

KRISTINE BORGAARD WAAGE

# Geografi er mer enn bare fakta om verden

- En studie av hvordan geografi kan være et holdningsskapende fag i skolen



Masteroppgave, lektorutdanning i geografi

Institutt for geografi

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Veileder: Olav Fjær

Trondheim, vår 2017

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden



## **Abstract**

The main question for this master thesis is *how to ensure geography as an attitude-building subject, and what kind of challenges relate to this?* Interviews with five geography teachers and questionnaires to 99 pupils has formed the basis for the answer to this question. The pupils participated in a lesson with attitude-building as the main goal before answering the questionnaire.

This thesis reveals the problems of a geography education that does not prioritize in-depth learning of important topics in the geography curriculum. For instance, the pupils will have problems understanding the fundamental categories of geography. These fundamental categories are vital to ensure that geography is an attitude-building subject. However, with only two hours a week, the teachers struggle to find time for in-depth learning. This results in teachers hurrying through the curriculum, leaving little time for the pupils to develop a geographical awareness and an understanding of the world. Most students only see the elementary categories in the subject, without making an interrelation of these. This interrelation is needed for developing understanding of geography and therefore necessary for it to be an attitude-building subject.

Wolfgang Klafki provides the teachers with a tool to select fruitful topics for in-depth learning. Through a didaktik analysis as the core of preparation, the teacher can evaluate if the content could have an impact on the pupils and if it is a good example of something fundamental in the subject. According to Klafki, the importance is not on the amount of information learned, but on good examples that enable understanding and generalizing to similar situations. Klafki says it is important to analyze the content before choosing a teaching method. This thesis shows how this can be done.

A fruitful approach for teaching about migration and attitudes is the “teaching thinking” strategy. Ronald Nolet (2008) developed the “teaching thinking” strategy “design your neighbor” which I have tested method in four classes. The feedback from the participating students was positive. In conclusion, Klafkis didaktik analysis in combination with the “teaching thinking” method can be an effective tool to teach geography as an attitude-building subject in schools.



## **Sammendrag**

Problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan kan man ivareta geografi som et holdningsskapende fag, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?» For å finne svar på dette har jeg intervjuet 5 lærere, testet ut et undervisningsopplegg og delt ut spørreskjema til 99 elever som deltok i undervisningen.

Denne oppgaven belyser hva problemet med en mangelfull geografiundervisning kan være, og hvordan dette går utover det holdningsskapende aspektet ved faget. Eksempelvis vil elevene få problemer med å forstå den fundamentale siden av faget, og disse er nødvendige for å ivareta geografi som et holdningsskapende fag. Resultatet av at fellesfaget på videregående kun har to timer per uke resulterer i at lærerne stresser med å komme seg igjennom de mange kompetansemålene. Det blir derfor for liten tid til å utvikle elevenes geografiske bevissthet og forståelse for den verden vi lever i. De fleste elevene ser kun de elementære kategoriene i faget, og ikke sammenhengen mellom dem. Det å kunne se de elementære kategoriene i sammenheng er det som trengs for å utvikle en forståelse for geografi, og er derfor det som skal til for at faget skal være et holdningsskapende fag.

Wolfgang Klafkis didaktiske innholdsanalyse kan ses på som et konkret verktøy for å velge ut temaer som egner seg for dybdelæring. Her kan læreren vurdere hvordan innholdet i undervisningen potensielt kan påvirke elevene, og om temaet representerer noe fundamentalt ved geografifaget. Mengden kunnskap er ikke det viktige for Klafki, det er heller læring gjennom gode eksempler, som senere kan generaliseres, som er det viktige. Klafki peker på at det er viktig å vurdere innholdet i undervisningen før man vurderer metode. Denne oppgaven viser hvordan dette kan gjøres.

Et fruktbart møte mellom elevene og temaet migrasjon og holdninger er læringsstrategien Tren Tanken (TT). Ronald Nolet (2008) utviklet TT-strategien «design din nabo». Denne strategien er prøvd ut i fire klasser, og tilbakemeldingene fra elevene har vært positive. Konklusjonen er at Klafkis didaktiske innholdsanalyse og læringsstrategien TT kan brukes for å ivareta geografi som et holdningsskapende fag.



## Forord

Denne oppgaven setter et foreløpig punktum for min utdannelse. Hvis alt går etter planen, kan jeg om kort tid kalle meg geografilektor. Det finnes nok mange forklaringer på hvorfor jeg endte opp med å studere akkurat geografi, og en av dem er Onkel Bent. Det var Onkel Bent som introduserte meg for geografien gjennom imponerende kunnskaper om steder i verden. Som hobbygeograf er Bent irriterende vanskelig å slå i quiz og andre spørrespill. Bents historier og forklaringer på geografiske fenomener har alltid fasinert meg, og det vil det nok fortsette å gjøre. Når det kommer til valg av tema for oppgaven, er det ikke til å stikke under en stol at min bakgrunn som frivillig i Røde Kors har påvirket meg. Den verdensomspennende organisasjonen har tatt meg til land som Kenya, Latvia, Italia og Nepal. I sistnevnte land bodde og jobbet jeg i ni måneder. Her fikk jeg oppleve på kroppen hvordan kulturforskjeller påvirker kommunikasjon og samhandling. Jeg har lært masse om verden, holdningsskapende arbeid og viktigheten av å akseptere hverandre uansett etnisk bakgrunn, religion, hudfarge eller politisk overbevisning. Det kommer derfor ikke som noen overraskelse at det nettopp er *holdningsskaping* som er utgangspunktet for denne didaktiske masteroppgaven i geografi.

Det er mange som skal takkes for sine bidrag til denne oppgaven. Først og fremst må jeg takke de 99 elevene og fem lærerne som takket ja til å være mine informanter. Uten dem hadde det naturligvis ikke blitt en oppgave. Videre må jeg takke mamma for mange, gode og støttende telefonsamtaler oppgjennom studietiden, og særlig det siste halvåret. Jeg må også takke min søster Mari for korrekturlesing og fine illustrasjoner. Mine to venninner Trine og Guro skal også ha takk for god hjelp og støtte. Så må jeg takke min samboer Leif-Julian for at han har holdt ut med meg i denne perioden. Og selvfølgelig må jeg takke Onkel Bent for inspirerende historier om verden.

Til slutt må jeg rette en stor takk til min veileder Olav Fjær. Tusen takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Du skal også ha en takk for ditt brennende engasjement for lektorutdanningen. Jeg er ikke alene om å tenke at du har gjort overgangen fra videregående til universitetet lettere og mindre skummel. Gjennom vaffelmøter fire ganger i året har du minsket avstanden mellom oss studenter og instituttet. Med dette har du vært med på å skape en trygg og god studenttilværelse. Takk for gode samtaler og god veiledning!

Trondheim, mai 2017

Kristine Borgaard Waage





# INNHOOLD

Abstract .....	iii
Sammendrag.....	v
Forord .....	vii
Figurliste: .....	xii
1. Introduksjon .....	1
1.1 Oppgavens relevans og aktualitet.....	1
1.2 Oppgavens avgrensning og problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens struktur .....	4
2.0 Teori .....	7
2.1 Målet med opplæringen - Læreplanens generelle del .....	7
2.2 Flerkulturell forståelse.....	8
2.3 Skolefaget geografi .....	10
2.3.1 Hvorfor geografi bør være et viktig fag over hele verden.....	11
2.4 Dannelse .....	12
2.4.1 Klafkis kategoriale dannelsese teori .....	13
2.4.2 Klafkis didaktiske innholdsanalyse .....	15
2.5 Geografiundervisningen og kategorial dannelse .....	17
2.6 Tren Tanken .....	19
2.6.1 TT i et større læringsperspektiv – 4 hjørnesteiner.....	19
2.6.2 Oppbyggingen av en TT- time .....	20
2.6.3 Design din nabo.....	22
2.7 Fremtidens skole .....	23
2.7.1 Fremtidens skolefag .....	23
2.8 Oppsummering teorikapittel.....	24

3.0 Metode.....	25
3.1 Valg av informanter .....	25
3.2.1 Rekruttering av informanter til prosjektet .....	25
3.2.2 Utvalget .....	26
3.2 Valg av metode - mitt forskningsdesign .....	27
3.2.1 Intervju .....	27
3.2.2 Observasjon .....	28
3.2.3 Spørreskjema .....	29
3.2.4 Aksjonsforskning og triangulering .....	31
3.3 Analysere kvalitative data .....	32
3.3.1 Overførbarhet og generalisering.....	33
3.4 Etikk .....	34
3.4.1 Informert samtykke og konfidensialitet .....	34
3.4.2 Min rolle som forsker .....	35
3.5 Oppsummering metodedel .....	36
4.0 Empiri.....	37
4.1 Resultater fra intervju .....	37
4.1.1 utfordringer i hverdagen .....	37
4.1.2 Lærernes tanker knyttet til geografi som et holdningsskapende fag .....	39
4.1.3 Hvordan bedre hverdagen til geografilærere? .....	42
4.2 Resultater fra undervisningsopplegg og observasjon .....	43
4.2.1 Samtale med Astrid etter undervisningsopplegget .....	44
4.2.2 Mette og Klasse D .....	44
4.3 Resultater fra spørreskjemaene .....	46
4.3.1 Elevenes tilbakemeldinger og tanker rundt undervisningsopplegget .....	46
4.3.2 Elevens syn på geografi som holdningsskapende og viktig fag i skolen .....	47
4.3.3 Elevenes tanker og følelser knyttet til dagens flyktningsituasjon .....	52

