

Christian H. Swan, NTNU

# Geografi i samfunnsfaget- På tide med en kompetanseheving?

En undersøkelse av samfunnsfaglæreres behov for  
utdanningstilbud i geografi på ungdomstrinnet

Masteroppgave i geografi fagdidaktikk

Trondheim, mai 2016

Veileder: Olav Fjør

Norges Tekniske og Naturvitenskaplige Universitet  
Fakultetet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse  
Geografisk Institutt



## **Abstract**

In Lower secondary school, geography, history and social studies are integrated into one course, where the subjects are supposed to be equally weighted with the same number of classroom hours. However, various studies have demonstrated that teachers do not respect this requirement, but rather prioritize certain individual subjects with more hours. Certain subjects, such as history, tend to get the highest priority, followed by social science, and finally geography. Furthermore, there is a plausible link between a teacher's specialist subject and how much that subject is prioritized in the classroom. As fewer teachers specialize in geography, it also tends to get the lowest level of prioritization. The goal of this thesis is to build a case to support teachers' need for competency building in geography and to identify an optimal structure for that training opportunity. It is firmly believed that raising teachers' competency in Geography in this way will directly support the realignment of the priority of the subject in the classroom.

To gather the information necessary for this kind of study, a national web-based survey was commissioned by Ellingsen in 2014. Of the 3900 teachers invited to participate in the survey, 1917 of them replied (a response rate of about 60%). My task was to use the data collected from the survey for further statistical analysis, through the use of a data program called *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), whereby the survey responses get converted into measurable figures, making it easier to process and analyze the data.

The study shows that there are a significant number of teachers that express an interest in additional geography study. Furthermore, it is logical to suggest that their opinions regarding structure and content should be included in the development of any course, since it may be essential to encourage their participation. The study also shows that there are far fewer teachers with a relevant education or specialization in geography, compared to history and social science. It can, therefore, be concluded that there is a clear justification for additional training to raise competency levels in Geography and thereby increase focus on correcting the balance of equal weighting of classroom hours. To secure the necessary financial funding for this training, government officials should be informed about the current situation, stressing the need for improved geography training for teachers.



## Forord

Fullføring av denne masteroppgaven markerer en slutt på kapittelet som femårig student ved NTNU, og det vil nok ta noe tid før det går opp for meg. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg lært utrolig mye, spesielt hvor givende det har vært å arbeide seg gjennom det jeg har opplevd som til dels tøffe utfordringer. Jeg ser tilbake på mitt siste semester ved NTNU som ett av de mest lærerike. Det har vært krevende, men givende og en verdig avslutning.

Jeg vil takke min veileder Olav Fjær, som har vært en utrolig god støttespiller på denne reisen. Hans positive holdning og fantastiske engasjement, har gjort det til en fryd å ha han som veileder. Våre gode samtaler har fått meg til å kontinuerlig være på jakt etter å forbedre oppgaven min. En mer omtenkssom og godhjertet veileder tror jeg en skal lete lenge etter. Tusen takk for det!

Jeg vil også rette en takk til Kyrre Svarva som har hjulpet meg til å forstå og sette pris på programvaren SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Hans gode pedagogiske ferdigheter har vært uvurderlige.

Jeg vil også rette en stor takk til mine studiekamerater som jeg har delt mye tid med dette siste halve året. Jeg har satt stor pris på våre underholdende samtaleemner på master-leseplassen og det spesielle, gode og støttende miljøet som jeg har vært så heldig å få være en del av.

Til slutt vil jeg takke familien min for all støtte og omtenkssomhet gjennom arbeidet med oppgaven. Spesielt vil jeg takke min far, Inge. Jeg har satt utrolig stor pris på hans interesse, engasjement og omtanke gjennom hele studietiden min.

Trondheim 28.05.16

Christian H. Swan



# Innholdsfortegnelse

FIGURLISTE.....	IX
TABELLER .....	X
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG OPPGAVENS TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	4
1.3.1 Fagdidaktikk.....	4
1.3.2 Læreplan .....	5
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
<b>KAPITTEL 2. TEORI.....</b>	<b>9</b>
2.1 FRA MØNSTERPLAN TIL KUNNSKAPSLØFTET .....	9
2.2 HVORFOR ER GEOGRAFI VIKTIG I SKOLEN? .....	12
2.3 GEOGRAFI, EN NEDPRIORITERT DISIPLIN .....	14
2.4 SKOLENS HIERARKISKE OPPBYGNING.....	16
2.5 KOMPETANSEHEVING .....	17
2.6 LÆRERROLLEN .....	21
2.7 OPPSUMMERING.....	23
<b>KAPITTEL 3. METODE.....</b>	<b>25</b>
3.1 VITENSKAPELIG METODE .....	25
3.2 EMPIRISK DATA OG MÅLENIVÅ .....	25
3.3 FORELIGGENDE DATA .....	26
3.4.1 Samvariasjon .....	29
3.5 FORSKERENS ROLLE, RELIABILITET OG VALIDITET.....	30
3.6 UTFORDRINGER I FORSKNINGSPROSESSEN .....	32
3.7 OPPSUMMERING.....	34
<b>KAPITTEL 4. EMPIRI.....</b>	<b>35</b>
4.1 BEHOV OG KJØNN .....	35

4.2 BEHOV OG FAGBAKGRUNN .....	36
4.3 BEHOV OG ETTERTRAKTEDE FAGDISIPLINER .....	40
4.4 BEHOV, UTDANNINGSBAKGRUNN OG YRKESERFARING .....	42
4.6 ORGANISERING AV VIDERE- ELLER ETTERUTDANNINGSTILBUD .....	44
4.7 OPPSUMMERING.....	50
<b>KAPITTEL 5. DISKUSJON.....</b>	<b>51</b>
5.1 HVA KAN VÆRE BAKGRUNNEN FOR GEOGRAFIFAGETS STATUS OG DETS ANDEL AV UNDERVISNINGEN I SAMFUNNSFAGET? .....	51
5.1.2 Mønster- og læreplaners påvirkning på geografifaget.....	51
5.1.3 Lærerrollen.....	54
5.2 HVILKET BEHOV ER DET FOR ET KOMPETANSEHEVINGSTILBUD I GEOGRAFI BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE I UNGDOMSSKOLEN? .....	56
5.2.1 Geografi en viktig disiplin i samfunnsfaget .....	57
5.2.2 Samfunnsfaglæreres behov for kompetanseheving .....	59
5.3 I HVILKEN GRAD HAR SAMFUNNSFAGLÆRERES YRKESERFARING OG UTDANNINGSNIVÅ EN PÅVIRKNING PÅ DERES UTTRYKTE BEHOV FOR KOMPETANSEHEVING I GEOGRAFI? .....	60
5.3.1 Utdanningsnivå og påvirkning.....	62
5.4 HVORDAN VIL SAMFUNNSFAGLÆRERE SOM ØNSKER SEG KOMPETANSEØKNING I GEOGRAFI AT ET UTDANNINGSTILBUD SKAL SE UT, NÅR DET GJELDER STRUKTUR, INNHold, TILTAK OG TILRETTELEGGING?.....	65
5.4.1 Tiltak og tilrettelegging fra skolens ledelse .....	67
<b>6. AVSLUTNING .....</b>	<b>71</b>
6.1 KONKLUSJON.....	73
6.2 VIDERE ARBEID.....	74
<b>7. REFERANSER.....</b>	<b>75</b>
<b>VEDLEGG A: SPSS OUTPUT</b>	
<b>VEDLEGG B: NASJONAL SKOLEUNDERSØKELSE BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE 8-13 (OPPDATERT).</b>	
<b>VEDLEGG C: NASJONAL SPØRREUNDERSØKELSE BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE 8-13 TRINN.</b>	



## Figurliste

Figur 4.1: Respondentenes faglige fordypings bakgrunn, i prosent.....	37
Figur 4.2: Andelen av samfunnsfaglærere med fagfordypning i geografi fra 1984 til 2014, i prosent.....	38
Figur: 4.3: Prosentandel av lærere som underviste i samfunnsfag med ikke faglig bakgrunn fra 1999 til 2014 i ungdomsskolen.....	39
Figur 4.4: Andelen av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent.....	39
Figur 4.5: Hvilke fagdisipliner samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg innenfor, i prosent.....	40
Figur 4.6: Andelen av respondenter som svarte at de var interessert i å videreutdanne seg i geografi, gitt at en ville delta i et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent.....	41
Figur 4.7: Prosentandelen av hvilke fag samfunnsfaglærerne ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg i, i forhold til det faget respondentene har fordypning i.....	42
Figur 4.8: Andel av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for økt kompetanse via videre- eller etterutdanning, fordelt på deres yrkeserfaring, i prosent.....	43
Figur 4.9: Andel av lærere som uttrykte ønske om et videre- eller etterutdanningstilbud, gitt deres utdanningsbakgrunn, i prosent.....	44
Figur 4.10: Respondentenes mening om i hvilken grad det tilrettelegges for videreutdanning ved deres skoler, i prosent.....	45
Figur 4.11: Samfunnsfaglæreres vurdering av tilrettelegging for videreutdanning ved skolen deres, fordelt mellom deres andre undervisningsfag, i prosent.....	46
Figur 4.12: Viser til respondentenes perspektiv i forhold til hvilke tiltak skolens ledelse kan gjøre for å bidra til at samfunnsfaglærere tar videre- eller etterutdanning, i prosent.....	47
Figur 4.13: Visualiserer hvilket videreutdanningstilbud samfunnsfaglærere betraktet som mest aktuelt i prosent.....	47
Figur 4.14: Samfunnsfaglæreres perspektiv på best organisering for et etterutdanningstilbud i prosent.....	48

Figur 4.15: Visualiserer hvilke geografiske emner samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videre- eller etterutdanne seg innenfor i prosent.....	49
Figur 4.16: Viser til respondentene som har uttrykt en interesse i å videreutdanne seg i geografi og hvilke emner de ønsker inkludert i et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent.....	49

## **Tabeller**

Tabell 4.1: Undersøkelsens nettoutvalg i antall, prosent og kjønnsfordeling.....	36
Tabell 4.2: Respondenter som var interessert i videreutdanningstilbud i geografi i antall, prosent og kjønnsfordeling.....	36



# Kapittel 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og oppgavens tema

Samfunnsfaget i ungdomsskolen består av historie, samfunnskunnskap og geografi. Faget har fått tildelt tre timer i uken og denne tiden skal i teorien fordeles likt mellom de tre enkeltfagene. Undersøkelser fra 1980 frem til 2009 viser imidlertid at fagene prioriteres ulikt i praksis. Geografifaget har gjentatte ganger vist seg å komme dårligst ut, med lavest status blant lærerne og færrest tildelt undervisningstimer (Lorentzen 1984, Jacobsen 1987, Skogland 1999, Andersland 2010, Norvoll 2015).

Jeg har valgt å skrive en fagdidaktisk oppgave om kartlegging av samfunnsfaglæreres behov for videre- og etterutdanning innen geografi på ungdomsskolen. Bakgrunnen for valg av tema er egne erfaringer med geografifaget fra da jeg selv gikk på ungdomsskolen og møtet med praktisk-pedagogisk utdanning ved lektorutdanningen ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU). Tidligere utførte studier om temaet har i tillegg inspirert meg til å utforske temaet ytterligere. Jeg er i ferd med å avslutte egen lektorutdanning og skal selv bli geografilærer. Dette har gitt meg motivasjon til å utforske mitt fremtidige yrke og fagfelt.

Da jeg som 21-åring vurderte hvilke studietilbud jeg ønsket å søke meg inn på, kom jeg tilfeldigvis over NTNU sitt bachelorprogram i geografi. Jeg husker enda hvor forbauset jeg ble over fagbeskrivelsen som ble presentert: ” *Geografi er studiet av mennesker, samfunn og natur, og sammenhengen mellom disse*”. Det virket mye mer omfattende og spennende enn hva jeg hadde erfart fra min tidligere skolegang. Jeg takket ja til studieplass ved bachelorprogrammet i geografi og hadde lenge en oppfattelse om at geografidisiplinen ved universitetet var så forskjellig fra geografifaget i ungdomsskolen nettopp fordi det var et universitetsstudium. Etter ett år byttet jeg over til lektorprogrammet ved NTNU. Mitt møte med praktisk pedagogisk utdanning (PPU) endret min forståelse av geografifaget. Forelesningene og eksamensoppgaven i emnet *fagdidaktikk i geografi* opplyste meg om geografifagets posisjon i skolen. Vi studerte L97, som var gjeldende læreplan for

samfunnsfaget da jeg selv gikk på ungdomsskolen. Dette fikk meg til å reflektere over min egen samfunnsfagundervisning. Jeg husker geografi som pugging av kart, land og hovedsteder, noe jeg ikke fant særlig interessant. Dette har gitt meg en heller negativ oppfattelse av disiplinen jeg utdanner meg innenfor, helt fra ungdomsskolen og frem til jeg startet på studiet. Jeg mener derfor at jeg selv har fått oppleve virkningen av et nedprioritert geografifag.

Påsken 2015 leste jeg hovedfagsoppgaven til Marte Skogland (1999) ”*Geografi på ungdomstrinnet – Et glemt kapittel?*”, og ble grepet av oppgaven. Spesielt fant jeg hennes konklusjon for videre arbeid interessant, nemlig at løsningen for å øke fagets posisjon i skolen, kan være å etterutdanne samfunnsfaglærere i geografidisiplinen. Jeg fant også inspirasjon i hva som ble formidlet gjennom mine to *praktisk pedagogiske* semestre, nemlig at *lærere aldri vil være utlærte*. Man utdanner seg til å jobbe i et yrke som sammen med samfunnet forøvrig er i en kontinuerlig utvikling, og i den forbindelse vil det være både viktig og nødvendig å holde seg faglig og pedagogisk oppdatert.

Jeg tok kontakt med min nåværende veileder Olav Fjær og forklarte mine tanker og ideer rundt samfunnsfaget og statusen til geografifaget. Fjær introduserte meg til forskningsprosjektet ”*Etter- og videreutdanningsbehov blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen og videregående skole*” ledet av Tanja Ellingsen. Etter å ha lest rapporten ble jeg motivert til å jobbe videre med undersøkelsen.

## **1.2 Problemstilling**

Formålet med oppgaven er å kartlegge samfunnsfaglæreres behov for en kompetanseheving innen geografidisiplinen. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt følgende overordnede problemstilling for arbeidet:

### **1. Hvilket behov er det for et kompetansehevingstilbud i geografi blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen?**

Jeg vil vise til geografifagets nytteverdi, og hvilke positive følger en kompetanseheving kan bidra til. Deretter vil jeg kartlegge samfunnsfaglæreres motivasjon for en videre- eller etterutdanning i geografidisiplinen. Med andre ord, er tilbudet ønskelig eller ei? Informasjonen jeg innhenter kan bli brukt som grunnlag i vurdering om hvorvidt en bør styrke et videre- og etterutdanningstilbud i geografi for samfunnsfaglærere.

Den overordnede problemstillingen følges videre av tre underordnede problemstillinger med en tilknyttet hypotese.

### **2. Hva kan være bakgrunnen for geografifagets status og dets andel av undervisningen i samfunnsfaget?**

Jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som har vært og eventuelt fortsatt er medvirkende til geografifagets status i samfunnsfaget. Jeg vil sammenligne resultater fra min egen analyse med tidligere undersøkelser, for å se om det har skjedd en endring i andelen av lærere med geografi som fordypningsfag. Jeg har utformet følgende hypotese:

*Samfunnsfaglærere er mest motivert for å videre- eller etterutdanne seg i sitt eget fordypningsfag.*

Hypotese 1 er formulert på bakgrunn av undersøkelsene til Lorentzen (1984), Skogland (1999) og Andersland (2010), som viser til at samfunnsfaglærere gjennom skolehistorien har prioriterer sitt eget fordypningsfag i undervisningen.

### **3. I hvilken grad har samfunnsfaglæreres utdanningsnivå og yrkeserfaring en påvirkning på deres uttrykte behov for kompetanseheving i geografi?**

Problemstillingen viser til om utdanningsnivået eller yrkeserfaringen til samfunnsfaglærere påvirker deres motivasjon for et videre- eller

etterutdanningstilbud. Jeg har formulert problemstillingen på bakgrunn av hva Lorentzens (1984) påpeker, nemlig at et høyere utdannings- og erfaringsnivå kan føre til en økt faglig sikkerhet, og et mindre behov for videre- og etterutdanning kan forekomme.

#### **4. Hvordan vil samfunnsfaglærere som ønsker seg kompetanseøkning i geografi, at utdanningstilbudet skal se ut, når det gjelder struktur, innhold og tilrettelegging?**

Her søker jeg svar på hvilke perspektiver samfunnsfaglærere har angående organisering av og innhold i utdanningstilbudet. Jeg anser dette som viktig ettersom et videre- eller etterutdanningstilbud er basert på frivillig deltagelse. Jeg tror resultatene kan være til hjelp for å belyse hvilket utdanningstilbud som kan gi flest deltakere.

### **1.3 Begrepsavklaring**

Denne masteroppgaven faller inn under fagdidaktikken, og jeg vil nedenfor beskrive nærmere hva dette betyr. Jeg vil også si noe mer om hva som kjennetegner skolens læreplaner, idet de anses som å være grunnlaget for læreres undervisningspraksis. Forståelse av hva fagdidaktikk og læreplanene står for, vil være med på å belyse oppgavens grunnlag og utgangspunkt.

#### **1.3.1 Fagdidaktikk**

Didaktikk stammer fra det greske ordet *didaskin*, som betyr *å lære*, men kan også oversettes til *undervisningslære*. *Fagdidaktikk* tar for seg hvilke faktorer som kan gi en optimal undervisning og læring i et spesifikt fag. *Studier og praksis* vil i den forstand være viktige begreper angående å undersøke og praktisere nye læringsmetoder i undervisningen, med hensikt å gi elevene et best mulig læringsutbytte (Mikkelsen 2012).

*Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Mikkelsen, 2012:26).*

Fagdidaktikkens forankring ligger i *faget, didaktikken og praksis*, og kan kobles opp til stikkordene innhold, begrunnelse og utføring (Mikkelsen 2012). Hvilke av de tre man vektlegger vil variere mellom hvilket formål en har. I min oppgave er formålet å kartlegge samfunnsfaglæreres behov for en kompetanseheving innen geografidisiplinen. Jeg vil dermed vektlegge faget med fokus på legitimering, i den forstand å kunne danne et ettertraktet videre- eller etterutdanningstilbud for samfunnsfaglærere, som videre kan heve disiplinens posisjon i samfunnsfaget.

Kjerneområdene til fagdidaktikken ligger i *hva, hvorfor og hvordan*. Det første spørsmålet går på *hva* man vil at en elev skal lære i faget. Det er et viktig element å diskutere og reflektere over, hvilke emner og begreper en skal inkludere i undervisningen. Fagets *hvorfor* går ut på å begrunne viktigheten av faget og posisjonen det har i skolen, samt hvorfor kunnskapen er nødvendig og nyttig for elever å tilegne seg. Underpunktene her vil handle om en *læreplananalyse* og *læreplantolkning*. Fagets *hvordan* går ut på hvilke metoder en mener man bør ta i bruk og som kan gi en best mulig kunnskapsdannelse hos elevene, som bruk av læringsmetoder og verktøy som kart, ekskursjoner, digitale læringsressurser osv.

### **1.3.2 Læreplan**

Bø og Helle (2013) beskriver en læreplan som:

*... en didaktisk tekst som forsøker å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Bø og Heller 2013:175).*

Mikkelsen (2009) sier at en læreplan inneholder retningslinjer og befalinger angående arbeidet i skolen. Planen vil påvirke læreres yrkesutøvelse og bli sett på som deres viktigste arbeidsredskap. Nasjonale myndigheter benytter læreplanen til å formidle sine perspektiver om kunnskaper de mener er betydningsfulle for elever å tilegne seg. Det vil også være læreplanene som formidler og bestemmer helt eller delvis skolens



fagsammensetning, struktur, timetall, lærestoff, metoder og vurdering (Mikkelsen 2009).

Gjennom tidene har det kontinuerlig foregått en utvikling i skolen knyttet til endringer i læreplanene. Eksempelvis kom det på 1990-tallet en planendring der tidligere begreper som leseplan, normalplan, emneplan, fagplan og mønsterplan ble erstattet med begrepet læreplan. En slik plan satte mer fokus på benevnelsen læring der mye av innholdet ble omgjort til forskrifter med juridisk bindende dokumenter som skoler, lærere, elever og foreldre måtte forholde seg til. Tidligere rammeplaner gikk ut på å vise til hva som var ønskelig av lærere å gjennomføre, mens en læreplan viser til hvilke læringsmål lærere skal jobbe for å oppnå (Mikkelsen 2009).

## **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgaven er delt opp i seks hovedkapitler. Disse består igjen av ulike delkapitler. I det første hovedkapittelet blir det gjort rede for oppgavens tema og problemstillinger, og sentrale begreper som læreplan og fagdidaktikk blir forklart.

Kapittel to tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag, og gir et innblikk i samfunnsfagets undervisningspraksis fra 80-tallet frem til i dag, med fokus på konsekvensen det har hatt for geografidisiplinen. Det vises også til mulige grunner for hvordan og hvorfor en slik undervisningspraksis har utviklet seg.

I kapittel tre blir oppgavens metodebruk beskrevet, og det gjøres rede for grunnleggende metodiske begreper, innsamling av data og hvilke analyser som er blitt gjennomført. Det vises også til enkelte utfordringer som har dukket opp i løpet av forskningsprosessen.

I Kapittel fire presenteres en oversikt over oppgavens resultater som igjen er grunnlaget for det etterfølgende diskusjonskapittelet.

I Kapittel fem diskuteres oppgavens resultater, og det blir presentert mulige svar på de formulerte problemstillingene. Det vises til samfunnsfaglæreres uttrykte behov for

kompetanseheving og hvilke faktorer som kan ha påvirket deres holdning og undervisningspraksis. Det blir også rettet fokus mot deres meninger om hvordan et utdanningstilbud bør organiseres.

Kapittel seks inneholder en oppsummerende avslutning, og oppgavens viktigste funn blir trukket frem i lys av de formulerte problemstillingene. Etter dette presenteres en konklusjon som trekker frem oppgavens viktigste punkter og funn. Til slutt foreslås mulig videre arbeid med bakgrunn i oppgavens resultater.



## **Kapittel 2. Teori**

Dette kapitlet er hovedsakelig viet til å belyse geografifagets status i ungdomsskolen og hvordan den potensielt kan forbedres. Det er også fokusert på læreplanens rolle i skoleverket fra 80 tallet frem til i dag, med hensyn til fagutøvelsen i geografidisiplinen. Det blir argumentert for hvorfor geografi hører hjemme i skolesystemet, ved å fremstille fagets nytteverdi for elever, samfunn og fremtidig arbeidsliv. Det vises til samfunnsfaglæreres undervisningspraksis med ulik vektlegging av fagene geografi, historie og samfunnskunnskap, slik det har kommet frem gjennom ulike undersøkelser fra 80 tallet og frem til i dag. Skolens hierarkiske oppbygning og dens ansvarsfordeling mellom ledelse og lærere blir også belyst. Det vises til samfunnsfaglæreres vurdering av egen kompetanse gjennom ulike spørreundersøkelser, samt hvilke krav skole- og opplæringsloven stiller til videreutdanning. Teorikapitlet tar også for seg utdanningsdirektoratets tilrettelegging for videreutdanning og den fagprioritering som er lagt til grunn. Til slutt presenteres ulike motivasjonsteorier knyttet til læreres yrkesutøvelse.

### **2.1 Fra mønsterplan til kunnskapsløftet**

I 1860 årene ble disiplinene geografi og historie inkludert i den norske skole som egne emner og i 1889 som selvstendige fag. Gjennom mønsterplanen i 1974 (M74) ble historie, samfunnskunnskap og geografi slått sammen til tre likestilte disipliner som til sammen utgjorde samfunnsfaget (Koritzinsky 2014). Fjær (2006) påpeker at selv om de tre fagdisiplinene ble samlet til et fag, hadde de ulike fagplaner å forholde seg til. Videre, sier Mikkelsen (2009) at selv om M74 formidlet at de tre disiplinene skulle likestilles i samfunnsfagundervisningen, ble geografifaget nedprioritert i forhold til historie og samfunnskunnskap. Bakgrunnen for denne skjevheten var samfunnsfaglæreres manglende motivasjon for å undervise i geografi. Koritzinsky (2014) sier videre at det heller ikke hjalp at årsplanene til M74 ble sett på som veiledende forskrifter, og at lærere dermed ikke ble pålagt å følge fagenes

hovedtemaer. Det var likevel ikke godtatt å fullstendig overse M74s hovedtemaer (Koritzinsky 2014).

I 1987 kom det en fornyet utgave av mønsterplanen (M87), med en viktig endring som innebar at hovedemnene ble obligatoriske å følge for lærerne. Det ble også påpekt at undervisningen skulle inneholde en større grad av tverrfaglighet gjennom bruk av læringsmetoder og arbeidsopplegg som gjenspeilte en rød tråd mellom de tre disiplinene (Koritzinsky 2014). De tre fagene ble samlet under en felles plan som også inkluderte alle tre årstrinnene i ungdomsskolen (Fjær 2006). Mikkelsen (2009) sier at historie, samfunnskunnskap og geografi så å si ble usynliggjort via mønsterplanens tverrfaglige visjon. Fjær (2006) poengterer at fagidentiteten til de tre disiplinene stod i fare for å forsvinne, noe skoler og lærere ikke var særlig fornøyde med. Men i M87 ble det lagt opp til at lærebokforfattere kunne ha en stor påvirkning på hvordan undervisningen ble gjennomført via struktur av lærestoff i lærebøkene. Av de tre forlagene Cappelen, Gyldendal og Samlaget, var det bare Gyldendal som produserte bøker med utgangspunkt i M87 sine tverrfaglige intensjoner. Cappelen produserte ni lærebøker med fagdeling i geografi, samfunnskunnskap og historie fordelt på hvert trinn, og var lærebøkene som ble mest brukt i samfunnsfagundervisningen (Koritzinsky 2014).

I 1997 kom det en ny læreplan (L97) som gikk vekk fra den tverrfaglige visjonen til M87, og la en større vekt på en fagdelt undervisning (Koritzinsky 2014). Det ble dannet kompetansemål for hver fagdisiplin, med en detaljert liste over hvilke hoved- og undermål som skulle gjennomgås i samfunnsfagundervisningen. Målene ble også knyttet opp til hvert enkelt årstrinn i ungdomsskolen (Koritzinsky 2014). Det ble bemerket at undervisningen kontinuerlig burde inkludere og formidle en helhetlig forståelse for hvordan de tre disiplinene henger sammen (KUF 1996). Læreplanen fikk status som en formell forskrift, som vil si at skolen og lærere ble pålagt å følge kompetansekravene i L97 (Koritzinsky 2014). Mikkelsen (2009) sier at geografifaget gjennom L97 fikk en sterkere posisjon, men at det var usikkert i hvilken grad lærere fulgte det opp i praksis. L97 innførte en eksamensordning i samfunnsfaget der elever skulle bli testet i alle de tre disiplinene historie, samfunnsfag og geografi. Det ble med andre ord viktig for samfunnsfaglærere å gi en grundig undervisning i alle de tre

fagdisiplinene for best mulig å forberede sine elever til muntlig eksamen (Mikkelsen 2009).

