gjennom analysen og presentasjonen av data? Siden informantens muligheter for kontroll er sterkt redusert i analysefasen, er det forskerens oppgave og utfordring å ta vare på informantens perspektiv på best mulig måte i presentasjonen av dataen. Det er dermed forskerens lojalitet ovenfor informanten som er nøkkelen for at analysen blir presentert så redelig som mulig (Thagaard 2009). Det er derfor viktig å hele tiden reflektere over tolkningene en gjør av intervjuutskrivningene som forsker, og gjennom det klare å *beskytte informantenes integritet i analysen og presentasjonen av materialet.*

Bruk av opptaker

Om en ønsker å bruke opptaker eller bare notere underveis i et intervju er et valg en må ta som forsker. Jeg valgte å bruke opptaker, og spurte før hver av intervjuene startet om dette var greit for informantene mine om jeg benyttet bruk av opptaker. Ingen av mine informanter fant dette problematisk, men det finnes både fordeler og ulemper ved bruk av opptaker. Fordelen ligger i at alt det som blir sagt i et intervju blir bevart, og forskeren kan da fritt konsentrere seg om det informanten sier og dens reaksjoner. Ved bruk av sitater har en også tilgang til dette ordrett. Ulempen kan være at informanten blir mer selvbevisst når han eller hun er klar over at det som blir sagt blir tatt opp. Det er også et stort etisk ansvar knyttet til bruk av opptaker da en har ansvar for å ta korrekt og forsvarlig vare på informantenes tanker, refleksjoner og følelser bundet til tematikken i en mer fysisk forstand. Dette går igjen tilbake til at deltakelse i forskningen ikke på noen måte skal kunne skade informanten på noe som helst vis, og at de etiske retningslinjene alltid skal følges for å beskytte og ivareta informantenes integritet.

3.5 Informantene – en oversikt

Et spørsmål en må spørre seg når en forsker er; gjelder resultatene av forskningen for andre enn akkurat de individene undersøkelsen omhandler? I mitt tilfellet er det en større avgrenset gruppe som undersøkes; samfunnsfaglærere. Det er sjelden nødvendig eller aktuelt å undersøke hele populasjonen, men heller konsentrere seg om et utvalg. Ved å begrense utvalget til Trondheim kommune, og med det begrense utvalget av antall samfunnsfaglærere, kan det stilles spørsmål ved mine muligheter til å trekke generelle slutninger fra analysen og resultatene.

Av mine seks intervjuer var det en mannlig og fem kvinnelige informanter, med aldersfordelingen fra 30- til 40 årene. Informantene mine hadde jobbet i skolen fra fire til tolv år. Når det kommer til utdanning var det fem som hadde en form for universitetsutdanning, to som hadde lærerutdanning ved HiST, og en som da hadde både høyskole og universitetsutdanning. Det er grunn til å tro at dette er representativt, da det nettopp er langt flere med universitetsutdanning på landsbasis (Skogland 1999). Av de seks informantene var det en som hadde faglig geografisk bakgrunn, den samme informanten hadde også bakgrunn i samfunnskunnskap fra universitetet, noe tre av de andre informantene også hadde. En hadde

bakgrunn fra samfunnsfag slik faget ble presentert på lærerutdannelsen, og en informant hadde bakgrunn i historie fra universitetet.

Tabell 3.1: Informantenes faglige bakgrunn som kvalifiserer til undervisning i samfunnsfag

Fag*	Geografi	Historie	Samfunnsfag eller samf.kunnskap
Antall	1	1	5

Antall svar: 6

*En av lærerne hadde to fag som kvalifiserer til å undervise samfunnsfag (er talt med begge steder). Kombinasjonen var samfunnskunnskap og et annet fag.

Det var bare en informant som hadde geografi som fagbakgrunn. Dette kan bli sett på som representativt, i det at den læreren var i klart mindretall i forhold til de andre lærerne med sin utdanning. Men hvis en skulle ha brukt en rent tilfeldig utvelgelse av samfunnsfaglærere i Trondheim kommune, er det nok liten sannsynlighet for at noen av de seks informantene mine hadde endt opp med bakgrunn i geografi. Dette tør jeg påstå ut ifra resultatene fra undersøkelsene jeg presenterte i forrige kapittel, hvor det bare var 9 av 173 samfunnsfaglærere (5,2 %) som hadde utdanning i geografi (Skoleforum nr.: 17 1987) i Trondheim i 1987. Undersøkelsen Marte Skogland gjennomførte i Trondheim kommune i 1999, var det bare 3 av 57 lærere med geografibakgrunn, 34 med historiebakgrunn, 10 med samfunnsfag- eller samfunnskunnskapsbakgrunn, og 13 med annet (noen lærere hadde også flere av disiplinene). Lærere med geografiutdanning utgjorde da også 5,2% totalt, likt som undersøkelsen i 1987 (Skogland 1999:72). Det er derfor grunn til å tro at det ikke dreier seg om et veldig mye større antall lærere med geografi utdanning som befinner seg i dagens grunnskole.

3.5 Avslutning

I dette kapitlet har vi sett på de ulike metodiske tilnærmingene som har vært benyttet i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har gjennomført intervjuer i tillegg til å samle inn årsplaner fra de to ungdomsskolene. Med utgangspunkt i dette har jeg tatt for meg generell teori om metode, blant annet for å belyse de valg jeg har gjort i arbeidet med oppgaven, samt reflektere over utfordringer jeg har møtt underveis. En vil alltid oppleve at en kunne ha gjort arbeidet annerledes eller bedre på noen områder, og dette må en ta med videre når resultater skal vurderes og analyseres senere.

4. Geografi en prioritering? – resultat og analyse

Tidligere i oppgaven, i kapittel to og tre har jeg blant annet sett på legitimeringen av geografifaget – hvorfor geografi er et viktig fag, og et kort blikk på geografis historie, og på geografifaget sin posisjon i skole-Norge fra 1970 frem til i dag. Jeg viste også likheter og forskjeller mellom de tre disiplinene – samfunnskunnskap, geografi og historie. I kapittel tre presenterte jeg den kvalitative metoden og metodevalg jeg har benyttet i masteroppgaven. I det følgende kapittelet presentere resultatene og analysen jeg fikk gjennom intervjuene, og årsplanene jeg samlet inn. Jeg har valgt å presentere resultatene og analysen sammen, da jeg mener dette ga mer mening og oversikt over funnene jeg kom frem til. Resultatene og analysen er knyttet til hva informantene tenker om betydningen av samfunnsfaglærernes utdanning og bakgrunn, og hva de uttrykker om Kunnskapsløfte med tanke på samfunnsfag, og selve samfunnsfagundervisningen. Deres oppfatninger vil jeg se i lys av hva tidligere undersøkelser viser, samt resultatene som kom gjennom analysen av årsplanene. Intensjonen bak samfunnsfagplanen i Kunnskapsløftet er at geografi, historie og samfunnskunnskap skal vektlegges like mye. Intensjoner og realiteter er ikke alltid sammenfallende – så selv om Kunnskapsløftet uttrykker likestillingen mellom fagene klart, ser det ikke nødvendigvis ut til at dette er realiteten i samfunnsundervisningen på ungdomstrinnet.

4.1 Utdannelse og bakgrunn

Lærernes oppfatninger av hvilken betydning utdanning og bakgrunn har, sammenfaller ikke alltid med hva undersøkelser viser. Jeg skal nå gå nærmere inn på informantenes egne oppfatninger, om hvilken betydningen bakgrunn og utdanning har for samfunnsfaglærere i skolen. Oppfatningene er knyttet videre opp til betydning med tanke på undervisning, prioritering av de tre disiplinene, samt videreutdanning. Jeg kommer til å knytte informantenes egne meninger opp mot utdanningen de selv har der det er relevant, da dette kan ha en innvirkning på hvordan de oppfatter tematikken.

Som vist tidligere har det blitt gjennomført undersøkelser i Trondheim som viser at det er et mindretall av geografiutdannede lærere i grunnskolen (Skoleforum 1987 og Skogland 1999). Av mine informanter var det også bare en lærer som hadde geografiutdanning. Da jeg spurte

mine informanter om de visste om noen på skolen som hadde geografibakgrunn, var det ingen på den ene ungdomsskolen som trodde noen samfunnsfaglærere på skolen hadde geografiutdannelse. På den andre ungdomsskolen svarte lærerne at de hadde to lærere som de visste om, som hadde geografiutdannelse. Siden alle informantene mine hadde samfunnsfag eller samfunnskunnskap i utdannelsen sin, var det implisitt at det var lærere med utdannelse innen denne disiplinen på de to skolene. Jeg spurte derfor heller om de visste om noen på skolen som hadde historiebakgrunn. Alle informantene svarte da at det gjorde de, og at de trodde det var et flertallet av samfunnsfaglærerne på skolen som hadde historiebakgrunn. Geografi var derfor den eneste disiplinen som ikke var representert på en av skolene, og i klart mindretall på den andre skolen. Dette viser at oppfattelsen hos lærerne, når det kommer til faglig utdannelse og bakgrunn til samfunnsfaglæreren, samsvarer dette med hva undersøkelsene fra tidligere studier viser. Spørsmålet er da videre, har den faglige utdannelsen og bakgrunnen noe å si for undervisningstiden de ulike disiplinene får?