4.3.4 Elevenes ansvarsfølelse og vilje til å inkludere.....	53
4.4 Oppsummering empiri.....	55
5.0 Diskusjon.....	57
5.1 Elevenes manglende fundamentale forståelse i geografi .....	57
5.1.1 Tidsklemma i geografifaget – tiden strekker ikke til .....	59
5.1.2 Problemet med manglende kunnskaper fra ungdomsskolen .....	60
5.2 Elevperspektivet på geografi som et holdningsskapende fag.....	61
5.2.1 Hvordan kan noe oppleves som viktig, men ikke holdningsskapende? .....	62
5.2.2 Klassen som skiller seg ut .....	63
5.3 En vurdering av eget undervisningsopplegg .....	65
5.3.1 En didaktisk innholdsanalyse av undervisningsopplegget .....	66
5.3.2 Tren Tanken – en fin metode for å jobbe med elevenes holdninger? .....	69
5.4 Tren Tanken i fremtidens skole.....	73
6.0 Avslutning .....	77
6.1 Konklusjoner .....	77
6.2. Geografi – et fag for fremtiden .....	79
Litteratur.....	81

## **Vedlegg:**

Vedlegg A – Undervisningsopplegg

Vedlegg B – Informasjonsskriv til lærere

Vedlegg C – Intervjuguide

Vedlegg D – Observasjonsskjema

Vedlegg E – Spørreskjema

## Figurliste:

**Forsidebilde:** Illustrert av Mari Borgaard Waage

- Figur 4.1:** Elevene i klasse A, B, C og D sine besvarelser på påstanden «Geografifaget påvirker mine holdninger».....48
- Figur 4.2:** Elevene i klasse B, C og D sine besvarelser på påstanden «Jeg synes geografi er et viktig fag i skolen».....50
- Figur 4.3:** En sammenligning av besvarelsene elevene i klasse B, C og D på påstandene «Geografifaget påvirker mine holdninger» og «Geografi er et viktig fag i skolen. Klasse A er utelatt fordi de ikke tok stilling til begge påstandene.....51
- Figur 4.4:** Elevene i klasse A, B, C og D sine besvarelser på påstanden «jeg er bekymret/redd/engstelig for flyktnings situasjonen i verden in dag».....52
- Figur 4.5:** Elevene i klasse A, B og C sine besvarelser på påstanden «jeg ønsker å være en positiv pådriver for integreringsarbeidet i Norge».....54
- Figur 4.6:** Elevene i klasse D sine besvarelser på påstanden «Jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert».....55
- Figur 5.1:** Bildet illustrerer to elever: En som ikke ser sammenhengen i geografifaget, og en som gjør det. Bildet er Illustrert av Mari Borgaard Waage.....57

## 1. Introduksjon

Min interesse og nysgjerrighet knyttet til skolefaget geografi og læreryrket gjorde at jeg til slutt bestemte meg for å skrive en fagdidaktisk masteroppgave. Jeg har selv opplevd på kroppen hvordan geografi har formet mitt syn på, og holdninger til, verden. Fem år på universitetet har *gjort noe med meg*. Gjennom fag og emner i både natur- og samfunnsgeografi har jeg fått et geografisk perspektiv på verden. Av denne grunn begynte jeg å tenke hvordan fellesfaget geografi i den videregående skolen former elevene. Hva gjør faget med dem? Hvordan skal jeg i mitt fremtidige yrke ivareta geografi som et holdningsskapende fag?

### 1.1 Oppgavens relevans og aktualitet

Den kjente pedagogen Ellen Key har sagt at «dannelse er det som sitter igjen når du har glemt alt det du har lært» (Steinsholt & Dobson, 2011). Mitt spørsmål i en forlengelse av dette er: Hva ønsker vi at elevene skal sitte igjen med etter at de har glemt mesteparten av det de har lært i geografi? Det at «geografi er mer enn bare fakta om verden» kommer tydelig frem i det internasjonale charteret for geografiutdanning. Kommisjonen for geografiutdanning i den internasjonale geografiske union poengterer at opplæring i geografi er en nødvendig forutsetning for å utvikle ansvarsbevisste og aktive borgere i dagens og morgendagens verden. *Internasjonal kompetanse* trekkes frem som viktig fordi dette sikrer samarbeid i en krympende verden. Elevene må derfor få en forståelse for at vi lever i en sammenvevd og komplisert verden, og de må forstå sammenhengen mellom natur og samfunn. Temaer som naturkatastrofer, klimaendringer, migrasjon og fattigdom er eksempler på viktig tematikk i geografi. Videre bygger geografi en naturlig bro mellom natur- og samfunnsvitenskapene og oppmuntrer til en helhetlig studie av nevnte temaer og problematikk. Aktualitetsprofilen til faget gjør at man kan ta tak i nåtidens og fremtidens utfordringer (Commission on Geographical Education, 2016).

Temaet migrasjon og flerkultur er et viktig tema for denne oppgaven. NOU-rapporten «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» utarbeidet av Ludvigsen-utvalget fremhever *det flerkulturelle samfunnet* som et viktig tema i skolen. Rapporten sier noe om det internasjonale migrasjonsbildet, og at innvandringen til Norge antas å øke. Dette vil føre til økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet. Dette kan bli sett på som en ressurs, men også som en kilde til konflikt mellom ulike grupper. I rapporten blir dette temaet trukket frem som ett av tre viktige flerfaglige temaer som bør vektlegges i fremtidens skole. Man skal altså jobbe på tvers av fagområder slik at man kan ivareta dybdelæring, og et viktig mål er at elevene skal se sammenhenger. Rapporten sier videre at «etnisk, kulturelt og religiøs

mangfold utspiller seg ikke bare globalt, men det er en del av hverdagen for et stort antall elever i den norske skole». Det legges videre en vekt på at elevene må lære å leve i en verden med ulikhet og at skolen må utvikle elevenes samhandlingsevne, kommunikasjonskompetanse, toleranse og ansvarlighet. Skolen skal motarbeide uønskede holdninger og skape et godt fellesskap preget av tillit, trygghet og respekt. Ludvigsen-utvalget mener at kompetanse knyttet til å leve i et flerkulturelt samfunn bør styrkes i fag der det er relevant og hensiktsmessig (NOU 2015:8, 2015). I denne oppgaven vil man få innsikt i hva geografi kan bidra med innenfor dette området, og da knyttet opp mot *holdninger*.

Viktigheten av å jobbe med elevenes holdninger og toleranse knyttet til innvandring aktualiseres gjennom SSB-rapporten «Holdninger til innvandrere og innvandring 2016» skrevet av Svein Blom. Formålet med denne årlige undersøkelsen er «å lodde stemningen i befolkningen til ulike sider ved landets innvandrings- og flyktningpolitikk og til innvandrere som gruppe» (Blom, 2016. s. 3). Undersøkelsen viser en endring i den norske befolkningens holdninger sammenlignet med 2015. Nordmenn har fått en litt mer kritisk holdning til mottak av flyktninger, oppfatning av innvandreres innsats på arbeidsmarkedet, innvandrere som kilde til samfunnsmessig usikkerhet og hvordan innvandreres kulturelle bidrag skal verdsettes. Det er også en liten nedgang i andelen som sier de har kontakt med innvandrere. Undersøkelsen viser at færre nordmenn mener «innvandrere flest beriker det kulturelle livet i Norge», mens flere mener at «innvandrere i Norge bør bestrebe seg på å bli så like nordmenn som mulig». SSB peker på at disse funnene signaliserer «en svekket tro i befolkningen på at samfunnet berikes ved at enkelte innvandrergrepper fastholder kulturelle tradisjoner som virker fremmed i en norsk kontekst» (Blom, 2016. s. 39)

## **1.2 Oppgavens avgrensning og problemstilling**

Samarbeid på tvers og en aksept av kulturelt mangfold kan læres gjennom geografifaget og er viktig for å håndtere fremtidige utfordringer. Resultatene fra SSBs undersøkelse tyder på at det er mindre aksept for andre kulturer (Blom, 2016). Folk har blitt mer skeptiske til innvandring, og det kan derfor være viktigere enn noen gang å fremheve at geografi er et fag som er i stand til å håndtere dette. Geografi er et nedprioritert fag i grunnskolen, og har kun to timer til rådighet på videregående. Dette er bekymringsverdig med tanke på nevnte utfordringer og problematikk. En argumentasjon for at geografi er et dannende og holdningsskapende fag kan være et viktig bidrag i legitimeringen av geografifaget i skolen. Problemstillingen for denne oppgaven er derfor:

## **Hvordan kan vi ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?**

Dette er en stor og omfattende problemstilling, så jeg begrenser den først og fremst til fellesfaget geografi på videregående skole. Svaret på problemstillingen vil ta utgangspunkt i hva et utvalg lærere definerer som sine utfordringer i hverdagen, samt hvordan de mener geografi er et holdningsskapende fag. Jeg har også gjennom egne forsøk testet ut om læringsstrategien Tren Tanken er en god metodisk tilnærming som kan ivareta det holdningsskapende aspektet ved faget. Elevene som deltok i undervisningen fikk utdelt spørreskjema der de kunne gi tilbakemeldinger på det konkrete undervisningsopplegget, men også aspekter generelt ved geografifaget, temaet migrasjon og holdninger. Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i temaet flytting og migrasjon slik det er beskrevet i den fagspesifikke læreplanen for fellesfaget geografi i den videregående skolen.