I 2006 ble det utarbeidet en ny læreplan, Kunnskapsløftet (K06), og den gav lærere mer undervisningsfrihet enn tidligere. For det første fikk lærere anledning til å utøve større grad av faglig og pedagogisk skjønn. De kunne i større grad handle på bakgrunn av personlig dømmekraft. Det skulle gjøre det enklere å undervise, samt bidra til å øke elevers kunnskapsdannelse. Mikkelsen (2008) sier at K06 også gav lærere en metodefrihet der de selv kunne velge hvilke arbeidsmetoder som skulle brukes i de ulike fagene. I følge Koritzinsky (2014) ble også fagets lærestoff i stor grad basert på lærernes valg og deres faglige kompetanse. Ulempen med dette var at lærere med lite eller ingen høyere utdanning, ofte ville begrense seg til kun å ta i bruk lærebøkene som mal for undervisningen. Dermed ble det til at lærebøkene kunne bli enda mer styrende for samfunnsfagundervisningen enn tidligere (Koritzinsky 2014).

Mikkelsen (2008) sier at intensjonen med planene i K06 var at de skulle bli tydeligere, slik at elever, foreldre og lærere kunne lese og forstå innholdet. Læreplanene skulle også kunne brukes som et verktøy til å bedre oppnåelsen av kompetansemålene. Men det skulle vise seg å være utfordrende å danne en tydelig plan samtidig som omfang og detaljer skulle minskes (Mikkelsen 2008). Løsningen ble derfor at det konkrete innholdet i læreplanene skulle bestemmes på lokalt nivå: *”Skoleeiere, skoleledere og lærere skal sammen sørge for at elever og lærlinger får den opplæringen de har krav på og har derfor viktige roller i det lokale arbeidet med læreplaner”* (UDIR 2014:6).

I følge Mikkelsen (2008) ble K06 ikke like omfattende som L97, siden fagenes kompetansemål ble redusert. Ved en opptelling av samfunnsfagets kompetansemål kommer en frem til at samfunnskunnskap har tolv, historie ti, og geografi åtte (UDIR 2013). Selv om det ikke er en lik fordeling av antall kompetansemål mellom disiplinene, poengteres det at enkelte mål er mer faglig omfattende enn andre. Mikkelsen (2008) sier at intensjonen med utforming av kompetansemålene i samfunnsfaget var å bidra til å styrke et likebehandlingsprinsipp. Det vil si at en samfunnsfaglærer skal bruke like mye tid på de tre fagdisiplinene i sin undervisning. I læreplanen står det, *”Faget er strukturert i hovudområde med tilhørende*

*kompetansemål. Alle hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng*” (UDIR 2013:2). Mikkelsen (2008) sier videre at kompetansemålene blir sett på som en viktig faktor for styringen av samfunnsfagundervisningen, og skal inkluderes under planlegging og gjennomføring. Derimot blir det påpekt at kompetansemål knyttet opp til enkelte fag, som geografi, er lite detaljerte og kan tolkes ulikt.

## **2.2 Hvorfor er geografi viktig i skolen?**

For at et fag skal bli inkludert i skolesystemet, må det argumenteres for *hvorfor* det bør ha en plass i skolen (Mikkelsen 2009). I 2012 ga Utdanningsdirektoratet (UDIR) ut retningslinjer *for utforming av læreplaner for fag*. Her vises det nettopp til dette gjennom *formålet med faget*, som tar for seg nytteverdien et fag vil ha for elever, samfunn og fremtidig arbeidsliv. Med tanke på geografi som skolefag, bør altså fagets *identitet og særegenhet* vise til en slik nytteverdi. Holt-Jensen (2007) viser til geografifagets legitimering i skolen med å knytte det opp til begrepet *nøkkelfag*, dvs: *”fag som åpner elevens intellekt for noen grunnleggende forståelseskategorier, og dels et fag som gir støtte til bruk i andre fag”* (Holt-Jensen 2007:18).

Holt-Jensen (2007) sier at første forutsetning for å bli kalt et nøkkelfag er at det gir kunnskaper om verden og hva som foregår i den. Holt-Jensen (2007) påpeker at geografifaget oppfyller nettopp et slikt krav gjennom sin romlige forståelse. Det gir grunnleggende kunnskaper om individers omgivelser på et lokalt og globalt nivå. Videre frontes også samspillet mellom natur og samfunn, samt hvordan disse har en gjensidig innflytelse på hverandre. I følge Holt-Jensen (2007) vil en tilrettelegging for en romlig forståelse være grunnleggende for kunnskaper om jordkloden og dens liv.

Det andre grunnlaget vil være at faget skal gi samfunnsrelevante kunnskaper som kan være til hjelp når en skal ut i kjente og ukjente omgivelser. Geografifaget kan heve individers orienteringskunnskaper og stedsans, som videre blir sett på som grunnleggende for å føle seg trygg i disse omgivelsene. Videre vil kunnskap om kart, folk, land og steder også virke positivt ved utforsking av nye steder (Holt-Jensen, 2007).

Grunnlag nummer tre går ut på hvordan et nøkkelfag også bør fungere som et syntesefag. Et syntesefag inkluderer kunnskaper fra ulike fagdisipliner og andre vitenskapelige disipliner som ikke har fått plass i skolesystemet. Holt-Jensen (2007) sier at geografifaget er den eneste disiplinen i skolen som tar for seg en helhetlig forståelse mellom natur og samfunn og deres gjensidige påvirkning. Videre, for at det skal være mulig å tilrettelegge for en slik romlig forståelse, må en inkludere kunnskaper fra flere vitenskapelige disipliner som geologi, biologi, økologi, metrologi, historie, økonomi, sosiologi, statsvitenskap, antropologi, arkitektur og planlegging (Holt-Jensen 2007).

Det fjerde grunnlaget for å bli identifisert som et nøkkelfag vil være at faget gir kunnskaper som blir tatt opp og brukt av andre fagdisipliner. Her vises det til geografifagets kartlære og geografiske informasjonssystemer (GIS). Holt-Jensen (2007) påpeker at historiefaget er en disiplin som tar mye i bruk kart og GIS for å simulere historiske hendelser som krigføring, flyktningstrømmer, naturkatastrofer, kolonialiseringer, imperialisme osv.. Ved forklaring av enkelte historiske hendelser vil det også være viktig å belyse andre geografiske faktorer som eksempelvis naturforhold, resursfordelinger og kulturforskjeller (Holt-Jensen 2007).

Geografifaget oppfyller med andre ord kravene for å bli definert som et nøkkelfag, men Mikkelsen (2009) sier at geografifaget også kan beskrives som *problem-* og *aktualitetsorientert*. Det vil si at en åpner for diskusjoner rundt samfunnsrelaterte utfordringer og mulige løsninger. Et eksempel kan være problematikken rundt ønsket om økologisk matproduksjon i forhold til hva som er økonomiske fordelaktig. Diskusjon av slike problemer vil være omfattende og komplekse, der flere ulike meninger og forslag til løsninger vil komme frem. Mikkelsen (2009) sier videre at geografifaget også kan sies å være aktualitetsorientert ved at en tar opp ulike dagsaktuelle temaer knyttet opp til utfordringene man står ovenfor som klima, befolkningsutvikling og ressursbruk. Videre, vil de tre problemområdene også vise til et viktig fremtidsbegrep, nemlig *bærekraftig utvikling* som defineres som: "... utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov" (VVF 1987, 42).



Mikkelsen (2009) påpeker at geografifaget kan fremme elevers internasjonale forståelse på bakgrunn av kunnskaper en får om andre land, kulturer, livsstiler og levevilkår. Slik kunnskap er nyttig å ha i en verden der landegrenser i økende grad viskes ut. Videre nevner Gregg og Leinhardt (1994) at globale kunnskaper kan øke forståelse for hvor gjensidig avhengige mennesker er av hverandre verden over. Slik kan geografifaget bidra til en holdningsutvikling der elever tilegner seg en global omtenkksomhet og aksept for andre mennesker og deres kulturer (Gregg og Leinhardt 1994)

### **2.3 Geografi, en nedprioritert disiplin**

Fra 1980 til 1983 ble det gjennomført en landsomfattende spørreundersøkelse som fokuserte på om samfunnsfagundervisningen samsvarte med mønsterplanens intensjoner. Undersøkelsen tok utgangspunkt i erfaringene til de 670 samfunnsfaglærerne som deltok i spørreundersøkelsen (Lorentzen 1984). Det kom frem at hele 54,3% av samfunnsfaglærere ikke hadde lik prioritering av de tre disiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi. 27,4% av samfunnsfaglærere prioriterte historie, 18,3% prioriterte samfunnskunnskap og 8,6% geografi. Ved spørsmål om hvorfor det var en slik skjev fagfordeling, svarte flertallet at læreres valg av ferdypningsfag var en påvirkende faktor. Det kom frem at 80,5% hadde valgt historie, 23,1% samfunnskunnskap og 17,2 % geografi. Det ble videre vist til andre faktorer, som manglende tilgang til ressurser, ulik tolkning av læreplanen, varierende vanskelighetsgrad mellom disiplinene og ulik elevinteresse (Lorentzen 1984).

I 1986/1987 gjennomførte undervisningsforbundet en undersøkelse i Sør-Trøndelag basert på deltagelse av 356 samfunnsfaglærere som deltok (Jacobsen 1987). Av disse hadde kun 6,2% ferdypning i geografi. Av samfunnsfaglærere i Trondheim var det bare 5,2% med geografi som ferdypningsfag. Også her ble det påpekt at geografifaget ikke ble prioritert på lik linje med historie og samfunnsvitenskap. Jacobsen (1987) nevnte at den negative utviklingen til geografifaget ikke syntes å snu, ettersom det var få lærere med geografi som ferdypningsfag på de pedagogiske seminarene.

Skoleåret 1998/1999 gjorde Skogland (1999) en spørreundersøkelse i Trondheim kommune i forbindelse med sin hovedfagsoppgave. Hensikten var å undersøke geografifagets status i ungdomsskolen. Den viste at av de 59 deltagende samfunnsfaglærerne var det bare tre som svarte de hadde geografiutdannelse på ett år eller mer. Angående hvor mye tid som ble brukt på de ulike fagene, kom det frem at 42% brukte mest tid på historie, 29,5% på geografi og 28,5% på samfunnskunnskap. Denne fordelingen syntes å være påvirket av læreres interesse for og utdanning i de ulike disiplinene, ettersom 59,6% svarte de hadde en utdanningsbakgrunn i historie, 17,5% i samfunnskunnskap og 5,2% i geografi. Skogland bemerker at læreres faglige bakgrunn kan ha en innvirkning på deres fagutøvelse, og kan være en forklarende faktor for geografifagets lave status ettersom det er så få lærere med fordypning i geografi. Når lærere ble spurt om det fantes nok geografirelatert utstyr og ressurser for timene svarte hele 86,7% nei. En stor andel av lærerne sa de manglet elementært undervisningsmaterieell, som omfattet nedrullingskart og andre fagbøker som atlas og geografiske leksikon. Videre viste det seg at hele 30% svarte at de sa seg enig i at geografifaget ville bli nedprioritert hvis tiden ikke strakk til (Skogland 1999).

Skolefagsundersøkelsen 2008/2009 var en landsdekkende undersøkelse om læreres erfaringer og synspunkter på faglige prioriteringer og undervisningsmetoder i ungdomsskolen (Andersland 2010). Ved vurdering av egen kompetanse innen de tre samfunnsfagdisiplinene, plasserte flest lærere historie først, etterfulgt av samfunnskunnskap og geografi sist. Ved vektlegging av de tre disiplinene i egen undervisning viste det seg at 28,9% vektla historie svært mye, med tilsvarende tall på 16,7% for samfunnsvitenskap og kun 3,1% for geografi. Ved sammenslåing av kategoriene *svært mye vektlagt* og *mye vektlagt* kom fortsatt historie først med 90%, etterfulgt av samfunnskunnskap med 70%. Igjen kom geografi dårligst ut med 60% (Andersland 2010).

Norvoll tok i sin masteroppgave fra 2015 for seg geografifagets status ved to ulike ungdomsskoler i Trondheim kommune. Gjennom å analysere skolenes årsplaner i samfunnsfaget fant hun en skjev fordeling av undervisningstimer mellom de tre fagdisiplinene. Historie fikk tildelt 25,5 timer, samfunnsvitenskap 19 timer, og geografi 15,5 timer. Resultatene kan sies å samsvare med respondentenes oppfattelse

av at det var et flertall av samfunnsfaglærere med bakgrunn i historie, og et klart mindretall med bakgrunn i geografi ved deres skoler (Norvoll 2015).

## 2.4 Skolens hierarkiske oppbygning

Kommunen har stilling som ungdomsskolens eier og har ansvaret for at den pedagogiske kvaliteten og det nasjonale regelverket blir opprettholdt (Kunnskapsdepartementet 2015, § 13-10). Videre har skoleeier blitt lagt under tilsyn og kontroll via inspeksjoner gjennomført av Fylkesmannen (Kunnskapsdepartementet 2015, §14-1). I skoleverket er det en tredelt hierarkisk styringsstruktur som består av skoleleder - lærere - elever. Kjernen i en slik struktur er at ett ledd må stå ansvarlig for resultatene i forhold til hva som er forventet av leddet ovenfor (Elstad 2009). Rektor har ansvar for all virksomhet innenfor sin skole, innbefattet elevers læring og utvikling. Det innebærer at formelt er det rektorer som har ansvar for hvordan resultater skal oppnås (Skaalvik og Skaalvik 2012). Lærere stilles ansvarlige for hva elevene skal lære og at en tilrettelegger for en optimal læringskultur. Det er derimot elevenes ansvar å ta til seg kunnskapen gjennom egen arbeidsvilje og innsats (Elstad 2009). Rektorer blir tillagt størst makt over lærere, mens skoleeiere viser en mer indirekte makt gjennom økonomiske og strategiske vedtak tilknyttet skolen (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Elstad (2009) viser til ulike kritiske vurderinger rettet mot skolesektoren. Det hevdes at sektoren er for dårlig organisert, og at det er for svake koblinger mellom ledelse og lærere. Spesielt fokuseres det på ledelsens manglende vilje til å involvere seg i læreres undervisning. Det viser seg at relativt mange rektorer ikke anser det som sin arbeidsoppgave å ha innsikt i elevers læring. I Christophersens undersøkelse (2003 i Elstad 2009) fremgår det at bare 4% av lærere ønsket at rektor skulle være mer involvert i deres undervisning. Undersøkelsen til Imsen (2004) viste at skoleledelsens innflytelse på læreres undervisningspraksis var minimal. Det virket som om ledelse og lærere hadde en ”*usynlig*” kontrakt mellom seg, i den forstand at ledelsen stolte på at lærerne utførte jobben sin ordentlig. Slik fikk lærere mer eller mindre styre sin egen yrkesutøvelse på bakgrunn av sine egne vurderinger og ideologier. Elstad (2009) sier

at en tydelig ledelse i skolen vil reflekteres gjennom ambisjoner om sterkere involvering i pedagogisk praksis og læreres undervisningsarbeid.

Andre vil hevde at ledelsen tvert imot utøver en for sterk kontroll av lærerne. Dette begrunnes med at lærere må bruke unødvendig mye av sin tid på å delta i gruppearbeid og rapportering om forhold som ikke oppfattes som meningsfullt. En for sterk kontroll av lærere og deres yrkesutøvelse kan føre til at en ikke får knyttet sine personlige verdier til arbeidet sitt og en demotivert holdning kan forekomme (Elstad 2009).

## **2.5 Kompetanseheving**

Norges Offentlige Utredninger (NOU) (1997) påpeker at begrepet kompetanse beskrives som individers evne til å produsere og skape, og innebærer at en tar i bruk kunnskaper, ferdigheter og evner til å løse arbeidsoppgaver. Et individs kompetanse påvirker kvaliteten og effektiviteten på det arbeidet en utfører, og hvordan en tilpasser seg endringer ved arbeidsplassen sin. Kompetanse kan ha ulike former, som for eksempel felles-, generell- og spesifikk kompetanse. En felleskompetanse har vi når en gruppe individer deler og utnytter hverandres evner og egenskaper for å optimalisere sin praksis. Innad i en slik gruppe vil det være viktig å ta i bruk hvert individs evner og kunnskaper som kan være til nytte for resten av gruppen. Utvikling av individuell kompetanse vil som oftest føre til utvikling av felles kompetanse innenfor virksomheten individet er en del av (NOU 1997).

Real-kompetanse er hva NOU (1997) beskriver som all form for kunnskaper og egenskaper et individ har tilegnet seg og videreutvikler gjennom læring og kan være alt fra arbeidserfaring, skolegang, livserfaring osv.. Formell kompetanse er måten å formidle et individs læring gjennom skriftlige dokumenter som jobbattester, fagbrev, vitnemål osv.. Formell kompetanse er dermed en måte en kan få uttrykt, målt og vurdert et individs realkompetanse på (NOU 1997).

Lagerstrøm (2007) sier at det foregår en kontinuerlig utvikling av samfunnet vi lever i, og det stiller krav til at lærerutdanningen følger denne utviklingen. Det vil med

andre ord foregå faglige, pedagogiske og fagdidaktiske endringer som lærere bør følge opp og tilegne seg. Det vil dermed være avgjørende å ha et godt videre- og etterutdanningstilbud for at skolen skal utvikle seg slik en ønsker. I NOU (1997) fremgår det at et etterutdanningstilbud omfatter relativt korte kurs i enkelte fagemner. Den største forskjellen mellom videre- og etterutdanningstilbud er at videreutdanningen gir en formell kompetanse i form av studiepoeng (Lagerstrøm 2007).

I Lorentzens (1984) undersøkelse kommer det frem at nærmere 50% av samfunnsfaglærere ønsket å forbedre sin samfunnsfagundervisning. Svarene som ble gitt kunne synes å henge sammen med læreres yrkeserfaring, ettersom lærere med mindre en tre års erfaring viste seg å ha en mer positiv holdning til å endre undervisningspraksisen sin enn de med lengre yrkeserfaring. Lærere med 20 år erfaring eller mer hadde en sterkere negativ holdning mot å endre sin daværende yrkesutøvelse. Lorentzen (1984) viser til at flere unge og uerfarne samfunnsfaglærere svarte at de ikke følte at deres faglige egenskaper var tilstrekkelige, sammenlignet med eldre og mer erfarne kollegaer. Det viser seg dermed at samfunnsfaglæreres holdning synes å endre seg i forhold til deres erfaringsnivå.

Læreres vurdering av manglende kunnskaper som et hinder for å utføre en helhetlig samfunnsfagundervisning ser ut til å være påvirket av deres utdanningsnivå. 74,5% av de med tittel *lærer* svarte at manglende kunnskaper hadde en betydning, mens 56,1% av de med tittel *lektor* svarte at det ikke hadde noe betydning. Derimot var det en større andel av lektorutdannede lærere som mente de manglet faglig forutsetning for å utføre en helhetlig samfunnsfagundervisning enn de med utdanningsbakgrunn fra lærerskolene. Lorentzen (1984) påpeker at tallene kan vise til at et høyere utdanningsnivå kan føre til en økt faglig sikkerhet, selv om en underviser i fag man ikke har fordypet seg innenfor.

I løpet av skoleårene 1999, 2005 og 2014 gjennomførte Lagerstrøm en landsdekkende undersøkelse som kartla kompetansen hos lærere i grunnskolen. Gjennom skoleåret i 1999 inkluderte det 791 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Det viste seg at 26% av lærere som underviste i faget ikke hadde noen form for fordypning. Andelen av samfunnsfaglærere med 60 studiepoeng lå på 24,8%, og 26,6% hadde over 60

studiepoeng (Lagerstrøm 2000). I undersøkelsen for skoleåret 2005 var det 827 samfunnsfaglærere som deltok. Resultatene viste at andelen av lærere som underviste i samfunnsfaget uten fordypning hadde gått ned til 19,5%. Andelen av samfunnsfaglærere med 60 studiepoeng i faget hadde gått ned til 23,8%, men de med over 60 studiepoeng hadde gått opp til 27% (Lagerstrøm 2007). I undersøkelsen som ble gjennomført våren 2014, var det 370 deltagende samfunnsfaglærere, og av de var det 17% som ikke hadde utdanning i samfunnsfaget. Videre viste det seg at andelen av samfunnsfaglærere med 60 studiepoeng i faget hadde gått opp til 25,5%, og de med mer enn 60 studiepoeng hadde steget til 28,3% (Lagerstrøm 2014).

I Skolefagsundersøkelsen til Andersland (2010) ble lærere spurt om å vurdere sin kompetanse i samfunnsfaget. Over 50% av deltagerne vurderte sin kompetanse som *svært god* i historie, litt over 30% i samfunnskunnskap og bare 15% i geografi. Videre, ble lærere bedt om å reflektere over i hvilken grad deres undervisning oppnådde kompetansemålene i samfunnsfaget. Flest uttrykt måloppnåelse i historie, etterfulgt av samfunnskunnskap, og færrest i geografi (Andersland 2010).

Læreres påvirkning for elevers læring er uten tvil vesentlig, og i følge UDIR (2011) påvirker lærere med en høy faglig kompetanse eleveres læringsutbytte i en positiv retning. Skoleloven sier at:

*Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med sær oppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet 2015, §10-8).*

På bakgrunn av opplæringsloven har UDIR (2015) utarbeidet en plan, ”*kompetanse for kvalitet*”, som er en videreutdanningsstrategi som skal gjelde fra perioden 2016 til 2025. Planen omfatter et videreutdanningsperspektiv i form av å gi en økt fagkompetanse som gir studiepoeng. UDIR (2015) sier at deres mål for videreutdanningstilbudet er å styrke elevers læring og motivasjon gjennom å heve læreres faglige, didaktiske og pedagogiske kompetanse.

Opplæringsloven sier følgende: ”*Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i*” (Kunnskapsdepartementet 2015 §10-2). Slik skal det eksistere videreutdanningstilbud som skal gi lærere kunnskaper knyttet opp til kompetansekravene og målene som stilles i fagene deres (UDIR 2015). I 2015 var det på landsbasis 10820 lærere som hadde søkt om et videreutdanningstilbud, og det var 2000 flere enn året før. Bakgrunnen for denne økningen antas å være de nye kravene som stilles for læreres fordyping i grunnskolen (Skjesol 2016). Gjennom UDIR (2016) sitt *kompetansekrav for å undervise i ungdomsskolen*, så skal lærere som underviser i norsk, norsk tegnspråk, samisk, matematikk og engelsk ha 60 relevante studiepoeng i sitt undervisningsfag (UDIR 2016). Det har ført til at skolefag som matematikk, engelsk, norsk og norsk tegnspråk prioriteres høyere enn andre ved tilbud av studieplasser. Av de 10820 lærerne som søkte om videreutdanning var det bare 52% som fikk søknaden sin innvilget, fordi den økonomiske støtten fra staten ikke er tilstrekkelig (Skjesol 2016).

I andre fag er det nok for lærere å ha 30 relevante studiepoeng, men det gjelder bare for fast ansatte lærere som er utdannet etter 1. januar 2014. Lærere som er utdannet før dette er ikke pålagt å ha studiepoeng i faget de underviser i (UDIR 2016). Opplæringsloven sier: ”*Departementet kan i forskrift også fastsetje at det ikkje skal stillast krav om relevant kompetanse i enkelte fag*” (Kunnskapsdepartementet 2015 §10-2). Det er mulig å søke om videreutdanning i andre fag som finnes i UDIR sin studiekatalog, men samfunnsfaget er ikke inkludert. For å få innvilget tilbud om videreutdanning i fag som ikke er i studiekatalogen må en søke spesifikt om å få del i *vikar eller stipend ordningen*, samt å søke studieplass hos en høyskole eller et universitet som tilbyr faget. Dersom en får godkjent de to søknadene, vil en få de samme betingelsene som gjennom tilbudene i studiekatalogen (UDIR 2016). Derimot så vil tilbudet til lærere som søker ordinære studier, som ikke er opprettet på bakgrunn av videreutdanningsstrategien *kompetanse for kvalitet* bli begrenset (UDIR 2015).

UDIR (2015) sier at for å lykkes med videreutdanningsstrategien, er det viktig at lærere informeres om og motiveres til å delta i tilbudene gjennom alle styringsleddene i skolen. Det vil også være viktig å tilrettelegge tilbudene til læreres behov, som å dekke en viss del av utgifter koblet til vikarordninger, reise, opphold, læremidler osv. (UDIR 2015).

I Skoglands (1999) hovedfagsoppgave viser det seg at flere respondenter gir uttrykk for at en viktig faktor for å delta i ett utdanningstilbud vil være at det ikke er for omfattende, altså at det tilbys et etterutdanningstilbud i geografi som har et moderat omfang, og som er tilpasset læreres hektiske hverdag. I masteroppgaven til Leonhardsen (2011) kommer det frem at flere samfunnsfaglærere sier at de har andre undervisningsfag de må ta hensyn til som er tidskrevende. Skogland (1999) sier at det bør eksistere et etterutdanningskurs som har som mål å fange læreres interesse, samt å øke deres geografikunnskaper, og at det ikke kun bør satses på omfattende videreutdanningstilbud. NOU (1997) sier at konsekvensen av å ikke inkludere læreres perspektiv i utdanningstilbudet, kan være at lærere utvikler en dårligere motivasjon for deltagelse.

## **2.6 Lærerrollen**

I Skaalvik og Skaalvik (2012) fremgår det at lærernes rolle inneholder uforutsigbare situasjoner som gjør at en må handle i nuet. Det må derfor tas høyde for at en planlagt undervisningstime ikke nødvendigvis vil gå som planlagt. En lærers arbeidsplan bør være åpen nok til at en kan inkludere undervisningens uforutsigbare elementer. Det vil dermed være viktig for lærere å ha en høy grad av autonomi og et godt handlingsrom for optimal fagutøvelse.

Skaalvik og Skaalvik (2012) påpeker videre at en høy grad av autonomi kan gjøre det mulig for lærere å inkludere personlige mål og verdier i deres yrkesutøvelse. Videre kan det føre til en økning av læreres motivasjon, trivsel og mentale helse. Men samtidig fokuserer de også på at en slik frihet kan virke negativt for lærere som ikke har like klare verdier og mål knyttet opp til sin praksis. Det kan føre til at lærere blir mer usikre på seg selv, får lavere mestringsforventninger og blir mer mottagelig for stress. Autonomien til lærere kan derimot variere, avhengig hvilken grad av forventninger som stilles til ulike aspekter ved deres yrkesutøvelse. Lærere har størst grad av autonomi tilknyttet de områdene det ikke er store forventninger til, og har tradisjonelt omhandlet arbeidsformer og faglige prioriteringer (Skaalvik og Skaalvik 2012).



I følge Deci og Ryan (2000) kommer motivasjon i forskjellig grad, men også i ulike former. Hovedsakelig skiller en mellom en indre- og ytre motivasjon i forhold til holdningen en person har til et arbeide som skal bli eller blir gjennomført. Når et individ er *indre motivert*, vil arbeidet bli gjennomført med en personlig opplevelse av at det er givende, viktig, interessant, kjekt, utfordrende osv. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at en indre motivasjon vil føre til økt glede og trivsel. Derimot kan motivasjonsformen endre seg i ulike situasjoner. Eksempelvis kan en lærer være indre motivert for å undervise i ett fag, men ikke i et annet (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Ved en ytre motivasjon kommer den personlige opplevelsen i bakgrunnen, og et arbeid blir utført med hovedfokus på å oppnå et ønsket resultat (Deci og Ryan 2000).