Resultatene til undersøkelsen til Andersland (2009) knyttet til lærerne sin vektlegging av undervisningsinnholdet med utgangspunkt i de samme tre fagene viser igjen historie som det dominerende faget. I akkumulerte tall i kategoriene *mykje vektlagt* og *svært mykje vektlagt* gir nærmere 90 prosent for historie, 70 prosent for samfunnskunnskap og 60 prosent for geografifaget. Hvis en videre bare ser på kategorien *mykje vektlagt* gir det resultat 28,9 prosent for historie, 16,7 prosent for samfunnskunnskap og kun 3,1 prosent for geografi. De eneste gangene geografifaget ”scorer høyst” er i kategoriene i negativ retning, fra *nokså god* til *ikkje vektlagt* (Andersland 2009). Da jeg spurte mine informanter om hva de trodde om vektleggingen av undervisningsinnholdet, svarte alle at de trodde historie fikk mest tid. Deretter mente tre av informantene at samfunnskunnskap og geografi var nokså likestilt i mengden tid, og de tre resterende mente at samfunnskunnskap var faget som fikk minst tid. En annen tendens jeg fant i svarene fra informantene mine var at ingen mente geografi fikk minst tid i deres undervisning. Fem informanter ”innrømmet” at de brant mer, eller viet mer tid til geografi og historie i undervisningen sin, enn det de gjorde for samfunnskunnskap. Oppfatningene til informantene mine om historie som det mest tidsvinnende faget stemmer med Andersland (2009) sine resultater. Deres oppfatninger om samfunnskunnskap og geografi er derimot ikke helt sammenfallene. Disse resultatene fra informantene kan være *misvisende*, da interesse for problematikken i min masteroppgave kan ha hatt innvirkning på informantene sin deltakelse. Med andre ord kan allerede geografiinteresserte

samfunnsfaglærere være det gjennomgående svaret i undersøkelsen. Samt det at jeg som intervjuer har geografibakgrunn selv, kan ha påvirket informantenes behov for å ”vise” at de verdsetter geografi som fag. Dette vil jeg selvfølgelig ikke kunne bevise på noen måte som innvirkende faktorer, men det er verdt å merke seg at muligheten er tilstede. Jeg skal senere i kapitlet sammenlikne informantenes oppfatning av tidsfordelingen mellom de tre disiplinene, opp mot hva årsplanene på de to ungdomsskolene viser. Men først skal jeg videre se på fagutdanning og dets betydning.

Mikkelsen (2007) skriver at lærerne i samfunnsfag, i hovedsak var samfunnsvitere og historikere rundt midten av 70-tallet, og at lærerne derfor syntes lite motivert for geografiundervisningen (Mikkelsen 2007). Da jeg spurte informantene mine hva de trodde om dette, var det delte svar som kom frem.

”Jeg tror det er mest det at mange av lærerne som har samfunnsfag har egentlig historiebakgrunn, så derfor er det ingen som kjemper for geografifaget. Og at det da ikke er like mye glød rundt det faget som i historie, på et vis. I antall uker vi underviser i geografi blir ikke nødvendigvis underkjørt, men kanskje vi underbevisst undertrykker det litt, fordi man ikke har den samme gløden for faget”. (Informant 2, 17.11.2014)

Sitatet ovenfor viser en av informantene mine sin oppfatning av hvordan utdanningsbakgrunn spiller inn på tidsprioriteringen til de ulike disiplinene i samfunnsfag. Hun vektlegger glød og engasjement for faget som en viktig faktor. I tillegg mener hun at dette ikke nødvendigvis er et bevisst valg lærerne tar, men at det skjer underbevisst. Nettopp dette med engasjement gikk som en rød tråd gjennom svarene jeg fikk fra informantene mine. Alle nevnte uttrykk som *”brenne for”, ”interesse for”, og ”likte ikke”*. Dette underbygger det med at lærernes eget engasjement, eller glød, har innvirkning på lærernes arbeid med de tre disiplinene. Dette kan dras videre til betydningen antall fagutdannede lærere i de tre disiplinene har for tiden de tre fagene får i skolen. Så hvor er da geografilæreren i grunnskolen som kan skape engasjement og glød?

Som den eneste informant med geografibakgrunn blant mine informanter, ønsket jeg å høre hva hun hadde opplevd eller tenkte om de andre lærerne som hun hadde samarbeidet med i skolen. Da spesielt med tanke på lærerne uten geografibakgrunn sitt forhold til faget. *”Jeg tenkte at de andre lærerne, eller veldig mange av de andre lærerne, likte ikke det faget. De syntes det var vanskelig, spesielt naturgeografien, for man hadde ikke noen utdanning eller erfaring i det, og da blir det vanskelig å skulle undervise”* (Informant 1, 12.11.2014).

Informanten hadde en klar oppfatning om at utdannelsen og erfaringen til de lærerne uten geografibakgrunn, hadde innvirkning på deres faglige kompetanse i undervisningen. Ingen av de andre informantene hadde geografiutdanning derfor spurte jeg de informantene, om de opplevde deler av geografiundervisningen som mer utfordrende enn andre deler. Det var her delte meninger hos informantene. En informant mente at geografi og historie var der han hadde best fagkunnskap, og at ikke noe utmerket seg som spesielt lettere eller vanskeligere. En annen informant mente også at geografidelen ikke bød på spesielle store faglige utfordringer. Tre av informantene derimot fant nettopp deler av naturgeografien mer utfordrende, samt bredden til faget.

”Jeg er jo ikke veldig god på bergarter og vulkaner og sånt. Det naturgeografiske, det er jeg dårligere på.” (Informant 2, 17.11.2014)

”Når det gjelder landskap og sånn, da må jeg konsentrere og virkelig forberede meg. (...) kjenner at hver gang jeg har det, så må jeg lese meg opp litt. Men man blir jo bedre for hvert år som går” (Informant 3, 18.11.2014)

”Geografidelen er jo så stor. Det er et veldig spenn i den... geografi omhandler så mye. Du har alt fra kart, fra jordas indre og ytre krefter, også skal du kunne greie å få de til å forstå hele sammenhengen i tiende med demografi – så og så mange mennesker bor der, og hva skjer når folk flytter på seg” (Informant 4, 17.11.2014)

Dette viser at noen lærere finner naturgeografidelen av undervisningen utfordrende. Dette kan ha noe med at det er denne delen av faget som viker lengst unna de to andre fagdisiplinene, hvor læreren da har sin utdanning. Dette viser også at nettopp bredden i faget, som er et av geografifagets store styrker, også kan virke inn negativt når det kommer til fagets posisjon i forhold til de to andre disiplinene. En del av utfordringen for noen lærere ligger derfor nettopp i faget sin deling mellom samfunn og natur (Hubbard et al. 2005:12).

4.1.1 Oppfattelse av kompetanse og utdanning – en sammenheng?

Undersøkelsen til Andersland (2009), viser at over halvparten av lærerne som svarte på undersøkelsen, mente de hadde *svært god* kompetanse i historie, litt over 30 prosent mente det samme om samfunnskunnskap, og kun om lag 15 prosent mente det om geografi (Andersland 2009). Dette viser en tendens til at mange samfunnsfaglærere føler de har mest kompetanse i historie, deretter samfunnskunnskap og tilslutt geografi. Av mine informanter var det tre som ikke fant geografifagundervisningen spesielt utfordrende, og tre informanter som fant deler av naturgeografiundervisningen utfordrende. Da bare en av mine informanter hadde geografibakgrunn, viser dette at faglig bakgrunn og utdanning ikke nødvendigvis har betydning for oppfattelsen av faglig kompetanse. Men at det kan være veldig individuelt ut ifra hva læreren selv finner interessant og oppfatter som ”enkel” kunnskap å tilegne seg. Igjen kommer også engasjement og faglig glød inn som en faktor. Det er likevel verdt å merke seg at det kommer frem i undersøkelsen at det er en klar overvekt av lærere som føler de har *svært god* kompetanse i historie, og bare 15 prosent i geografi. Dette kan ha en sammenheng med at historie er den fagdisiplinen som kommer frem som den mest representerte utdannelsen blant samfunnsfaglærerne (se Skoleforum 1987 og Skogland 1999), og det faget informantene også nevner som den mest vanlige fagbakgrunnen på skolene sine. Men *et* spørsmål er hvor mye utdanning eller kompetanse samfunnsfaglærerne oppfatter de har i de tre disiplinene. Et annet er hvordan kompetansen påvirker selve kvaliteten av undervisningen?

”Det er noe det å ha basiskunnskapene inne. For vi kan jo lese oss til mye, men...

Jeg tror nok at jo mer geografikunnskap som jeg klarer å ta til meg selv, jo bedre samfunnsfaglærer blir jeg. For jeg vil jo da kunne se større og større sammenhenger”.

(Informant 3, 18.11.2014)

Sitatet ovenfor uttrykker at deler av naturgeografien kunne være noe utfordrende å undervise i. Informanten trekker frem, det hun kaller for *basiskunnskapene*, som en viktig faktor for kvaliteten for undervisningen. Det er tydelig at informanten mener at jo sikrere en er som lærer på kunnskapen og stoffet som det skal undervises i, jo større faglige sammenhenger kan en klare å formidle videre til elevene. Dette kan igjen bidra til å skape mer engasjement og interesse hos elevene, da en sikker lærer vil kunne undervise friere enn en lærer som er bundet til fagnotatene sine. *Du kan lese deg opp (...) det er ikke sikkert at du gjør det på en god måte, for det er ikke sikkert at du kommer til de bakenforliggende årsakene, men du klarer å lære fra deg på en reproduserende måte. Og det er nok det som skjer ganske mye av i skolen”* (Informant 1, 12.11.2014).

Samfunnsfaglæreren sin faglige kunnskap vil videre ha stor innvirkning på elevenes kunnskapsbase i de tre fagene. Som Fjær (2006) presenterte i sin undersøkelse; *Kunnskap og bevissthet i geografi - Hva kan elevene når de starter i videregående skole?* De aller fleste syntes de hadde hatt mindre enn 1/3-del geografi i samfunnsfaget. 2/3- av elevene mente de hadde hatt mindre enn 1/3 med geografi, hvor det bare var 5 % av elevene som mente de hadde hatt mer enn 1/3 (Fjær 2006). Undersøkelsen kunne ikke si noe om undervisningen eleven hadde hatt var dårlig eller ikke, men kunnskapsbasen til elevene var ikke optimal da de begynte videregående skole. Dette er en indikator på at det er mer som kan bli gjort når det kommer til geografiundervisningen i ungdomsskolen. Men hva da med videreutdanning av samfunnsfaglærere? Vil det kunne ha en innvirkning på undervisningen og fagprioriteringen av geografi i samfunnsfag hvis samfunnsfag ble et mer satsningsfag?