### **1.3 Begrepsavklaring**

Hva som ligger i begrepene *holdning* og *dannelse*, samt disse to begrepenes relasjon til hverandre, må gjøres rede for allerede i denne oppgavens innledning. *Dannelse* er et svevende og vanskelig begrep. Grunnen til dette er at ingen helt konkret kan si hva dannelse er eller hvor det kommer fra. Enkelte mener begrepet kan brukes litt som man vil siden det ikke finnes noen klargjørende fasit å støtte seg til. Dannelse er videre noe man oppnår gjennom undervisning (Steinsholt & Dobson, 2011). Samtidig peker Sjøberg (1998) på at dannelse ikke er synonymt med utdanning, opplæring, oppdragelse og tilpasning. Dannelse kan knyttes til *allmenndannelse*, og brukes for å fremheve hva som er felles og skal nå ut til *alle*, og ikke bare en elite. Noe svulstig og ambisiøst handler allmenndannelse om å «bidra til at elever utvikler seg til individer som er i stand til å delta på en selvstendig, reflektert og kritisk måte i vårt demokratiske samfunn» (Sjøberg, 1998, s. 36). Videre vil begrepet dannelse bli grundig gjort rede for i denne oppgavens teoridel. Det må imidlertid opplyses om forskjellen mellom begrepet *dannelse* og *danning*. Mange mener det er best å bruke *danning* fremfor *dannelse*, fordi sistnevnte forbindes med borgerskapets fine manerer. *Danning* forbindes derimot ikke med dette, men med «de holdningene et menneske trenger i et samfunn som er i stadig raskere endring» (Fogth-Jakobsen, 2014). Språkrådet derimot mener at *dannelse* er det mest fortrukne ordet for å beskrive dette, men at på nynorsk vil dannelse uansett bli til danning. Samtidig opplyser også språkrådet om at *danning* er et ord med mindre konnotasjoner til finkultur og «klasse» og mer til kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for å være et «gagns menneske» (Språkrådet, 2017). Denne oppgaven bruker konsekvent begrepet *dannelse* da dette var det

begrepet som gikk igjen i den litteraturen jeg har valgt å støtte meg til. Dannelse i denne oppgaven handler ikke om finkultur, men heller det som gir grunnlag for å bli et gagns menneske.

Begrepet *holdning* er i likhet med dannelse et diffust og vanskelig begrep. Asheim (1997) peker på at begrepet holdning brukes som fellesbetegnelse på det som en gang ble kalt *dyder*. I norske ordbøker defineres dyd som «moralsk verdifull egenskap.» Det ser imidlertid ut til at dyd som begrep har gått av moten, og er i mindre bruk fordi det oppleves som mindre anvendelig. I dag brukes begrepet holdning. Definisjonen på dette begrepet er «en måte å stille seg på, oppleve en viss sak», eller kort og godt: innstilling eller syn. Holdning er noe man har «til» noe (Asheim, 1997). Holdninger kobles til begrepet dannelse i den generelle delen av læreplanen gjennom beskrivelsen av det allmenndannende mennesket. Her kommer det frem at god allmenndannelse styrker elevenes holdninger:

Kort sagt: God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida. (KUF, 1994, s. 16)

Idealene om det allmenndannende menneske understreker opplæringens bredde i kunnskaper, ferdigheter og *holdninger*, samt sammenhengene mellom menneske, natur, samfunn og teknologi (Koritzinsky, 2014). På denne måten kommer det tydelig frem at holdninger er noe sentralt innenfor temaet dannelse. Av denne grunn vil dannelse være et sentralt begrep i denne oppgaven om geografi som et holdningsskapende fag.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

Dette innledningskapitlet er det første av seks hovedkapitler i denne oppgaven. Kapittel to er strukturert inn i flere underkapitler og danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her blir temaer som dannelse, skolefaget geografi, læringsstrategien Tren tanken og Ludvigsen-utvalgets rapport om fremtidens skole gjort rede for. Jeg vil presisere at dannelse er et stort og omfattende tema, og denne oppgaven legger et fokus på Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori.

Kapittel tre omhandler denne oppgavens metodebruk. Metodiske valg og gjennomføring vil bli gjort rede for. Jeg har intervjuet fem geografilærere om deres forestillinger knyttet til geografifaget og deres personlige utfordringer i hverdagen. Jeg har også selv planlagt og gjennomført et undervisningsopplegg i tre klasser med utgangspunkt i Tren Tanken-strategien «design din nabo» utviklet av Ronald Nolet (2008). I tillegg har jeg observert en av de fem



lærerne gjennomføre denne strategien i egen klasse. Alle de 99 elevene i de fire involverte klassene fikk også utdelt et spørreskjema der de kunne komme med tilbakemeldinger på timen, samt tanker om dagens flyktningsituasjon og om geografifaget påvirker deres holdninger. Min rolle som forsker, bakgrunn for valg av metode og god etikk vil bli gjort rede for i dette kapitlet.

Kapittel fire er denne oppgavens empirikapittel. Her vil datamaterialet bli presentert. Jeg fremstiller dette så objektivt som mulig uten å gjøre noen store analyser, da disse vil komme i denne oppgavens diskusjonsdel. Først vil data fra intervjuene presenteres, deretter data fra observasjon, og til slutt resultatene fra spørreskjemaene.

Kapittel fem utgjør denne oppgavens diskusjonsdel, og her vil teori og empiri kobles sammen for å kunne gi et godt svar på problemstillingen. Jeg vil først ta for meg resultatene fra intervjuene med lærerne og diskutere hvorfor mange elever mangler en fundamental forståelse for geografifaget. Deretter vil jeg diskutere elevenes tilbakemeldinger i spørreskjemaene. Her kommer det blant annet frem at en del elever er enig i at geografi er et viktig fag, men uenig i at geografi er et holdningsskapende fag. Videre vil jeg diskutere det gjennomførte undervisningsopplegget, før jeg til slutt vil diskutere hvordan Tren Tanken og Klafki er relevante i fremtidens skole.

I kapittel seks vil oppgavens funn presenteres i en konklusjon og problemstillingen vil besvares. Jeg vil også skrive om veien videre knyttet til forskning innenfor mitt valgte tema. Alle viktige dokumenter, som eksempelvis det gjennomførte undervisningsopplegget, er lagt ved som vedlegg.



## 2.0 Teori

Dette kapitlet har sju underkapitler. Det første kapitlet tar for seg den generelle delen av læreplanen. Den inneholder retningslinjer enhver lærer er lovpålagt å følge, og er derfor et fornuftig startpunkt for denne oppgavens teoridel. Det andre kapitlet tar for seg temaet flerkulturell forståelse, mens det tredje kapitlet tar for seg geografifaget i skolen i dag. Det fjerde kapitlet tar for seg temaet dannelse, og her vil Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori bli presentert. Kapittel fem vil omhandle geografiundervisning i lys av Klafkis teorier og begreper. Kapittel seks vil ta for seg læringsstrategien Tren Tanken og den konkrete TT-strategien «Design din nabo». Til slutt i dette teorikapitlet har jeg inkludert en liten innføring i Ludvigsen-utvalgets rapport om fremtiden skole, da denne viser seg å være relevant knyttet til det å skulle ivareta geografi som et holdningsskapende fag.

### 2.1 Målet med opplæringen - Læreplanens generelle del

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, og angir derfor overordnede mål for opplæringen i norsk skole. Den generelle læreplanen inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for både grunnskole og videregående opplæring. Her står det at opplæringa skal gjøre elevene i stand til å mestre livets oppgaver og utfordringer i samarbeid med andre. Elevene skal videre få kunnskaper og holdninger som kan vare livet ut. Dette fundamentet skal de kunne benytte seg av i et raskt skiftende samfunn. Elevene skal lære å se fremover og velge med fornuft, ta ansvar og vurdere virkninger av egne handlinger. Opplæringa skal bygge et fundament for elevene, og den skal ta utgangspunkt i det elevene kjenner fra før fordi de begreper man har avgjør hva man kan forstå. Kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikler seg i samspillet mellom gamle forestillinger og nye inntrykk (KUF, 1994).

Den gjeldene generelle delen av læreplanen er delt inn i seks mennesketyper– det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket og det miljøbevisste mennesket – som alle sammen utgjør det *integreerte mennesket* (KUF, 1994). For denne oppgaven er det som står om det allmenndannende – og meningssøkende mennesket relevant. Under *det allmenndannende mennesket* står det at «opplæringa skal gi god allmenndanning. Det er ein føresetnad for heilskapleg personleg utvikling og mangfaldige mellommenneskelege band. Og det er ein føresetnad for å kunne velje utdanning seinare skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhug». God allmenndanning vil si en tilegnelse av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv. Elevene må derfor tilegne seg kunnskap og

modenhet til å møte livet både praktisk, sosialt og personlig. I kapitlet om *det meningssøkende mennesket* er det lagt vekt på at oppfostringa skal bygge på et menneskesyn der likeverd og menneskeverd er ukrenkelig. Opplæringa skal derfor fremme solidaritet på tvers av grupper. Videre står det at møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir nye impulser og et grunnlag for kritisk refleksjon. Skolen i dag har elever fra ulike språklige og kulturelle minoriteter, og naturlig konsekvens av dette er at skolen må formidle kunnskap om andre kulturer. Dette skal motvirke fordommer og diskriminering, fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levevis. Utdanningen trene elevene i samarbeid med personer som er ulike dem selv, men utdanningen skal også gjøre konflikter som ligger i møte med ulike kulturer synlige for elevene. Videre er det viktig at elevene læres i å ta personlige standpunkt. Elevene skal ha trygghet til å vise karakterstyrke og tenke og handle etter egen overbevisning (KUF, 1994).