I en skolesammenheng kan dette for eksempel gjenspeiles i hvordan en lærer kan undervise, bare med hensikt i å oppnå læreplanens kompetansemål. Læreren er med andre ord ikke nødvendigvis personlig knyttet til gjennomføringen av undervisningen. Videre skilles det mellom en *kontrollert-* og *autonom ytre motivasjon*. En *kontrollert ytre motivasjon* er når et individ føler seg pålagt å gjennomføre et arbeid og ikke har personlig tilknytning til dette. En *autonom ytre motivasjon* er når arbeidet er selvbestemt og ses på som viktig, men uten en personlig tilknytning til arbeidet (Deci og Ryan 2000).

Banduras (1997) *sosial kognitive teori* beskriver hvordan mennesker har en trang til å ha kontroll over sitt eget liv, og dette kalles for *human agency* (agent i eget liv). Det innebærer i hvilken grad man får gjennomføre målrettede handlinger på bakgrunn av egne verdier, hvordan en setter seg personlige mål og reflekterer over strategier for måloppnåelse samt forutsetninger for å motivere seg selv. I følge Bandura (1997) vil forventninger om måloppnåelse være en grunnleggende forutsetning, og dette kalles *mestringsforventninger*. En har tendens til å velge aktiviteter eller arbeidsoppgaver en tror en mestrer, mens en viker unna det en forestiller seg ikke å mestre (Bandura 1997).

Graden av mestringsforventninger kan også variere mellom ulike arbeid en tenker å gjennomføre. Eksempelvis kan en samfunnsfaglærer ha en høy mestringsforventning til undervisning i sitt hovedfag, men lavere i fagdisipliner en ikke er like godt

utdannet i. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at mestringsforventninger også kan variere i forhold til hvilke undervisningsmetoder en tar i bruk, og at det derfor kan være hensiktsmessig at lærere har frihet til å velge arbeidsmetoder en har høye mestringsforventninger til. Individuer med høy mestringsforventning er flinkere til å håndtere utfordringer og stress (Skaalvik og Skaalvik 2012).

## **2.7 Oppsummering**

I teorikapittelet har det blitt beskrevet teoretiske perspektiver og begreper som er sentrale når problemstillingene skal besvares. Det finnes grunnlag for å hevde at geografifaget har vært og fremdeles er en nedprioritert disiplin i samfunnsfagundervisningen, selv om mønster- og læreplanene har formidlet at fagene skal likestilles. Geografifaget har innhold som gjør det egnet til å bidra i større grad i elevens utviklingsprosess, ettersom det kan defineres som et nøkkel-, problem- og aktualitetsorientert fag. Det vil derfor være viktig at samfunnsfaglærere er pedagogisk og faglig oppdaterte innenfor den disiplinen de underviser i. Fra 1999 til 2014 har det foregått en økning av samfunnsfaglæreres kompetanse. Likevel har geografifaget fortsatt en lav status i samfunnsfaget, og dette kan være påvirket av psykologiske faktorer hos lærere.



## Kapittel 3. Metode

Kapittelet starter med å belyse relevante metodiske begreper, for så å si noe om datainnsamling og bruk av oppgavens foreliggende datasett. Det diskuteres utfordringer tilknyttet datainnsamlingen og hvordan de kan ha påvirket svarprosenten. Deretter vil en beskrivelse av statistisk dataprogram og statistiske analyser som er brukt i oppgaven bli presentert. Avslutningsvis vil validitet, reliabilitet og utfordringer i forskningsprosessen diskuteres.

### 3.1 Vitenskapelig metode

Grønmo (2011) sier at en vitenskapelig metode i et generelt perspektiv, er en plan for hvordan å nå et bestemt mål. Slik vil den være et verktøy for å tilegne seg og videreutvikle kunnskap. Innsamling av informasjon, også kalt data, kan utføres på flere måter. I min masteroppgave har jeg brukt en kvantitativ analyse, der jeg har tatt for meg en datamengde som omfatter ulike vurderinger og valg blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen (Grønmo 2011). Samfunnsfaglærerne i den norske ungdomsskolen var undersøkelsens *bruttoutvalg*, som det ble valgt *respondenter* fra (Johannessen 2015). Det ble tatt i bruk selvadministrerende spørreskjemaer der respondentene selv leser og svarer på spørsmålene som stilles. Det ble brukt lukkede spørsmål som gir respondenten avgrensede svaralternativer (Halvorsen 2008). Johannessen (2015) påpeker at det alltid vil være enkelte som ikke vil delta og betegner disse som *bortfall av respondenter*. Det kan være mange ulike grunner til bortfall av respondenter, men en som går igjen er at lærere får hyppige forespørsler om å delta i ulike undersøkelser (Johannessen 2015).

### 3.2 Empirisk data og målenivå

I min oppgave blir resultatene i undersøkelsen kalt *empirisk data*. Dette er fordi svarene som blir avgitt er basert på respondentenes *erfaringer*. *Empiri* handler om

kunnskap en tar til seg via sanseerfaring som hørsel, syn, smak, lukt osv. Når en samler inn og registrerer empiri på en systematisk og oversiktlig måte, får en altså empiriske data. I denne oppgave blir empiriske data omgjort til målbare tall som gjør det enklere å visualisere og disse utgjør undersøkelsens *variabler* (Grønmo 2011). Halvorsen (2008) sier at *målenivået* til en variabel vil være avhengig av hvilke spørsmål som stilles og hvilke svaralternativ en har. Målenivået vil være avgjørende for hvilke analytiske tester man kan gjennomføre. Jeg har brukt variabler med *nominalt* og *ordinalt* målenivå. Et nominalnivå uttrykkes i verdier som er like eller ulike hverandre, og vil si at verdiene ikke kan vurderes som å være større eller mindre enn hverandre, men forskjellige ved at de utgjør gjensidig utelukkende kategorier. Variablene vil da være enkle å kategorisere og sammenligne. Eksempelvis, spørsmål 12 i spørreundersøkelsen, ”*Har du tatt noen form for videreutdanning/etterutdanning?*”, er på et nominalt målenivå, med svaralternativene ”*ja*” eller ”*nei*” (se vedlegg B). Variabler på et ordinalnivå vil også ha verdier som er gjensidig utelukkende fra hverandre, men de er også ordnet i en rangerende rekkefølge. En kan ikke si noe om avstanden mellom verdiene, eksempelvis hvor mye høyere eller lavere de er fra hverandre, men det er heller rekkefølgen mellom de som blir interessant (Halvorsen 2008). Eksempelvis i spørsmål 15: ”*Hvordan føler du skolen du arbeider på per i dag legger til rette for en slik videreutvikling?*”, inneholder svaralternativer på et ordinalnivå som *veldig godt – godt – lite godt – ingen tilrettelegging* (se vedlegg B).

### **3.3 Foreliggende data**

Jeg har i masteroppgaven tatt i bruk det Grønmo (2011) beskriver som et *foreliggende* datasett, som vil si at datamaterialet er samlet inn på forhånd av noen andre. Ved bruk av foreliggende datasett er det sentralt å gjennomføre en kritisk vurdering av om dataene kan gi relevant informasjon for å svare på problemstillingen. Man bør med andre ord gjøre seg godt kjent med datasettet før en tar avgjørelsen om å bruke det i sitt studie (Grønmo 2011).

Undersøkelsen som ble gjennomført var et produkt av et samarbeid mellom PPU, statsvitenskapelig- og geografisk fakultet ved NTNU. De foreliggende dataene ble

samlet inn i løpet av høsten 2014 via et web-basert spørreskjema. Ellingsen kontaktet UDIR og fikk kontaktinformasjonen til alle ungdomsskolene i landet. Neste steg var å sende forespørsler til skolens rektor eller kontorsjef om de kunne fylle ut et Excel-skjema med navn, skole og samfunnsfaglæreres mailadresser. Det ble så opprettet en database med samfunnsfaglæreres kontaktinformasjon, og så sendt mail til disse med en internett-link til spørreundersøkelsen. På den måten ble skolenes og lærernes anonymitet ivaretatt (Ellingsen Upub). Svarprosenten hos ungdomsskolenes ledelse ble 60%, og hos samfunnsfaglærere var den på 49% som tilsvarte 1917 respondenter. Av et utvalg på rundt 3900 samfunnsfaglære, kan en svarandel på 1917 samfunnsfagslære betraktes som et meget godt *nettutvalg*. Den høye svarandelen kom først etter gjentatte purringer gjennom innsamlingsprosessen (Ellingsen Upub).

Det oppstod enkelte utfordringer under innsamlingsprosessen. For det første viste det seg at flere skoler ikke var villige til å sende kontaktinformasjonen om sine samfunnsfaglærere. For det andre ble det poengtert fra noen av skoleledelsene at lærerne hadde en hektisk og travel hverdag, kombinert med at de ofte ble spurt om å delta i undersøkelser. Videre ble spørreskjemaene sendt ut i samme periode som det foregikk en skolestreik. Det oppstod også vansker med UDIR sine tilsendte kontaktlister, da enkelte epost-adresser viste seg å være ugyldige. Alle de nevnte faktorene kan ha medvirket til å senke svarprosenten (Ellingsen Upub).

### **3.4 Statistisk analyse**

Jeg har brukt det foreliggende datasettet til å gjennomføre statistiske analyser i dataprogrammet SPSS – *Statistical Package for the Social Science*. Bryman og Cramer (2011) påpeker at SPSS benyttes til å gjøre gjør enhetenes variabler om til målbare tall og på den måten gjør det lettere å bearbeide, forenkle og analysere datasettet. En av de største fordelene ved bruk av SPSS, er at man kan gjennomføre omfattende analyser på kort tid. Programvaren reduserer også menneskelige feil, selv om analysene gjennomføres på bakgrunn av forskerens kommandoer. Det viktigste for forskeren er å gjennomføre hensiktsmessige instruksjoner slik at SPSS leverer riktig analyse knyttet til de aktuelle problemstillingene (Bryman og Cramer 2011).

I enkelte tilfeller kan det være nødvendig å omstrukturere noen av variablenes verdier, for å tilpasse datamaterialet til egne problemstillinger (Bryan og Cramer 2011). Jeg

har i den forbindelse laget to nye variabler i SPSS via funksjonen *recode into different variables*. Variabel en, (*NyestÅrISkolen*) ble laget på bakgrunn av en omstrukturering av verdiene i variabelen *antall år i skolen* (spørsmål 5, vedlegg B), for å kunne visualisere klarere tendenser i resultatene. Variabel to (*ØnsketTilbudGeografi*) inneholder en verdi fra variabelen *mest aktuelle fag* (spørsmål 20, vedlegg B), som viser til andelen av respondentene som uttrykte interesse for å videreutdanne seg i geografi. Jeg laget variabelen for å kunne gjennomføre en *frekvens-* og *bivariat-analyse*, en analytisk metode som vil bli forklart senere. For å kunne gjennomføre denne analysen av variabelen *ØnsketTilbudGeografi* tok jeg i bruk funksjonen *select cases*, som gjør det mulig å fokusere på variabelens spesifikke verdi (Bryman og Cramer 2011). Slik kunne jeg gjennomføre analyser som bare inkluderte verdiene til den andelen respondenter som ønsket å videre- eller etterutdanne seg i geografi.

I min analyse av det foreliggende datasettet har jeg brukt univariat- og bivariat-analyse, den univariate analysen i form av en *frekvensfordeling*. Halvorsen (2008) sier at en univariat analyse i form av frekvens er den enkleste form for analyse og omhandler de ulike variablenes verdifordelinger. En teller hvor stor andel av enhetene som har lik eller ulik verdi, altså hvor mange ganger verdiene forekommer i variabelen, og det kalles altså frekvensfordeling. Slik får man en summering av andelene av respondentenes svaralternativ. En velger oftest å visualisere de samlede resultatene fra undersøkelsen i absolutte tall, eller i prosent, også kalt *relativ fordeling*. Jeg har valgt å ta i bruk en prosentuert fordeling. Halvorsen (2008) omtaler det som den beste måten å sammenligne verdiene på.

Bivariat analyse har jeg brukt for å utforske hvilke sammenhenger som kan finnes mellom to variabler i det foreliggende datasettet. I en slik analyse leter man etter et *årsak-effekt forhold* mellom variablene, som vil si at en variabel kan sies å være årsaken til en annen. For å finne en sammenheng må en først vurdere hvilke av de to variablene som er den *avhengige* og *uavhengige*, det vil si hvilken som kan defineres som å være årsaken til effekten på den andre. Årsaken er den uavhengige variabelen og den som påvirkes utgjør den avhengige variabelen (Bryman og Cramer 2011). Eksempelvis har jeg i min analyse vurdert om samfunnsfaglæreres behov for en kompetanseheving påvirkes av deres tidligere utdanning i faget. Altså, jeg har vurdert respondentenes behov for kompetanseheving som den avhengige variabelen, og

utdanningskompetanse som den uavhengige variabelen. For å visualisere forholdet mellom de to variablene har jeg i SPSS tatt i bruk en tabellanalyse, i form av en *krystabell*. Grønmo (2011) påpeker at en slik tabellanalyse egner seg til å visualisere en bivariat analyse som har få og klare verdier, med variabler på nominalt eller ordinale målenivå. I en slik tabell blir den avhengige variabelen plassert vertikalt og den uavhengige horisontalt (Grønmo 2011).

### 3.4.1 Samvariasjon

En forutsetning for vitenskapelig begrunnelse er at en kan vise til at et forhold mellom to variabler er statistisk signifikante, altså at det med stor sannsynlighet ikke eksisterer på bakgrunn av tilfeldigheter ved utvalget (Grønmo 2011). Jeg har i den forbindelse benyttet meg av en *kjikkvadrattest*. Testen måler avviket som inntreffer mellom teoretiske og observerte data. Teoretiske data vil være de verdiene en forventer å få, og observerte data er verdiene som faktisk inntreffer. Testen sammenligner de forventede og observerte verdiene og måler avviket mellom dem. Er avviket stort vil det oppstå tvil om forholdet er gyldig eller ei (Ringdal 2011).

En *kjikkvadrattest* kan sies å være en form for hypotesetesting som avklarer om en kan forkaste en *nullhypotese* og beholde den originale hypotesen (Halvorsen 2008). En nullhypotese går ut på at det ikke eksisterer et forhold mellom variablene, mens en original hypotese sier at et slikt forhold er til stede. Eksempelvis i min undersøkelse kunne en nullhypotese være: ”*Det er ikke en sammenheng mellom samfunnsfaglæreres behov for kompetanseheving og deres utdanningskompetanse i faget*”. En original hypotese vil dermed formuleres som: ”*Det er en sammenheng mellom samfunnsfaglæreres behov for kompetanseheving og deres utdanningskompetanse i faget*”. Det vil være viktigst å kunne forkaste en nullhypotese ettersom det statistisk sett vil være enklere å vise til at en hypotese er falsk enn riktig (Grønmo 2011). Altså, når en nullhypotese kan forkastes, så vil det forsterke den originale hypotesen, og en kan dermed si at det er en høy sannsynlighet for at sammenhengen kan generaliseres for hele bruttoutvalget (Grønmo 2011).



En kan risikere to typer feil ved en hypotesetesting. Type 1-feil går ut på at en forkaster nullhypotesen når den er riktig, og type 2-feil går ut på at en beholder nullhypotesen når den er feil. Konsekvensen er størst ved å gjøre en type 1-feil, hvor en vurderer hypotesen som å være styrket, og en bør minimalisere sannsynligheten for at en slik feil kan inntreffe (Grønmo 2011). Bruk av *signifikansnivå* kan redusere risikoen for at en gjør en type 1-feil, fordi det viser sannsynligheten for at man forkaster nullhypotesen når den er riktig (Halvorsen 2008). Ved å gjennomføre en kjikvadrattest i SPSS blir det utregnet hvilket signifikansnivå som finnes mellom variablene. Det vil si at størrelsen på signifikansnivået vil si noe om sannsynligheten for at sammenhengen mellom variablene skyldes tilfeldighet eller ei. Jeg har satt mitt signifikansnivå på 0,05 som vil si at dersom kjikvadrattesten resulterer i et signifikansnivå som overgår 0,05 vil jeg beholde nullhypotesen og forkaste min originale hypotese. Et signifikansnivå under 0,05, innebærer at det er under 5% sannsynlighet for at forholdet mellom variablene eksisterer på bakgrunn av tilfeldighet ved utvalget og uttrykkes som  $p < ,05$ . Et signifikansnivå under 0,001 uttrykkes  $p < ,001$ . En må være oppmerksom på at signifikansnivået angir graden av sannsynlighet for at det er sammenheng mellom de to variablene, men ikke sier noe om styrken mellom variablene, altså i hvor stor grad den ene påvirker den andre (Grønmo 2011). Det viser heller ikke i hvilken grad forholdet kan være påvirket av andre årsaker som ikke er inkludert i undersøkelsen. Det vil være viktig å ikke betrakte signifikansnivået som et fasitsvar, men heller som et bidrag til å underbygge resultatene (Bryman og Cramer 2011).

### **3.5 Forskerens rolle, reliabilitet og validitet.**

I følge Johannessen (2015) vil mine foreliggende kunnskaper påvirke hvilken informasjonen jeg vurderer som relevant knyttet til min problemstilling. Slik kan jeg vurdere meg selv som en potensiell feilkilde i min egen forskning på bakgrunn av feiltolkninger jeg kan gjøre (Johannessen 2015). Det vil dermed være viktig å reflektere over valgene jeg har gjort under forskningsprosessen.

Reliabilitetsbegrepet går ut på om en kan vurdere variablene som pålitelige eller ei, og handler om forskerens vurderings- og refleksjonsevne gjennom forskningsprosessen

(Ringdal 2011). Ettersom jeg benytter et foreliggende datasett utarbeidet av andre, har jeg måttet stole på at innsamlingen er blitt gjennomført på en gyldig og etisk forsvarlig måte. Mine refleksjoner har handlet om vurderinger tilknyttet tolkning og analysing av datasettet. Eksempelvis har jeg måttet reflektere over om jeg har tatt riktige avgjørelser i forbindelse med valg av avhengig og uavhengig variabel, om en nullhypotese skal forkastes eller beholdes, og hvilken grad av samvariasjon det er blant variablene. For å øke forskningens reliabilitetsnivået kan en gjennomføre samme undersøkelse på ny for å sammenligne resultatene. Viser det seg at resultatene har endret seg betraktelig, kan man si at det er et lavt reliabilitetsnivå. Dersom det er få eller ingen endringer, kan man si at det er høy reliabilitet (Ringdal 2011).

Validitetsbegrepet handler om i hvor stor grad forskningen gir svar på den virkeligheten en vil studere. En skiller mellom en teoretisk og en operasjonell definisjon. Den teoretiske definisjonen handler om hvilket formål en har med undersøkelsen, og i min oppgave handler det om å få svar på problemstillingen: *”Hvilket behov for kompetanseheving i geografidisiplinen er det blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen?”*. Den operasjonelle definisjonen innebærer hva en faktisk har studert, altså resultatene en sitter igjen med etter forskningen (Grønmo 2011). Validitetsbegrepet inkluderer i den forstand også reliabilitetsbegrepet, ettersom et høyt validitetsnivå ikke kan forekomme vis man ikke kan stole på variablene (Ringdal 2011). Derimot kan en ha et høyt reliabilitetsnivå samtidig som et lavt validitetsnivå dersom det viser seg at resultatene ikke gir svar på problemstillingen. Dette kalles *innholdsvaliditet* (Grønmo 2011). Eksempelvis vil innholdsvaliditeten i min oppgave være lav hvis variablene mine ikke gir en hensiktsmessig og gyldig belysning av problemstillingen min.

Under forskningsprosessen må en gjøre ulike etiske vurderinger. Hva kan være etisk betenkelig, og hvordan kan prosessen utføres på en så god etisk måte som mulig? Spesielt vil det være viktig å beskytte og ivareta respondentene i undersøkelsen (Ringdal 2011). I spørreundersøkelsen som ble sendt ut i forbindelse med min oppgave var deltagelsen basert på frivillighet, og anonymiteten til respondentene ble ivaretatt. Ettersom respondentene i denne undersøkelsen var anonyme, vil det ikke være etisk uforsvarlig å ta i bruk undersøkelsen på ny som et foreliggende datasett (Johannessen 2015). Når en skal sende ut en spørreundersøkelse som skal behandle

personopplysninger, må det etter personvernloven meldes fra til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) (Ringdal 2011). En kan ikke gå i gang med innsamling av data før en har fått godkjenning av NSD, noe Ellingsen (Upub) fikk innvilget.

### 3.6 utfordringer i forskningsprosessen

I løpet av min forskningsprosess, har jeg møtt på ulike utfordringer som igjen har påvirket arbeidsprosessen. For det første viste det seg at det av ulike grunner ble vanskelig å få tak i det foreliggende datasettet. Dette medførte en betydelig forsinkelse av prosessen, både med oppstart og progresjon av oppgaven.

Videre oppdaget jeg senere i analyseprosessen min at det manglet en variabel i tilknytning til spørsmål 14: ”*Uavhengig av om du har tatt videreutdanning/etterutdanning tidligere – kunne du selv tenkt deg et slikt tilbud?*”. En variabel tilknyttet spørsmål 15: ”*Er det etter ditt syn behov for en kompetanseøkning i samfunnsfag blant samfunnsfaglærere generelt?*”, ble over en periode mistolket som å være tilknyttet spørsmål 14 (vedlegg B), ettersom variabelen var blitt navngitt som *behov for kompetanse* i SPSS. Jeg opplyste forsker om feilen og rettet opp datasettet.

Det kom frem at formuleringene i spørsmål 20 og 22 ga svar som hadde ulikt målenivå sammenlignet med det som var registrert i SPSS (vedlegg B, vedlegg A). Som nevnt i delkapittel 3.2 vil målenivået til en variabel være avhengig av spørsmålene som stilles og deres svaralternativer. For eksempel med spørsmål 20, ”*På en skala fra 1-10 hvor interessert er du i å ta videreutdanning i: ...*”, og spørsmål 22, ”*På en skala fra 1-10 hvor interessert er du i å ta videreutdanning i følgende emner/tema (10 = veldig interessert):...*”, så ville begge gi svar på intervallnivå, ettersom det er mulig å måle avstanden mellom verdiene av variablene (Bryman og Cramer 2011). Men i SPSS er disse verdiene på et nominalnivå, ettersom resultatene kan defineres som å være gjensidig utelukkende (figur 4.5, 4.7 og 4.8). I den forbindelse ble det tatt kontakt med forsker (Ellingsen) for å få klarhet i ulikhetene. Ellingsen forklarte at resultatene var basert på en gjennomsnittsutregning av de samfunnsfaglærerne som svarte med verdi åtte eller mer ved det faget eller temaet de

var interessert i. Verdiene ble altså konvertert fra et intervallnivå til et nominalnivå av Ellingsen, for enklere å kunne kategorisere og sammenligne resultatene.

I spørreskjemaet til Ellingsen (Upub), er det opp til flere spørsmål som inkluderer begge utdanningstilbudene, ”etter-/videreutdanning” (16, 17, 18, 22) (vedlegg B). Derimot i spørsmål 20, er det formulert som følgende: ”På en skala fra 1-10 hvor interessert er du i å ta en videreutdanning i:...”. Her inkluderes bare ett av utdanningstilbudene, nemlig videreutdanning. Etter min vurdering, er det sannsynlig at andelen som gir uttrykk for å være interessert i å videreutdanne seg i geografi, også kan være interessert i et etterutdanningstilbud i disiplinen. Bakgrunnen for min vurdering er at videreutdanning er et mer omfattende utdanningstilbud, og at det er sannsynlig at samme andel vil kunne være interessert i å delta i et mindre omfattende tilbud, som etterutdanning. Jeg velgere derfor å diskutere spørsmålets resultater med utgangspunkt i at det kan gi svar som om det inkluderte begge utdanningsbegrepene. Jeg ser at dette kan fremstå som en svakhet, men jeg tror likevel det er meningsfullt, spesielt når en er oppmerksom på forholdet. Jeg vil ved enkelte anledninger bruke begrepet *kompetanseheving* som et samlet begrep for videre- og etterutdanning.

I slutfasen av arbeidet med masteroppgaven min, kom det frem at det var blitt sendt ut et annet spørreskjema enn det jeg har mottatt og forholdt meg til tidligere. I det oppdaterte spørreskjemaet var tidligere formuleringer feil rettet opp, og enkelte svaralternativer var blitt forandret. Eksempelvis i spørsmål 18 så var det i det tidligere spørreskjemaet formulert følgende: ”Hva vil etter din mening være den beste formen for organisering av slike samfunnsvitenskapelige etterutdanningskurs?” (vedlegg C). Flest samfunnsfaglærere hadde da krysset av for følgende svaralternativ: ”Intensivt kurs i begynnelsen av skoleåret (Uken(e) før skolestart”. I det oppdaterte spørreskjemaet var spørsmålet omformulert til ”Hva vil etter din mening være den beste formen for organisering av et samfunnsvitenskapelig etter-/videreutdanningstilbud?” (vedlegg B). Ingen av svaralternativene inkluderer noe som kan defineres som et videreutdanningstilbud, og det vil derfor etter min vurdering, heller ikke være relevant å inkludere tilbudet i spørsmålet. Dessuten ble svaralternativet endret til: ”intensivt kurs ved skoleårets begynnelse”. Det kan dermed synes som at *uken(e) før skolestart* har blitt ekskludert, mens jeg fortsatt vurderer resultatene til at de kan relateres til uken(e) før skolestart. Det å være borte fra sin

samfunnsfagklasse i starten av skoleåret vil etter min oppfatning kunne vurderes som så ugunstig, at det sannsynligvis ikke er ønskelig for verken lærere eller skolens ledelse. Selv om det har fremkommet en endring i spørsmålets svaralternativer, anser jeg det som relevant å trekke samme slutning, nemlig at samfunnsfaglærere ønsker et intensivt kurs i begynnelsen av skoleåret, uken eller ukene før skolestart. Jeg vil også påpeke at følgende svaralternativ også ble endret på: ”*intensivt kurs slutten av skoleåret (uken(e) etter skoleslutt*”, til: ” *Intensivt kurs ved skoleårets slutt*” og samme vurdering blir gjort ved denne endringen også.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapittelet er det blitt vist til ulike metodiske tilnærminger for innhenting og analyse av datamaterialet i oppgaven. Det belyses hvilke andre parter som har medvirket til gjennomføring av undersøkelsen som ISS, GI og PLU. Ellingsen (ISS) har vært utøvende forsker. Spørreundersøkelsens svarprosent var på 60%, som tilsvarte 1917 samfunnsfaglærere fra ungdomsskolen. Jeg har belyst ulike statistiske analyser i dataprogrammet SPSS, som har vært et grunnleggende verktøy for å kunne svare på mine problemstillinger. Jeg har inkludert vurderinger av min rolle som forsker, og jeg har sett på reliabilitet og validitet tilknyttet mitt datamateriale. Jeg har også diskutert hvordan det potensielt kan forbedres. Viktigheten av å gjøre gode etiske vurderinger i forskningsprosessen har også blitt påpekt. Tilslutt ble det beskrevet om utfordringer underveis i forskningsprosessen.