4.1.2 Videreutdanning – en løsning?

Det har ikke blitt gjennomført noen undersøkelser knyttet til det med videreutdanning og geografi blant samfunnsfaglærere, men jeg spurte mine seks informanter om hva de tenkte og mente om temaet. Den generelle oppfattelsen blant informantene var at videreutdanning i all hovedsak var forbeholdt matematikk, engelsk og norsk – de grunnleggende ferdighetene. To nevnte også at de sikkert kunne ha fått tillatelse av skolen til videreutdanne seg i geografi hvis de ønsket, men at dette måtte da komme fra læreren selv. En av informantene mente at videreutdanning i samfunnsfag virket noe søkt: *”Sånn som situasjonen er nå, virker det litt søkt. Tror ikke det er det faget som blir prioritert med det første. Jeg vet ikke om det er behov for så veldig mye mer utdanning, men kanskje noe kursing og noe sånt (...) rettet konkret til undervisningsopplegg”* (Informant 5, 18.11.2014).

Informantens oppfatning av videreutdanning i samfunnsfag kan forklares ved at samfunnsfag ikke er et satsningsfag i skolen for øyeblikket. Hun uttrykker også at videreutdanning ikke nødvendigvis er en løsning på å få likestilling mellom de tre fagene, men heller mindre steg som kursing kan være mer nyttig. Fire av informantene trodde ikke det hadde vært noen stor forskjell på skolen hvis flere hadde fått geografiutdannelse. Men en av informantene nevnte at hvis en skulle se på utdannelse i samfunnsfag var det geografi de skulle hatt videreutdanning i. Informanten som hadde geografibakgrunn sa hun håpet at videreutdanning skulle kunne ha noe å si, og bidra til likestilling av geografifaget i samfunnsfag. *”Det håper jeg jo, men da tenker jeg at det her må komme fra politisk hold, det her må komme ovenfra, og komme frem i læreplaner at det her er et viktig fag”* (Informant 1, 12.11.2014).

4.1.3 Et sammendrag

Hvis en sammenlikner resultatene til Andersland (2009) om hvilke fagdisipliner lærere selv mener de har mest kompetanse i, med Skogland (1999) sine resultater om hvilke fag samfunnsfaglærere stort sett har utdannelse i, vil en se at utdanning og bakgrunn kan ha en betydning. Resultatene fra disse to undersøkelsene samsvarer ved at historie i begge undersøkelser er det faget lærere føler de har mest kompetanse i, det er også det faget flest samfunnsfaglærere har utdanningsbakgrunn i. Videre viser begge undersøkelser samme resultat ved at samfunnskunnskap kommer som fag nummer to, og geografi som det siste faget. En skal likevel ikke undervurdere individualiteten til læreren, da faglig interesse og

engasjement har mye å si for hvordan en lærer kan oppfatte sin egen kompetanse. Tiden som benyttes til undervisning i de ulike disiplinene kan bli påvirket av gløden læreren har til faget. Dette er ikke nødvendigvis et bevisst valg, men kan skje underbevisst, da en som lærer kanskje brenner for en av disiplinene mer enn de to andre. Engasjement og faglig kompetanse kan igjen ha innvirkning på selve kvaliteten av samfunnsfagundervisningen også, da det finnes flere måter å presentere kunnskap på for elevene. Utdannelse og bakgrunn kan derfor her ha en innvirkning på tryggheten læreren selv føler for de ulike disiplinene, noe som vil komme til uttrykk i klasserommet. Om videreutdanning er et svar på å rette opp i en noe skjev vektlegging av de tre disiplinene er ikke enkelt å si da det ikke finnes noen undersøkelser rettet opp mot problemstillingen. Det er derimot ulike oppfatninger mellom informantene, om nytten av videreutdanning i samfunnsfag. Hovedvekten av de uten geografiutdanninge trodde ikke det ville hatt så stor betydning. Og informanten med geografibakgrunn håpet det hadde hatt betydning for geografifaget i ungdomsskolen hvis flere lærere hadde skaffet seg eller hatt bakgrunn i geografi, men presiserer at dette må da komme *ovenfra*. For at situasjonen skal endre seg for samfunnsfag må det komme fra politisk hold og presiseres i læreplanen at faget er viktig.

4.2 Kunnskapsløftet og politisk agenda

Jeg har nå sett på betydningen utdanning og bakgrunn har for samfunnsfag i ungdomsskolen og de tre fagdisiplinene; geografi, samfunnskunnskap og historie, da spesielt med et blikk på geografi. Videre skal jeg se på hva informantene tenkte om Kunnskapsløftet og samfunnsfag, deretter meninger knyttet til betydninger den politiske agendaen og nåtiden har for samfunnsfag og skole-Norge. Som nevnt tidligere er ikke samfunnsfag et satsningsfag i skole-Norge, tendensen har vært mot en satsing på *grunnleggende ferdigheter* som lesing, regning og skriving, hvor fagene matematikk, norsk og engelsk er sentrale fag. Et spørsmål er likevel; burde ikke samfunnsfag bli anerkjent som et viktig fag i dagens skole?

”For hva er det skolen satser på nå? Det er lesing, skriving, regning. Og det er kjempeviktig, men det er viktig i våre fag også. Det er ikke så mange samfunnsfaglærere som er bevisst dette; hvordan leser man faget vårt? Hvordan skriver faget vår? Vi burde jo være mer rause mot hverandre, og tenke at det her henger sammen”

(Informant 1, 12.11.2014)

Jeg valgte å spørre informantene om hva de tenkte om samfunnsfaget sin posisjon i ungdomsskolen. Alle informantene mente samfunnsfag var et viktig fag, men oppfattelsen av fagets betydning i skolen som helhet varierte noe. En av informantene mente at samfunnsfag var et av de viktigste fagene som var på ungdomsskolen, for hele mennesket. Dette begrunnet hun med at faget sin oppgave ikke bare var å følge læreplanen eller årsplanen, men å ta for seg dagsaktuelle hendelser, og få fram for elevene at vi alle er en del av dagens samfunn, i Norge og resten av verden. En av de andre informantene presiserte noe liknende, ved å uttrykke at målet for samfunnsfagundervisningen gjennom ungdomsskolen for henne, var å sende fra seg elever som var reflekterte, og bevisst hvilken rolle de spilte i samfunnet. Informanten forklarte videre at hun likte å benytte seg av nyhetssendinger som innslag i undervisningen, som et virkemiddel til å oppnå dette. En av de andre informantene mente at samfunnsfag var viktig, men når det kom til antall timer samfunnsfaget fikk mente hun at en ikke kunne klage som lærer slik K06 og situasjonen i dag var mellom fagene.”... *apropos det med satsningsfag og sånn, så er det flere timer i samfunnsfag enn i engelsk. Og det synes jeg kanskje er enda mer merkelig. Så jeg føler at sånn som hele Kunnskapsløftet er organisert nå da, så tror jeg ikke man kan klage på antall timer til samfunnsfag*” (Informant 6, 18.11.2014).

Dette var en annen oppfatning enn to av de andre informantene uttrykte. De mente at samfunnsfag kunne fått flere timer på ungdomsskolen. Dette begrunnet de blant annet ved at samfunnsfag hadde flere timer før Kunnskapsløftet, og at fire (45 min) timer ble to fine, to timers bolker, fordelt på en uke. En av informantene mente videre at fire timer burde være minimum for samfunnsfag på ungdomsskolen, og at faget helst skulle hatt fem timer. Men hun anerkjente videre at problemet i skolen var at alle fag i skolen vil ha flere timer, men ingen vil avse noen. I tillegg har det i den nye læreplanen kommet inn arbeidslivsfag, obligatorisk valgfag og utdanningsvalg som spiser mye av de allerede eksisterende 30 timene per uke. Dette fører til at noen fag må vike. I Kunnskapsløftet var det blant annet samfunnsfag sin tur.

Det var også delte oppfatninger knytte til målene under samfunnsfag i Kunnskapsløftet. Meningene var her delt 50/50, da tre av informantene syntes K06 fungerte fint, og hadde ikke noe å utsette på målene eller oppsettet til læreplanen.

”Jeg synes egentlig at det fungerer ganske bra, gjør jeg. Synes den er ganske grei å forholde seg til. Er fornøyd” (Informant 2, 17.11.2014)

”Synes det fungerer fint. Synes de fleste målene er ganske konkrete nå. Så det er relativt greit å bare forholde seg til dem. Etter de nye endringene som kom, så har de jo lagt til føringer på hvordan man skal jobbe med faget også, det gjør det jo veldig konkret på et vis” (Informant 3, 18.11.2014)

På den andre siden var det tre av informantene som ikke var like begeistret for Kunnskapsløftet. Kritikken var mest rettet til målene og deres omfang, og tiden lærerne hadde til disposisjon.

”Planen er sammenfattende, den inneholder kjempemye. Og hvis du skal lese den nøye og skal gjøre alt det som står der, så har du nesten oppfylt målene fra videregående også, nesten. (...) også tenker man jo på timeantallet da, som er ganske begrenset” (Informant 4, 17.11.2014)

”Læreplanen er grei nok den. Like mye stoff, mindre tid. (...) skolen er en treg materie å skulle endre” (Informant 6, 18.11.2014)

Den tredje informanten som falt under den halvparten som ikke viste stor begeistring for Kunnskapsløftet, trakk frem et nytt element knyttet til den ungdomsgenerasjonen læreren nå underviser. Hun mente målene var ”veldig fine de”, men kanskje ikke forenelig med den massen av elever som var i ungdomsskolen i dag. Dette forklarer hun nærmere ved å vise til at det ikke er så mange elever som er spesielt aktiv verken politisk eller i andre type organisasjoner lenger. *”...blir bare færre og færre egentlig. Og de bryr seg liksom ikke noe mer. Ferdig. Så det blir mye opp til læreren selv å linke målene opp til noe, slik at det blir interessant for dem”* (Informant 4, 17.11.2014).

Det var også en av informantene som presiserte betydningen samfunnsfag hadde i skolen som et dannelsesfag. Informanten trakk frem at et av skolen sine mandater er å bygge frem de gode samfunnsborgerne, med alle mulige personligheter og kompetanser. Dette mente hun

samfunnsfaget var særdeles egnet til å kunne gjøre, og videre at hvis ikke ungdommene i dag fikk dette gjennom skolen var hun usikker på hvor de skulle få det fra. ”*Det er ikke så mange som får denne kompetansen hjemmefra lenger*”, begrunnet hun uttalelsen sin med. ”*Vi har kjørt oss selv opp i en selvforskyldt tidsklemme, der vi har det så travelt og rekker ikke å snakke med ungene våre (...) vi bare kjører rundt og mangler de her møtepunktene hvor vi setter oss ned å snakker med barna våre*” (Informant 1, 12.11.2014). Hun påpekte videre at hjemmene fortsatt var med på å danne samfunnsborgere, men i mindre grad enn før. Derfor, mente hun, at skolen sin rolle har blitt enda viktigere, og samfunnsfag med den.