## **2.2 Flerkulturell forståelse**

Ett blikk på den generelle delen av læreplanen, og man forstår at skolens opplæring også er verdipåvirkning. Dette er ifølge Koritzinsky (2014) spesielt synlig i samfunnsfagene i skolen. Ut fra formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen og fagenes formål så skal ikke opplæringen være verdinøytral. Opplæringen skal støtte oppunder og styrke viktige verdier som kan knyttes til menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse. Dette er ansett som tverrpolitiske fellesverdier i det norske samfunnet, samtidig er dette fire hovedtemaer og utfordringer innenfor samfunnsfag. Samfunnsfagene utgjør fagene historie, samfunnskunnskap og geografi som sammen utgjør samfunnsfag i grunnskolen (Koritzinsky, 2014). Selv om denne oppgaven tar for seg fellesfaget geografi på videregående anser jeg det Koritzinsky skriver om «flerkulturell forståelse» som interessant for denne oppgaven.

Det er mange begreper som kan knyttes til det flerkulturelle: kulturell åpenhet og nysgjerrighet, respekt, toleranse, likegyldighet, fremmedskepsis, fremmedfrykt, fremmedhat og rasisme. Hvordan skal skolen forholde seg til disse begrepene i opplæring og formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger? Skolen har et ansvar og en mulighet til å bidra til et flerkulturelt samfunn som er preget av gjensidig toleranse, respekt, fellesskap og læring. Samfunnsfagene er med på å bygge opp kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til flerkulturell forståelse. For å få til dette må opplæringen blant annet få frem de reelle tallene som omhandler innvandring. Eleven må få innsikt i hvor innvandrerne kommer fra, hvorfor de kommer til Norge, hvor de bor, hva de arbeider med og hva slags levekår de har. Det er også viktig at skolen synliggjør den kulturelle berikelsen innvandrere representerer (Koritzinsky, 2014).

Den internasjonale kommisjonen for geografiutdanning (2000) har skrevet en internasjonal deklarasjon om geografiutdanning og mangfold. Her konkluderes det med at geografi er et fag som legger et viktig grunnlag for å utvikle evnen til å forstå, akseptere og verdsette kulturelt mangfold. Dette vil gjøre at elevene er villige, og har en evne til, å handle som informerte og aktive medlemmer i eget lokalsamfunn, samt det globale samfunnet. Geografi er et helt essensielt og viktig fag for at elevene skal forstå sin plass i verden og hvordan mennesker samhandler og påvirker hverandre og naturen. Geografiutdanning vil øke elevenes kulturelle forståelse, og fokuset for utdanningen bør være å utvikle elevenes geografiske perspektiv slik at de er berett til å møte utfordringene i det 21. århundre (Commission on Geographical Education, 2000).

Når det kommer til hva geografi kan bidra med innenfor det flerkulturelle feltet, så er det interessant å se på hva Hannele Cantell (1999) skriver i sin artikkel «Cultural Understanding Through Geographical Dimensions: A Finnish Perspective». I denne artikkelen har Cantell sett på hvordan geografiundervisning gir mening og har en effekt på skoleelevers kulturelle forståelse. Her blir blant annet den *romlige dimensjonen* trukket frem som et eksempel. Romlig forståelse er en av hovedmålsettingene innenfor geografifaget, og det å lære seg å tenke romlig er en viktig kompetanse og ressurs for elevene. Mange abstrakte fenomener vil komme til syne når man forstår geografisk lokalisering. Men hvordan kan denne ferdigheten knyttes til kulturell forståelse? Cantell sier at ved å bruke forskjellige romlige skalaer kan man zoome inn på et problem og ta en nærmere titt på det. Elever trenger å lære noe generelt om temaer først, for deretter å gå mer i dybden på et lavere nivå. Romlig sammenligning er også en viktig ferdighet for å opparbeide en kulturell forståelse. Når elever opparbeider seg en kulturell forståelse, er vi inne på et begrep som kalles *interkulturell undervisning*. I Finland er interkulturell undervisning en av ni tverrfaglige emner i skolen, og derfor bør også geografilæreren ta i bruk «interkulturelle briller» i sitt klasserom. Dette vil bedre elevenes refleksjonsevne og moralske overveielser. Geografilæreren bør gripe den unike muligheten i å undervise om ulike regioner, områder, kulturer og fenomener på en interkulturell måte. Interkulturell og multikulturell er to begreper som ved første øyekast kan virke noe like, men de er ikke synonymer. I multikulturell undervisning underviser man om ulike kulturer, mens man i interkulturell undervisning har som mål å bringe kulturene tettere sammen. Her får elever en mulighet til å reflektere og stille spørsmål om, sammenligne og analysere andre kulturer og mennesker. Interkulturell forståelse er en prosess som har et klart mål. Dette målet er å oppmuntre og forsterke et felles grunnlag for samarbeid i samfunnet, særlig mellom majoritet og minoritet. Cantell sier videre at kulturell

forståelse ikke bare kan være tema en eller to ganger i løpet av året, men at interkulturell undervisning heller er en måte å tenke og undervise på (Cantell, 1999).

### 2.3 Skolefaget geografi

Arild Holt-Jensen (2007) peker på at folk flest har diffuse forestillinger om faget geografi. De fleste assosierer faget med leksikalsk steds kunnskap, at det har noe med kart å gjøre eller at geografer er personer som skriver reiseskildringer. Alt dette har noe med faget å gjøre, men geografi rommer mye mer enn dette. Sted og beliggenhet er grunnelementer i faget, men de er ikke faget i seg selv (Holt-Jensen, 2007). Også Mikkelsen (2010) peker på at den alminnelige oppfatningen av geografi er at det handler om steder, og at mange har en tendens til å tenke at en geograf er en person som vet hvor steder befinner seg, og er umåtelig flink i spørrespill og quiz. Selve ordet geografi betyr *jordbeskrivelse*, og rommer derfor mer enn bare steder. Moderne geografi er opptatt av sammenhenger og årsaksforklaringer både i natur og samfunn, samt dem begge sett under ett (Mikkelsen, 2010).

Vi skiller gjerne mellom studiefaget, forskningsfaget og skolefaget geografi. I tilknytning til denne oppgaven er det *skolefaget* geografi som er av interesse. Alle fag elever møter på i skolen skal sammen utgjøre en helhet, og målet er å gi elevene bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kommer i kontakt med vesensforskjellige sider av virkeligheten. Skolen og skolefagene skal utvikle elevenes latente evner og muligheter. I den norske skolen har man hatt geografiundervisning siden latinskolen i 1739, og omgivelseskunnskap har vært et sentralt emne siden da. Dette var kunnskap som var ansett som viktig for den alminnelige og nødvendige dannelse. Geografisk alfabetisering er her et viktig stikkord. En geografisk alfabetisert person er en person med kunnskaper om, men også overblikk over, sine nære omgivelser, fjerne regioner og det globale rom. Det blir også sett på som en styrke at man i geografi lærer om både naturforhold og samfunnsforhold (Mikkelsen, 2010). Målet med moderne skolegeografi er å beskrive og forklare livsbetingelser, livsmuligheter og levekår for mennesker slik de kommer til uttrykk i romlige forskjeller på jorda. Dette er også en viktig del av legitimeringen med faget. Geografi skal gjøre elevene i stand til å forklare og forstå menneskers liv og virke med bakgrunn i natur- og samfunnsforhold. Geografi er også et allmenndannende fag der fokuset ligger på å orientere om steder, fenomener og prosesser i det geografiske rom. Aktualitetsprofilen til faget gjør at elever får kunnskaper for meningsdannelse om viktige demokratiske spørsmål om eksempelvis befolkningsutvikling, fattigdomsproblematikk, ressursutnyttelse og miljøutfordringer (Mikkelsen, 2010). I tillegg vil man gjennom geografi få kunnskap om andre land og fremmede kulturer. Levevis og levevilkår

andre steder i verden vil bli belyst for elevene, og dermed kan systematiske geografiske studier være viktig i dannelsen av solidariske holdninger (Mikkelsen, 2009)

For å få et innblikk i rammene rundt geografifaget, må man se nærmere på den fagspesifikke læreplanen til faget. I tilknytning til denne oppgaven, er det læreplanen i geografi for den videregående skolen som er aktuell å se på. Fellesfaget geografi har fire hovedområder: 1) Geografiske kilder og verktøy, 2) Landskap og klima, 3) Ressurser og næringsvirksomhet og 4) Demografi og utvikling. Antall kompetansemål er 21, og timetallet er satt til 56 timer per skoleår (2 timer per uke). I formålet til geografifaget i læreplanen står det blant annet at opplæringen skal medvirke til forståelse og mestring av den store mengden informasjon i vår tid. Læreplanen legger vekt på at mer kunnskap motiverer og stimulerer evnen til kritisk analyse og helhetsforståelse. Dette kan gi elevene et godt utgangspunkt for å være med i utviklinga av samfunnet på en konstruktiv måte. Et viktig formål med geografifaget er også at elevene skal utvikle evnen til toleranse og globalt medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### **2.3.1 Hvorfor geografi bør være et viktig fag over hele verden**