## **Kapittel 4. Empiri**

Oppgavens overordnede problemstilling er som nevnt: ”*Hvilket behov er det blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen for en kompetanseheving i geografi?*”. I den forbindelse vil resultatene fra Ellingsens (Upub) undersøkelse bli gjennomgått. Målet er å belyse samfunnsfaglæreres faglige bakgrunn og sammenligne resultatene fra tidligere gjennomførte undersøkelser. Det vil utforskes hvor mange som er motivert for et utdanningstilbud generelt, og hvor mange som er interessert i et slikt tilbud innen geografidisiplinen. Hvilke fag samfunnsfaglærere anser som mest aktuelle å videreutdanne seg innenfor, i sammenheng med hva som er deres fordypningsfag, blir også gjennomgått. I tillegg vil det bli forsøkt å finne ut om det er en sammenheng mellom læreres yrkeserfaring og behov for videreutdanning. Det samme blir gjort ved deres utdanningsbakgrunn for å se om det samsvarer med eksisterende teori, se kapittel 2.5. Hvor god tilrettelegging samfunnsfaglærere mener det er for videreutdanning ved sine skoler inkluderes, og resultatene knyttes opp til deres andre undervisningsfag. Det blir inkludert hvilke tiltak respondentene mener en skoleledelse kan gjøre for å øke deltagelse i videre- eller etterutdanning. Videre belyses hvilket tilbud respondenter vurderer som hensiktsmessig innenfor videre- og etterutdanningen. Det avsluttes med å se på hvilke emner i geografifaget som blir vurdert som mest aktuelle å videreutdanne seg innenfor.

### **4.1 Behov og kjønn**

I Ellingsens undersøkelse lå svarprosenten for lærere lå på 49% som utgjorde en deltagelse på til sammen 1917 samfunnsfaglærer spredt over hele landet. Kjønnfordelingen var 573 (29,9%) menn og 1344 (70,1%) kvinner som vist i tabellen nedenfor.

Tabell 4.1. Undersøkelsens nettoutvalg i antall, prosent og kjønnsfordeling.

	Antall	Prosent
Mann	573	29,9
Kvinne	1344	70,1
Total	1917	100

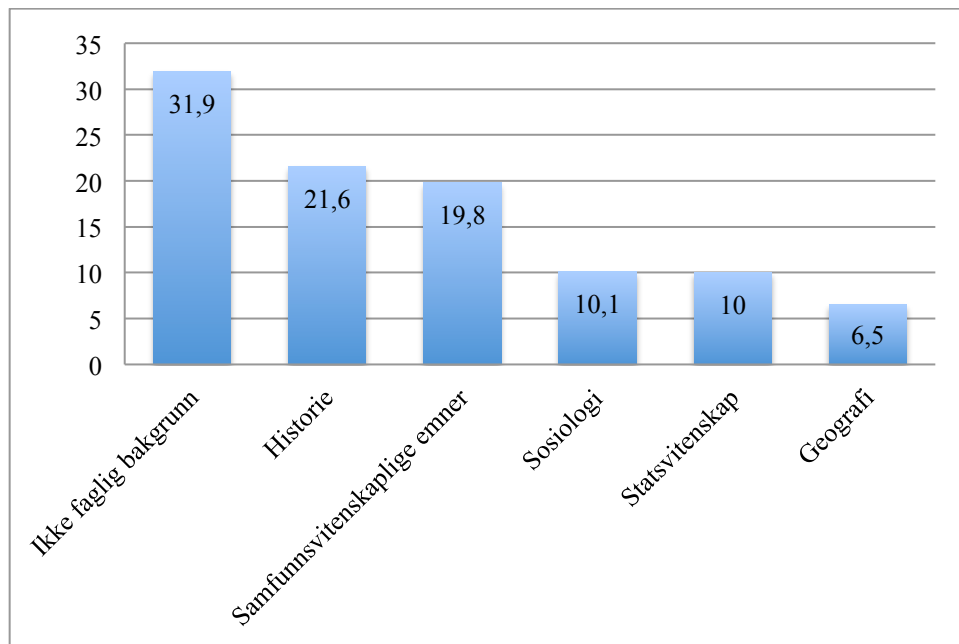
Andelen av respondentene som viste en interesse i å videreutdanne seg i geografi var på 24,7% som utgjør 445 respondenter. Av de var det 127 menn og 318 kvinner som visualiseres i tabell 2.

Tabell 4.2. Respondenter som var interessert i videreutdanningstilbud i geografi i antall, prosent og kjønnsfordeling.

	Antall	Prosent
Mann	127	28,5
Kvinne	318	71,5
Total	445	100

## 4.2 Behov og fagbakgrunn

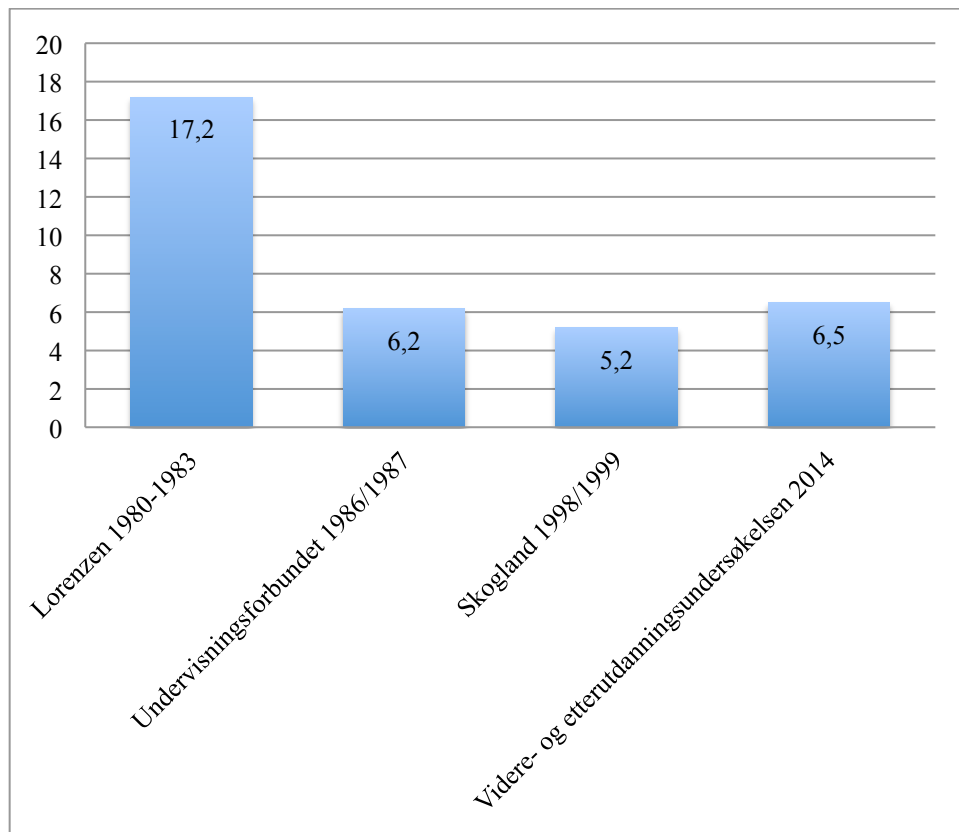
Lærere i ungdomsskolen som underviser i samfunnsfaget har ulike fagbakgrunn. I undersøkelsen kom det frem at flest lærere hadde historie som fordypningsfag med en prosentandel på 21,6, fulgt av samfunnsvitenskaplige emner med 19,8%. Videre var det 10,1% som hadde fordypning i sosiologi, 10% statsvitenskap, og færrest i geografi med 6,5%. Det var 31,9% av lærere uten noen form for faglig relevant bakgrunn som underviste i samfunnsfaget (figur 4.1).



Figur 4.1. Respondentenes faglige fordypings bakgrunn, i prosent ( $n = 1917$ ).

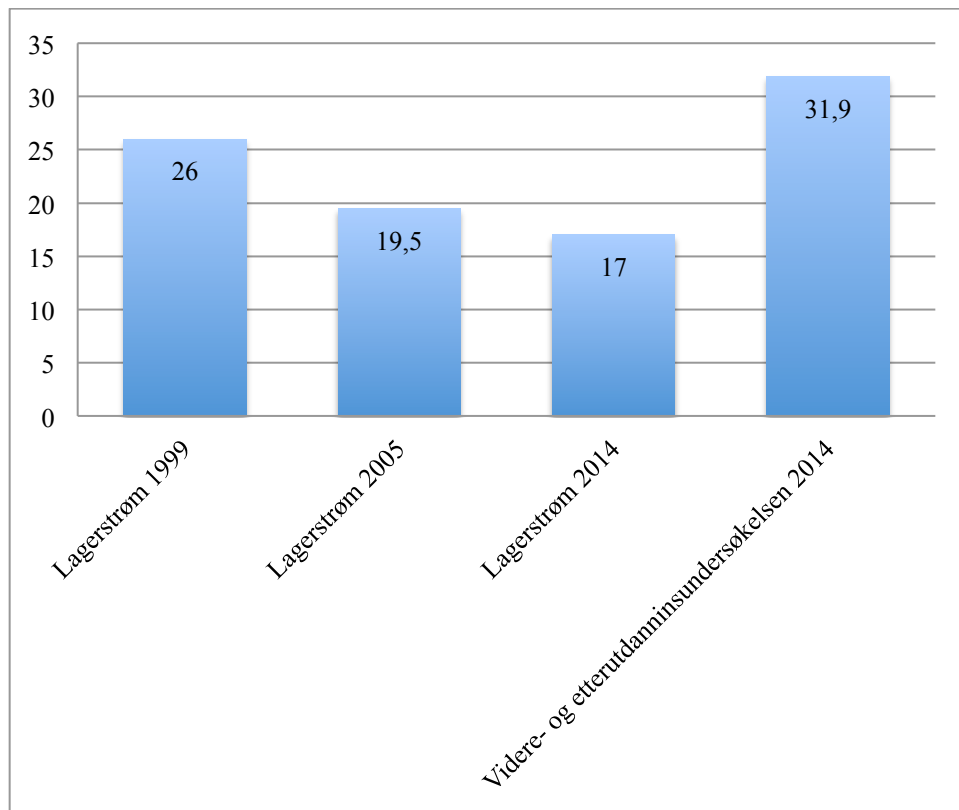
Kapittel 2.3 viser at utførte undersøkelser om temaet fra 1984 til 2014 gir indiksjoner på at et fåtall av samfunnsfaglærere har geografi som fordypningsfag. Figur 4.2 viser andelen av samfunnsfaglærere med geografi som fordypningsfag fra 80-tallet frem til i dag. Det fremgår at andelen er mer enn halvert.





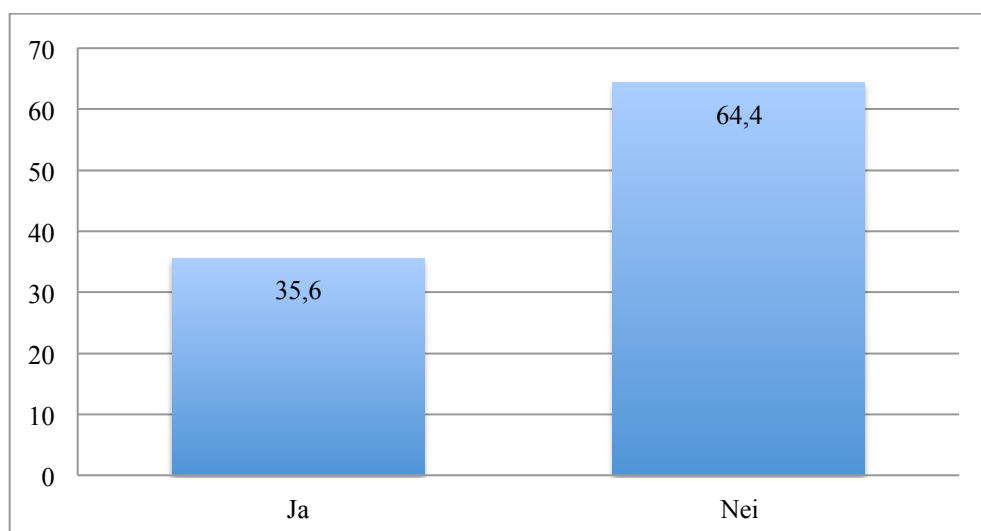
*Figur 4.2. Andelen av samfunnsfaglærere med fagfordypning i geografi fra 1984 til 2014, i prosent (Lorentzen 1984, Jacobsen 1987, Skogland 1999 og videre- og etterutdanningsundersøkelsen 2014).*

Som nevnt tidligere, har det ifølge Lagerstrøms rapporter (2000, 2005, 2014) blitt færre lærere som har undervist i samfunnsfaget med en ikke relevant faglig bakgrunn. Derimot viser resultatene i min undersøkelse at det var en betraktelig høyere andel av samfunnsfaglærere som underviste med en ikke relevant faglig bakgrunn, som visualisert i figur 4.3.



Figur 4.3. Prosentandel av lærere som underviste i samfunnsfag med ikke faglig bakgrunn fra 1999 til 2014 i ungdomsskolen (Lagerstrøm 2000, 2007 og videre- og etterutdanningsundersøkelsen 2015).

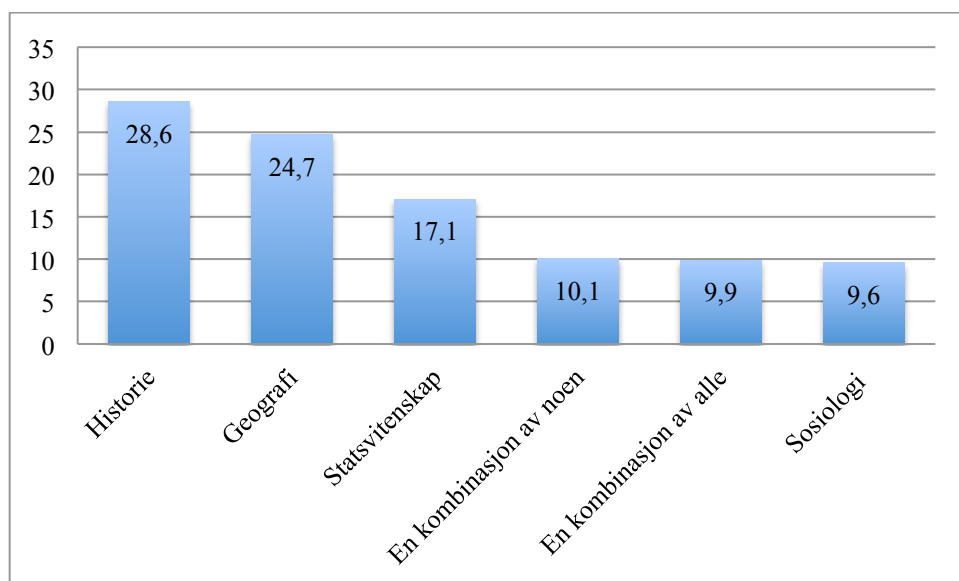
Videre og etterutdanningsundersøkelsen viser at 35,6 % svarte at de hadde behov for videre eller etterutdanning i samfunnsfaget.



Figur 4.4 Andelen av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent. (n =1917).

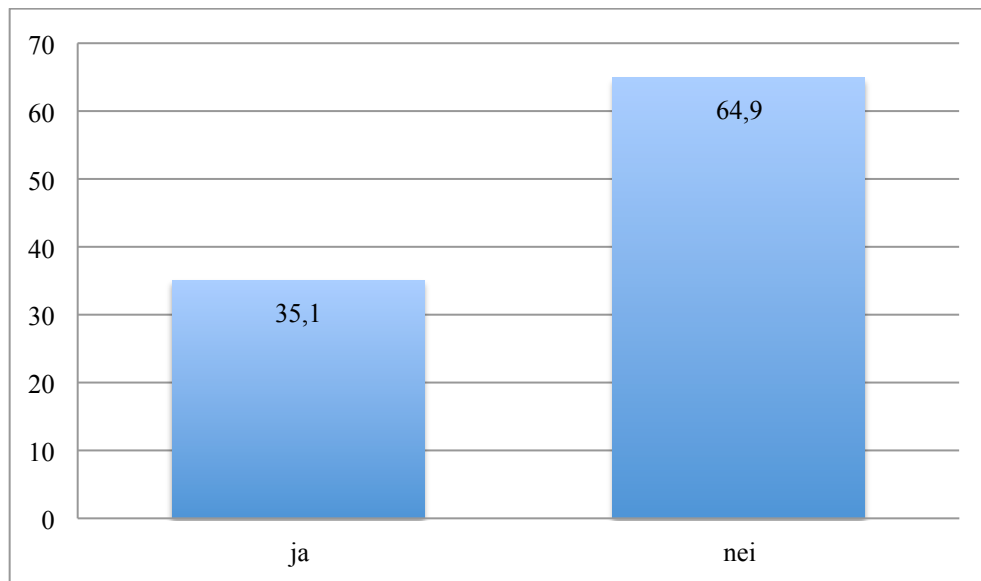
### 4.3 Behov og ettertraktede fagdisipliner

Figur 4.5 viser hvilke fag respondentene var mest motivert for å videre- eller etterutdanne seg i. Det er interessant å bemerke seg at motivasjonen i stor grad var knyttet til historie og geografi. Samtidig ønsket 10,1% en kombinasjon av enkelte disipliner, mens 9,9 ønsket en kombinasjon av alle.



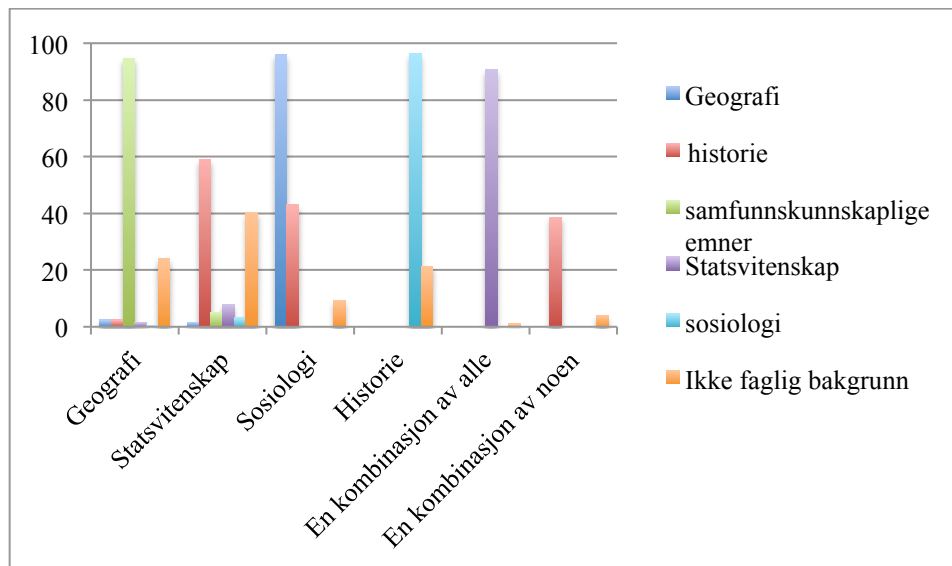
Figur 4.5. Hvilke fagdisipliner samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg innenfor, i prosent ( $n = 1804$ ).

Samtidig viser undersøkelsen at av de 24,7% samfunnsfaglærere som interesserte seg i videreutdanning i geografi svarte 64,4% at de ikke kunne tenke seg å delta i et videre- eller etterutdanningstilbud. Dette visualiseres i figur 4.6.



Figur 4.6. Andelen av respondenter som svarte at de var interessert i å videreutdanne seg i geografi, gitt at en ville delta i et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent. ( $n = 445$ ).

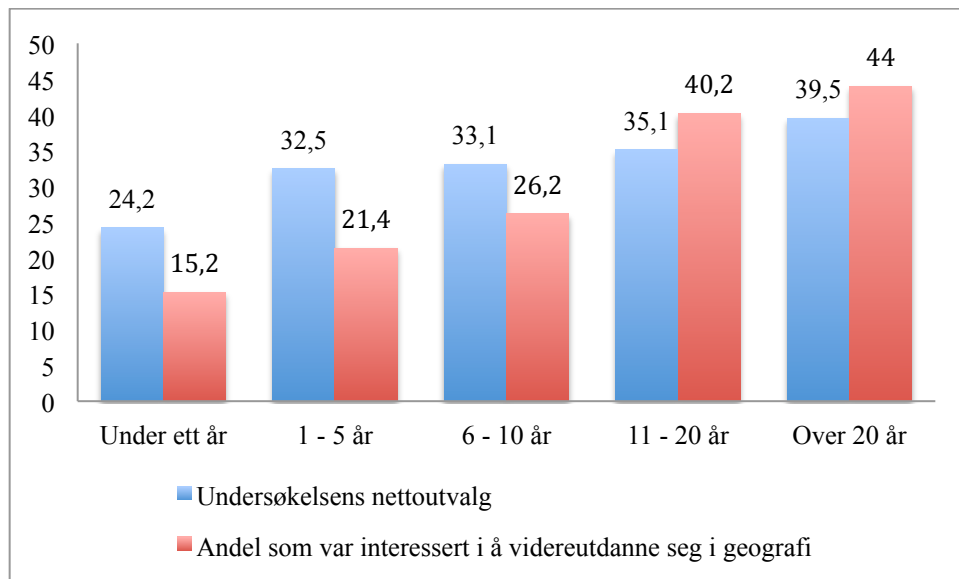
Figur 4.7 viser til hvilke fagdisipliner respondentene ønsker å videreutdanne seg i, i forhold til deres fordypningsfag. Av lærere som var motivert for å fordype seg innen *geografidisiplinen* hadde 94,8% samfunnsvitenskapelige emner og 24% ikke faglig bakgrunn. Av lærere som ønsket et tilbud innen *statsvitenskap* var det 59% med fordypning i historie og 40,3% med ikke faglig relevant bakgrunn. Av de som uttrykte et ønske om kompetanseheving i *sosiologi*, var det 96% med bakgrunn i geografi og 43% i historie. De som ønsket *historie* som et utdanningstilbud var det 96,3% med bakgrunn i sosiologi og 21,4% med ikke faglig bakgrunn. Ved spørsmål om et videre- eller etterutdanningstilbud som inkluderte en kombinasjon av alle disiplinene, ønsket 90,6% med fordypning i statsvitenskap det. 38,6% med fagbakgrunn i historie uttrykte ønske om en kombinasjon av noen disipliner.



Figur 4.7. Prosentandelen av hvilke fag samfunnsfaglærerne ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg i, i forhold til det faget respondentene har fordypning i ( $n = 1804$ ) ( $p < ,001$ ).

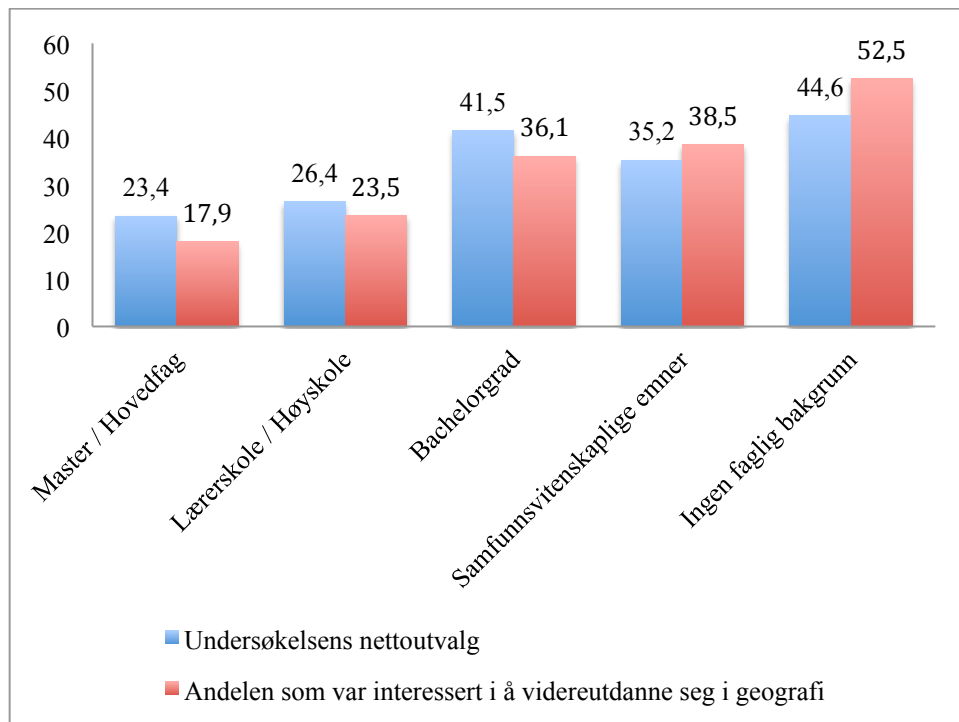
#### 4.4 Behov, utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring

Figur 4.8 viser en sammenheng mellom yrkeserfaring og uttrykt behov for økt kompetanse gjennom etter- og videreutdanning, fordelt på undersøkelsens nettutvalg og de som var interessert i å videreutdanne seg i geografi. Det viser seg at samfunnsfaglærere med over 20 års erfaring, er de som har høyest ønske om å delta i et videre- eller etterutdanningstilbud, mens det er lavest hos de med under ett års erfaring.



Figur 4.8. Andel av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for økt kompetanse via videre- eller etterutdanning, fordelt på deres yrkeserfaring, i prosent ( $n = 1917$  og  $p < 0,05$ ,  $n = 445$  og  $p < 0,001$ ).

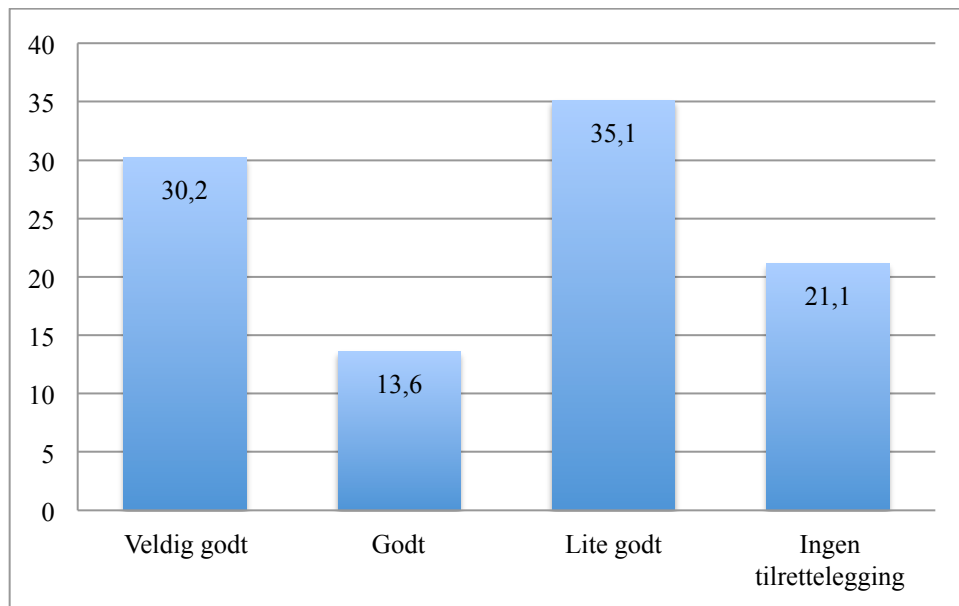
Figur 4.9 viser sammenhengen mellom utdanningsbakgrunn og ønske om videre- eller etterutdanning, fordelt på undersøkelsens nettutvalg og andelen som var interessert i å videreutdanne seg i geografi. Det fremgår at andelen med høyest utdanningsnivå, mastergrad/hovedfag, har lavest ønske om å delta i videre eller etterutdanning, mens de med lavest utdanningsnivå, ingen faglig bakgrunn, har et høyest ønske om å delta i et slikt tilbud.