4.3 Samfunnsfag og undervisning

Jeg har foreløpig tatt for meg utdanning og bakgrunn, samt Kunnskapsløftet og hvordan politisk agenda er med på å bestemme og påvirke samfunnsfag og lærerne i ungdomsskolen. Dette har blitt gjort ved å se på informantene sine oppfatninger, samt undersøkelser og teori knyttet til tematikken. Jeg skal videre ta for meg samfunnsfag og undervisning, mer bestemt hvordan tredelingen fungerer i undervisning – likheter, ulikheter og tid. Jeg skal også se på tverrfaglig arbeid og lærebøkene. Dette skal jeg gjøre ved å henvise til uttalelser fra informantene, samt trekke frem relevant teori.

4.3.1 Tre disiplinene – likheter, ulikheter og tid

Samfunnsfag i ungdomsskolen består av de tre disiplinene samfunnskunnskap, geografi og historie. Det er en vanlig oppfatning om at historiefaget blir høyest prioritert av de tre samfunnsfagene (Andersland 2009). Norge er også, til forskjell fra Storbritannia, et land som har disse tre fagene samlet under ett fag i grunnskolen (Fjær&Rød 2006). Dette betyr at de tre fagene må dele den tiden samfunnsfag har fått tildelt i skolen. En informant uttalte at ”*det å ha samfunnsfag samlet er kanskje det mest riktige, spesielt på det her nivået. Det hadde vært veldig kunstig å hatt to timer geografi, en time historie, og en time samfunnsfag, for mye av dette bygger på hverandre*” (Informant 5, 18.11.2014). I Kunnskapsløftet er det tenkt at de tre fagene skal være likestilt i mengde undervisning, men som undersøkelsen til Andersland (2009) viser er ikke dette nødvendigvis slik det faller seg i praksis (Andersland 2009). Årsplanene jeg samlet inn, sier også noe om dette, men resultatene fra det kommer jeg nærmere inn på i det neste delkapittelet.

Jeg spurte informantene om hva de tenkte om den faglige tredelingen til samfunnsfag med tanke på undervisning. Fire av informantene mente at de veldig sjeldent bevisst trakk de to andre disiplinene inn i undervisningstimer som tilhørte den siste disiplinen. For eksempel det å bevisst trekke inn samfunnskunnskap og geografi inn i historieundervisningen. Det var to informanter som sa de prøvde å være bevisst dette, og gjøre det der de fant det naturlig. *”Det er tre disipliner, så hvis de blir trukket ut til muntlig eksamen, så skal de jo kunne snakke om disse tre disiplinene, og trekke slutninger og se et helhetlig bilde som omfatter både samfunnskunnskap, geografi og historie (Informant 3, 18.11.2014).* Den generelle oppfattelsen blant informantene var at undervisningen skulle fokusere på en helhet, men oppfattelsen om en var bevisst bruken av flere fagdisipliner i timene varierte. Fire av informantene trakk frem kart som eksempel på bruk av geografi i historie- og samfunnskunnskapsundervisningen. Dette viser at tanken om at kart er noe av det mest sentrale i geografifaget, eksisterer blant samfunnsfaglærerne også, noe Holt-Jensen (2007) nevner som den vanligste oppfattelsen om faget (Holt-Jensen 2007). Dette er verdt å merke seg, da disse tankene kommer fra lærere som skal undervise i faget og videreformidle faget sin egenart til elevene. De tre samfunnsfagene i skolen er, som Koritzinsky (2012) påpeker, opptatt av litt forskjellige emneområder, har noe ulike tilnærminger til samfunnsforhold og bruker noe ulike kilder og arbeidsmetoder. Dette er det viktig at samfunnsfaglærerne er bevisst, da i arbeidet med mange emner elevene vil kunne lære bedre, grundigere og mer variert, hvis lærestoff og metoder fra flere samfunnsfag blir trukket inn i undervisningen (Koritzinsky 2012).

En av informantene nevnte at en drøm hadde vært å organisere samfunnsfag mer tema-vis. Med det mente hun at faget skulle vært delt opp i temaer med mål, og ikke slik K06 er lagt opp nå, med de tre samfunnsfagene og deres undermål. Under temaene skulle da både geografi-, samfunnskunnskap- og historiemål være inkludert. *”For faget slik det er lagt opp per i dag, går ikke dette, men jeg synes at det hadde vært mye mer spennende og kanskje mer gunstig for faget. Mer sånn som det kanskje egentlig er tiltenkt” (Informant 2, 17.11.2014).* En annen faktor, i tillegg til læreverket, som informanten mente hadde innvirkning på hvordan faget ble lagt opp og undervist, var læreverket.

4.3.2 Lærebøker

Slik de fleste lærebøkene i samfunnsfag er delt inn i en geografi, samfunnskunnskap og historiedel, eller en egen bok for hver disiplin. De fleste av informantene mente at de brukte målene i K06 mer i planleggingen av undervisningen, men lærebøkene hadde en innvirkning på undervisningen deres, og spesielt mente de lærebøkene hadde en innvirkning på elevenes oppfattelse av faget og innholdet. Alle informantene sa de var *sånn passe fornøyd* med læreverket de benyttet eller hadde benyttet i samfunnsfag. En lærer begrunnet svaret med at hun mente det var for lite oversiktlig, en annen ønsket at læreverket skulle vært lagt opp mer slik at elevene kunne hentet ut informasjon uten å måtte lese så mye tekst – mer bilder og bildetekst. En annen mente at læreverket var for lettvektet når det kom til det faglige, og at det læreverket dermed satt en lavere standard enn det K06 gjorde. Med det mente informanten at læreverket ikke svarte til målene Kunnskapsløftet hadde for samfunnsfag. Alle informantene presiserte at de brukte andre læreverker og kilder de hadde tilgjengelig i undervisningen, for å komplementere eller få frem informasjon som læreverket ikke tok tilstrekkelig for seg.

4.3.4 Tverrfaglig arbeid

Av informantene hadde alle opplevd tverrfaglig arbeid med samfunnsfag. Det var imidlertid bare to som hadde opplevd tverrfaglig arbeid der geografi var del av samarbeidet. Av de fire resterende informantene hadde to hørt om tverrfaglig samarbeid som andre lærere hadde gjennomført. Jeg spurte nærmere om hvorfor de trodde geografifaget ikke var deltakende. En av informantene trodde det hadde mest med tradisjon å gjøre. Han påpekte at ved skolen han arbeidet var det mest tradisjon for å ha prosjekter i filologiske emner – for eksempel ha avis, ofte kombinert med historie og et annet fag. Det tverrfaglige arbeidet de selv hadde hørt om, eller vært med på å gjennomføre med geografi som samfunnsfag, var i samarbeid med naturfag. Det er en del ting om krefter som går på tvers av disse to fagene, samt temaene verdensrommet og atmosfære dukker også opp i begge fag. Det var disse temaene det nevnte tverrfaglige arbeidet hadde konsentrert seg om. *”Jeg synes nå kanskje det kunne vært mer samarbeid mellom geografi og naturfag enn det det kanskje til tider er”* (Informant 6, 18.11.2014).

Tid er også et element som blir trukket frem med innvirkning på mengden tverrfaglig arbeid. Tverrfaglig arbeid krever mye forarbeid, og det krever at en som lærer har tid til å gjøre dette arbeidet, samt være litt rausere med timeplanen da arbeidet kan skli litt over i hverandre, faglig. Som en informant påpeker er det mange lærere som ikke nødvendigvis har den mest positive innstillingen til tverrfaglig arbeid; *”det oppleves som en belastning, for det blir noe man må planlegge sammen med andre. I istedenfor å se verdien i det å gjøre det sammen med andre. Det er den tidsklemma.”* (Informant 4, 17.11.2014). Dette fører til at prosjekter man gjerne kunne tenke seg å gjennomføre ikke blir gjennomført fordi lærerne ikke har tid, eller kvier seg til å bruke enda mer tid på planlegging av undervisning enn det de allerede gjør.

4.4 Årsplanene

Som nevnt i metodekapittelet samlet jeg inn årsplaner fra alle tre trinn, på de to ungdomsskolene informantene mine arbeidet. Disse årsplanene analyserte jeg for å få et innblikk i hvor mye tid de to ungdomsskolene satte av til de tre fagdisiplinen, i løpet av et år, på de ulike trinnene, samt den totale faglige tidsoversikten. Jeg ønsket også finne ut om informantene sin oppfattelse av tiden de brukte på de ulike samfunnsfagene stemte med det årsplanene viste. I tillegg ville jeg se om de to ungdomsskolene informantene arbeidet på, passet inn i forhold til resultater fra tidligere undersøkelser, for eksempel Andersland (2009). Jeg presenter funnene ved årsplanen til den ene skolen først, deretter tar jeg for meg den andre. Jeg kommer tilslutt til å sammenlikne årsplanene fra de to ungdomsskolene opp mot hverandre, trinnvis og totalt. Deretter vil jeg se på om funnene jeg kom frem til, samsvarer med tidligere undersøkelser og informantenes egne oppfatninger.

Tabellen under viser tidsfordelingen på den ene ungdomsskolen, kalt i oppgaven for skole 1. Tabellen viser tidsfordeling mellom de tre fagene igjennom et treårsløp på ungdomsskolen, samt totaltiden de tre fagene har fått på hvert trinn. Tallene i tabellen er tiden til faget oppgitt i antall måneder. Ved å se på tabellen kan en se at de tre samfunnsfagene blir tildelt ulik mengde tid på hvert trinn og totalt. På 8.trinn har det blitt satt av mest tid til samfunnskunnskap, deretter deler historie og geografi mengde tid.