Kommisjonen for geografiutdanning i den internasjonale geografiske union slår fast at geografi er et viktig fag over hele verden. Her understrekes det at geografi er faget som studerer jorda og det menneskelige miljøet. Kommisjonen peker på problematikken knyttet til at geografi blir forsømt i noen deler av verden og mangler struktur og størrelse andre steder (Commission on Geographical Education, 2016). Dersom geografi blir undervist riktig, så vil faget fascinere og inspirere mennesker. Kvalitet i geografiundervisningen er viktig fordi dette vil hjelpe elever til å forstå og verdsette geografiske fenomener, som for eksempel hvordan mennesker og natur påvirker hverandre og forbindelser mellom kulturer og samfunn. På denne måten er geografi et viktig fag, samt en ressurs, for dagens mennesker i en stadig mer sammenkoblet og globalisert verden. Viktige spørsmål om hvordan man kan leve mer bærekraftig er eksempelvis noe som kan tas opp i geografitimene. Elevene vil derfor forstå at de har et ansvar ovenfor naturen og andre mennesker. Elever med et geografisk perspektiv vil ha en dypere forståelse for de samtidige utfordringene verden står ovenfor i dag; klimaendringer, matmangel, energispørsmål, urbanisering overforbruk av naturressurser og migrasjon. Geografisk kunnskap vil utruste den neste generasjonens borgere med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som resulterer i at man verdsetter, bryr seg og tar velbegrunnede beslutninger for verden. Skolefaget geografi handler derfor om mer enn å bare lære fakta. Fokuset for undervisningen må ligge på å forstå mønster og prosesser slik at man kan forstå vår moderne verden (Commission on Geographical

Education, 2016). Når man snakker om å utruste den neste generasjon med kunnskaper, ferdigheter og holdninger er vi inne på begrepet *dannelse*.

## 2.4 Dannelse

I beskrivelsen av den generelle delen av læreplanen, og i innledningen til denne oppgaven, ble begrepet *dannelse* introdusert. Mange får assosiasjoner til noe arkaisk eller gammeldags når de hører dette svevende ordet. Men det ligger langt mer i begrepet enn overfladiske manerer fra en svunnen tid. Innenfor pedagogikken og didaktikken er dannelse et kjent begrep. Svein Sjøberg (1998) sier følgende om dannelse:

Bak begrepet ligger forestillingen om at et menneske med dannelse er selvstendig og autonomt, at det kan ha grunnlag for å treffe egne avgjørelser, at det har kontroll over eget liv, at det ikke lar seg manipulere, at det har et rikt sett av allsidige kunnskaper og ferdigheter (Sjøberg 1998, s, 36).

Sjøberg (1998) sier videre at visjonen til skolen og skolens fag er å fremme dannelse. Skolen har derfor tatt på seg et oppdrag i å utvikle elevene til individer som er i stand til å delta selvstendig og reflektert i vårt samfunn (Sjøberg, 1998). Sjøberg (2001) påpeker at det er viktig at skolens ulike fag, og innhold i dem, begrunnes. Nytt og dannelse kan brukes som et grunnlag for slike begrunnelser. Disse to tradisjonene kommer ofte til syne i diskusjoner om legitimering av vitenskap, kunst, kultur og kunnskap. Dannelsesargumentet forsvarer kunnskapen som et viktig mål i seg selv. Her blir refleksjon, erkjennelse, innsikt, forståelse og søken etter sannhet vektlagt som viktig og meningsfullt. Dette er aspekter som er mål i seg selv, selv om de ikke «brukes» til noe spesielt. Nyttargumentet legger vekt på at kunnskap er viktig fordi kunnskap er makt, «gir herredømme over naturen» og frihet fra tvang. Kunnskap er noe som brukes for å mestre verden og samfunnet, samt til å bedre individets og kollektivets levekår. Fra dette perspektivet er kunnskap og læring viktig fordi det gir uttelling i form av bedre jobber og høyere lønn. Utdanning er et instrument eller et middel for å oppnå fordeler. Når fagene begrunnes i skolen, benytter man seg av både dannelsesargumentet og nyttargumentet (Sjøberg, 2001).

Laila Aase (2005) peker på at dannelsesmål kan virke diffuse og vanskelige å måle, og at det derfor er lettere å legitimere et fag ut fra praktisk nytteverdi. Samtidig vil mange av fagenes innholdskomponenter vil først få sin legitimitet i lys av dannelsesmålsettinger. Aase (2005) peker videre på at skolen har tatt på seg et dannelsesoppdrag, og dette betyr at skolen gjennom målrettede prosesser ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier. Her spiller skolefagene en viktig rolle. De ulike fagene skal hjelpe oss å forstå og handle i verden på en kvalifisert måte. Dannelsesoppdraget til skolen er knyttet til et ønske om å skape og forme kunnskapsrike



samfunnsmedlemmer som er aktive deltakere i kultur- og samfunnsliv. Dannelsesoppdraget kan derfor beskrives som et demokratisk prosjekt. Aase (2005) påpeker videre at dannelse ikke kommer av seg selv. Dannelse er en utfordring for både skole og lærer, og det er ikke likegyldig hvordan læreren bygger opp undervisningen, samt hvilke kommunikasjonsformer som tas i bruk i klasserommet. Dersom kunnskap skal være dannende, må eleven utfordres og berøres. Undervisningen må være preget av samtaler og forståelse for at klasserommet i seg selv er et offentlig rom der det skal være rom for å prøve ut sine tanker om verden (Aase, 2005). Dannelse er som nevnt innledningsvis et ullent og diffust begrep, og det er mye som kan skrives om begrepet. I denne oppgaven vil jeg imidlertid se nærmere på Wolfgang Klafki sine definisjoner og tanker rundt begrepet.

#### **2.4.1 Klafkis kategoriale dannelsesteori**

Overordnet kan man si at Wolfgang Klafki (1983) mener det er en nær sammenheng mellom faglig og sosial læring. Dannelse er noe som skjer i dialektikken mellom det indre og det ytre, og er en «dobbeltsidig åpning» der verden åpner seg for eleven og eleven åpner seg for verden. Klafki systematiserer tradisjonene i danneshistorien i to hovedkategorier – formal og material dannelse. Man må ha innsikt i dem begge for å kunne forstå Klafkis kategoriale dannelsesteori, da denne bygger på de to førstnevnte teorier (Aase, 2005).

I de *materielle dannelsesteorier* har kulturen et objektivt innhold, og det å være dannet er synonymt med å ha tilegnet seg disse bestemte kunnskapene, tenkemåtene, ferdighetene og verdiene. Undervisningens oppgave er derfor å formidle en gitt kultur som både lærer og elev befinner seg i. Kulturen har en absolutt verdi, og det å tilegne seg dette kulturinnholdet er det samme som å bli dannet. Ved å tilegne seg dette undervisningsstoffet får elevene ta personlig del i en felles kultur og oppnår gjennom denne oppdragelse sin dannelse. Lærerens oppgave er begrenset til å formidle det eksisterende kulturinnholdet. Klafki mener denne retningen er en vitenskapeliggjørelse av skolen (Klafki, 1983). Innenfor de *formelle dannelsesteorier* rettes blikket mot virkningen innholdet har på eleven. Personlig vekst og utfoldelsesmuligheter er sterkt vektlagt. Fokuset ligger ikke på undervisningens materielle stoffinnhold, men heller på formelle aspekter knyttet til læreprosessen. Innenfor denne dannelsesteorien er man opptatt av å utvikle personen som skal dannes sine evner. Det vesentlige ved dannelsen er ikke tilegnelse av innhold, «men formning, utvikling, modning af legemlige, sjælelige og ådelige *kræfter* (Klafki, 1983, s. 46).

Aase (2005) påpeker at det er vanskelig å finne disse to dannelsesteoriene som rendyrkede fenomener i skolen. De to måtene å se dannelse på, har heller satt sitt preg på skoletenking

oppigjennom. En lærer som legger vekt *hva* elevene skal lære, altså konkret faglig innhold kan ses på som talsmann for material dannelse. En lærer som derimot er opptatt av å lære elevene samarbeid og at elevene skal omgås hverandre er mer knyttet til formal dannelse (Aase, 2005). Klafki (1983) mener at verken material eller formal dannelse gir et dekkende bilde av dannelsens vesen, og derfor utviklet han teorien om kategorial dannelse og en kritisk-konstruktiv pedagogikk. Denne teorien bygger på både det materielle og det formelle. Innholdet i undervisningen blir her sett i sammenheng med elevens måte å forholde seg til innholdet på. Poenget til Klafki er at man ikke kan tilegne seg kunnskap uten at det skjer gjennom en måte å arbeide med innholdet på. Læringsprosessen er derfor ansett som viktig, men det kan ikke foregå noen læringsprosess uten at *noe*, altså et innhold, læres. Det er derfor et samspill og gjensidig avhengighetsforhold mellom det materielle og formelle. Møtet mellom de indre kategorier og den ytre verden kan potensielt skape en ny forståelse, viten, ferdighet, følelse eller holdning (Klafki 1983). Dette betyr at fagenes dannelsespotensial ikke kun er knyttet til de tradisjonelle allmenndanningsfagene, som norsk og historie, men til alle fag i skolen. Det er også et viktig poeng hos Klafki at ikke alt læres i skolen og utdanningssystemet, og heller ikke mengden kunnskap er viktig i dannelsesprosessen. Det som er viktig er å velge ut allmenngyldige kunnskaper som gir elevene muligheter til å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. Dette kaller Klafki som eksemplarisk undervisning eller «det eksemplariske prinsipp». Det eksemplariske prinsipp understreker betydningen av gode og illustrerende eksempler i lærestoffet. Rent fagdidaktisk betyr dette at lærere må finne de kategorier og begreper innenfor sitt fagområde, og deretter finne undervisningsemner som kan være tydelige eksempler på anvendelse av kategoriene (Aase, 2005). Kategorial dannelse består videre av *fundamentale* og *elementære* kategorier. Disse vil bli belyst nærmere i kapittel 2.5. Her vil jeg nemlig skrive mer om hvordan Klafkis teorier har konsekvenser for geografifaget.