Figur 4.9. Andel av lærere som uttrykte ønske om et videre- eller etterutdanningstilbud, gitt deres utdanningsbakgrunn, i prosent ( $n = 1917$  og  $p < 0,001$ ,  $n = 445$  og  $p < 0,001$ ).

#### 4.6 Organisering av videre- eller etterutdanningstilbud

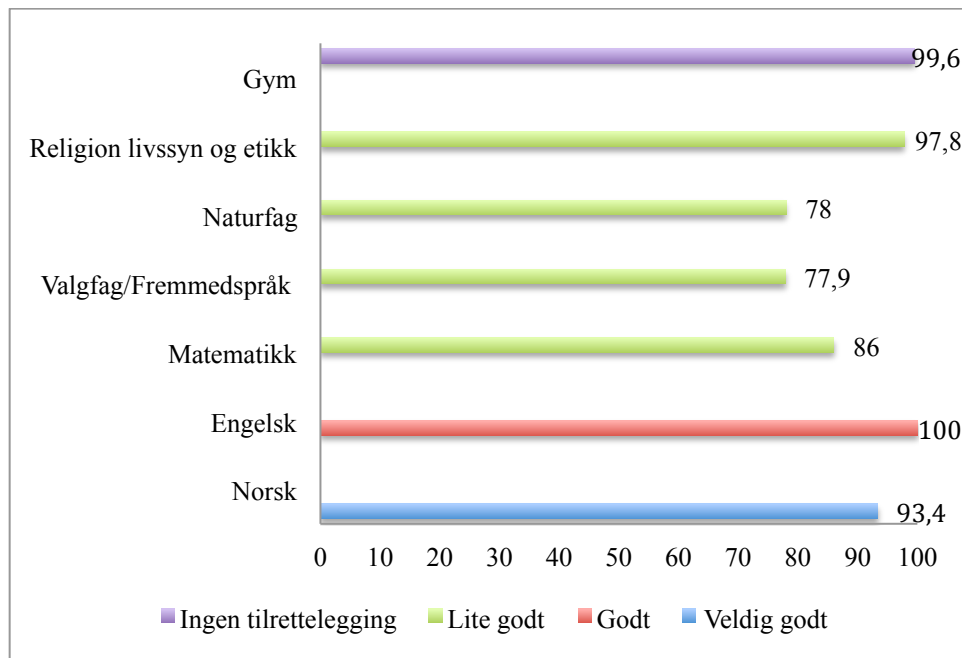
Når det gjaldt i hvilken grad samfunnsfaglærere mente det ble tilrettelagt for et videre- eller etterutdanningstilbud i skolen, svarte 30,2% *veldig godt*, mens 13,6% svarte *godt*, 35,1% svarte *lite godt*, og 21,1% svarte *ingen tilrettelegging*. Dette visualiseres i figur 4.10.



Figur 4.10. Respondentenes mening om i hvilken grad det tilrettelegges for videreutdanning ved deres skoler, i prosent (n = 1917).

Det ble sett på hvordan samfunnsfaglærere med ulike fag som andre undervisningsfag vurderte tilretteleggingen for videreutdanning ved skolene deres. Graderingene var *ingen tilrettelegging, lite godt, godt og veldig godt*. Det var flest med norsk som andre undervisningsfag som svarte *veldig godt*, flest med engelsk som andre undervisningsfag svarte *godt* tilrettelagt, mens flest med matematikk, valgfag/fremmedspråk og religion livssyn og etikk svarte at det var *lite godt*. Det var flest med gym som andre undervisningsfag som svarte *ingen tilrettelegging*. Dette visualiseres i figur 4.11.

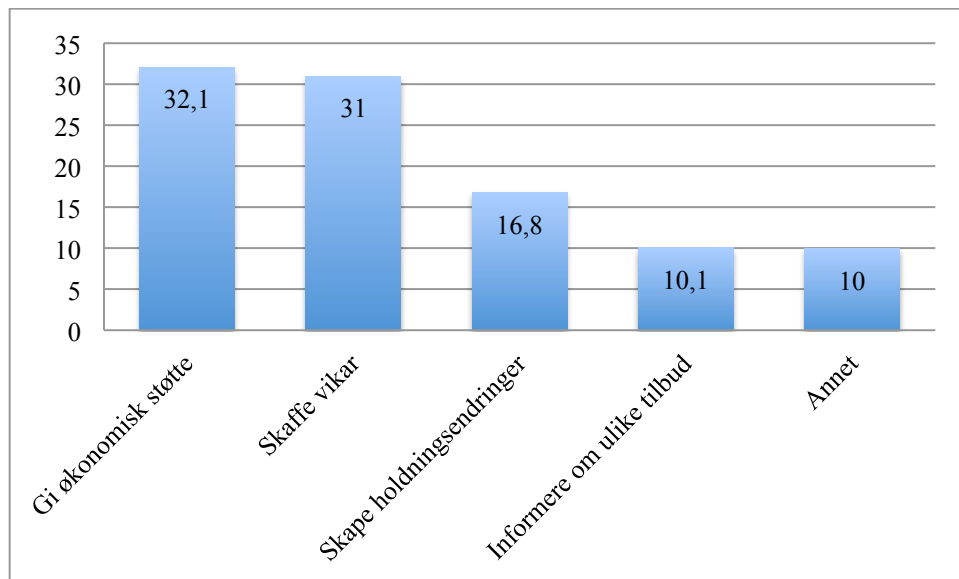




Figur 4.11. Samfunnsfaglæreres vurdering av tilrettelegging for videreutdanning ved skolen deres, fordelt mellom deres andre undervisningsfag, i prosent ( $n = 1917$  og  $p < 0,001$ ).

Det kom også frem at av de som viste en interesse for videreutdanning i geografifaget var det 99,3% som svarte at det var en *veldig god* tilrettelegging av videre- eller etterutdanningstilbud ved deres skoler, og 100% av disse hadde norsk som andre undervisningsfag.

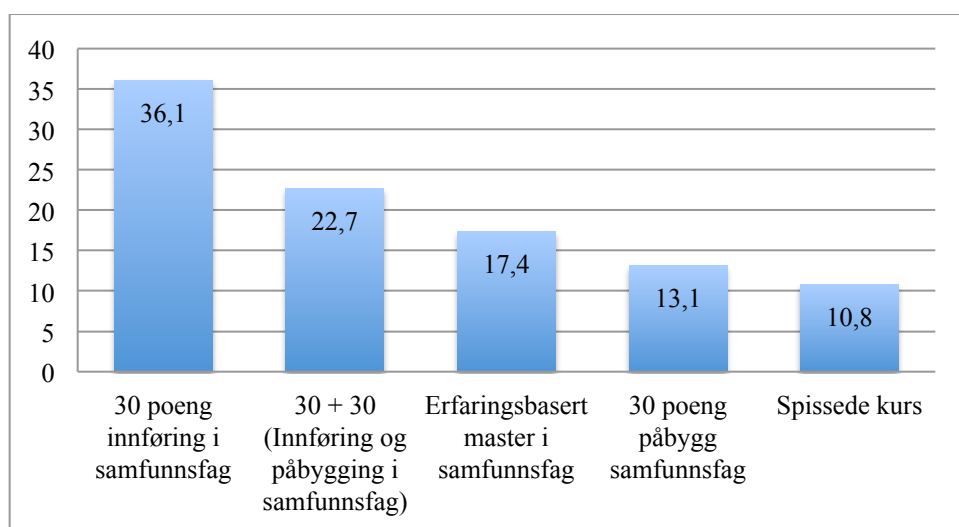
Figur 4.12 viser til respondentenes vurdering om hvilke tiltak skoleledelsen kan gjøre for å få samfunnsfaglærere til å videre- eller etterutdanne seg, der flesteparten svarte at det å *gi økonomisk støtte* og *skaffe vikar* var viktigst.



Figur 4.12. Viser til respondentenes perspektiv i forhold til hvilke tiltak skolens ledelse kan gjøre for å bidra til at samfunnsfaglærere tar videre- eller etterutdanning, i prosent (n = 1917).

Av respondentene som uttrykte en interesse for å videreutdanne seg i geografi, svarte 100% (n = 445) det å *skaffe vikar* med hensyn til hvilke tiltak skoleledelsen kunne gjøre for at samfunnsfaglærere tok videre- eller etterutdanning.

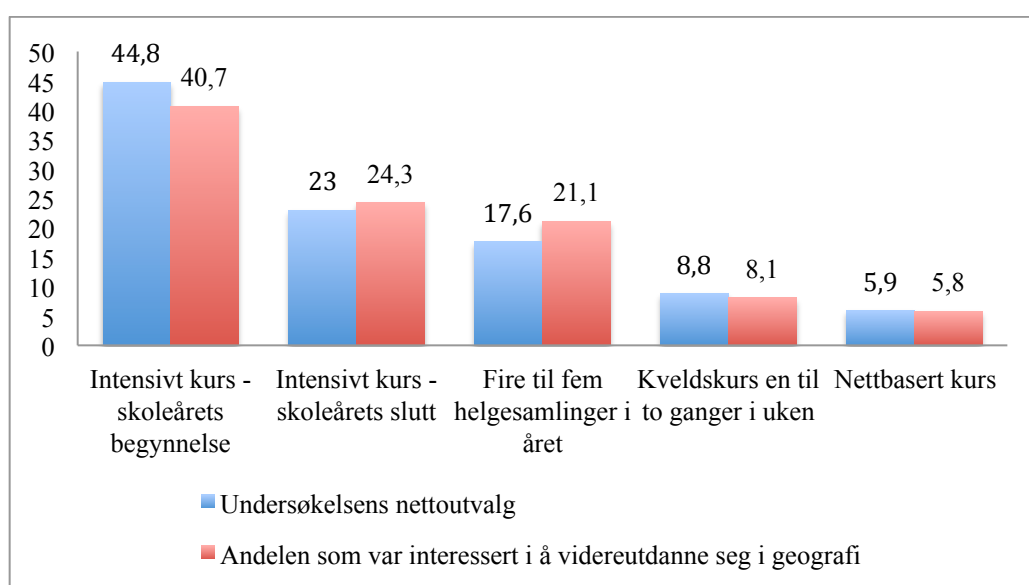
Trenden i figur 4.13 viser at flest samfunnsfaglærere ønsker et videreutdanningstilbud som inneholder *30 poeng innføring i samfunnsfag* og færrest ønsker *spissede kurs*.



Figur 4.13. Visualiserer hvilket videreutdanningstilbud samfunnsfaglærere betraktet som mest aktuelt i prosent (n = 1804).

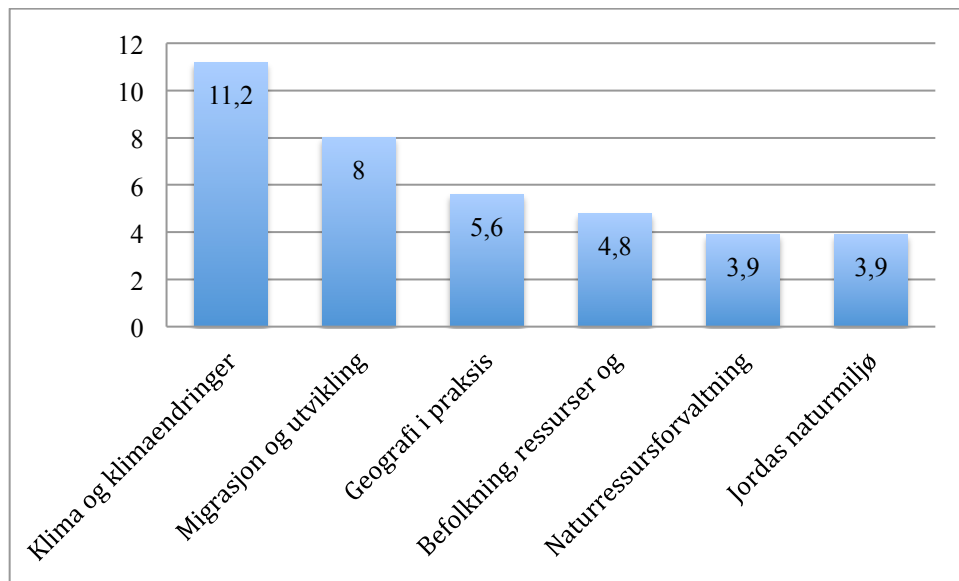
Av samfunnsfaglærerne som viste en interesse i å videreutdanne seg i geografi, så svarte 100% at de ønsket et videreutdanningstilbud som inneholdt *30 poeng innføring i samfunnsfag*.

Når det gjaldt læreres perspektiv om hvordan en organisering av et etterutdanningskurs burde være, ønsket flest et intensivt kurs i uken eller ukene før skolestart, etterfulgt av de som ønsket et intensivt kurs etter skoleslutt. Færre ønsket helgesamlinger, kveldskurs og nettbasert kurs, som kommer frem i figur 4.14.



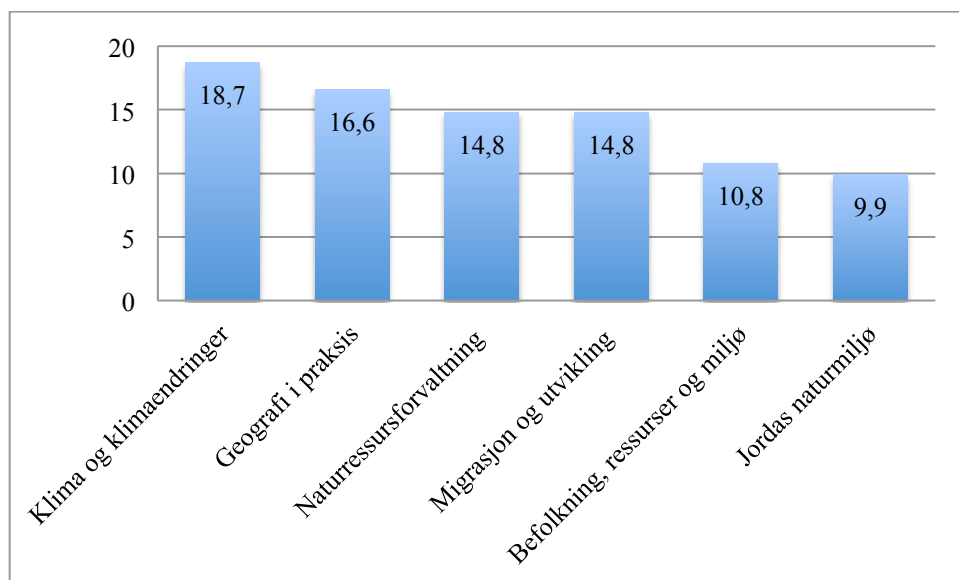
Figur 4.14. Samfunnsfaglæreres perspektiv på best organisering for et etterutdanningstilbud i prosent ( $n = 1917$  og  $n = 445$ ).

Angående hvilke temaer innenfor geografidisiplinen en anser som viktigst, så var det det flest som var motivert for å studere *klima og klimaendringer*. Det ble etterfulgt av *migrasjon og utvikling, geografi i praksis, befolkning, ressurser og miljø, Jordas miljø og naturressursforvaltning*. Det bør poengteres at emnene er tatt fra en tabell som opprinnelig inneholdt et bredt spekter av samfunnsfaglig relevante emner.



Figur 4.15. Visualiserer hvilke geografiske emner samfunnsfagslærere ser på som mest aktuelle å videre- eller etterutdanne seg innenfor, i prosent (n = 1807).

Av respondenter som var interesserte i å videreutdanne seg i geografi, så svarte flest at de ønsket et videre- eller etterutdanningstilbud som inkluderte temaet *klima og klimaendringer*, etterfulgt av *geografi i praksis*. Det var like mange som ville ha temaene *migrasjon og utvikling* og *naturressursforvaltning*, ønsket *befolkning, ressurser og miljø* og 9,9% *jordas naturmiljø*.



Figur 4.16. Viser til respondentene som har uttrykt en interesse i å videreutdanne seg i geografi og hvilke emner de ønsker inkludert i et videre- eller etterutdanningstilbud, i prosent (n = 445).

## 4.7 Oppsummering

Undersøkelsens hovedfunn reflekterte samfunnsfaglæreres holdninger til en videre- og etterutdanning. Andelen av samfunnsfaglærere som svarte ja til å kunne tenke seg å delta i ett videre- eller etterutdanningstilbud, og som var interessert i å videreutdanne seg i geografi var 8,6% av bruttoutvalget. Av andelen lærere som svarte de var interessert i et videreutdanningstilbud i geografi, ønsket alle et videreutdanningstilbud som inneholdt 30 poeng innføring i samfunnsfaget. Når det gjaldt etterutdanning, var det et flertall som ønsket intensiv kursing ved starten eller slutten av skoleåret. Hvilke fagdisipliner lærere var interessert i å videre- eller etterutdanne seg i, viste seg å gå på tvers av deres egne fordypningsfag. De tre disiplinene flest respondenter ønsket utdanningstilbud i var historie, etterfulgt av geografi og deretter statsvitenskap. Videre kunne det sees en sammenheng mellom læreres utdanningsnivå og behov for kompetanse, der lærere med lavest utdanningsnivå, *uten faglig fordypning*, hadde et størst ønske om en kompetanseheving. Lærere med høyest utdanningsnivå, *master/hovedfag*, viste seg å ha lavest behov for en kompetanseheving. Når det gjaldt forholdet mellom samfunnsfaglæreres erfaringsnivå og deres ønske om videre- eller etterutdanning, så var det lærere med lengst yrkeserfaring, *over 20 år*, som uttrykte størst ønske om et slikt tilbud, og de med lavest erfaring, *mindre enn ett år*, hadde lavest ønske om kompetanseheving.

## **Kapittel 5. Diskusjon**

I denne delen av oppgaven blir ulike funn diskutert i forhold til tidligere undersøkelser og teori. Jeg vil begynne med å drøfte den første underordnede problemstillingen, ettersom denne informasjonen kan sees som et bidrag til å forstå geografidisiplinens status slik den er i dag.

### **5.1 Hva kan være bakgrunnen for geografifagets status og dets andel av undervisningen i samfunnsfaget?**

Gjennom tidligere undersøkelser (Lorentzen 1984, Jacobsen 1987, Skogland 1999, Andersland 2010, Norvoll 2015) synes det å være en sammenheng mellom få geografilærere og fagets status i samfunnsfaget. Skogland spør i sin hovedoppgave (1999) om den lave andelen av samfunnsfaglærere med fordypning i geografi kan være en forklarende faktor for disiplinens lave status. Resultatene i denne oppgaven viser at det blant samfunnsfaglærere fortsatt er færrest som har fordypning i geografi (figur 4.1), og at det ikke har vært noen merkbar endring i de siste 30 årene (figur 4.2). Jeg vurderer det dermed som sannsynlig at geografifagets status ikke har endret seg i særlig grad de senere år, og jeg stiller spørsmål til hvorfor det er slik.

#### **5.1.2 Mønster- og læreplaners påvirkning på geografifaget**

Læreplanen er lærernes viktigste arbeidsredskap. Den har i varierende grad vært påvirkende og styrende for samfunnsfagundervisningen gjennom årene (Mikkelsen 2009). Ifølge Koritzinsky (2014) hadde mønsterplanene (M74 og M87) ikke like mye autoritet som de nyere læreplanene (L97 og L06). Mønsterplanene ble sett på som veiledende forskrifter, og de viste til hva som var ønskelig at lærere skulle videreformidle til sine elever (Koritzinsky 2014). M74 lot det i mer eller mindre grad være opp til lærerne å styre sin undervisning, ettersom det ikke var obligatorisk å

følge hovedtemaene i planen. Selv om det ble poengtert at disiplinene skulle likestilles, viste det seg i Lorentzens (1984) undersøkelse at dette ikke ble etterfulgt, og geografi ble lavest prioritert i undervisningen. Det er dermed mulig at M74 sin manglende autoritet kan ha vært medvirkende til at lærere praktiserte en undervisning som vek fra dennes instruksjer.

Ved innføring av M87 ble det derimot obligatorisk å følge hovedemnene. Men den sterke tverrfagligheten som ble formidlet mellom historie, samfunnskunnskap og geografi førte til misnøye blant lærere og skoler, ettersom de mente disiplinens fagidentitet ble utydelige (Fjær 2006). Dette kan ha medvirket til at lærere nok en gang ikke ønsket å følge mønsterplanens instruksjer. Som det viste seg i undersøkelsen til Jacobsen (1987), ble geografifagundervisningen fortsatt nedprioritert i forhold til historie og samfunnsfag. Dette kan ha vært en reaksjon på at samfunnsfaglærere ikke ønsket at identiteten til deres spesifikke fordypningsfag skulle forsvinne og dermed prioriterte dette høyere enn de andre i undervisningen. Ettersom det var færrest samfunnsfaglærere med geografi som fordypningsfag, og dette faget ble prioritert lavest (Jacobsen 1987), kan det synes å styrke mistanken om at det var en sammenheng mellom disse forholdene. Det at lærebøkene til Cappelen ble markedsvinnere kan anses som å reflektere at skoler og lærere ønsket å beholde fagidentitetene i samfunnsfaget. Disse lærebøkene brøt med M87s vektlegging av tverrfaglighet og frontet tvert imot en sterk fagdeling gjennom egne lærebøker til hver disiplin og hvert årstrinn (Koritzinsky 2014).

Ved L97 ble den største forskjellen at samfunnsfaget skulle vektlegge en mer fagdelt undervisning, samt at læreplanen fikk status som formell forskrift. Lærere ble dermed pålagt å følge læreplanens instruksjer. En ny muntlig eksamensordning innebar at elever skulle bli hørt i alle de tre disiplinene. Historie, samfunnsfag og geografi skulle likestilles (Mikkelsen 2009, Koritzinsky 2014). En kan på bakgrunn av dette hevde at geografifaget fikk en sterkere posisjon via L97. Imidlertid viser Skoglands undersøkelse (1999) at det likevel ikke ble praktisert en likestilt undervisning mellom de tre disiplinene og en kan spør hvorfor denne tendensen fortsatte til tross for intensjonen i L97? For det første kan tolkningen av L97 være en faktor, ettersom det ikke står direkte formulert at det skal utøves en likestilt undervisning, men en helhetlig undervisning som inkluderer de tre disiplinene. En kan så spørre om det er

forenlig med helhetlig undervisning å tilsynelatende nedprioritere en disiplin i forhold til de andre? Slik jeg ser det, ville det være mer naturlig å likestille de tre disiplinene i undervisningen, noe som igjen innebærer en noenlunde lik timefordeling mellom disiplinene. Tyder dette på at lærere trenger mer ettersyn for å sikre at de utfører en undervisningspraksis som følger instruksene til læreplanene? Innføringen av K06, medførte tvert imot en utvikling i retning mindre kontroll.

K06 ga lærere mer undervisningsfrihet ved at de fikk anledning til å utøve sterkere grad av faglig skjønn og personlig dømmekraft. Slik fikk samfunnsfaglærere også mer innvirkning på hvilket lærestoff som skulle inkluderes i undervisningen (Koritzinsky 2014). Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at det å ha en høy grad av autonomi og handlingsrom vil være nødvendig for optimal fagutøvelse. Lærere får også muligheten til å inkludere sine personlige mål og verdier i sin undervisning, noe som kan øke læreres motivasjon, trivsel og mentale helse. Men kan det tenkes at tildeling av en større undervisningsfrihet til samfunnsfaglærere, medvirket til at undervisningen fortsatte i samme bane som før, med en fortsatt faglig skjevfordelt samfunnsfagundervisning, til tross for at Mikkelsen (2008) sier at kompetansekravene i læreplanen var formulert med bakgrunn i ønske om å styrke et likestillingsprinsipp mellom fagene? Min vurdering er at det ser ut til å være sånn, og at det dermed kan virke noe paradoksalt med en så stor grad av undervisningsfrihet. Som nevnt tidligere er det ulikt antall kompetansemål innen disiplinene, der samfunnsfag har tolv, historie ti og geografi åtte. En slik fordeling kan muligens føre til at samfunnsfaglærere med lavere kompetanse i geografifaget, knytter antall kompetansemål til omfang. Slik risikerer muligens geografi, med færrest kompetansemål også å få minst undervisningstid. Mikkelsen (2008) nevner også at kompetansemålene i geografi er lite detaljert beskrevet og kan tolkes ulikt. For meg virker det ikke usannsynlig at det kan være vanskelig for en lærer å vurdere omfanget innen de ulike kompetansemålene i et fag der læreren har begrensede kunnskaper.

K06 innførte også at det konkrete innholdet i læreplanen skulle bestemmes på et lokalt nivå av skoleeiere, skoleledere og lærere (UDIR 2014). Dette i kombinasjon med relativt sett færre geografilærere i ungdomskolen, kan muligens ha medvirket til at geografi stiller svakere enn historie og samfunnskunnskap. Som det kom frem i Norvoll (2015) sin årsplansanalyse i samfunnsfaget, fikk historie tildelt flest



undervisningstimer (25,5) mens geografifaget fikk færrest (15,5). Prioriteringen samsvarer med respondentenes oppfattelse av at det var flest historielærere og et klart mindretall geografilærere på skolene. I Skoglands (1999) undersøkelse, kom det frem at en høy andel samfunnsfaglærere (86,7%) svarte at det ikke var godt nok geografirelatert undervisningsverktøy eller tilstrekkelig ressurser ved deres skoler. Det kan argumenteres for at det lave antallet geografilærere også kan påvirke etterspørselen av nødvendige geografiske verktøy. Det vil også være færre lærere som kan assistere og hjelpe andre samfunnsfaglærere med lavere kompetanse i geografidisiplinen.

Også i Anderslands undersøkelse (2010), kom det frem at samfunnsfaglærere fortsatt gjennomførte en undervisningspraksis med skjev prioritering av de ulike fagdisiplinene. Geografi var disiplinen som nok en gang kom dårligst ut og var det faget samfunnsfaglærere hadde lavest kompetanse i. Læreplanen er som nevnt tidligere i kapittelet lærernes viktigste arbeidsredskap, og anses som formelle forskrifter som skal følges (Mikkelsen 2009). Jeg skal i kommende avsnitt vise til mulige forklaringer for at lærere tilsynelatende utfører en undervisningspraksis som viker fra læreplanene.