Årsplanene totaloversikt skole 1

<i>Fag</i>	<i>Geografi</i>	<i>Samfunnskunnskap</i>	<i>Historie</i>
<i>8. trinn</i>	3	4	3
<i>9. trinn</i>	2	5	4
<i>10. trinn</i>	3,5	2	3,5
<i>Totalt</i>	8,5	11	10,5

Tabell 4.1: Tidsfordeling mellom de tre samfunnsfagene totalt på alle trinn, oppgitt i måneder.

På 9.trinn har samfunnskunnskap igjen fått mest tid med fem måneder totalt, historie har fått fire måneder, og geografi to. Planen er lagt opp slik at samfunnskunnskap dominerer høstsemesteret, med bare en måneds innslag av geografi. Vårsemesteret er lagt opp på liknende måte, bare at det er historie som dominerer, og geografi med samfunnskunnskap har fått hver sin måned.

På 10. trinn snur hvilke fag som får mest tid igjen. Geografi og historie får dette året tildelt like mye tid, nemlig 3,5 måned hver, og samfunnskunnskap får totalt 2 måneder. Tendensen på hvert trinn er at historie aldri er faget som havner nederst på prioriteringen når det kommer til tid, og faller aldri under 3 måneder med tid i løpet av et år. Den eneste gangen historie kommer *nederst* i tid, deler faget plassen med geografi med 3 måneder. Samfunnskunnskap og geografi derimot faller begge to på hvert sitt trinn ned til bare 2 måneder i løpet av ett år. En annen tendens er at geografi aldri er faget det blir tildelt mest tid til, med unntak i 10.klasse hvor faget deler totalt tildelt tid med historie med 3,5 måned.

Det som også er interessant og verdt å merke seg, er at informantene fra skole 1, mente at samfunnskunnskap var det faget det var minst undervisning i. Alle informantene hadde her også enten samfunnsfag eller samfunnskunnskap som bakgrunn. Informantenes oppfattelse om mengden undervisning i samfunnskunnskap, samsvarte dermed ikke med hva årsplanene fra skolen viste. På to av trinnene kommer samfunnskunnskap øverst av de tre fagene i mengde tid. Faget kommer også ut som den totale vinneren av tildelt tid i løpet av den treårige syklusen til ungdomsskolen.

Den neste tabellen er fra analysen av årsplanene på den andre skolen, kalt for skole 2 i oppgaven. Tabellen her viser også tidsfordeling mellom de tre fagene igjennom et treårslop på ungdomsskolen, samt totaltid de tre fagene har fått på hvert trinn. Tallene i tabellen er tiden til faget oppgitt i antall måneder.

Årsplanene totaloversikt skole 2

<i>Fag</i>	<i>Geografi</i>	<i>Samfunnskunnskap</i>	<i>Historie</i>
<i>8. trinn</i>	3	3	4
<i>9. trinn</i>	1	3	7
<i>10. trinn</i>	3	2	4
<i>Totalt</i>	7	8	15

Tabell 4.2: Tidsfordeling mellom de tre samfunnsfagene totalt på alle trinn, oppgitt i måneder.

På 8. trinn er det en ganske jevn fordeling av de tre samfunnsfagene på skole 2. Historie får mest tid med 4 måneder, og geografi og samfunnskunnskap deler mengden tid med 3 måneder hver. På 9.trinn blir fordeling betydelig mer ujevn, hvor historie står frem som den suverene vinner med sine totalt 7 måneder. Samfunnskunnskap kommer etter med 3 måneder, og geografi havner til sist med sin ene måned. Grunnen til den store forskjellen i tidsfordeling skjer først på vårsemesteret sa historie får totalt 5 måneder av undervisningen dette semesteret. Samfunnskunnskap får derimot bare 1 måned, og geografi ingen måneder. Det betyr at vårsemesteret på 9.trinn på skole 2, omtrent kun består av historieundervisning.

På 10.trinn er planen mer balansert når det kommer til tidsfordelingen mellom de tre samfunnsfagene, i forhold til 9.trinn. Historie ender igjen opp som faget som får mest tildelt tid med sine fire måneder, men geografi kommer rett etter med sine tre måneder, og samfunnskunnskap tilslutt med sine to. Den totale oversikten viser at historie får til sammen 15 måneder undervisning i løpet av den treårige syklusen til ungdomsskole 2. Totalt får samfunnsfag 8 måneder, og geografi 7 måneder.

4.4.1 Skole 1 og skole 2 – en sammenlikning

Jeg skal nå sammenlikne årsplanene jeg samlet inn fra de to ungdomsskolene. Først skal jeg sammenlikne trinnvis totaltiden til de tre samfunnsfagene på de to ungdomsskolene. Deretter skal jeg sammenlikne den totale tidsfordelingen mellom de tre samfunnsfagene på de to ungdomsskolene.

8.trinn

På skole 1 var det samfunnskunnskap som fikk tildelt flest timer med fire måneder. På skole 2 fikk samfunnskunnskap tildelt 3 måneder, hvor historie fikk mest tildelt tid på fire måneder. Det betyr at samfunnskunnskap og historie her byttet på hvem som fikk mest tid i løpet av året på de to skolene. På begge skoler fikk geografi tildelt tre måneder med undervisning, og med det havnet geografi som et av fagene med minst tildelt tid i løpet av året. På skole 1 delte geografi denne posisjonen sammen med historie, og på skole 2 var det geografi og samfunnskunnskap. Hvis en da ser på det totale bilde, havner geografi nederst på prioriteringsskalaen, og samfunnskunnskap og historie deler den øverste delen av skalaen på begge skoler på 8.trinn.

9.trinn

Resultatene på 9.trinn er litt annerledes, men har fortsatt en del likhetstrekk med 8.trinn. På skole 1 får samfunnskunnskap mest tildelt tid med totalt fem måneder. Samfunnskunnskap får på skole 2 tildelt tre måneder med undervisning. Det er dermed større forskjell mellom skole 1 og 2 på mengde tid samfunnskunnskap får tildelt på 9.trinn. På skole 2 er det historie som får mest tildelt tid med totalt syv måneder. Da historie får tildelt fire måneder på skole 1, er det her også stor forskjell i mengden tid som er tildelt faget på de to ungdomsskolene. Men likhetstrekket ved begge skolene er igjen at geografi havner med færrest tildelte måneder, med to måneder på skole 1 og en måned på skole 2. Det er også dette trinnet på begge skolene hvor likestillingen av de tre samfunnsfagene er skjevest.

10.trinn

På begge skolene er fordelingen mellom fagene på 10.trinn mer jevn enn på 9.trinn. På skole 2 er det historie som får mest tid med fire måneder, mens på skole 1 deler historie plassen med geografi, da begge fag ha blitt tildelt 3,5 måneder. På skole 2 får geografi tildelt tre måneder. Samfunnskunnskap er på begge skolene faget som får tildelt minst tid dette året med to måneder både på skole 1 og 2. Dette betyr at 10.trinn er det eneste året på ungdomsskolen, ifølge disse årsplanene, geografi ikke blir prioritert minst med tanke på tid.

Årsplanene totaloversikt begge skoler

Fag	Geografi	Samfunnskunnskap	Historie
8. trinn	6	7	7
9. trinn	3	8	11
10. trinn	6,5	4	7,5
Totalt	15,5	19	25,5

Tabell 4.3: Tidsfordeling mellom de tre samfunnsfagene totalt på begge skoler, oppgitt i måneder.

Grunnen til forskjellene på trinnene kan selvfølgelig forklares ut fra bakgrunn og utdanning som jeg tidligere ha tatt for meg, men det er nok også i stor grad påvirket av målene som er oppgitt i samfunnsfag på de ulike trinnene i Kunnskapsløftet. Det er blant annet en av informantene som i intervjuet omtaler 9.klasse som *historie dumpa*, da det er på dette trinnet første og andre verdenskrig er temaer. Dette kan forklare de høye tallene til historie i tabellen på 9.trinn. En annen informant trekker frem geografi i 10.klasse, hvor demografi, befolkningsvekst og utvikling er sentrale temaer. "Delen med geografi i tiende klasse, når vi skal ha om befolkningsvekst, utvikling og demografi, er noe av det artigste jeg gjør" (Informant 3, 18.11.2014). Denne oppfatningen av geografi i 10.klasse kan ha en innvirkning på hvorfor 10.trinn er den eneste gangen geografi ikke havnet med minst antall måneder med undervisning på begge ungdomsskolene.

Denne tema- og målbestemte måten å fordele tiden til fagene på, blir i stor grad bestemt av læreren selv, og av samarbeidet lærerne imellom med årsplanene. Her kommer bakgrunn og utdanning igjen inn som en faktor, samt lærernes eget engasjement og oppfattelse av egen faglig kompetanse. Det er naturlig å ville undervise i det en føler seg trygg på og har en glød for. På skole 1 hvor samfunnskunnskap kom høyest ut med totalt 11 måneder undervisning på

tre år, hadde alle informantene mine samfunnsfag eller samfunnskunnskap som bakgrunn. Om dette er en tilfeldighet eller ikke, kan en bare spekulere i, men det er like vel verdt å merke seg. En av informantene poengterte også at størrelsen på emnene i fagene også må samsvare med tiden de får. Størrelsen på emnene til fagene blir dermed også en vurderingssak for lærerne. Som en av de andre informantene nevner vil faglig kunnskap gjøre en mer i stand til å se større sammenhenger. Det er kanskje dermed naturlig at en som lærer lettere ser det mulige omfanget og størrelsen på emner som faller under det/de fagene læreren selv har utdannelse i? Og bevisst eller ubevisst, tildeler dermed fagene de har bakgrunn i, mer tid?

Det er derfor kanskje ikke så usannsynlig å tenke at det er en sammenheng med mengde tildelt tid til de tre fagene i samfunnsfag og lærernes utdannelse. I Skogland (1999) og i Skoleforum (nr.:17 1987) ble det vist til undersøkelse som viste at det var et klart mindretall av geografiutdannede lære på grunnskolen i Trondheim i 1987, og i 1997-98. Det ble også vist til lærernes egen oppfattelse av hvor mye tid de brukte på de enkelte fagene i samfunnsfag. I fordeling av hvor mye de tre fagene ble brukt i samfunnsfagundervisning fikk historie 42 prosent, geografi 29,5 prosent, og samfunnskunnskap 28,5 prosent.