### ***Kritikk og videreutvikling av teorien***

Klafkis teori har blitt kritisert for å favorisere forståelsesprosessen og underspille menneskets handlingsansvar. Denne kritikken tok imidlertid Klafki høyde for da han videreutviklet sitt konsept. Innenfor dannelsens individuelle side setter Klafki sammen tre grunnleggende evner: 1) selvbestemmelse, 2) medbestemmelse og 3) solidaritet. Selvbestemmelse er evnen til å bestemme over egne etiske, økonomiske, politiske og religiøse holdninger og meninger. Medbestemmelse er evnen til å delta i en felles kulturell og politisk offentlighet. Solidaritet er evnen til å gjøre en innsats for de svake i samfunnet. I tilknytning til disse tre evnene har Klafki laget en oversikt over allmenne nøkkelproblemer som mennesket i senere tid har blitt

konfrontert med og må ha allmenn innsikt i. Av slike nøkkelpoblemer lister Klafki opp blant annet fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, samfunnsskapt ulikhet, nye tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier. I møte med disse problemene må eleven gjennom eksemplarisk undervisning få innsikt i og handlekompetanse i problemstillingene for å senere kunne delta i diskusjon og finne løsninger på felles utfordringer og oppgaver (Oettingen, 2008)

Torill Strand (2002) skriver om hvordan Klafkis pedagogikk ikke passer i de situasjoner der barn trenger nærhet. Strand observerte en time til en lærer i New York rett etter terrorangrepet 11 september 2001, og hun skriver:

Ovenfor skrekkslagne barn i New York tre uker etter terrorangrepet vil det være urimelig å begrunne det pedagogiske prosjekt i en luftig ide om en bedre verden. For det disse barna trenger her og nå er å bli sett, bekreftet og tiltalt som enkeltindivider. En ideell pedagogikk blir derfor ikke et samfunnsorientert, intellektuelt abstraksjonstiltak. Men heller en konkret, fokusert og nærhetsorientert tilstedeværelse (Strand, 2002)

Strand poengterer videre hvordan en oppdragelse mot sosial kritikk og reform naturlig vil mislykkes om den kun tar utgangspunkt i og begrunnes gjennom en abstrakt forventning om å gjøre verden til et bedre sted. Man kan derfor sette spørsmålsteget ved Klafkis etisk-politiske dannelsesideal. Våre handlinger motiveres ikke bare av abstrakte utopier alene. «De springer heller ut fra minner om den gang vi ble sett, tiltalt og appellert til (...) det er i det øyeblikk jeg blir sett og bekreftet at andre mennesker begynner å angå meg». Man må altså selv bli sett for å kunne se andre. Det er dette som ifølge Strand legger grunnlaget for medmenneskelig solidaritet (Strand, 2002).

#### **2.4.2 Klafkis didaktiske innholdsanalyse**

I dette underkapitlet ønsker jeg å gi en innføring i Klafki (2000) sin didaktiske innholdsanalyse. Årsaken til dette er at jeg senere i oppgaven vil bruke denne analysen på det gjennomførte undervisningsopplegget. Klafki er opptatt av betydningen av innholdet i undervisningen. Betydning av innhold er viktig i forberedelsesfasen av undervisningen og det er viktig at læreren har en forståelse av innholdets betydning. Innholdet i undervisningen er stort sett gitt av læreplanen, men læreren må allikevel forstå og gjenskape den pedagogiske beslutningen læreplanfatterne gjorde da de bestemte det aktuelle innholdet. Som lærer bør man altså reflektere over hvilke overveielser som førte til at undervisningsinnhold ble inkludert i planen. Hvorfor er dette innholdet valgt ut og hva skal undervisningen bringe til live? Læreren skal ikke ta på seg en forskerrolle, og grunnen til dette er at det er for tidkrevende og utfordrende. Læreren skal derimot bruke sin pedagogiske kompetanse, eller ta på seg sine «pedagogiske briller», og

klargjøre hvilke aspekter av innholdet som bidrar til dannelse, samt utforske hva innholdet rommer og se på det innholdet som elevene skal prosessere (Klafki, 2000)

For å få til dette mener Klafki (2000) at læreren må tenke over hva innholdet gjør med læreren selv som person. Hvis det er et dikt som utgjør innholdet i undervisningen, bør læreren reflektere over hvilke følelser dette diktet vekker i seg selv. Deretter må læreren vurdere hvordan de unge kan bli berørt av det samme innholdet, samt hva som skal til for at de forstår det. Læreren må rett og slett se innholdet fra elevenes perspektiv og nivå, og dermed gjenskape de spørsmålene, interessene og holdningene som elevene måtte ha, og utforske dem. Først da kan man vurdere deres dypere undervisningspotensial. Innholdet læreren her reflekterer over er dynamisk og komplekst, men man må tenke over hvordan innholdet skal absorberes og fylle de unges sinn, samt hvordan innholdet også peker fremover på fremtidige oppgaver og muligheter for dem i sitt voksne liv (Klafki, 2000).

For å hjelpe læreren med å vurdere innholdet i undervisningen har Klafki utviklet fem generelle spørsmål som sammen resulterer i en bedre forståelse av substansen i undervisningsmaterialet. Ikke alt lærestoff har et potensielt dannelsesinnhold, men ved å gjennomføre den didaktiske innholdsanalysen kan man få et bedre grep om og innblikk i dette. Klafki presiserer at svarene på disse spørsmålene begrenser seg til å si noe om den spesifikke situasjonen og klasse. Videre må de fem spørsmålene ses i sammenheng med hverandre:

- 1) Hvilken bredere og mer generell side ved virkeligheten er dette stoffet et eksempel på og hva åpner det opp for eleven? Hvilke grunnleggende fenomener, prinsipper, lover, kriterier, problemer, metoder, teknikker eller holdninger kan gripes ved å bruke dette innholdet som eksempel?
- 2) Hvilken betydning har det aktuelle innholdet eller stoffet for elevene i klassen? Hva slags kunnskaper, ferdigheter, evner og erfaringer har elevene om dette stoffet fra før, og hvilken betydning har det sett fra en pedagogisk synsvinkel?
- 3) Hvilken betydning har innholdet eller undervisningsstoffet for elevenes fremtid?
- 4) Hvordan er innholdet strukturert (i henhold til de pedagogiske perspektiv behandlet i spørsmål 1, 2 og 3)?
- 5) Hva er det spesielle med tilfellet, fenomenet, situasjonen, eksperimentet, personene, elementene i form av hvordan strukturene på det aktuelle innholdet kan bli interessant, stimulerende, tilgjengelig, begripelig og levende for elevene i denne klassen?

(Klafki, 2000, s. 150-155, *egen oversettelse*)

Disse fem refleksjonsspørsmålene handler kun om undervisningens *innhold*. Refleksjon rundt metodebruk skal gjøres etter en slik didaktisk innholdsanalyse. I valg av metode må læreren vurdere hvordan man kan få til et fruktbart møte mellom elevene og innholdet i undervisningen, og dette gjøres best dersom man har gjennomført en didaktisk innholdsanalyse i forkant. Analysen kan brukes på enkelttimer, men også på innhold for flere uker av gangen (Klafki, 2000).

## 2.5 Geografiundervisningen og kategorial dannelse

Geografi er et sentralt fag når elevene skal lære at vi bor i en global verden. Geografi gir elevene realkunnskap om den fysiske og kulturelle verden, samt sammenhengen mellom dem. Dette er geografi som skolefag alene om. Blanding av natur- og samfunnsfaglig tenking gir elevene et helt unikt perspektiv på verden. Opplæringen i geografi kan være med på å korrigere de medieskaptede feilforestillinger som er i omløp. Kunnskap om verden er viktig for å utvikle informerte samfunnsborgere og deltakere i dagens samfunn. Geografi bidrar til den allmenne dannelsen fordi faget er med på å nyansere elevenes verdensoppfattelse slik at den best mulig tilsvarende virkeligheten. Den kognitive virkelighet handler om materiale aspekter av dannelse, altså viten og ferdigheter, men også formale aspekter må til for å forberede elevene til å bli velfungerende samfunnsborgere (Seim, 2005). Og med den siste setningen, er vi igjen inne på Klafkis teorier om dannelse.