### **5.1.3 Lærerrollen**

I følge Bandura (1997) har individer en tendens til å velge aktiviteter eller arbeidsoppgaver en vurderer å mestre og unngår dem en forestiller seg ikke å mestre. Dette henger sammen med det som kalles mestringsforventninger. Forskning viser til at individer med høy mestringsforventning takler bedre stress og utfordringer (Skaalvik og Skaalvik 2012). Jeg vurderer det som sannsynlig at lærere har høyere mestringsforventninger i fag de har god kompetanse i. I min analyse kommer det frem at flest samfunnsfaglærere hadde fordypning i historie (21,6%) og samfunnsvitenskapelige emner (19,8%), færrest i geografi (6,5%) (Figur 4.1). Med grunnlag i det som er nevnt ovenfor, kan det argumenteres for at lærere har en høy mestringsforventning i historie etterfulgt av samfunnskunnskap og lavest i geografi. Slik kan mestringsforventninger være en mulig forklaring på at mange samfunnsfaglærere prioriterer fag de har høyere kompetanse i enn andre. I den

forbindelse anser jeg det som rimelig at lærere ønsker å prioritere en kompetanseheving i sitt eget fordypningsfag. Jeg har formulert følgende hypotese:

*”Samfunnsfaglærere er mest motivert for å videre- eller etterutdanne seg i sitt eget fordypningsfag”.*

I min analyse kommer det frem at størst andel av samfunnsfaglærere ønsker en kompetanseheving i andre disipliner enn deres fordypningsfag (Figur 4.7). Slik kan jeg avkrefte min hypotese, som dermed kan forkastes. Jeg vurderer resultatet som et positivt funn, på bakgrunn av at det kan vurderes som at samfunnsfaglærere ønsker en mer helhetlig kompetanse i samfunnsfaget.

Motivasjonen en har for faget en skal undervise i, er noe jeg også anser som en mulig påvirkende faktor. Deci og Ryan (2000) sier at en kan veksle mellom to motivasjonsformer for å gjennomføre et arbeid, dette kalles for indre- og ytre motivasjon. Når en er indre motivert for et arbeid, gjennomfører en arbeidet på bakgrunn av en genuin interesse og vurdering av arbeidet som å ha høy nytteverdi. I denne forbindelsen kan det tenkes at samfunnsfaglærere har en indre motivasjon knyttet til sitt fordypningsfag. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at en indre motivasjon fører til at en får en høyere grad av trivsel og glede knyttet til arbeidet. Jeg anser det som sannsynlig at kvaliteten på undervisningen kan øke jo sterkere grad av indre motivasjon en har for disiplinen, men det kan muligens også medvirke til at en prioriterer sitt eget fordypningsfag i undervisningen.

En ytre motivasjon er hva Deci og Ryan (2000) beskriver som å være mer opptatt av at en oppnår et resultat enn å være personlig knyttet til arbeidet. Jeg vurderer det som sannsynlig at samfunnsfaglærere som underviser i fag de ikke har høy kompetanse i, vil være mest ytre motivert for arbeidet. På bakgrunn av mine resultater (figur 4.1) antar jeg at samfunnsfaglærere ofte har en ytre motivasjon tilknyttet geografifaget. Motivasjonsformen kan variere mellom en *autonom-* og *kontrollert* ytre motivasjon. En person med autonom ytre motivasjon ser på arbeidet sitt som nyttig og selvstyrt, men har ikke en personlig tilknytning til det (Deci og Ryan 2000). Jeg tenker at samfunnsfaglærere kan oppfatte et fag som å være viktig å tilegne seg kunnskaper i, men uten at de er personlig knyttet til faget. For å oppfatte et fag som å ha en

nytteverdi, så antar jeg at en må ha gode nok kunnskaper i faget til å gjøre en slik bedømmelse. Ved en kontrollert ytre motivasjon kan arbeidet bli vurdert som å være pålagt, i tillegg til at en ikke har personlig tilknytning til arbeidet (Deci og Ryan 2000). Eksempelvis kan en samfunnsfaglærer være kontrollert ytre motivert for å undervise i geografifaget på grunn av læreplanens instruksjoner om å oppnå kompetansemålene. Kan det dermed være at de fleste samfunnsfaglærere har en kontrollert ytre motivasjon knyttet til det å undervise i geografi? Med grunnlag i tidligere undersøkelser og min analyse som viser til et fåtall av samfunnsfaglærere med fordypning i geografi, ser jeg på det som en mulighet. Videre kan dette også inkluderes blant faktorene som fører til samfunnsfaglærerne nedprioriterer geografidisiplinen i sin undervisning.

Slik jeg ser det, bør det stimuleres til at samfunnsfaglærere får en høyere mestringsforventning, indre- og autonom ytre- motivasjon i geografi, for å heve disiplinens status. Hvilken måte skal en gå frem for å fremme nettopp det? Som nevnt i min innledning synes det å være en sammenheng mellom få lærere med kompetanse i geografi og fagets lave status i samfunnsfaget, og jeg stiller spørsmål om det er nødvendig med en kompetanseheving hos samfunnsfaglærere gjennom et videre- eller etterutdanningstilbud for å heve geografidisiplinens status og prioritering i samfunnsfaget.

## **5.2 Hvilket behov er det for et kompetansehevingstilbud i geografi blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen?**

Først diskuteres geografifagets nytteverdi i skolen i sammenheng med samfunnsfaglæreres kompetanseheving og mulige positive konsekvenser av dette. Videre vil det fokuseres på videre- eller etterutdanningstilbud som en mulighet for å nå målene. Avslutningsvis belyses det hvor mange samfunnsfaglærere som ønsker et kompetansehevingstilbud i geografidisiplinen.

### 5.2.1 Geografi en viktig disiplin i samfunnsfaget

Kompetanse beskrives som måten en skaper eller produserer noe ved å ta i bruk kunnskap, evner og egenskaper for å løse arbeidsoppgaver (NOU 1997). Som nevnt i kapittel 5.1.3 vurderer jeg en økning av kompetanse i geografi via et etter- eller videreutdanningstilbud som et mulig verktøy for å bedre geografifagets status. Bakgrunnen for min vurdering er at samfunnsfaglærere gjennom dette kan få større forståelse for geografifagets nytteverdi. Eksempelvis som nevnt i kapittel 2.2 ved å se hvordan faget oppfyller kravene for å bli definert som et nøkkelfag, samtidig som det er en problem- og aktualitetsorientert disiplin (Holt-Jensen 2007, Mikkelsen 2009). I de senere år har det vært en økende flyktningestrøm, både i Europa og globalt. Verden blir tilsynelatende ”mindre”. Ikke minst på denne bakgrunnen ser jeg geografifaget som et potensielt viktig bidrag til økt internasjonal forståelse, global omtenkksomhet og aksept for andre kulturer (Gregg og Leinhardt 1994). Jeg har tidligere i kapittel 5.1.3 redegjort for ulike former for motivasjon. Jeg ser det som sannsynlig at samfunnsfaglærere gjennom etter- eller videreutdanning i geografi kan utvikle større grad av autonom ytre motivasjon og til og med over tid, en sterkere indre motivasjon for å vektlegge faget.

NOU (1997) sier at et individs kompetansenivå påvirker kvaliteten og effektiviteten for arbeidet, og hvordan en tilpasser seg endringer ved arbeidsplassen. Det kan derfor sees som sannsynlig at en kompetanseheving i geografi kan føre til at en får en høyere grad av mestringsforventning, samt at autonom ytre og indre motivasjon i større grad preger undervisningen. Slik kan det videre påvirke kvaliteten på undervisningen positivt og i større grad oppfylle instruksene til kunnskapsløftet. Samtidig vil en individuell kompetanse også være viktig når det gjelder utvikling av en felles kompetanse, der en utnytter hverandres kunnskaper og egenskaper for en optimal praksis (NOU 1997). Jeg vurderer det dermed sånn at et videre- eller etterutdanningstilbud i geografi kan bidra til at deltakere ikke bare forbedrer sin egen kompetanse og undervisning, men også sine kollegaers. Det å øke geografikunnskapene til en samfunnsfaglærer kan derved bidra til at kvaliteten på undervisningen i faget generelt bedres ved skolen der denne jobber.

Foreløpig har fokuset vært rettet mot lærere og bakgrunner for deres undervisningspraksis, men hva med elevene? Er det ikke naturlig at enkelte valg lærere gjør bør være av hensyn til elevenes, og ikke egne preferanser? Er det ikke først og fremst for å være til nytte for elevene at en er lærer? Som videreutdanningsstrategien til UDIR (2015) ”*Kompetanse for kvalitet*” sier, så er deres mål å heve læreres kompetanse for å styrke elevers læring og motivasjon. Videre viser forskning at lærere med høy faglig kompetanse virker positivt på eleveres kunnskapsdannelse (UDIR 2011). Det er dermed ingen tvil om at lærere og deres kompetanse spiller en avgjørende rolle for elevers læring. En samfunnsfagklasse innehar et mangfold av elever som vil ha ulike interesse for disiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi. Det vil derfor være viktig å likestille de tre disiplinene for å potensielt nå alle elevenes interesser. Slik jeg ser det er det en sannsynlig sammenheng mellom hvor interessant elevene finner et fag og hvorvidt de senere velger å studere det samme faget. På den måten kan lærere som utfører en god geografiundervisning være en viktig påvirkningsfaktor for elevers fremtidige valg om å utdanne seg innenfor geografidisiplinen. Dette kan igjen bidra til å øke antall lærere med fordypning i geografi, alt dette vil kunne sees som positivt i forhold til å heve fagets status og kvalitet.

NOU (1997) nevner også at det foregår en kontinuerlig utvikling av samfunnet man lever i, og at det vil være viktig å holde seg faglig, pedagogisk og fagdidaktisk oppdatert. Kompetanseheving kan derved sees som en nødvendighet for å opprettholde en kvalitet på undervisningen som holder tritt med skolens og samfunnets utvikling. På den bakgrunn, kan det være nødvendig å ha et godt videre- og etterutdanningstilbud. Men eksisterer det et godt kompetansehevingstilbud for geografidisiplinen?

I UDIR (2015) sin videreutdanningsstrategi, *kompetanse for kvalitet*, blir enkelte fag prioritert fremfor andre med tildeling av flere studieplasser. Samfunnsfag eller geografi er ikke blant de prioriterte fagene. For å få innvilget et tilbud, må det spesifikt søkes gjennom *vikar- eller stipend-* ordningen, og en må søke studieplass ved en høyskole eller et universitet som tilbyr geografi. Det kan dermed argumenteres for at lærere som er interessert i å videreutdanne seg i geografi må gjennomgå en noe mer omfattende prosess for å få det innvilget, i forhold til lærere i andre prioriterte

fag. Dette ser jeg som en mulig medvirkende årsak til at færre søker et videreutdanningstilbud i geografi. Videre får også etterutdanning en lavere prioritering i forhold til videreutdanning i utdanningsstrategien (UDIR 2015). Det ble påpekt av Skogland (1999) at opp til flere samfunnsfaglærere som deltok i hennes undersøkelse sa at en viktig forutsetning for å delta i et kompetansehevingstilbud var at det ikke ble for omfattende. I Leonhardsens (2011) undersøkelse, kommenterte samfunnsfaglærere at de hadde opp til flere andre undervisningsfag som de vurderte som tidskrevende og noe de måtte ta hensyn til. Skogland (1999) sier at det bør eksistere etterutdanningstilbud som har et moderat omfang, er tilpasset lærernes travle hverdag, og som kan stimulere lærernes interesse for å øke geografikunnskapene. Jeg ser Skoglands (1999) perspektiv som et positivt utgangspunkt for at flere samfunnsfaglærere prioriterer å ta del i et utdanningstilbud. Det kan også tenkes at et etterutdanningstilbud kan føre til at flere samfunnsfaglærere får nødvendig kunnskap om å likestille disiplinene, noe som videre kan fremme geografifaget status og prioritering i undervisningen. Det kan også tenkes at et etterutdanningstilbud kan anses som et billigere alternativ enn videreutdanning, siden dette ikke er like omfattende og derved krever mindre økonomiske ressurser, som for eksempel mindre bruk av vikarer.

Jeg vil i kommende avsnitt vise til andelen samfunnsfaglære som viser interesse i å videre- eller etterutdanne seg i geografi. Dette sier også noe om hvor attraktivt et slikt tilbud er.

### **5.2.2 Samfunnsfaglæreres behov for kompetanseheving**

I Lorentzens undersøkelse (1984) kom det frem at over 50% av samfunnsfaglærerne ønsket å forbedre samfunnsfagundervisningen sin. I min analyse kom det frem at andelen som ønsket et videre eller etterutdanningstilbud lå på 35,6% (figur 4.4). Andelen samfunnsfaglærere som svarte at de var interessert i å videreutdanne seg i geografi (spørsmål 20 i vedlegg B) lå på 24,7%, tilsvarende 445 respondenter (figur 4.5). Dette er en høy andel, noe bak historie som hadde 28,6%. Jeg fant det interessant å se på hva de samme respondentene hadde svart på spørsmål 13: *”Uavhengig av om du har tatt videreutdanning/etterutdanning tidligere – kunne du selv tenkt deg et slikt*

*tilbud?*”. Resultatene viste at av de 23,2%, var det bare 35,1% som også hadde svart ja på spørsmål 13, tilsvarende 165 av de 445 respondentene (figur 4.6). Slik ble andelen av samfunnsfaglærere som både uttrykte interesse for et videreutdanningstilbud i geografi og som faktisk kunne tenke seg å gjennomføre et videre- eller etterutdanningstilbud, på 8,6% av nettoutvalget. Jeg har valgt å kalle andelen for å være *genuint interesserte* i å videre- eller etterutdanne seg i geografi.

Hva kan være grunnen for at andelen som ønsker et kompetansehevingstilbud har sunket i forhold til 32 år tilbake i tid? Kan det tenkes at det er flere samfunnsfaglærere som vurderer at de kan opprettholde og utvikle fagkompetansen på egenhånd? Kan en mulig forklaring være at tilgang til digitale verktøy som PC og internett, har ført til at samfunnsfaglærere ikke lengre anser seg selv å være like avhengig av utdanningstilbud som før? Samtidig viser mine resultater at et flertall av samfunnsfaglærere ønsker etterutdanning i form av intensiv kursing og færrest i nettbaserte kurs (figur 4.14). Hvorvidt samfunnsfaglærere anser seg selv som å ikke være like avhengig av utdanningstilbud som før, må nok forskes mer på, men i tilfelle ser jeg det som en uheldig utvikling. Slik jeg ser det, er samfunnsfaget med sine tre ulike disipliner, et utfordrende fag å holde oversikt over. Et videre- og etterutdanningstilbud kan være helt nødvendig for å sikre en god og varig kvalitet, både pedagogisk, faglig og fagdidaktisk.

Jeg vil i kommende avsnitt se på hvordan bakgrunnsfaktorer, som samfunnsfaglæreres utdanningsnivå og yrkeserfaring, kan påvirke samfunnsfaglæreres behov for etter- og videreutdanningstilbud.

### **5.3 I hvilken grad har samfunnsfaglæreres yrkeserfaring og utdanningsnivå en påvirkning på deres uttrykte behov for kompetanseheving i geografi?**

I den tidligere presenterte undersøkelsen til Lorentzen (1984) viste det seg at samfunnsfaglæreres holdning til å forbedre sin undervisningspraksis syntes å være påvirket av deres yrkeserfaring. Lærere med mindre en tre års yrkeserfaring ga uttrykk for å være mer motivert for å endre sin undervisningspraksis sammenlignet

med lærere som hadde lengre erfaring. Spesielt kan en merke seg at samfunnsfaglærere med over 20 års erfaring uttrykte liten vilje til å endre sin praksis. Resultatene kan muligens henge sammen med at lærere med lav yrkeserfaring vurderte sine ferdigheter som å ikke være tilstrekkelig sammenlignet med lærere som hadde lang yrkeserfaring (Lorentzen 1984). I denne sammenhengen, kunne det se ut som at samfunnsfaglæreres ønske om å endre sin undervisningspraksis hang sammen med et ønske om å øke sin kompetanse i faget.

I min egen analyse synes det også å være en klar sammenheng mellom samfunnsfaglæreres yrkeserfaring og motivasjon for en kompetanseheving. Men av undersøkelsens nettutvalg, ser det her ut til at samfunnsfaglærere med lav yrkeserfaring gir uttrykk for å ha lavest ønske om å øke sin kompetanse gjennom et videre- eller etterutdanningstilbud. Andelen av samfunnsfaglærere med høy yrkeserfaring viste seg derimot å ha størst ønske om å delta i et videre- eller etterutdanningstilbud (figur 4.8). Av andelen samfunnsfaglærere som ønsket å videreutdanne seg i geografi, så gikk den samme tendensen igjen, men ble enda klarere. Samfunnsfaglærere med under ett års yrkeserfaring var de som ga uttrykk for å ha lavest behov for et videre- eller etterutdanningstilbud, og de med over 20 år yrkeserfaring var de som hadde størst ønske om å delta i et slikt tilbud (figur 4.8).

Det viser seg altså i mine resultater at tendensen nærmest har tatt en helomvending sammenlignet med resultatene til Lorentzen (1984). Kan det for eksempel tenkes at yrkeserfaring i seg selv hadde en annen status tidligere, og at dette la en demper på lærernes opplevde behov for faglig fornyelse? Kanskje det er blitt et enda sterkere fokus de senere år på å utvikle fagkompetansen og skaffe seg tilfredsstillende kunnskaper. Eksempelvis så poengteres det gjennom kunnskapsløftets læringsplakat og opplæringsloven, at skoler og skoleeiere har et ansvar for at læreres kompetanse videreutvikles og avspeiler utviklingen i skolene og samfunnet (UDIR 2012, Kunnskapsdepartementet 2015). Det blir også poengtert at for å lykkes med et videreutdanningstilbud, må lærere bli informert og motivert for deltagelse av alle styringsleddene i skolen. Slik jeg ser det, synes et sterkere fokus på kompetanseutvikling hos lærere fra K06 og skolens ledelse i nyere tid som å være en mulig medvirkende faktor for holdningsendringen som synes å ha skjedd blant samfunnsfaglærerne.



### 5.3.1 Utdanningsnivå og påvirkning

Som det også kom frem i teorikapittelet 2.5, viste Lorentzens (1984) undersøkelse en mulig sammenheng mellom samfunnsfaglæreres utdanningsnivå og deres vurdering om å utføre en helhetlig undervisning. Av den andelen samfunnsfaglærere som hadde utdanningstittel lærer, svarte 74,5% at manglende kunnskaper påvirket forutsetningen for å utføre en helhetlig undervisning. Av de som hadde utdanningstittel *lektor*, svarte 56,1% at det ikke hadde noen påvirkning, til tross for at det var en større andel av lektorer som vurderte seg selv til å ha manglende kunnskaper i faget. En mulig slutning av dette er at det å ha et høyere utdanningsnivå kan gi en høyere faglig sikkerhet, selv om en ikke nødvendigvis har fordypet seg i faget en underviser i (Lorentzen 1984). Min vurdering av disse respondentenes perspektiv i forhold til spørsmålet: ”*om manglende kunnskaper påvirket en helhetlig undervisning i samfunnsfaget*”, er at det muligens også reflekterer og samsvarer med deres ønske om en kompetanseheving, i form av et videre- eller etterutdanningstilbud.

I min analyse synes det som at det er en sammenheng mellom samfunnsfaglæreres ønske om å videre- eller etterutdanne seg og deres utdanningsnivå. Av mitt nettoutvalget var det færrest samfunnsfaglærere med mastergrad som ønsket et videre- eller etterutdanningstilbud, og flest lærere med ikke relevant faglig fordypning som ønsket et slikt tilbud (figur 4.9). Av andelen samfunnsfaglærere som ønsket å videre- eller etterutdanne seg i geografi, så viste det seg at jo høyere utdanningsnivå respondentene hadde, desto mer negative var de til å videre- eller etterutdanne seg, og omvendt (figur 4.9). Som nevnt tidligere, vurderer jeg perspektivet til Lorentzens (1984) respondenter som muligens å reflektere deres behov eller ønske om en kompetanseheving i form av en videre- eller etterutdanning. Slik jeg ser det, kan mine resultater sammenlignes med Lorentzens, og det kan se ut til at tendensene i mine resultater samsvarer med Lorentzens (1984). Et høyt utdanningsnivå ser ut til å reflekterer en høyere faglig sikkerhet hos samfunnsfaglærerne. Jeg ser det som sannsynlig at en høyere faglig trygghet kan føre til en høyere mestringsforventning, og som nevnt tidligere kan dette ha en positiv påvirkning på undervisningens kvalitet.

Men jeg stiller meg spørrende til at manglende kunnskaper ikke blir ansett som påvirkende for en helhetlig undervisningen. Eksempelvis så anser jeg meg selv som kvalifisert til å kunne oppfylle kompetansekravene i samfunnsfag og historie, selv om jeg ikke har fordypning i disiplinene. Derimot så vurderer jeg det som at kvaliteten på en historie- eller samfunnskunnskapsundervisning vil ha klare forutsetninger for å bli bedre, dersom jeg fordypner meg i disiplinene. Dette samsvarer med at jeg vurderer min egen forutsetning i geografiundervisning til å være bedre enn andre samfunnsfaglærere som ikke har fordypning i dette faget.

Lagerstrøms (2000, 2007 og 2014) undersøkelser om samfunnsfaglæreres kompetanse i samfunnsfaget viste en positiv utvikling fra 1999 til 2014. Det var en økende andel lærere i faget med 60 studiepoeng eller mer. Samtidig gikk andelen av lærere som underviste i samfunnsfaget med ikke relevant kompetanse, ned fra 26% i 1999, til 17% i 2014. I min egen analyse er andelen av samfunnsfaglærere som underviser uten faglig fordypning på 31,9% og differerer fra Lagerstrøms, faktisk i så stor grad at den viser en utvikling i motsatt retning (figur 4.3). Det kan være flere årsaker til at mine resultater er forskjellig fra Lagerstrøms. Mitt nettutvalg ligger på 1917 respondenter og Lagerstrøms (2014) er på 370 respondenter. Et større nettutvalg kan være en mulig forklaring, og at min analyse er den mest reliable. Samtidig er det sånn at jeg tar utgangspunkt i Ellingsens (Upub) undersøkelse, og jeg kan derfor ikke fullt ut holde disse utvalgene mot hverandre. Men det er tross alt ikke utenkelig at det både kan være flere lærere med høyere kompetanse, samtidig som det også er flere uten relevant kompetanse. I fortsettelsen av diskusjonsdelen min, velger jeg å ta utgangspunkt i mitt eget resultat.

At 31,9% av lærere som underviser i samfunnsfaget ikke har en relevant faglig fordypning anser jeg som negativt, ikke bare for geografidisiplinen, men også for samfunnsfaget. Koritzinsky (2014) påpeker at lærere med lav til ingen kompetanse gjerne i større grad bruker lærebøkene som en styrende faktor i sin undervisning. Jeg ser det som sannsynlig at den andelen av lærere som underviser i samfunnsfaget uten faglig fordypning, kan ha mindre grad av personlige verdier og mål tilknyttet faget og sin undervisning. Skaalvik og Skaalvik (2012) bemerker at en mangel på slike verdier og mål kan få negative konsekvenser for læreren og dennes undervisning. En kan bli mer usikker på seg selv, en kan få lavere mestringsforventninger og en kan derved bli

mer mottakelig for stress. Det kan dermed være både mulig, og etter min vurdering sannsynlig at lærere som underviser i samfunnsfaget med en ikke relevant faglig bakgrunn, praktiserer en undervisning som har lavere kvalitet sammenlignet med andre samfunnsfaglærere med relevant fordypning. Som nevnt i kapittel 5.1.2. vurderer jeg det som godt mulig at lærere uten relevant kunnskap i geografi, kan feiltolke omfanget av geografifagets kompetansemål, og i den forstand nedprioriterer disiplinen i sin samfunnsfagundervisning. Jeg ser det dermed også som sannsynlig at lærere uten relevant fordypning i samfunnsfaget, kan gjøre samme feiltolkning og med samme konsekvens for undervisningspraksisen.

Som nevnt i kapittel 2.5, sier opplæringsloven følgende, ”*Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i*” (Kunnskapsdepartementet 2015 §10-2). En kan dermed hevde på bakgrunn det som kommer frem av mine resultater, er det en god del skoler og samfunnsfaglærere som strengt tatt bryter skoleloven, ettersom de ikke har relevant samfunnsfaglig fordypning. Men opplæringsloven sier også at: ”*Departementet kan i forskrift også fastsetje at det ikkje skal stillast krav om relevant kompetanse i enkelte fag*” (Kunnskapsdepartementet 2015 §10-2). Slik kan de to lovene vurderes som å stå i motsetning til hverandre. Ved UDIRs (2016) *kompetansekraav for undervisning i ungdomsskolen*, blir lærere pålagt å ha 60 relevante studiepoeng i fagene norsk, norsk tegnspråk, samisk, matematikk og engelsk. I andre fag trenger man ikke mer enn 30 relevante studiepoeng. Dette gjelder kun for andelen av lærere som er utdannet etter 1.januar 2014. Det kan dermed se ut som det er akseptert at lærere underviser i samfunnsfaget uten relevant fordypning.

UDIR (2015) sier at det skal eksistere videreutdanningstilbud som skal være til hjelp for lærere, til å tilegne seg kunnskaper for å oppnå kompetansekraavene og målene som stilles i deres fag. Som nevnt i 7.2.1 viser det seg at det ikke er opprettet et spesifikt videreutdanningstilbud for enkelte fag, som samfunnsfaget, og dermed heller ikke i geografi (UDIR 2015). Det nevnes at det er mulig å søke på fag som ikke inkluderes i studiekatalogen, men de vil ikke prioriteres på lik linje med andre tilbud som er inkludert i studiekatalogen (UDIR 2015). Slik kan det hevdes at det i teorien eksisterer et mulig videreutdanningstilbud for alle fag, men om lærere får søknadene sine innvilget er en annen sak. Som Skjesol (2016) viser, så var det bare 52% av 10820 lærere som fikk innvilget sine søknader om å delta i et videreutdanningstilbud.

Bakgrunnen for begrensningen hevdes å være for dårlig økonomisk støtte fra staten (Skjesol 2016).

Det at videreutdanning ikke får tilstrekkelig økonomisk støtte, kan sees som en bakenforliggende forklarende faktor for prioriteringen av de fagene som får videreutdanningstilbud. Jeg mener det er grunnlag for å spør om det ikke er både ugunstig og urimelig at noen fag skal nedprioriteres og derved i praksis ikke få muligheten til videreutdanning. Det har gjentatte ganger og gjennom ulike undersøkelser (Lorentzen 1984, Jacobsen 1987, Skogland 1999, Andersland 2010 og Norvoll 2015) blitt vist at det har vært gjennomført, og høyst sannsynlig fortsatt gjennomføres, en samfunnsfagundervisning med varierende kvalitet, og som viker fra læreplanens instruksjoner. Bakgrunnen for undervisningspraksisen kan spores tilbake til samfunnsfaglæreres mangel på kompetanse, spesielt innen geografi. Jeg vurderer det derfor som essensielt at det eksisterer et kompetansehevingstilbud med målsetning om å heve samfunnsfaglæreres kunnskaper, spesielt innenfor geografi. Men ettersom samfunnsfaget ikke har like høye kompetansekrav som enkelte andre fag, vil tilbudet være basert på frivillig deltagelse. På den bakgrunn ser jeg det som svært viktig å ta hensyn til lærernes egne ønsker om struktur og innhold av et slikt tilbud.

I siste delkapittel diskuterer jeg hvilken struktur og hvilket innhold som er ønskelig i et videre- eller etterutdanningstilbud. Hvordan kan det bidra til god faglig kvalitet og til at flest mulig samfunnsfaglærere ønsker å heve sin kompetanse? Jeg vil også undersøke hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge og gjøre tiltak for at flest mulig deltar i et kompetansehevingstilbud.