Hvis vi ser på totaloversikten til skole 1, samsvarer ikke helt resultatene, med resultatene til undersøkelsen til Andersland (2009) som viser til lærerne sin vektlegging av undervisningsinnholdet med utgangspunkt i de tre samfunnsfagene. Undersøkelsen til Andersland (2009) viser historie som det dominerende faget, hvor årsplanen til skole 1 viser at samfunnskunnskap er faget som blir vektlagt mest. Dette kan ha noe med utdannelsen til lærerne, siden alle informantene fra denne skolen hadde samfunnsfag- eller samfunnskunnskap utdannelse, men dette blir kun spekulasjoner selvfølgelig. På skole 2 kommer derimot historie høyest med totalt 15 måneder undervisning, noe som samsvarer med Andersland (2009) sin undersøkelse. Et tolkningsspørsmål er selvfølgelig om fagene blir mer eller mindre vektlagt ut ifra hvor mye tid de får tildelt i undervisning? Holt-Jensen (2007) trekker frem at statusen til skolefaget blir bestemt av timeantallet fagene får tildelt i skolen (Holt-Jensen 2007), hvis en implementerer samme tanke når det kommer til fagene i samfunnsfag, vil en kunne trekke en slutning om at tid faget får tildelt i undervisning, har noe å si for hvordan fagene blir vektlagt.

Andersland (2009) viser også at litt over 1/3 av lærerne er uenige i påstanden om at fagene er likestilte i samfunnsfagundervisningen. Resultatet knyttet til lærernes vurdering om hvorvidt deres egen undervisning oppfyller kompetansemålene i samfunnsfag, viser at lærerne foretrekker historie, så samfunnskunnskap og deretter geografi (Andersland 2009). Hvis en ser på den sammenlagte totaloversikten til både skole 1 og skole 2, viser dette samsvarende resultater.

Informantenes egen oppfatning av den faglige prioriteringen samsvarer ikke helt med det som kommer frem i årsplanene. Alle informantene svarte at de trodde historie fikk mest tid. Dette samsvarer både med totalen til årsplanene, samt Andersland (2009) og Skogland (1999) sine undersøkelser. Deretter mente tre av informantene at samfunnskunnskap og geografi var nokså likestilt i mengde tid. Dette kan også stemme da det bare er 3,5 måneder som skiller disse to fagene i årsplanene totalt tidsmessig. I Andersland (2009) sin undersøkelse viser resultatet en 10 prosent forskjell mellom geografi og samfunnskunnskap. Siden denne undersøkelsen er delt opp i kategorier som *svært mye vektlagt* og *mye vektlagt*, vil det her komme litt ulike resultater ut ifra hvordan man setter de ulike kategoriene opp mot hverandre. Men tendensen er uansett at samfunnskunnskap her stiger over geografi i vektlegging. Informantenes oppfattelse samsvarer derfor i noe grad med undersøkelsene og årsplanene. De tre resterende informantene mente at samfunnskunnskap var faget som fikk minst tid. Dette samsvarer ikke med Andersland (2009) sine resultater eller tallene som kom fra årsplanene. Men Skogland (1999) sin undersøkelse viste at lærerne som svarte på hennes undersøkelse mente fordeling var 29,5 prosent til geografi og 28,5 prosent til samfunnskunnskap. Det betyr at de tre informantene sin oppfatning om at samfunnskunnskap får minst tildelt tid til undervisning i samfunnsfag, samsvarer med resultatene til Skogland (1999).

4.5 En oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert resultatene og analysen av undersøkelsen. Resultatene og analysen har blitt knyttet opp til informantene sine oppfatninger, tidligere gjennomførte undersøkelser, og resultatene og analysen av årsplanene jeg samlet inn. Jeg har analysert i et forsøk på å komme frem til funn i forbindelse med geografifaget sin posisjon i skolen, med fokus på samfunnsfaglærerne sin bakgrunn og utdanning. Når det kommer til samfunnsfaglærerne sin utdanning viser undersøkelser at det er en overvekt av lærere med

historiebakgrunn i ungdomsskolen (Skogland 1999). Det er også undersøkelser som viser en overvekt av lærere som mener de har mest kompetanse i historie (Andersland 2009). Informantene sin bakgrunn var ikke sammenfallende med disse undersøkelsene, da bare en av informanter hadde historiebakgrunn, alle hadde derimot enten samfunnsfag- eller samfunnskunnskapsutdannelse, og en hadde geografiutdannelse. Da jeg spurte mine informanter om de anså geografifaget som noe utfordrende å undervise i, var informantene delt i to. Tre informanter mente ikke geografi var utfordrende, mens tre mente at noen deler av pensum var utfordrende, da spesielt det knyttet til naturgeografien. Dette viser at utdanning ikke trenger å henge sammen med lærernes egen oppfatning av kompetanse, men at engasjement for faget og lærernes individualitet kan være innvirkende faktorer. Det er likevel en klar overvekt av lærere som mener de har mest historie kompetanse (Andersland 2009), og en klar overvekt av lærere med historie utdanning (Skogland 1999) blant samfunnsfaglærere. Alle informantene mente også at det var flest samfunnsfaglærere på skolen de arbeidet på med historiebakgrunn. Det kan derfor se ut til at utdanning og oppfattelse av kompetanse har en sammenheng. Oppfattelsen av kompetanse og utdanningsbakgrunnen til lærerne kan også ha en innvirkning på likestillingen mellom de tre disiplinene i samfunnsfag.

I kapittelet har jeg også hatt fokus på likestillingen mellom de tre samfunnsfagene i totalt tildelt tid, og i undervisningen. Intensjonen bak samfunnsfagplanen i Kunnskapsløftet er at geografi, historie og samfunnskunnskap skal vektlegges like mye. Intensjoner og realiteter er ikke alltid sammenfallende – så selv om Kunnskapsløftet uttrykker likestillingen mellom fagene klart, ser det ikke nødvendigvis ut til at dette er realiteten i samfunnsundervisningen på ungdomstrinnet. I undersøkelsen til Andersland (2009) vises det til resultater at historie er faget lærerne tror de bruker mest tid på i undervisningen. Samfunnskunnskap er faget som kommer etter i mengde tid, og tilslutt kommer geografi. Skogland (1999) sin undersøkelse er også historie faget lærerne tror de bruker mest tid på, med sine 42 prosent av den totale undervisningstiden. Men i Skogland (1999) sin undersøkelse kommer derimot geografi foran samfunnskunnskap som fag lærerne tror de bruker mest tid på. Geografi får her 29,5 prosent, og samfunnskunnskap 28,5 prosent. Disse to undersøkelsene viser noe ulike resultater mellom geografi og samfunnskunnskap. Informantene sine svar samsvarer til en viss grad med begge undersøkelser da alle informantene mente at historie var faget som får mest tid i samfunnsfag. Deretter deler informantene seg i to, hvor tre mente at samfunnskunnskap var faget det ble

tildelt minst tid til. Deres svar samsvarer ikke med Andersland (2009) sin undersøkelse, men Skogland (1999) sine resultater støttet denne oppfattelsen. De tre andre informantene mente at geografi og samfunnskunnskap stod omtrent likt i tidsfordelingen. Disse svarene kan sies å være sammenfallende med undersøkelsene. Undersøkelsene kommer frem til ulike resultater som viser at det er en variasjon om geografi eller samfunnskunnskap er faget som får tildelt minst tid.

Ved å sammenlikne oppfattelsen informantene har av tidsfordelingen mellom de tre samfunnsfagene, med resultatene fra årsplanene, vil vi se mindre sammenfallende resultater. Informantene mente som sagt at samfunnskunnskap eller geografi/samfunnskunnskap fikk minst tid. Årsplanene jeg samlet inn viser at på skole 1 fikk samfunnskunnskap tildelt mest tid, både på to av trinnene og totalt. Dette var også på skolen hvor det var flest informanter med bare samfunnsfag- eller samfunnskunnskapsbakgrunn. Totalt sammenfalt tidsfordelingen av alle årsplanene til begge skolene med tidligere undersøkelser (Andersland 2009 og Skogland 1999), hvor historie fikk mest tid med totalt 25,5 måneder, samfunnskunnskap med totalt 19 måneder, og geografi til slutt med 15,5 måneder. Informantene som mente at samfunnskunnskap og geografi var omtrent likestilt i samfunnsfag har til en viss grad rett. Men tendensen i begge årsplanene var at geografi aldri var faget som fikk tildelt mest tid, med unntak på den ene skolen hvor faget delte mengde tildelt tid med historie med 3,5 måneder. Historie var også aldri faget som hadde færrest tildelte måneder. Det var også noen variasjoner mellom mengde tildeling av tid fra trinn til trinn. Dette samsvarer med svar informantene kom med knyttet til arbeid med årsplanene og målene til samfunnsfag i Kunnskapsløftet. En av informantene omtalte blant annet 9.trinn som *historie dumpa*. Denne informanten var lærer ved skole 2, hvor historie ble tildelt til sammen syv måneder på 9.trinn. Mine resultater og tidligere undersøkelser (Anderland 2009, Skogland 1999 og Skoleforum nr.17 1987) viser derfor at samfunnsfagene ikke er likestilt slik intensjonen er i K06. Det er derfor en del å ta tak i når det kommer til den skjeve fordelingen mellom de tre disiplinene, spesielt da geografifaget.

I dette kapittelet har jeg også trukket frem betydningen læreplanen K06 og den politiske agendaen har for samfunnsfaget i den norske skolen. Dette har jeg belyst ved å få frem informantenes egne tanker om problemstillingen. Slik den politiske agendaen er nå, er det

satsing på de grunnleggende ferdighetene som; lesing, skriving og regning. Det betyr at matte, norsk og engelsk er fag som fort blir trukket ut som satsingsfag. Alle informantene anså satsingen på de grunnleggende ferdighetene som viktig, men et var derimot delte meninger om hvorvidt samfunnsfag burde bli ansett som et satsingsfag. En informant poengterte at de grunnleggende ferdighetene også var viktig i samfunnsfag, og at dette burde flere lærere være bevisste på. Satsing på de grunnleggende ferdighetene trenger ikke bety satsing på et klassisk lese-, skrive-, og regnefag.