Jens Peter Møller (2001) har skrevet om geografiundervisning i lys av Klafkis teorier om dannelse. Den geografiforståelsen som tilsvarende det Klafki kaller *materiell dannelsesteori* er når noen mener geografi kun handler om fakta knyttet til areal, grenser, største byer og høyeste fjell. En slik geografiforståelse er nok den mange geografilærere møter på når de presenterer seg som lærer i geografi. Da får man ofte spørsmålet «Men da vet vel du hvilket fjell som er det høyeste i Thailand?» Den materielle forståelsen av geografi gjør seg også synlig i turistbrosjyrer og i diverse avisartikler. Geografi blir her et dekkende ord for fakta om steder, steders beliggenhet og navn. Som moderne undervisningsfag handler geografi derimot om tolkning av landskap, samspill mellom menneske og natur og hva som legger grunnlaget for menneskers livsvilkår (Møller, 2001).

En forståelse av geografifaget som bygger på materiell dannelse er levninger fra en svunnen tid der skolens geografiundervisning var den viktigste kilden til informasjon om fremmede land og folk. I dag har de unge tilgang til slik informasjon gjennom økt reiseaktivitet, internett og media. Problemet med denne informasjonen, er at det i mange tilfeller en snakk om isolert og

enkeltstående informasjon uten noen klar innbyrdes sammenheng. Det er derfor i dag et behov for en geografiundervisning der man kan tilegne seg kunnskap som kan danne en tolknings- og forståelsesramme for å skape orden i tilværelsen. Av denne grunn mener Møller (2001) at det er svært problematisk dersom en foreldet forståelse av faget ligger til grunn for undervisningen. Geografi må fornye seg i takt med samfunnet, og på denne måten sikre at undervisningen bidrar til at elevene erverver seg en tidsriktig forståelse av verden, en «omverdensforståelse» (Møller, 2001). Kristensen et al. (2011) har skrevet boka «Geografiundervisning – Fagdidaktisk grundbog» som er en fagbok beregnet på danske geografilærerstudenter. Her skrives det om hvordan læreren kan sikre at elevene får en tidsriktig omverdensforståelse. I likhet med Møller (2001) mener Kristensen et al. (2011) at dette kan oppnås gjennom en undervisning som er i tråd med Klafkis kategoriale dannelsesteori. Elevene kommer i dag inn i klasserommet med en forforståelse og et eget bilde på verden. Dette er kategoriserte erfaringer i form av verdensbilder elevene har fra før. Oppgaven til læreren vil derfor være å utfordre og utvide denne forforståelsen. For å få til dette må læreren legge til rette for at elevene får reflektere, samt at undervisningen bør berøre elevene på en eller annen måte. Hvorvidt det skapes en ny forståelse er avhengig av lærerens innholdsmessige valg og presentasjon av dette innholdet. Det er en kjent sak at elever lærer på ulike måter, samt at de kommer til skolen med ulike erfaringer. Dermed har de en ulik beredskap til å kapre nye inntrykk. Dette er utfordrende når læreren skal velge innhold og metoder i undervisningen. Men det er altså ved å utfordre elevens forkunnskaper, følelser og holdninger at de blir i stand til å gå inn i en aktiv prosess der de kan konstruere nye verdensbilder (Kristensen et al., 2011).

Kategorial dannelse består av både fundamentale og elementære kategorier. De *elementære* kategorier består av faglige begreper, prosesser og fakta som gjør det mulig å beskrive sin omverden. Det tilsvarer det vi i dagligtalen kaller for kunnskaper. De *fundamentale* kategorier tar for seg grunnleggende forståelse, hvordan fagets elementer henger sammen, og hvordan man på bakgrunn av innsikt i fagets struktur kan generalisere det man har lært, for deretter å kunne tolke og forstå verden. Dette kan kalles for *faglighet*, siden det er en grunnleggende forståelse av hva et fag består av (Møller, 2001). Møller mener videre at en god geografiundervisning forutsetter at læreren er bevisst på fagets elementære og fundamentale kategorier. Dette er ikke fordi læreren skal undervise elevene i hva fundamental og elementær betyr, men undervisningen skal ivareta dem begge slik at elevene ser fenomener og sammenhenger i faget. Møller (2001) vektlegger også at elevene på lenger sikt bør tilegne seg fagets fundamentale

kategorier slik at det bygges opp en egentlig faglig viten hos elevene. Denne faglige viten kan elevene overføre til andre fenomener og problemstillinger senere i livet (Møller, 2001).

Den grunnleggende fundamentale kategori i geografi kaller Møller (2001) for *geografisk bevissthet*. Dette begrepet dekker en forståelse av hvordan menneskers levevilkår påvirkes av deres samspill med naturen. Geografisk bevissthet dekker også en forståelse av avhengigheten som finnes mellom verdens regioner, stater og folkeslag. Denne fundamentale bevisstheten bygges opp av de ulike elementære emnene i geografifaget: klima og miljø, migrasjon, landskapsteori osv. Et ytterligere kriterium for hva som kan tjene som elementære og fundamentale kategorier i geografi kan leses ut av Klafkis beskrivelse av tidstypiske nøkkelproblemer i vår tid. Møller (2001) peker på at fem av seks av disse nøkkelproblemene – forholdet mellom nasjonalitet og internasjonalitet, miljøspørsmålet, befolkningsutviklingen i verden, samfunns-kapt ulikhet og forholdet mellom nord og sør - kan knyttes til geografifaget. «Ved at fremhæve disse punkter understreger Klafki meget tydeligt vigtigheden af geografi som skolefag» (Møller, 2001. s. 51). Møller (2001) sier videre at den fagdidaktiske oppgave er dobbel. På den ene siden må læreren vurdere hvilken kunnskap som skal prioriteres i undervisningen. Dette er de elementære kategoriene. Deretter bør læreren vurdere hvordan man best kan hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskapene henger sammen, og hvordan de samlet kan brukes i tolkningen og forståelsen av verden. Møller mener at det å forstå sammenhenger er overordnet de elementære kunnskaper, og at det er derfor slik kunnskap kalles fundamentale kategorier (Møller, 2001).

## **2.6 Tren Tanken**

Som en del av min undersøkelse om hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag, har jeg testet ut Tren Tanken- strategien «design din nabo» utviklet av Ronald Nolet (2008). I dette underkapitlet vil jeg derfor gjøre rede for det teoretiske grunnlaget til læringsstrategien Tren Tanken (TT). Jeg vil først si noe om de fire hjørnesteinene i TT, deretter vil jeg skrive om hvordan oppbyggingen av en TT-time er, før jeg til slutt gir en mer detaljert beskrivelse av TT- strategien «design din nabo».

### **2.6.1 TT i et større læringsperspektiv – 4 hjørnesteiner**

I følge Lund (2013) bygger læringsstrategien TT på de fire hjørnesteinene: 1) elevenes bakgrunnskunnskap og hverdagsforestillinger, 2) faktakunnskap må knyttes til et begrepsmessig rammeverk, 3) nøkkelbegreper og dybde og 4) metakognisjon. De fire hjørnesteinene beskriver hvordan elevene lærer gjennom TT. Den første hjørnesteinen omhandler elevenes hverdagsforestillinger og bakgrunnskunnskap. Læreren må kartlegge hva

elevene kan og vet fra før, samt om denne kunnskapen er gal eller misforstått. Uten denne innsikten vil det være vanskelig for læreren å sørge for at nye begreper og ny kunnskap får innpass hos elevene.

Den andre hjørnesteinen handler om at fakta må knyttes til et begrepsmessig rammeverk. Den andre hjørnesteinen knyttes tett opp mot kompetansebegrepet. For at elevene skal kunne utvikle kompetanse innenfor et fag må eleven ha en «solid faktisk kunnskap», og denne må knyttes til sentrale begreper i faget. Begrepsforståelsen gjør at elevene kan anvende og bruke det de lærer, noe som naturlig kan knyttes til kompetansebegrepet. Diskusjon og faglig samtale er foretrukne måter å organisere kunnskapen på, men problemet er at mange lærere i norsk skole tenderer mot å undervise slik at fagene fremstår som isolerte og lite meningsfulle «fakta» for elevene. Dette viser seg å være et ekstra stort problem innenfor samfunnsfagene, som visstnok har en tung tradisjon for dette (Lund, 2013)

Den tredje hjørnesteinen handler om forholdet mellom dybde- og bredde læring. Her finnes det klare forskningsresultater: dybdestudier er helt nødvendig for at elevene skal kunne forstå det som kalles de *definerende begrepene* innenfor et fag eller fagområde. Overfladisk dekning av mange emner i faget bør erstattes med dyptgående behandling av færre emner, hvis ikke vil elevene ha problemer med å forstå nøkkelbegrepene i faget. Lund (2013) peker videre på at læreplanen kan være en utfordring knyttet til dette, men han oppfordrer lærere til å velge bort temaer langt mer bevisst enn det mange kanskje gjør i dag.

Den fjerde hjørnesteinen handler om metakognisjon. Elevene skal lære å tenke over hvordan man tenker. En opparbeidelse av en slik ferdighet vil sikre at elevene blir bevisste på hvordan de lærer innenfor et fag eller fagområde (Lund, 2013). Elevene skal reflektere over egen læring og må stille seg spørsmålet «hva kan jeg allerede om dette fagstoffet? Hvor kan jeg hente mer informasjon? Hva skal til for at jeg kan utvikle mine kunnskaper på en bedre og mer effektiv måte?» (Nolet, 2010). Hvis en elev møter på et geografisk problem spør seg selv «hva handler dette om? Hva har jeg gjort før som kan hjelpe meg nå?» bruker eleven metakognisjon. For å kunne utvikle elevenes metakognisjon bør man utvikle et språk (metaspråk) for å diskutere tanker og strategier (Leat, 2001).