#### **5.4 Hvordan vil samfunnsfaglærere som ønsker seg kompetanseøkning i geografi at et utdanningstilbud skal se ut, når det gjelder struktur, innhold, tiltak og tilrettelegging?**

NOU (1997) påpeker at det å ikke inkludere lærernes perspektiv ved et utdanningstilbud, kan medføre lavere deltagelse. Jeg ser det derfor som svært viktig å ta utgangspunkt i lærernes perspektiv og deres ønsker for struktur og innhold i et utdanningstilbud. I min analyse har jeg valgt å fokusere på mitt nettutvalg og den

andelen av samfunnsfaglærere som viste interesse i å videre- eller etterutdanne seg i geografi. Selv om det viste seg å være færre samfunnsfaglærere enn først antatt som var genuint interesserte i en kompetanseheving i geografi, vurderer jeg de 445 samfunnsfaglærerne som mulige deltagere i fremtiden. Holdninger kan endre seg over tid. Som nevnt i min metodedel vurderer jeg resultatene til spørsmål 21 som å kunne knyttes opp til et videre- og etterutdanningstilbud. Jeg finner det noe utfordrende å få et klart svar på hvilket utdanningstilbud samfunnsfaglærere ønsker mest, og om det først og fremst gjelder videre- eller etterutdanning, ettersom det ikke tas opp i undersøkelsen til Ellingsen (Upub). Jeg vil dermed i kommende avsnitt fokusere på hvilken struktur og hvilket innhold samfunnsfaglærerne uttrykker et ønske om i begge utdanningstilbudene.

Basert på mitt nettoutvalg, var det flest som ønsket et etterutdanningstilbud, strukturert som et intensivt kurs, ved skoleårets begynnelse (44,8). 23% ønsket samme kurs, men ved skoleårets slutt (Figur: 4.14). Som nevnt i kapittel 3.6 vurderes svarene som at kursene ønskes i uken eller ukene før skolestart, eller etter skoleslutt. En kunne se en lignende tendens hos andelen samfunnsfaglærerne som var interessert i et kompetanshevingstilbud i geografi (figur 4.14). En mulig forklaring for at flest samfunnsfaglærere ønsker en slik løsning, kan være at man ikke vil at kompetanshevingstilbudet skal gå ut over elevene. Det er rimelig å anta at dette sannsynligvis også er et billigere alternativ, ettersom det ikke blir nødvendig å bruke vikarer for lærerne. Etter en periode med fri, kan det også tenkes at lærere har en større interesse for studier, med mer overskudd og høyere motivasjon. Det at færre ønsker et lignende tilbud ved skoleårets slutt, kan avspeile at mange opplever seg slitne etter en hektisk vårsesong, og at de har behov for ferie før en går i gang med egen opplæring.

Når det gjaldt foretrukket struktur for et videreutdanningstilbud, var det et flertall fra mitt nettoutvalg som ønsket 30 studiepoeng innføring i samfunnsfag (36,1%), og færrest som ønsket spissede kurs (Figur 4.13). Av andelen samfunnsfaglærere som uttrykte interesse for en kompetansheving i geografi, ønsket 100% 30 studiepoeng innføring i samfunnsfaget. Resultatene kan vurderes som at samfunnsfaglærere ønsker en mer helhetlig kompetanse. Læreplanen sier at kompetansemålene i de ulike disiplinene som utgjør samfunnsfaget skal utfylle hverandre og ses i sammenheng

(UDIR 2013). Slik kan det tenkes at samfunnsfaglærere ønsker en kompetanseheving som følger intensjonen i læreplanens instruksjer.

Ut i fra hvilke emner i geografifaget samfunnsfaglærere sa seg å være interesserte i, svarte flest fra mitt nettutvalg at de ønsket klima og klimaendringer som tema (Figur 4.15). Av andelen som uttrykte en interesse i å videre- eller etterutdanne seg i geografi, var det også her en større andel som ønsket klima og klimaendringer (18,7%), etterfulgt av geografi i praksis (tall, kart og bilder), naturressursforvaltning, migrasjon og utvikling, befolkning, ressurser og miljø og jordas naturmiljø (Figur 4.16). Jeg ser det som en mulighet å bruke resultatene som et utgangspunkt for vurderingen av hvilke tema som bør prioriteres i utdanningstilbudene. Jeg anser det også som viktig å koble temaene opp til geografifagets kompetansemål i K06, for å klargjøre og forhindre mulige feiltolkninger.

#### **5.4.1 Tiltak og tilrettelegging fra skolens ledelse**

Som nevnt i kapittel 2.4, er skoleverket bygd opp i en tredelt hierarkisk styringsstruktur, skoleleder – lærere – elever, og hvert ledd skal stå ansvarlig for resultatene i forhold til hva som er forventet av leddet ovenfor. Ledelsen i form av skoleeier har ansvar for at den pedagogiske kvaliteten holder mål og samtidig at det nasjonale regelverket blir fulgt. Rektor har ansvar for all virksomhet ved sin skole i form av elevers læring og utvikling, mens lærere har ansvar for det elevene skal lære og at det eksisterer et godt læringsmiljø. Elevenes ansvar ligger i å tilegne seg kunnskap via egen arbeidsvilje og innsats (Elstad 2009). På bakgrunn av tidligere refererte undersøkelser om samfunnsfaglæreres skjeve undervisningspraksis (kapittel 2.3), synes jeg det er relevant å spørre om denne praksisen er å bryte med ansvaret de har for å lære bort kunnskap til elevene på en måte som følger læreplanens instruksjer. Det er også nærliggende å spørre om ledelsen har sviktet på dette området, når det ser ut til å ha vært slik helt fra 80-tallet og frem til i dag. Elstad (2009) viser til skolesektorens organisering, der spesielt leddet mellom ledelse og lærere kritiseres for å være for svakt.

Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at lærere har fått spesielt sterk grad av autonomi tilknyttet faglige prioriteringer, siden det ikke er sterke forventninger knyttet til utøvelsen. I Imsen (2004) sin undersøkelse, fremgår det at skoleledelsens innflytelse på lærernes undervisningspraksis var svært liten, og at ledelsen heller stolte på at lærere utførte jobben sin anstendig. Ettersom det viser seg at samfunnsfaglærere ikke gjør hva som er forventet, vil en sterkere kontroll av læreres undervisningspraksis kanskje være løsningen? Elstad (2009) viser til et perspektiv som går mot dette, ved at en for sterk kontroll av læreres yrkesutøvelse kan føre til at de ikke får knyttet sine personlige verdier opp til undervisningen, og at en konsekvens av dette igjen kan bli en demotivert holdning til undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2012) sier at høy grad av autonomi er avgjørende for at lærere skal få til en optimal fagutøvelse. Elstad (2009) påpeker likevel at en tydelig ledelse i skolen reflekteres gjennom ambisjoner om å involvere seg i læreres undervisningsarbeid. I kontrast til dette, viser det seg at bare 4% av lærere ønsker at rektorer skal involvere seg mer i undervisningen deres, og enkelte rektorer anser det ikke som deres arbeidsoppgave (Christoffersen mfl. 2003 i Dale 2009). Kanskje det trengs en holdningsendring blant lærere og ledelse, samt et tettere gjensidig samarbeid. Eksempelvis kan ledelsen involvere seg sterkere i å stimulere og legge forholdene til rette for samfunnsfaglæreres utvikling og kompetanseheving. UDIR (2015) sier at for å få størst mulig deltagelse, vil det være viktig å belyse nytten av et kompetansehevingstilbud gjennom alle styringsleddene i skolen. Tiltak og tilrettelegging fra skolens ledelse kan være blant de viktige faktorene som kan stimulere til at samfunnsfaglærere deltar i et videre- eller etterutdanningstilbud.

Svarfordelingen hos mitt nettutvalg til spørsmål om hvilke tiltak en ledelse kan gjøre for en høyere deltagelse i et videre- eller etterutdanningstilbud, var følgende: økonomisk støtte (32,1%) skaffe vikar (31%), å skape holdningsendringer (16,8), informere om ulike tilbud (10,1) (figur 4.12). Hos andelen som uttrykte interesse for kompetanseheving i geografi, svarte 100% at å skaffe vikar for sine elever var det som skulle til for å delta i et videre- eller etterutdanningskurs. Jeg oppfatter dette som å reflektere lærernes ansvarsfølelse og omtanke for sine elever, idet svarene kan tolkes som et ønske om at deres egen kunnskapsutvikling ikke skal gå ut over elevenes. Resultatet synes også å samsvare med spørsmål 18, der det kommer frem at flest ønsker videreutdanningstilbud i perioden elevene har fri fra skolen.

I mitt nettoutvalg kom det frem et variert resultat med hensyn til lærernes vurdering om hvor godt tilrettelagt det var ved deres skole, for at de skulle kunne delta i et videreutdanningstilbud. Her var det 35% som anså det som *lite godt* tilrettelagt, mens 30,2% anså det som *veldig godt* tilrettelagt. Videre var det 21,1% som svarte at det var *ingen tilrettelegging* og 13,6 % som sa *god tilrettelegging* (figur 4.10). Det kan se ut som om svarene kan ha en sammenheng med samfunnsfaglæreres andre undervisningsfag. Det kom frem at det var flest samfunnsfaglærere med svaralternativene *veldig godt* og *godt* tilrettelagt som hadde norsk og engelsk som andre undervisningsfag (figur 4.11). Av lærere som var interessert i en kompetanseheving i geografi, svarte 99,3% at det var veldig god tilrettelegging ved deres skole og 100% hadde norsk som andre fordypningsfag. Som nevnt i kapittel 2.5 blir både norsk- og engelskfagene inkludert i UDIR (2016) sitt *kompetansekrav for å undervise i ungdomsskolen*, og får derfor høyere prioritert status ved tildeling av flere studieplasser i et videreutdanningstilbud. Det kan dermed tenkes at samfunnsfaglæreres vurdering påvirkes av hvilket andre undervisningsfag de har. Jeg anser det som viktig å ikke konkludere med at det er veldig godt tilrettelagt for videreutdanning i samfunnsfaget. På bakgrunn av hva jeg har belyst i kapittel 5.2.1 og 5.3.2 er det mer nærliggende å mene at tilrettelegging for kompetanseheving i samfunnsfaget bør forbedres.





## 6. Avslutning

Som nevnt innledningsvis, startet jeg å arbeide med oppgaven med utgangspunkt i mine tidligere erfaringer med geografifaget på ungdomsskolen, og innføringen jeg fikk gjennom min praktisk-pedagogiske utdanning. Jeg ønsket å utforske tiltak som kan bidra til å forbedre geografifagets status og prioritering innen samfunnsfagundervisningen. Gjennom muligheten til å jobbe med det foreliggende datasettet, innsamlet av Ellingsen, har jeg fått gjennomført statistiske analyser som kan bidra til å gi svar på mine problemstillinger. Jeg vil i kommende avsnitt kort vise til mine hovedfunn.

Oppgavens første underordnede problemstilling var følgende: *Hva kan være bakgrunnen for geografifagets status og dets andel av undervisningen i samfunnsfaget?* Fra 80-tallet og frem til i dag, kan det virke som at det er en sammenheng mellom relativt få samfunnsfaglærere med fordypning i geografi, og prioriteringen av faget i samfunnsfagundervisningen. Det ser ut til at samfunnsfaglærere først og fremst prioriterer sitt fordypningsfag. Grunner for dette kan blant annet være høyere mestringsforventninger og høyere grad av indre motivasjon tilknyttet undervisningen i disse fagene. Som vist tidligere, er det færrest samfunnsfaglærere med fordypning i geografi, og i den forstand kan samfunnsfaglærere flest ha lavere mestringsforventninger til dette faget, og muligens først og fremst være ytre motivert for å undervise i disiplinen. Det kan også tenkes at skoler med få samfunnsfaglærere med fordypning i geografi bidrar med mindre faglig støtte, og at anskaffelse av viktig undervisningsverktøy i geografiundervisningen blir nedprioritert. Mulig feiltolkning av omfanget i geografifagets kompetansemål kan også sees som en medvirkende faktor for en lavere prioritering av disiplinen, sammenlignet med historie og samfunnsfag.

Min overordnede problemstilling ble formulert som følger: *Hvilket behov er det for et kompetansehevingstilbud i geografi blant samfunnsfaglærere i ungdomsskolen?* En kompetanseheving i geografi kan muligens medføre at samfunnsfaglærere får høyere mestringsforventninger og autonom ytre motivasjon, og at de over tid utvikler en

indre motivasjon for å undervise i faget. Økte kunnskaper i geografi hos en samfunnsfaglærer kan også gi ringvirkninger i form av økt interesse og kunnskap blant kolleger, og kvaliteten på geografiundervisningen kan potensielt øke ved skolen. Det er viktig å påpeke at geografi, samfunnsfag og historie skal likestilles, både på bakgrunn av læreplanens instruksjoner, og for å kunne nå elevenes ulike interesser innenfor samfunnsfaget. For å oppnå en optimal samfunnsfagundervisning bør samfunnsfaglærere derfor motiveres til å undervise i alle disiplinene. Det viser seg at det kan være utfordrende å få innvilget midler til en kompetanseheving i samfunnsfaget, og videreutdanning prioriteres fremfor etterutdanning. Etterutdanning som er tilpasset læreres ønsker kan muligens føre til flere deltagere, og det kan være et billigere alternativ fremfor et videreutdanningstilbud. Samfunnsfaglæreres interesse for en kompetanseheving i geografi lå på 24,7% av nettoutvalget. Derimot viste det seg at de som svarte å være interessert i disiplinen og som samtidig svarte ja til å delta i et videre- eller etterutdanningstilbud, utgjorde 8,6% av nettoutvalget. Likevel kan de 24,7% betraktes som potensielle deltagere i et kompetansehevingstilbud dersom det blir strukturert på en måte som i større grad ivaretar deres ønsker.

Min andre underordnede problemstilling var som følger: *I hvilken grad har samfunnsfaglæreres utdanningsnivå og yrkeserfaring en effekt på deres uttrykte behov for kompetanseheving i geografi?* Samfunnsfaglærere med lengst yrkeserfaring uttrykte størst ønske om å delta i et kompetansehevingstilbud, mens de med minst yrkeserfaring viste lavest motivasjon for deltagelse. Resultatene skiller seg forholdsvis klart fra Lorentzens (1984) undersøkelse. En mulig bakgrunn for utviklingen kan være et sterkere fokus på kompetanseutvikling hos lærere fra Læreplan (K06) og fra skolens ledelse. Angående utdanningsnivå samsvarer resultatene med Lorentzens (1984) ved at samfunnsfaglærere med høy faglig utdanning i liten grad ønsker et kompetansehevingstilbud. Det kan tolkes som at en høy faglig kompetanse kan føre til en høy faglig sikkerhet og mindre opplevd behov for å høyne kompetansen. Men det var så mange som 31,9% av samfunnsfaglærere som underviste uten relevant faglig utdanning. På den bakgrunn synes det å være grunn til å hevde at det er behov for en generell kompetanseøkning i samfunnsfaget. Det er imidlertid en utfordring at samfunnsfaget ikke har like høye kompetansekrav som enkelte andre fag, noe som medfører nedprioritering av søknader om kompetansehevingstilbud innen dette faget.

Min tredje og siste underordnede problemstilling er: *Hvordan vil samfunnsfaglærere som ønsker seg kompetanseøkning i geografi at et utdanningstilbud skal se ut, når det gjelder struktur, innhold, tiltak og tilrettelegging?* I min analyse viste det seg at flest ønsket et etterutdanningskurs i form av korte og intensive kurs, i uken eller ukene før skolestart. Når det gjaldt videreutdanningstilbud, ønsket de fleste et omfang og nivå som tilsvarte 30 studiepoeng. Temaenes popularitet hadde følgende rekkefølge, de mest populære først: klima og klimaendringer, geografi i praksis (tall, kart og bilder), naturressursforvaltning, migrasjon og utvikling, befolkning, ressurser og miljø og jordas naturmiljø. Resultatene kan brukes som en pekepinn for hvilke temaer som bør vektlegges i et utdanningstilbud for å stimulere til høy deltakelse. Angående spørsmål om hvilke tiltak en skoleledelse kunne gjøre for at flest samfunnsfaglærere skulle delta i et kompetansehevingstilbud, svarte flest det å skaffe vikar. Når det gjaldt i hvilken grad samfunnsfaglærere mente det var tilrettelagt for kompetanseheving ved deres skoler, varierte svarene. Det kan det se ut som at svarene var påvirket av deres andre undervisningsfag. De fleste som svarte *veldig godt* og *god* tilrettelegging, hadde fag som inneholdt høyere kompetansekrav og med en prioritert status innen videreutdanningstilbud. Det sier nødvendigvis ikke så mye om det er en god eller veldig god tilrettelegging i samfunnsfag og geografi, men kanskje heller noe om tilretteleggingen i deres andre undervisningsfag.

## **6.1 Konklusjon**

Det har vist seg gjennom flere undersøkelser fra 80-tallet frem til i dag, at samfunnsfagundervisningen viker fra læreplanens instruksjoner, og har en relativt varierende kvalitet. Manglende kunnskaper, spesielt innen geografi synes å være en del av grunnlaget for undervisningspraksisen. Det kom frem at en relativt stor andel samfunnsfaglærere var interessert i et utdanningstilbud innen geografidisiplinen. Det kan derfor være grunnlag for å hevde at det er nødvendig med et kompetansehevingstilbud i samfunnsfaget med et særskilt fokus på geografi og en likestilt undervisningspraksis. For å kunne styrke geografifagets kvalitet trengs det økt økonomiske midler til nye utdanningstilbud, spesielt i retning etterutdanning.

## 6.2 Videre arbeid

Det kunne vert hensiktsmessig med en ny spørreundersøkelse, med siktemål å få klarere innsikt i samfunnsfaglæreres vurdering om hvilket utdanningstilbud som er mest hensiktsmessig, et videre- eller et etterutdanningstilbud. Det vil kunne være nyttig informasjon i forhold til tilretteleggingen av disse. Et annet interessant spørsmål kunne være hvorvidt samfunnsfaglærere ser det som nødvendig med et utdanningstilbud for å oppnå kompetanseheving, sammenlignet med muligheten for å få dette til på egen hånd. Det å opprette et kompetansehevingstilbud i samsvar med ønskene som kommer frem i mine analyser, kan synes gunstig for å bedre deltagelsen i etter- og videreutdanning, og som et bidrag til å heve nivået på samfunnsfagundervisningen. Det kan og se ut som at det i enda sterkere grad bør tilbys et samfunnsfaglig etterutdanningskurs i uken eller ukene før skolestart, med fokus på geografi og en likestilt undervisning. For å påvirke myndighetene til å bidra med økt økonomisk støtte til utdanningstilbud, bør det jobbes med å gjøre de ansvarlige styringsmaktene oppmerksomme på dagens situasjon og behovet samfunnsfaglærere har for en kompetanseheving, spesielt i geografidisiplinen. Underveis mot dette bør imidlertid myndigheter, skoleledelse og lærere samarbeide for så raskt som mulig å heve geografifagets status og sørge for at undervisningsomfanget samsvarer med det som er kunnskapsløftets (K06) sine grunnleggende intensjoner og forutsetninger.

## 7. Referanser

Andersland, S. 2010. Samfunnsfag. HSH. Rapport 2010/1. Skolefagundersøkelsen 2009. Haugesund: Høgskolen Stord.

Bø, I. og Helle, L. 2013. *Pedagogisk ordbok*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman Publisher.

Bryman, A. og Cramer, D. 2011. *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 og 19. A guide for social scientists*. New York: Routledge.

Deci, E.L. og Ryan R.M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behaviour, *psychological inquiry*. 227-268.  
[http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01) (Hentet 5. mars 2016).

Ellingsen, T., Upub. Etter- og videreutdanning blant samfunnsfaglærere i ungdomsskole og videregående skole. Upublisert notat.

Elstad, E. 2009. Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. Dale, E.L. (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fjær, O. 2006. *Kunnskap og bevissthet i geografi*. Hva kan elevene når de starter i videregående skole?, Foredrag holdt på Nordic Geographers Meeting (NGM). Fjær O., Eikli, E (red.) *Geografi og kunnskapsløftet*. Acta Geographica – Trondheim. Serie B. No15.163-173.

Gregg, M. og Leinhardt, G. 1994. Mapping out geography: An example of Epistemology and Education. *Review of Educational Research*. 64(2), 311-361.

Grønmo, S. 2011. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. 2008. *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Cappelen forlag.

Holt-Jensen, A. 2007. *Hva er geografi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. 2004. Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: er det noe sammenheng? Imsen G. *Det ustyrlike klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, M. 1987. Sviktende kunnskaper i geografi hos lærere i ungdomsskolen, *Skoleforum*. 17, 6-7.

Johannesen, A., Tuft P. A., Christoffersen. L. 2015. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. Utg. Oslo: Abstrakt forlag.

Koritzinsky, T. 2014. *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring*. 4. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.

KUF. 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. PLU og Geografiske institutt. 2012. *Geografi fagdidaktikk del 1*. Trondheim

Kunnskapsdepartementet. 2015. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15) (Hentet 19. februar 2016).

Lagerstrøm, B. O. 2000. *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Lagerstrøm, B.O. 2007. *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Leonhardsen, M.T. 2011. *Samfunnsfaglæreres kompetanse og kompetanseutvikling*. Master avhandling. Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Lagerstrøm, B.O., Moafi. H. og Revold, M. K. 2014. *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Lorentzen, S. 1984. *Ungdomsskolens samfunnsfag – intensjon og realitet*. Oslo: universitetsforlaget.

Mikkelsen, R. og Sætre, J. 2012. *Geografididaktikk for klasserommet*. 2. Utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Mikkelsen, R. 2009. Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (red.) *Lektor – Adjunkt – Lærer*, 2. utg., 71-87. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. 2009. Verdensfaget geografi og geografididaktikken. Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (red.) *Lektor – Adjunkt – Lærer*, 2. utg., 291-308. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. 2008. Geografi i K06 – Læreplanprosess, utfordringer og endringer. Fjær, O. og Eikli, E (Red.) *Geografi og kunnskapsløftet*. Acta Geographica, Serie B, No. 15., 9-25. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet i Trondheim.
- Norvoll, H., H. 2015. *Geografi i ungdomsskolen. En studie av geografi som posisjon i samfunnsfag på ungdomstrinnet*. Master avhandling. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet i Trondheim.
- NOU. 1997. *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Ringdal, K. 2011. *Enhet og mangfold*. 2. Utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skjesol, H. 2016. *Halvparten får nei til videreutdanning*. Adresseavisen 3 Mai.
- Skogland, M. 1999. *Geografi på ungdomstrinnet – Et glemt kapittel?*. Master avhandling. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet i Trondheim.
- Skaalvik, M., og Skaalvik S. 2012. *Skolen som arbeidsplass – Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UDIR. 2016. *Kompetansekrav for å undervise på ungdomstrinnet*. <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/> (Hentet 3. mai 2016).



UDIR. 2016. *Ofte stilte spørsmål*.

<http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/Larere/Sok/Ofte-stilte-sporsmal/?depth=0> (Hentet 19. februar 2016).

UDIR. 2015. *Kompetanse for kvalitet*.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf) (Hentet 19. februar 2016).

UDIR. 2014. *Veiledning i lokalt arbeid med læreplanen*. Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/3-Ansvar-for-det-lokale-arbeidet-med-lareplaner/?read=1> (Hentet 18 februar 2016).

UDIR. 2013. *Læreplan i samfunnsfag*. Tilgjengelig fra: <http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf?lang=nob> (Hentet 10. februar 2016).

UDIR. 2012. *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Tilgjengelig fra:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer\\_utforming\\_lp\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf) (Hentet 10. februar 2016).

UDIR. 2012. Læringsplakaten. *Prinsipp for opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. 2006.

[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf) (Hentet 03. mai 2016).

UDIR. 2011. ”*Kompetanse for kvalite*”. Tilgjengelig fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf) (Hentet 10. februar 2016).

VFF. 1987. *Vår felles framtid*. Rapport fra verdensorganisasjonen for miljø og utvikling. Norsk utgave. Oslo: Tiden norsk forlag.

## **Vedlegg**

## VEDLEGG A: SPSS OUTPUT

### Statistics

#### Kjønn

N	Valid	1917
	Missing	0

Undersøkelsens nettutvalg i antall, prosent og kjønnsfordeling (tabell 4.1).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mann	573	29,9	29,9	29,9
	Kvinne	1344	70,1	70,1	100,0
	Total	1917	100,0	100,0	

## Frequencies

### Statistics

#### Kjønn

N	Valid	445
	Missing	0

Respondenter som var interessert i et videreutdanningstilbud i geografi i antall, prosent og kjønnsfordeling (tabell 4.2).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mann	127	28,5	28,5	28,5
	Kvinne	318	71,5	71,5	100,0
	Total	445	100,0	100,0	

## Frequencies

### Statistics

#### Disiplinfag

N	Valid	1917
	Missing	0

Respondentenes faglige fordypningsbakgrunn (figur 4.1).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	samfunnsvitenskap	380	19,8	19,8	19,8
	Historie	415	21,6	21,6	41,5
	geografi	125	6,5	6,5	48,0
	sosiologi	194	10,1	10,1	58,1
	statsvitenskap	191	10,0	10,0	68,1
	ikke samfunnsvitenskapelig bakgrunn	612	31,9	31,9	100,0
	Total	1917	100,0	100,0	

## Frequencies

## Statistics

Ønsker videre- eller etterutdanne

N	Valid	1917
	Missing	0

Andelen av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for et videre- eller etterutdanningstilbud (figur 4.4).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	682	35,6	35,6	35,6
Nei	1235	64,4	64,4	100,0
Total	1917	100,0	100,0	

## Frequencies

### Statistics

Mest aktuelle fag

N	Valid	1804
	Missing	113

Hvilke fagdisipliner samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg innenfor (figur 4.5).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Geografi	445	23,2	24,7	24,7
Statsvitenskap	516	26,9	28,6	53,3
Sosiologi	174	9,1	9,6	62,9
Historie	308	16,1	17,1	80,0
En kombinasjon alle	179	9,3	9,9	89,9
En kombinasjon noen	182	9,5	10,1	100,0
Total	1804	94,1	100,0	
Missing System	113	5,9		
Total	1917	100,0		

## Frequencies

### Statistics

Ønsker videre- eller etterutdanne

N	Valid	445
	Missing	0

Andelen av respondenter som svarte de var interessert i å videreutdanne seg i geografi, gitt at en ville delta i et videre- eller etterutdanningstilbud (figur 4.6).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	156	35,1	35,1	35,1
Nei	289	64,9	64,9	100,0
Total	445	100,0	100,0	

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Mest aktuelle fag * Disiplinfag	1804	94,1%	113	5,9%	1917	100,0%

Prosentandelen av hvilke fag samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videreutdanne seg i, i forhold til det faget respondentene har fordypning i (figur 4.7).