Det var også uenighet om faget burde bli tildelt flere timer i grunnskolen. En av informantene mente at to (60 min) timer var tilstrekkelig med tid, i forhold til andre fag som engelsk. En annen informant mente at samfunnsfag minimum burde ha fire timer på ungdomskolen. Alle informantene mente også at samfunnsfag var et viktig fag. Spesielt to av informantene presiserte verdien samfunnsfag hadde som dannings fag, og viktig for å leve opp til K06 sin intensjon om at skolen skal være med å gjøre elevene til samfunnsborgere. De trakk også frem at dette spesielt var viktig i dagens samfunn og med dagens elever. Målene til samfunnsfag i K06 ble også diskutert. Det var her delte meninger 50/50 blant informantene. Tre informanter var fornøyd med K06 og målene, og mente de var oversiktlige og konkrete. De tre andre informantene mente målene var altfor omfattende i forhold til mengde tid faget hadde tildelt på ungdomsskolen. Det kom tydelig frem ut fra disse funnene at det var delte meninger om den politiske agendaen og K06 blant informantene. De var alle enige om at de grunnleggende ferdighetene var viktig i skolen, og at samfunnsfag var et viktig fag. De var imidlertid uenige om posisjonene samfunnsfag skulle ha i forhold til de andre fagene i skolen. Både med tanke på timetildeling til faget og om samfunnsfag burde være et satsingsfag i skolen.

Hvorvidt videreutdanning er en mulig løsning for å skape mer likestilling mellom samfunnsfagene var også noe jeg tok tak i. Siden det ikke har blitt gjennomført noen undersøkelser som viser resultere til problematikken, var svarene til informantene her hovedfokuset. Informanten med geografiutdannelse håpet at videreutdanning i samfunnsfag ville kunne bidra til likestillingen mellom samfunnsfagene, mens mange av de andre informantene ikke trodde at videreutdanning vil ha noen spesiell betydning. Det var derimot en som mente at hvis samfunnsfaglærere videreutdannet seg i samfunnsfag, var geografi faget

de burde videreutdanne seg i. Det er også en informant som mente at videreutdanning ikke nødvendigvis var nødvendig, men at kursing heller kunne vært en løsning. Lærebøkene i samfunnsfag, ble også tatt opp i kapitlet, med hensikt å vurdere hvorvidt de møtte målene til K06 og hvordan de fungerte i undervisningen. Her var det full enighet blant informantene om at lærebøkene var *sånn passe*, både når det kom til K06 sine mål og til bruk i undervisningen. Alle informantene fortalte at de supplerte med eget undervisningsmateriell. Resultatet av svarene til informantene viste dermed at fåtallet mente at videreutdanning kom til å ha betydning for likestillingen til samfunnsfagene, og at lærebøkene som nå var i samfunnsfag ikke var fullt tilfredsstillende. Det var imidlertid ingenting som tydet på at lærebøkene hadde noen innvirkning for likestillingen mellom de tre samfunnsfagene.

4.6 Avslutning

I dette kapitlet har vi sett hvordan situasjonen for samfunnsfag og geografi ser ut til å være på ungdomsskolen. Det har også blitt sett på om utdannelsen og bakgrunnen til læreren har betydning for vektlegging av samfunnsfagene i undervisningen, og hvorvidt lærernes egne oppfatninger samsvarer med realiteten. Dette har blitt gjort ved å sammenlikne svarene til informantene med resultatene til årsplanene på de to ungdomsskolene de arbeidet. Det har også blitt sett på samfunnsfag i kontekst av Kunnskapsløftet og den politiske agendaen som nå er i Norge. Det kan se ut at forhold knyttet til bakgrunn, læreplan, og tid i skolen er forhold som er viktige med tanke på hvilken stilling geografifaget har på ungdomsskoletrinnet.

5. Hva med geografifaget?

I denne masteroppgaven har jeg primært hatt som mål å finne ut hvordan geografifaget sin status er i ungdomsskolen. I tillegg har jeg hatt fokus på å finne ut om lærernes faglige bakgrunn har betydning for geografifaget sin nåværende situasjon. Jeg åpnet innledningen med et sitat fra Barack Obama om betydningen og meningsinnholdet til geografifaget. Sitatet viser til det at geografi handler om mer enn bare å plassere steder på et kart, men mer om det å forstå kompleksiteten i den verden vi lever i. På bakgrunn av det som har kommet frem i denne oppgaven er det grunn til å hevde at geografifaget ikke har en særlig sterk stilling i ungdomsskolen. Det har videre vært interessant å se på rollen lærerne spiller med tanke på faget sin status, samt hvordan den faglige tredelingen fungerer i samfunnsfag. I tillegg har det vært tankevekkende å se om lærernes intensjoner og oppfatninger samsvarer med realiteten.

5.1 Geografi – et fag for nåtiden

I kapittel to viste jeg til hvorfor geografi er et viktig fag, og hvorfor dette burde bli prioritert i skolen. Det trengs, mer enn noen gang, nåtidskunnskap om andre land og folk, men det finnes andre gode argumenter for å styrke geografifaget som et skolefag (Mikkelsen 2007). Geografi er et fag som gir forståelse for kulturer, og sier noe om hvordan man kan bruke denne kunnskapen til å hjelpe å bygge broer, og gjennom det forene verden. I dagens globaliserte verden er denne forståelsen viktigere enn noen sinne. Og hvis den utviklingen som har vært hittil fortsetter, vil denne kunnskapen bare bli viktigere. Det er derfor nødvendig at de yngre generasjonene får den grunnleggende opplæringen de trenger for å ikke bare bli gode samfunnsborger i Norge, men verdensborgere. Norge har også blitt et mer flerkulturelt land, som igjen gjør at kulturell forståelse er viktig for landets videre utviklingen.

Holt-Jensen (2007) omtaler geografi som et *nøkkelfag*. Det vil si et *fag som åpner elevens intellekt for noen grunnleggende forståelseskategorier, dels et fag som gir støttekunnskaper til bruk i andre fag* (Holt-Jensen 2007:18). Geografi er et fag som kan gi en grunnleggende forståelse av verden, gjennom det å plassere fenomen i tid og rom. Det å forstå romlige dimensjoner er en grunnleggende betingelse for å forstå og oppleve verden. Faget kan også brukes til å binde sammen kunnskap fra andre fag, brobyggingen mellom det natur- og

samfunnsvitenskapelige i faget er et godt eksempel på dette. Geografifaget går i stor grad ut på det å se helheten i et landskap på ulike nivå, fra lokalt til globalt, og denne tilnærmingen gjør at faget er et viktig fag i skolen. De egenskapene faget krever er viktige egenskaper for elever å tilegne seg, for å kunne forstå verden rundt seg, se sammenhenger og ta standpunkt.

5.2 Lærerne, skolen og geografi

Selv om geografi er et viktig fag er det mye som tyder på at geografi ikke har en særlig sterk posisjon i den norske grunnskole. Faget deler tid i samfunnsfag sammen med samfunnskunnskap og historie på ungdomsskolen, noe som gjør at tidsfordelingen mellom de tre fagdisiplinene ikke nødvendigvis blir likestilt. Kunnskapsløftet presiserer at de tre samfunnsfagene skal være likestilt i samfunnsfaget, men intensjoner er ikke alltid det samme som realiteter.

I denne oppgaven kom dette tydelig frem ved sammenlikningen av hva informantene mente var tidsrangeringen av de tre samfunnsfagene og hva årsplanene på skolene deres viste. Alle informantene *innrømmet* at de brukte ulik mengde tid på de tre disiplinene, men det som var interessant var at de selv mente de brukte mest tid på historie, deretter geografi, og tilslutt samfunnskunnskap. Årsplanene som de hadde vært med på å sette opp viste derimot noe annet, da geografi kom nederst totalt på begge skolene. Historie kom ut som faget som ble tildelt mest tid totalt akkurat slik informantene antok, men samfunnskunnskap kom faktisk ut som faget det ble gitt mest undervisning til på den ene skolen. Det helt motsatte av hva lærerne på den samme skolen trodde. Med disse funnene kan en si at lærernes intensjoner og oppfatninger ikke alltid samsvarer med realiteten. Intensjonen til alle samfunnsfaglærere er selvfølgelig å skulle gi en best mulig undervisning til elevene sine i alle de tre disiplinene, men har kanskje lærernes faglige bakgrunn noe å si for hvordan realiteten blir?

Geografi og samfunnskunnskap ser ut til å være omtrent like utsatt for å bli nedprioritert i undervisningen. Av de tre fagene ser det ut til at historie er *vinneren*. Dette er ikke oppsiktsvekkende resultater da flere tidligere undersøkelser viser denne tendensen, samt hvis en antar at det er en sammenheng mellom hvilke fag læreren har bakgrunn fra og hvilke emner de i størst grad underviser. Flertallet av samfunnsfaglærere har historie som fag

(Skogland 1999), og det er derfor som forventet at emner fra dette faget blir prioritert høyest. Det kan også bli sett en sammenheng mellom bakgrunn og prioriterer av emner hvis en ser på årsplanene til skole 1. Samfunnskunnskap fikk på denne skolen tildelt mest tid. Lærerne på skolen som jeg intervjuet hadde alle samfunnsfag- eller samfunnskunnskap som fag. Min undersøkelse, til forskjell fra Skogland (1999) sin, viser at informantene mener samfunnskunnskap er faget som blir kuttet mest, ikke geografi. Dette kan ha noe med at jeg gjennomførte intervju, hvor informantene var klar over min geografibakgrunn. Et ønske fra informantenes side om å virke *geografivennlig* kan ha påvirket svarene deres.

Informantene uttrykker i intervjuene jeg gjennomførte at engasjement og glød for fagene har en innvirkning på hvor mye de *kjemper* for faget, spesielt ved planleggingen av årsplanene. Et resultat av dette kan være at noen fag får mer tid enn andre, da en mest sannsynlig kjemper hardest for det faget en har bakgrunn fra og kjenner best til. Størrelse på emner er også noe som kommer frem som har betydning på mengde tid fagene får. Første og andre verdenskrig blir ansett som store emner som det blir satt av mye tid til. På skole 2 ble det satt av fem måneder til disse to emnene på 9.trinn. Det betyr at historie nesten fikk hele våren i samfunnsfag dette året på denne skolen. Igjen sier dette også noe om hva samfunnsfaglærerne på dette trinnet anser som viktige og store emner. Hvor mye en som lærer klare å lese og legge i de ulike emnene til samfunnsfagene, har igjen en sammenheng med hvilken fagbakgrunn en har. Hvordan man leser og forstår faget er en del av utdannelsen i et fag. Det betyr at lærere vil ha ulike forutsetninger for å forstå bredden og omfanget av de ulike samfunnsfagmålene i K06. Dette vil kunne vises i prioriteringen av de tre samfunnsfagene.

Siden utdanning og bakgrunn ser ut til å ha en innvirkning på hvordan tredelingen av samfunnsfag blir håndtert blant lærere, er det interessant at informantene mine var så delt på tanken om videreutdanning i faget. Svarene fra informantene viste at videreutdanning ikke nødvendigvis ble ansett som en løsning for å likestille disiplinene i samfunnsfag. Det var også tankevekkende at den informanten som håpet at videreutdanning skulle ha betydning var informanten med geografibakgrunn. Om dette er en tendens kan jeg ikke si noe om, siden jeg bare hadde en informant med geografibakgrunn, men det er verdt å merke seg. Det var heller ikke enighet blant informantene mine om samfunnsfag burde ha flere timer i ungdomsskolen. Alle mente samfunnsfag var et viktig fag, men ikke alle mente samfunnsfag var viktig nok til

å skulle *ta* timer fra de andre fagene i skolen. Dette er også interessant da en skulle tro at samfunnsfaglærere ville ønsket seg flere timer til faget de underviser. Denne oppfattelsen av samfunnsfagets posisjon i ungdomsskolen kan være et resultat av den politiske agendaen, kulturen på skolen, eller ha en sammenheng med hvilket annet fag lærerne underviser i – som de eventuelt synes er viktige enn samfunnsfag. Uansett grunn, er de delte meningene til samfunnsfaglærerne, om mengden tid faget tildeles i ungdomsskolen, verdt å notere seg. Funn i denne oppgaven gir grunn til å tro at lærernes faglige bakgrunn har en betydning for geografifaget sin situasjon i dagens ungdomsskoler. Geografifaget har ingen spesiell sterk posisjon på ungdomstrinnet, da faget i flere undersøkelser havner nederst i prioritering og kompetanse, og i årsplanene. Men intensjonene til lærerne er gode. Alle samfunnsfaglærerne jeg snakket med i forbindelse med denne oppgaven var reflekterte og uttrykket at de så verdien i alle de tre fagdisiplinene, og det er ingen grunn til å tro de mener noe annet. Men de funnene i denne oppgaven viser også at intensjoner ikke alltid samsvarer med realiteter. Det kan derfor hende at lærere ubevisst neglisjerer de fagene de ikke har faglig bakgrunn i, til tross for intensjoner om at samfunnsfagene skal stå likestilte slik, Kunnskapsløftet hevder. Siden geografi står frem som faget hvor færrest lærere har sin utdanning og bakgrunn fra, betyr det at det er færre lærere i ungdomsskolen til å kjempe faget sin kamp.

Det er altså flere årsaker til at geografifaget sin posisjon er slik den er på ungdomstrinnet i dag. Noen årsaker ligger langt tilbake i tid, mens andre er av nyere dato og knyttet opp til samfunnsfaglærerne som fagformidlere. Det er selvfølgelig ikke mulig å gjøre noe med forhold som ligger tilbake i tid, men vi kan ta tak i de tingene som skjer i nåtiden. Likestilling av de tre samfunnsfagene er noe vi kan ta tak i og klare å endre. Dette bør også være et mål i ungdomsskolen og for samfunnsfaglærerne, ubetinget av hvilken utdanning eller bakgrunn en har. Men det burde også være et mål å få flere med geografikompetanse ut i skolen, slik at faget kan bli *kjempet* mer for. Jeg mener, på bakgrunn av dette, og som kommende lektor i geografi, at det er viktig at geografer – både på universiteter, høyskoler, videregående skoler, og i grunnskolen viser glød og engasjement. Geografi er et viktig fag!

Litteraturliste

- Andersland, Svein** (2009): *Samfunnsfag*. I Skolefagsundersøkelsen 2009 – Utdanning, skolefag og teknologi. HSH-rapport 2010/1. Høgskolen Stord/Haugesund
- Crang, Mike, & Ian Cook** (2012): *Doing Ethnographies*. SAGE, London
- Clifford, Nicholas, Shaun French & Gill Valentine** (2013): *Key Methods in Geography*. 2.utg. SAGE, London
- Flowerdew, Robin, & Martin, David** (2005): *Methods in Human Geography – A guide for students doing a research project*. 2.utg. Pearson Education Limited, Edingburgh
- Fjær, Olav** (1997): *Geografi i den videregående skolen: Fra Haffner og Knudsen til Reform '94. Utviklingstrekk og reformsynspunkter*. I Geografi Fagdidaktikk Del 2: PLU og geografisk institutt. NTNU Trondheim
- Fjær, Olav** (2006): *Kunnskap og bevissthet i geografi. Hva kan elevene når de starter i videregående skole?* I Acta Geographica: Serie B. No. 15. NTNU, Trondheim
- Fjær, Olav & Jan Ketil Rød** 2006:2): *Geografi og Kunnskapsløftet; - også et faglig løfte?* Foredrag holdt på "the 2006 Symposium of the Commission on Geographical Education and International Geographical Union", Brisbane Australia, juni 2006 – norsk versjon
- Hubbard, Phil, Rob Kitchin, Brendan Bartley & Duncan Fuller** (2005): *Thinking Geographically*. Continuum, New York.
- Holt-Jensen, Arild** (2007): *Hva er geografi*. Universitetsforlaget, Oslo

Holt-Jensen, Arild (2009): *Geography – History and Concepts: A Student's Guide*. 4. utg. SAGE. London

Koritzinsky, Theo (2012): *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring*. 3. utg. Universitetsforlaget, Oslo

Kvande, Lise & Nilse Naastad (2013): *Hva skal vi med historie – Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo

Moen, Torill, & Ragnheiður Karlsdóttir (2011): *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Mikkelsen, Rolf (2007): *Verdensfaget geografi og geografididaktikken*. I Mikkelsen, R. og Fladmoen, H. (red.) *lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning*. Universitetsforlaget, Oslo. s. 287-305

Mikkelsen, Rolf (2008): *Geografi i K06 – læreplanprosess, utfordringer og endringer*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Skoleforum (1987): *Sviktende kunnskaper i geografi hos lærere i ungdomsskole*. Reportasje ved Mona Jacobsen. Nr.17/1987. Norsk Undervisningsforbund, Oslo.

Skogland, Marte (1999): *Geografi på ungdomstrinnet – et glemt kapittel?* PS-skrift nr.8 1999. Program for skoleforskning. NTNU Trondheim

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Fagbokforlaget, Bergen

Internett kilder

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006): <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader/>. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, Oslo. (28.04.2015)

Obama, Barack (2012): <http://www.politico.com/politico44/2012/05/obama-asks-geography-bee-question-124490.html>. National Geographic Bee, (13.05.2015)

Store Norske Leksikon (2015): snl.no/geografi. (07.05.2015)

UDIR (2006): <http://www.udir.no/kl06/HIF1-01/Hele/Timetall/>. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, Oslo. (28.04.2015)

UDIR (2006): <http://www.udir.no/kl06/GEO1-01/Hele/Timetall/>. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, Oslo. (28.04.2015)

UDIR (2006): <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Timetall/>. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, Oslo. (28.04.2015)

Vedlegg

1. Intervjuguide

- Utdannelse?
- Har du noen bakgrunn innen geografi?
- Hvor mange år har du arbeidet i skolen?
- Kan du fortelle om din undervisningserfaring?
- Hvilke fag underviser du vanligvis i?
- Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag?
- På hvilket trinn underviser du i samfunnsfag dette skoleåret?
- Hvor mange klasser underviser du til sammen i samfunnsfag dette skoleåret?
- I hvor stor grad er du fornøyd med samfunnsfagplanen i Kunnskapsløftet anno 2006?
 - o De ulike fagene i samfunnsfag sine mål, utforskeren?
- Hvilke lærebøker bruker dere i samfunnsfag på skolen?
- Synes du at kunnskapsløftet samsvarer med læreboka/ene dere bruker?
- Hvis du skulle ha plassert de tre samfunnsfagene i en rekkefølge fra 1-3, med tanke på hvor stor del av din undervisning i samfunnsfag du bruker på de ulike fagene, hvordan ville du plassert fagene? Tallet 1 representerer mest tid.
 - o Hvorfor tror du fordelingen er slik?
 - o Hva tenker du har innvirkning?
 - o Er det noen fag det er ”enklere” å kutte ned på pga. Faginnhold enn andre?
 - Hvordan er resonnementet bak dette i så fall?
- Er det noe du synes er vanskeligere å undervise, av geografifemner enn andre? /
Hvordan opplevde du de andre samfunnsfag lærerne sitt forhold til geografifaget?
- Hva tenker du om videreutdanning innen samfunnsfag.
- Hvordan vektlegger du de tre ulike fagene i form av synliggjøring i undervisningen?

- Vet du om noen tverrfaglige samarbeidsprosjekter som har blitt gjennomført på din skole, hvor geografi har vært deltakende?
 - Hva var dette i så fall?
 - Hva tenker du om geografi som et samarbeidsfag?
- Knytter du bevisst geografifemner inn i historie og samfunnsfagundervisningen din?
 - Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hvordan fremmer du, og synliggjør geografi som fag i undervisningen din?
- Synes du det er enklere å motivere, og uttrykke behovet og viktigheten for ett eller flere av fagene i samfunnsfag?
 - Viss så, hvorfor tror du det har seg slik?
 - Hva tror du kunne blitt gjort for å endre dette?
- Hva tenker du om geografifaget sin tildelte tid i ungdomsskolen?
- I starten av hvert skoleår legger dere lærere årsplan. Kan du fortelle om hvordan dere går frem med dette på din skole i faget samfunnsfag?
- Hvordan samsvarer årsplanen seg med hvordan den reelle skolehverdagen utarter seg?
- Hadde det vært mulig å få se på årsplanen for 2013/2014 for trinnet ditt?