			Disiplinfag					ikke samfunnsvitenskapelig bakgrunn	Total
			samfunnsvitenskap	Historie	geografi	sosiologi	statsvitenskap		
Mest aktuelle fag	Geografi	Count % within Disiplinfag	289 94,8%	10 2,4%	3 2,4%	1 0,5%	3 1,6%	139 24,0%	445 24,7%
	Statsvitenskap	Count % within Disiplinfag	16 5,2%	243 59,0%	2 1,6%	6 3,1%	15 7,9%	234 40,3%	516 28,6%
	Sosiologi	Count % within Disiplinfag	0 0,0%	0 0,0%	120 96,0%	0 0,0%	0 0,0%	54 9,3%	174 9,6%
	Historie	Count % within Disiplinfag	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	184 96,3%	0 0,0%	124 21,4%	308 17,1%
	En kombinasjon alle	Count % within Disiplinfag	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	173 90,6%	6 1,0%	179 9,9%
	En kombinasjon noen	Count % within Disiplinfag	0 0,0%	159 38,6%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	23 4,0%	182 10,1%
	Total	Count % within Disiplinfag	305 100,0%	412 100,0%	125 100,0%	191 100,0%	191 100,0%	580 100,0%	1804 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4918,712 <sup>a</sup>	25	,000
Likelihood Ratio	3428,768	25	,000
Linear-by-Linear Association	54,965	1	,000
N of Valid Cases	1804		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,06.

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud * NystÅriSkolen	1917	100,0%	0	0,0%	1917	100,0%

Andel av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for økt kompetanse via videre- eller etterutdanning, fordelt på deres yrkeserfaring (figur 4.8).

			NystÅriSkolen					Total
			under ett år	1 - 5 år	6 - 10 år	11 - 20 år	Over 20 år	
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud	Ja	Count % within NystÅriSkolen	15 24,2%	114 32,5%	94 33,1%	183 35,1%	276 39,5%	682 35,6%
	Nei	Count % within NystÅriSkolen	47 75,8%	237 67,5%	190 66,9%	339 64,9%	422 60,5%	1235 64,4%
Total		Count % within NystÅriSkolen	62 100,0%	351 100,0%	284 100,0%	522 100,0%	698 100,0%	1917 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,585 <sup>a</sup>	4	,032
Likelihood Ratio	10,763	4	,029
Linear-by-Linear Association	9,297	1	,002
N of Valid Cases	1917		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,06.

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud * NystÅriSkolen	445	100,0%	0	0,0%	445	100,0%

Andelen av samfunnsfaglærere som uttrykker behov for økt kompetanse via videre- eller etterutdanning, fordelt på deres yrkeserfaring (figur 4.8).

			NyestÅriSkolen					Total
			under ett år	1 - 5 år	6 - 10 år	11 - 20 år	Over 20 år	
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud	Ja	Count % within NyestÅriSkolen	5 15,2%	18 21,4%	11 26,2%	41 40,2%	81 44,0%	156 35,1%
	Nei	Count % within NyestÅriSkolen	28 84,8%	66 78,6%	31 73,8%	61 59,8%	103 56,0%	289 64,9%
Total		Count % within NyestÅriSkolen	33 100,0%	84 100,0%	42 100,0%	102 100,0%	184 100,0%	445 100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,725 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	22,976	4	,000
Linear-by-Linear Association	20,992	1	,000
N of Valid Cases	445		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,57.

## Crosstabs

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud * Kompetanse i samfunnsfag	1917	100,0%	0	0,0%	1917	100,0%

Andel av lærere som uttrykker ønske om et videre- eller etterutdanningstilbud, gitt deres utdanningsbakgrunn (figur 4.9).

			Kompetanse i samfunnsfag					Total
			Master/Hovedfag	Lærerskole/Høyskole	Bachelorgrad/cand.mag	samfunnsvitenskapelige emner universitet/høyskole	ingen samfunnsvitenskapelig fagbakgrunn	
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud	Ja	Count % within Kompetanse i samfunnsfag	34 23,4%	150 26,4%	108 41,5%	117 35,2%	273 44,6%	682 35,6%
	Nei	Count % within Kompetanse i samfunnsfag	111 76,6%	418 73,6%	152 58,5%	215 64,8%	339 55,4%	1235 64,4%
Total		Count % within Kompetanse i samfunnsfag	145 100,0%	568 100,0%	260 100,0%	332 100,0%	612 100,0%	1917 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,964 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	56,849	4	,000
Linear-by-Linear Association	45,915	1	,000
N of Valid Cases	1917		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 51,59.

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud * Kompetanse i samfunnsfag	445	100,0%	0	0,0%	445	100,0%



Andel av lærere som uttrykte ønske om et videre- eller etterutdanningstilbud, gitt deres utdanningsbakgrunn (figur 4.9).

			Kompetanse i samfunnsfag					Total
			Master/Hovedfag	Lærerskole/Høyskole	Bachelorgrad/cand.mag	samfunnsvitenskapelige emner universitet/høyskole	ingen samfunnsvitenskapelig fagbakgrunn	
Ønsker videre- eller etterutdanningstilbud	Ja	Count % within Kompetanse i samfunnsfag	10 17,9%	35 23,5%	13 36,1%	25 38,5%	73 52,5%	156 35,1%
	Nei	Count % within Kompetanse i samfunnsfag	46 82,1%	114 76,5%	23 63,9%	40 61,5%	66 47,5%	289 64,9%
Total		Count % within Kompetanse i samfunnsfag	56 100,0%	149 100,0%	36 100,0%	65 100,0%	139 100,0%	445 100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,996 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	35,485	4	,000
Linear-by-Linear Association	34,084	1	,000
N of Valid Cases	445		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,62.

## Frequencies

### Statistics

#### Tilrettelegging i skolen

N	Valid	Missing
	1917	0

Respondentenes mening om hvilken grad det tilrettelegges for videreutdanning ved deres skoler (figur 4.10)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Veldig godt	579	30,2	30,2	30,2
	Godt	261	13,6	13,6	43,8
	Lite godt	672	35,1	35,1	78,9
	Ingen tilrettelegging	405	21,1	21,1	100,0
Total		1917	100,0	100,0	

## Crosstabs

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tilrettelegging i skolen * Undervisningsfag2	1917	100,0%	0	0,0%	1917	100,0%

Samfunnsfaglærere vurdering av tilrettelegging for videreutdanning ved skolen deres, fordelt mellom deres andre undervisningsfag (figur 4.11).

			Undervisningsfag2							Total
			Norsk	Engelsk	RLE	Gym	Matematikk	Naturfag	Valgfag/fremmedspråk	
Tilrettelegging i skolen	Veldig godt	Count % within Undervisningsfag2	568 93,4%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	6 3,1%	3 1,6%	2 0,9%	579 30,2%
	Godt	Count % within Undervisningsfag2	0 0,0%	237 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	9 4,7%	9 4,8%	6 2,6%	261 13,6%
	Lite godt	Count % within Undervisningsfag2	1 0,2%	0 0,0%	176 97,8%	1 0,4%	166 86,0%	145 78,0%	183 77,9%	672 35,1%
	Ingen tilrettelegging	Count % within Undervisningsfag2	39 6,4%	0 0,0%	4 2,2%	277 99,6%	12 6,2%	29 15,6%	44 18,7%	405 21,1%
Total	Count % within Undervisningsfag2	608 100,0%	237 100,0%	180 100,0%	278 100,0%	193 100,0%	186 100,0%	235 100,0%	1917 100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4598,641 <sup>a</sup>	18	,000
Likelihood Ratio	3964,509	18	,000
Linear-by-Linear Association	926,752	1	,000
N of Valid Cases	1917		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,51.

## Frequencies

### Statistics

#### Tilrettelegging i skolen

N	Valid	Missing
	445	0

Andel samfunnsfaglærere som viste interesse i å videreutdanne seg i geograf og i hvilken grad det tilrettelegges for videreutdanning ved deres skoler.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Veldig godt	442	99,3	99,3	99,3
Ingen tilrettelegging	3	,7	,7	100,0
Total	445	100,0	100,0	

## Frequencies

### Statistics

#### Undervisningsfag2

N	Valid	445
	Missing	0

Andel samfunnsfaglærere som viste interesse i å videreutdanne seg i geografi, i sammenheng med deres andre undervisningsfag.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Norsk	445	100,0	100,0	100,0

## Frequencies

### Statistics

#### Tiltak fra skolens side

N	Valid	1917
	Missing	0

Viser til respondentenes perspektiv i forhold til hvilke tiltak skolens ledelse kan gjøre for å bidra til at samfunnsfaglærere tar videre- eller etterutdanning (figur 4.12).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Skaffe Vikar	594	31,0	31,0	31,0
Gi økonomisk støtte	615	32,1	32,1	63,1
Informere om ulike tilbud	193	10,1	10,1	73,1
Skape Holdningsendringer	323	16,8	16,8	90,0
Annet	192	10,0	10,0	100,0
Total	1917	100,0	100,0	

## Frequencies

### Statistics

#### Tiltak fra skolens side

N	Valid	445
	Missing	0

Andel lærere som uttrykte å være interessert i å videreutdanne seg i geografi, i sammenheng med hvilke tiltak skolens ledelse kunne gjøre for at flere samfunnsfaglærere videre- eller etterutdannet seg.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Skaffe Vikar	445	100,0	100,0	100,0

## Frequencies

### Statistics

#### Mest aktuelle studietilbud

N	Valid	1804
	Missing	113

Hvilket videreutdanningstilbud samfunnsfaglærere betraktet som mest aktuelt (figur 4.13).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 30 poeng innføring samfunnsfag	651	34,0	36,1	36,1
30 poeng påbygging samfunnsfag	236	12,3	13,1	49,2
30+30 Erfaringsbasert Master i skolefaget Samfunnsfag	409	21,3	22,7	71,8
Spissede kurs	314	16,4	17,4	89,2
Total	194	10,1	10,8	100,0
Missing System	1804	94,1	100,0	
Total	113	5,9		
	1917	100,0		

## Frequencies

### Statistics

#### Mest aktuelle studietilbud

N	Valid	445
	Missing	0

Andel samfunnsfaglærere som var interessert i å videreutdanne seg i geografi i sammenheng med hvilket videreutdanningstilbud de betraktet som mest aktuelt.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 30 poeng innføring samfunnsfag	445	100,0	100,0	100,0

## Frequencies

Statistics

Beste organisering

N	Valid	1917
	Missing	0

Samfunnsfaglæreres perspektiv på best organisering for et etterutdanningstilbud (figur 4.14).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Intensivt kurs - skoleårets slutt	440	23,0	23,0	23,0
intensivt kurs - skoleårets begynnelse	858	44,8	44,8	67,7
Kvelds/ettermiddagskurs 1-2 ganger uka	168	8,8	8,8	76,5
Rent nettbasert kurs	114	5,9	5,9	82,4
4-5 helgesamlinger i året	337	17,6	17,6	100,0
Total	1917	100,0	100,0	

## Frequencies

Statistics

Beste organisering

N	Valid	445
	Missing	0

Samfunnsfaglæreres perspektiv på beste organisering for et etterutdanningstilbud (figur 4.14).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Intensivt kurs - skoleårets slutt	108	24,3	24,3	24,3
intensivt kurs - skoleårets begynnelse	181	40,7	40,7	64,9
Kvelds/ettermiddagskurs 1-2 ganger uka	36	8,1	8,1	73,0
Rent nettbasert kurs	26	5,8	5,8	78,9
4-5 helgesamlinger i året	94	21,1	21,1	100,0
Total	445	100,0	100,0	

## Frequencies

## Statistics

Interesse for emner 8 eller m

N	Valid	1807
	Missing	110

Visualiserer hvilke geografiske emner samfunnsfaglærere ser på som mest aktuelle å videre- eller etterutdanne seg innenfor (figur 4.15).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Jordas naturmiljø	70	3,7	3,9	3,9
	Befolkning, ressurser, miljø	86	4,5	4,8	8,6
	Geografi i praksis	101	5,3	5,6	14,2
	Migrasjon og utvikling	144	7,5	8,0	22,2
	Naturressursforvaltning	71	3,7	3,9	26,1
	Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode	82	4,3	4,5	30,7
	Innføring IP & KP	73	3,8	4,0	34,7
	Innføring PT og PA	6	,3	,3	35,0
	Innføring OPA	14	,7	,8	35,8
	Innføring sosiologi	28	1,5	1,5	37,4
	Samfunnsteori	23	1,2	1,3	38,6
	Demokrati og menneskerettigheter	216	11,3	12,0	50,6
	Årsaker til krig	550	28,7	30,4	81,0
	Klima og klimaendringer	203	10,6	11,2	92,3
	Vår sosiale virkelighet	67	3,5	3,7	96,0
	Mediesosiologi	46	2,4	2,5	98,5
	Medborgerutdanning	27	1,4	1,5	100,0
	Total	1807	94,3	100,0	
Missing	System	110	5,7		
Total		1917	100,0		

## Frequencies

### Statistics

Interesse for emner 8 eller m

N	Valid	445
	Missing	0

Viser til respondentene som har uttrykt en interesse i å videreutdanne seg i geografi og hvilke emner de ønsker inkludert i et videre- eller etterutdanningstilbud (figur 4.16).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Jordas naturmiljø	44	9,9	9,9	9,9
Befolkning, ressurser, miljø	48	10,8	10,8	20,7
Geografi i praksis	74	16,6	16,6	37,3
Migrasjon og utvikling	66	14,8	14,8	52,1
Naturressursforvaltning	66	14,8	14,8	67,0
Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode	11	2,5	2,5	69,4
Innføring IP & KP	1	,2	,2	69,7
Demokrati og menneskerettigheter	17	3,8	3,8	73,5
Årsaker til krig	33	7,4	7,4	80,9
Klima og klimaendringer	83	18,7	18,7	99,6
Vår sosiale virkelighet	1	,2	,2	99,8
Medborgerutdanning	1	,2	,2	100,0
Total	445	100,0	100,0	

# VEDLEGG B: NASJONAL SKOLEUNDERSØKELSE BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE 8-13 (OPPDATERT)

1. Sett kryss for hvilket kjønn du tilhører

- Mann
- Kvinne

2. Sett kryss for hvilken aldersgruppe du tilhører

- Under 30 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- 60 år eller mer

3. Sett kryss for hvilken type skole du jobber i

- Ungdomsskole
- Videregående

4. Sett kryss for hvilket fylke skolen du jobber i tilhører

- Østfold
- Akershus
- Oslo
- Hedmark
- Oppland
- Buskerud
- Vestfold
- Telemark
- Aust-Agder
- Vest-Agder
- Rogaland
- Hordaland
- Sogn og Fjordane
- Møre og Romsdal
- Sør Trøndelag
- Nord Trøndelag
- Nordland
- Troms



- Finnmark

5. Sett kryss for antall år du har i skolen?

- Under 1 år
- 1-2 år
- 3-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- Over 20 år

6. Hvilke(t) samfunnsfaglig emne underviser du i skolen?

- Samfunnsfag
- Sosiologi og sosialantropologi
- Sosialkunnskap
- Samfunnsgeografi
- Politikk og menneskerettigheter
- Geofag
- Samfunnsøkonomi

7. Hvilke(t) andre fag/ emner underviser du i?

- Norsk
- Engelsk
- RLE
- Gym
- Matematikk
- Naturfag
- Valg/fremmedspråk

8. Hvilken formell samfunnsfaglig kompetanse har du?

- Master/Hovedfag
- Lærerskole/Høyskole
- Bachelorgrad/Cand. mag
- Samfunnsvitenskapelige emner fra universitet/høyskole
- Ingen samfunnsvitenskapelig bakgrunn

9. Hvilket samfunnsfaglig fag er du formelt sett utdannet i?

- Samfunnskunnskap/samfunnsfag/samfunnsvitenskap

- Historie
- Geografi
- Sosiologi
- Statsvitenskap
- Ikke samfunnsvitenskapelig bakgrunn

10. Har du formell fagdidaktisk kompetanse?

- Ja
- Nei

11. Har du formell pedagogisk kompetanse?

- Ja
- Nei

12. Har du tatt noen form for videreutdanning/etterutdanning?

- Ja
- Nei

13. Uavhengig av om du har tatt videreutdanning/etterutdanning tidligere kunne du selv tenkt deg et slikt tilbud?

- Ja
- Nei

14. Er det etter ditt syn behov for en kompetanseøkning i samfunnsfag blant samfunnsfaglærere generelt?

- Ja
- Nei

15. Hvordan føler du skolen du arbeider på i dag legger til rette for en slik videreutdanning?

- Veldig godt
- Godt
- Lite godt
- Ingen tilrettelegging

16. Hva er det viktigste skolen/ledelsen ved skolen kan gjøre for å bidra til at flere samfunnsfaglærere tar etter-/videreutdanning?

- Skaffe vikar
- Gi økonomisk støtte
- Informere om ulike tilbud
- Skape holdningsendringer
- Annet

17. Hva vil etter din mening være den beste formen for organisering av et samfunnsvitenskapelig etter-/videreutdanningstilbud?

- Intensivt kurs ved skoleårets slutt
- Intensivt kurs ved skoleårets begynnelse
- Kvelds/ettermiddagskurs 1-2 ganger uka
- Rent nettbasert kurs
- 4-5 helgesamlinger i året
- 4-5 helgesamlinger i året pluss netttinnleveringer

18. Hva bør etter din mening et etter-/videreutdanningstilbud bestå av?

- Grunnemner enfaglig
- Temabaserte grunnemner
- Refleksjon over egen praksis
- Flerfaglige masteremner
- Grunnemner metode
- Bacheloroppgave
- Masteroppgave
- Emner pluss oppgave

19. Av alternativene nevnt nedenfor hvilket av tilbudene er mest aktuelt for deg per i dag?

- 30 studiepoeng innføring samfunnsfag
- 30 studiepoeng påbygg samfunnsfag
- 30 studiepoeng +30 studiepoeng (innføring + påbygg)
- Erfaringsbasert master i skolefaget samfunnsfag
- Spissede kurs

20. På en skala fra 1-10 hvor interessert er du i å ta en videreutdanning i:

- Geografi
- Statsvitenskap

- Sosiologi
- Historie
- En kombinasjon av alle
- En kombinasjon av noen

21. Hvilket videreutdanningstilbud er mest aktuelt for deg å ta?

- 30 studiepoeng innføring samfunnsfag
- 30 studiepoeng påbygg samfunnsfag
- 30 studiepoeng +30 studiepoeng (innføring + påbygg)
- Erfaringsbasert master i skolefaget samfunnsfag
- Spissede kurs

22. Hvilke av følgende emner/tema vil du gi score 8 eller mer på en skala fra 1-10 med tanke på hva du ønsker etter/videreutdanning i?

- Jordas naturmiljø
- Befolkning, ressurser, miljø
- Geografi i praksis
- Migrasjon og utvikling
- Naturressursforvaltning
- Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode
- Innføring i internasjonal og komparativ politikk
- Innføring i politisk teori og politisk adferd
- Innføring i offentlig politikk og administrasjon
- Innføring i sosiologi
- Samfunnsteori
- Demokrati og menneskerettigheter
- Årsaker til krig
- Klima og klimaendringer
- Vår sosiale virkelighet
- Mediesosiologi
- Medborgerutdanning

**VEDLEGG C: NASJONAL SKOLEUNDERSØKELSE BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE 8-13 TRINN**

2. KJØNN

- ❖ KVINNE
- ❖ MANN

3. ALDER

- ❖ Under 30
- ❖ 30-39
- ❖ 40-49
- ❖ 50-59
- ❖ 60 eller mer

4. TYPE SKOLE:

- ❖ UNGDOMSSKOLE
- ❖ VIDEREGÅENDE SKOLE

5. NAVN PÅ SKOLE :

6. ANTALL ÅR I SKOLEN

- ❖ 1-3 ÅR
- ❖ 4-9 ÅR
- ❖ 10-20 ÅR
- ❖ 20 ÅR ELLER MER

7. HVILKE(T) SAMFUNNSFAGLIG EMNE UNDERVISER DU I PÅ SKOLEN?

8. HVILKE(T) ANDRE FAG/EMNER UNDERVISER DU I PÅ SKOLEN?

9. HVILKEN FORMELL SAMFUNNSVITENSKAPELIG KOMPETANSE HAR DU?

10. HVILKET SAMFUNNSVITENSKAPELIG FAG ER DU UTDANNET I?

11. HVILKEN FORMELL FAGDIDAKTISK KOMPETANSE HAR DU?
12. HVILKEN FORMELL PEDAGOGISK KOMPETANSE HAR DU?
13. HAR DU TATT NOEN FORM FOR VIDEREUTDANNING/ ETTERUTDANNING?
- ❖ JA
  - ❖ NEI
14. UAVHENGIG AV OM DU HAR TATT VIDEREUTDANNING/ETTERUTDANNING TIDLIGERE – KUNNE DU SELV TENKT DEG ET SLIKT TILBUD?
- ❖ JA
  - ❖ NEI
15. ER DET ETTER DITT SYN BEHOV FOR EN KOMPETANSEØKNING I SAMFUNNSFAG BLANT SAMFUNNSFAGLÆRERE GENERELT?
- ❖ JA
  - ❖ NEI
16. HVORDAN FØLER DU SKOLEN DU ARBEIDER PÅ PER I DAG LEGGER TIL RETTE FOR EN SLIK VIDEREUTDANNING?
- ❖ VELDIG GODT
  - ❖ GODT
  - ❖ LITE GODT
  - ❖ INGEN TILRETTELEGGING
17. HVA ER DET VIKTIGSTE SKOLEN/ LEDELSEN VED SKOLEN KAN GJØRE FOR Å BIDRA TIL AT FLERE SAMFUNNSFAGLÆRERE TAR ETTERUTDANNING? (I PRIORIERT REKKEFØLGE 1-4)
- ❖ SKAFFE VIKAR
  - ❖ GI ØKONOMISK STØTTE /STIPEND
  - ❖ INFORMERE OM ULIKE TILBUD
  - ❖ SKAPE HOLDNINGSENDNINGER BLANT LÆRERE ANGÅENDE BEHOVET FOR FAGLIG OPPDATERING OGSÅ I SAMFUNNSFAG
  - ❖ ANNET
18. HVA VIL ETTER DIN MENING VÆRE DEN BESTE FORMEN FOR ORGANISERING AV SLIKE SAMFUNNSVITENSKAPELIGE ETTERUTDANNINGSKURS?

- ❖ INTENSIVT KURS SLUTTEN AV SKOLEÅRET (UKEN(E) ETTER SKOLESLUTT
- ❖ INTENSIVT KURS BEGYNNELSEN AV SKOLEÅRET (UKEN(E) FØR SKOLESTART
- ❖ KVELDS/ ETTERMIDDAGSKURS EN-TO DAG(ER) I UKA GJENNOM SEMESTERET
- ❖ RENT NETTBASERT KURS – VIDEOFORELESNINGER MED INNLEVERINGER VIA NETT
- ❖ 4-5 HELGESAMLINGER I ÅRET
- ❖ 4-5 HELGESAMLINGER I ÅRET I KOMBINASJON MED INNLEVERINGER VIA NETT

19. HVA BØR ETTER DIN MENING ET ETTERUTDANNINGSTILBUD I SAMFUNNSFAG BESTÅ AV? (SETT GJERNE MER ENN ET KRYSS)

- ❖ GRUNNEMNER INNENFOR ULIKE SAMFUNNSFAGLIGE DISIPLINER (ENFAGLIG)
- ❖ TEMABASERTE GRUNNEMNER MED BIDRAG FRA ULIKE SAMFUNNSFAG (FLERFAGLIG)
- ❖ EMNER SOM KREVER REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS (SKOLEFAGLIG)
- ❖ MASTEREMNER INNENFOR ULIKE SAMFUNNSFAGLIGE DISIPLINER (ENFAGLIG)
- ❖ TEMABASERTE MASTEREMNER MED BIDRAG FRA ULIKE SAMFUNNSFAG (FLERFAGLIG)
- ❖ GRUNNEMNER I SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE
- ❖ BACHELOROPPGAVE
- ❖ MASTEROPPGAVE
- ❖ EMNER I KOMBINASJON MED STØRRE OPPGAVE

20. AV ALTERNATIVENE NEVNT OVENFOR, HVILKET TILBUD ER MEST AKTUELT FOR DEG PER I DAG? VENNLIGST RANGER FRA 1-10, HVORAV 10 ER MEST AKTUELT

- ❖ GRUNNEMNER INNENFOR ULIKE SAMFUNNSFAGLIGE DISIPLINER (ENFAGLIG)
- ❖ TEMABASERTE GRUNNEMNER MED BIDRAG FRA ULIKE SAMFUNNSFAG (FLERFAGLIG)
- ❖ EMNER SOM KREVER REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS (SKOLEFAGLIG)
- ❖ MASTEREMNER INNENFOR ULIKE SAMFUNNSFAGLIGE DISIPLINER (ENFAGLIG)
- ❖ TEMABASERTE MASTEREMNER MED BIDRAG FRA ULIKE SAMFUNNSFAG (FLERFAGLIG)
- ❖ GRUNNEMNER I SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE
- ❖ BACHELOROPPGAVE
- ❖ MASTEROPPGAVE
- ❖ EMNER I KOMBINASJON MED STØRRE OPPGAVE

21. PÅ EN SKALA FRA 1-10 HVOR INTERESSERT ER DU I Å TA VIDEREUTDANNING I :

- ❖ GEOGRAFI
- ❖ STATSVITENSKAP
- ❖ SOSIOLOGI
- ❖ HISTORIE
- ❖ EN KOMBINASJON AV ALLE DE OVER
- ❖ EN KOMBINASJON AV ENKELTE AV DE OVER
  - ❖ HISTORIE/SOSIOLOGI

- ❖ HISTORIE/GEOGRAFI
- ❖ HISTORIE/STATSVITENSKAP
- ❖ GEOGRAFI/SOSIOLOGI
- ❖ GEOGRAFI/STATSVITENSKAP
- ❖ SOSIOLOGI/STATSVITENSKAP

22. HVILKET VIDEREUTDANNINGSTILBUD ER MEST AKTUELT FOR DEG Å TA:

- ❖ 30 STUDIEPOENG INNFØRING I SAMFUNNSFAG
- ❖ 30 STUDIEPOENG PÅBYGGING I SAMFUNNSFAG
- ❖ 30 + 30 (DVS. BÅDE INNFØRING OG PÅBYGGING)
- ❖ EN ERFARINGSBASERT MASTER I SKOLEFAGET SAMFUNNSFAG
- ❖ SPISEDE KURS RELATERT TIL DAGSAKTUELLE TEMA

23. PÅ EN SKALA FRA 1-10 HVOR INTERESSERT ER DU I Å TA VIDEREUTDANNING I FØLGENDE EMNER/TEMA (10= VELDIG INTERESSERT):

- ❖ JORDAS NATURMILJØ
- ❖ BEFOLKNING, RESSURSER, MILJØ
- ❖ NORD/SØR RELASJONER
- ❖ GEOGRAFI I PRAKSIS –TALL, KART, BILDER
- ❖ MIGRASJON OG UTVIKLING
- ❖ NATURRESSURSFORVALNING
- ❖ SAMFUNNSVITENSKAPELIG FORSKNINGSMETODE
- ❖ INNFØRING I INTERNASJONAL OG KOMPARATIV POLITIKK
- ❖ INNFØRING I POLITISK TEORI OG POLITISK ADFERD
- ❖ INNFØRING I POLITISK TEORI OG POLITISK ADFERD
- ❖ OFFENTLIG POLITIKK OG OPINION
- ❖ INNFØRING I SOSIOLOGI
- ❖ SAMFUNNSTEORI
- ❖ DEMOKRATI OG MENNESKERETTIGHETER
- ❖ ÅRSAKER TIL KRIG
- ❖ KLIMA OG KLIMAENDRINGER
- ❖ VÅR SOSIALE VIRKELIGHET
- ❖ MEDIESOSIOLOGI
- ❖ MEDBORGERUTDANNING