### **2.6.2 Oppbyggingen av en TT- time**

Nolet (2010) fremhever viktigheten av at metakognitive undervisningsstrategier er basert på at læreren definerer og strukturerer aktivitetene i klasserommet. TT begynner typisk med at læreren gir en krevende oppgave i form av oppdrag, og disse oppdragene oppmuntrer elevene



til å utnytte det de kan fra før. TT-oppdrag har ofte ingen fasit, noe som betyr at elevene må strekke seg til ny viten og kunnskap for å få løst oppdraget. Evne til faglige resonneringer og begrunnelser for valg som gjøres, er det som skal utvikles hos elevene. For å opparbeide denne ferdigheten må elevene diskutere og lete seg fram i relevant kunnskap (Nolet, 2010)

Nolet (2010) påpeker at hver TT-strategi følger sin bestemte logikk og dermed stimulerer ulike aspekter i fag og læring. Hver strategi består av flere faser: 1) forberedelsen, 2) introduksjon av oppdraget, 3) gjennomføring av oppdraget og 4) debriefing. I *forberedelsesfasen* bør læreren tenke gjennom mål for undervisningen. Er man bundet til et bestemt pensum kan det være lurt å inkludere viktige begreper knyttet til dette. Deretter må man kopiere opp nødvendig materiale og tenke over gruppesammensetning. I fase 2, som er *introduksjon av oppdraget*, deler læreren inn i grupper, og gir elevene klare instruksjoner for hva oppdraget går ut på. Hvis det ikke finnes en fasit på oppdraget, skal elevene informeres om dette. Det er også viktig å formidle til elevene at *alle* skal delta. I fase 3, som er *gjennomføringen av oppdraget*, bør læreren gå rundt og observere hvordan elevene jobber og hva de snakker om. Dette er informasjon læreren kan ta i bruk i neste fase. Noen av gruppene kan ha behov for ekstra veiledning, men hovedregelen er at elevene skal få minst mulig hjelp. Den siste fasen, *debriefingen*, er den viktigste fasen i arbeidet. Dette er en klassesamtale om hvordan elevene har jobbet med oppdraget og hvordan de har resonnerert og kommet fram til sine svar. Løsningen på oppdraget bør ikke være i fokus, men heller hvordan oppdraget ble løst. I klassesamtalen skal det legges vekt på å hjelpe elevene til å forstå hva de har lært, samt måten de har lært det på. Et anbefalt steg videre etter et metakognitivt undervisningsopplegg kan være skriftlige arbeider som hjemmearbeid eller prosjektoppgaver (Nolet, 2010).

Skoleforskere er enige om at skolehverdagen til en viss grad er preget av et snevert kunnskapsbegrep. Mange barn og unge møter på en skole som i stor grad preges av formidlende undervisning og faktaproduserende elevaktiviteter. Mange lærere bruker gruppearbeid som et variasjonsinnslag i sin undervisning, men oppfattelsen blant mange lærere er at denne arbeidsformen er lite læringseffektiv. TT-oppdrag ser gruppen og gruppearbeid som et fortrinn og som selve forutsetningen for undervisningen. Elevene skal sammen produsere kunnskap, og denne kollektive kunnskapen trekkes frem og videreutvikles i plenum. Erfaringer fra Norge og utlandet når det kommer til TT-oppdrag er positive. En klar fordel er at dette er en læringsform som passer alle, samt at elevene oppfatter TT som morsomt og lærerikt (Nolet, 2006).

### 2.6.3 Design din nabo

Jeg gjennomførte TT-strategien «design din nabo» i tre klasser i Trondheim, og jeg observerte en av mine informanter gjennomføre strategien i sin klasse. «Design din nabo» er utviklet av Ronald Nolet (2008). Forklart i korte trekk blir elevene satt i små grupper på tre til fire hvor de får en konvolutt med 25 utsagnskort. Av disse kortene skal elevene velge ut 5 kort som de mener best beskriver sin «drømmenabo». Eksempler på utsagn: «Det er viktig at han/hun holder avtaler» og «Det er viktig at han/hun har samme religion som oss». Detaljert beskrivelse av denne strategien, samt hele det gjennomførte undervisningsopplegget ligger vedlagt (vedlegg A).

Nolet (2008) beskriver design din nabo som en utfordrende aktivitet der hovedoppgaven er at elevene skal beskrive sine sosiale verdier. Dette gjør de ved å gi uttrykk for de krav og behov en ny nabo må tilfredsstille. Elevene jobber med et mangfold av geografiske, sosiologiske, moralske og politiske begreper. «Design din nabo» skal hjelpe elevene til å forstå hvordan stereotypier oppstår, samt hvordan de bestemmes av egne meninger og holdninger i forhold til andre. Det didaktiske målet med denne øvelsen er at elevene skal lære å bli mer bevisst på sitt eget syn og sine holdninger knyttet til det å sameksistere med «de andre». Elevene skal også gjennom denne øvelsen lære å argumentere og forsvare egne sosiale verdier, samt trekke konklusjoner på grunnlag av data og egne meninger. Elever lærer å se en sammenheng mellom hverdagslige problemer og abstrakte konsepter og prinsipper innenfor etikk, sosiologi, politikk og romlig planlegging. Gjennom denne øvelsen etablerer elevene forbindelser mellom sitt personlige liv (private domene) og samfunnet (offentlig domene). I mange aspekter av livet deler vi mennesker inn i «oss» og «dem». Vi skiller jenter fra gutter, utlendinger og etnisk norske, kristne og muslimer, svarte og hvite, lærer og elev, skole og foreldre og slik fortsetter det. Denne typen stereotypier kan bli sett på som roten til fremmedfiendtlighet, rasisme og undertrykkelse mellom befolkninger. Denne TT-strategien er designet for å etablere en debatt og gi en dypere forståelse for hvordan og hva vi kan gjøre for å redusere dannelsen av stereotypier. Hele målet med øvelsen er å designe en nabo (de andre) som passer inn i den kulturelle og sosiale konteksten i elevenes miljø (Nolet, 2008).

Erfaringene knyttet til «design din nabo» er at strategien er en utfordrende øvelse for elevene, og da er det i all hovedsak snakk om debriefingen og brobyggingsdelen av øvelsen. Siden mange elever har stereotypiske bilder av «den andre» eller hvordan de forestiller seg sin ideelle nabo, er det nødvendig å rette opp og korrigere holdningene og meningene slik de kommer til uttrykk i debriefingen. Men dette gir også en mulighet for å utvikle kritisk tenking hos elevene,

og hjelpe å avmystifisere og begripeliggjøre kulturelle forskjeller. Ofte vil elevene vie en interesse for å diskutere egne fordommer og deretter sammenligne med medelever og lærer. Derfor er det i denne strategien at læreren har en klar ide om hvordan man skal håndtere fremmedfrykt (Nolet, 2008).

## **2.7 Fremtidens skole**

For å kunne diskutere om geografi er et fag for fremtiden, vil jeg inkludere Ludvigsen-utvalgets rapport «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser». Deres rapport ble nevnt innledningsvis til denne oppgaven, og utvalget er et offentlig utvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet som skal vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden. Utvalget legger til grunn et bredt kunnskapsbegrep som favner skolens brede dannings- og kvalifiseringsoppdrag, og omfatter faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015:8, 2015)

I rapporten belyses viktigheten av dybdelæring innenfor alle fag. Årsaken til dette er først og fremst at dybdelæring fører til varig læring og forståelse hos elevene, og dette gjør at elevene i større grad kan ta i bruk det de lærer. Utvalget mener det derfor er viktig at elevene behersker fagenes metoder og tenkemåter. Her vil elevene ha ulike behov knyttet til dybdelæringen, for dybdelæring er ikke dybde i alt for alle. Dette betyr at det bør legges til rette for at elever kan gjøre valg i hva man kan fordype seg i (NOU 2015:8, 2015). Elevenes utvikling og forståelse innen et fag tid. Dette reiser spørsmålet om hvor mange fagområder det er realistisk at skolefagene skal bestå av for at elevene skal utvikle en varig forståelse i løpet av sitt utdanningsløp. Innholdet i læreplanene bør derfor knyttes til *sentrale byggesteiner* i fagene. Det sentrale spørsmålet blir dermed: hvilket fagstoff og hvilke arbeidsmåter skal velges for å fremme den ønskede kompetansen?

### **2.7.1 Fremtidens skolefag**

Ludvigsen-utvalget anbefaler også i sin rapport at følgende kompetanseområder bør bli sentrale i fremtidens skolefag: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kommunisere, samhandle og delta og 4) å kunne utforske og skape.

*Fagspesifikk kompetanse* er viktig fordi fag og fagområder endrer seg raskere nå enn før. Derfor bør god kunnskap om de mest sentrale metodene og tenkemåtene innenfor et fag være viktige. Dette vil «gi elevene innsikt og ferdigheter i faget som er relevante over tid» (NOU 2015:8, 2015, s. 9). Begrepet *byggesteiner* brukes om sentralt innhold og kompetanse i fagområdene.

Fagenes metoder og tenkemåter er viktige byggesteiner, samt det å tenke kritisk og løse problemer. *Å kunne lære* handler om at elevene skal kunne reflektere over hva som er hensikten med det de lærer, samt hva de har lært og hvordan. Dette kalles metakognisjon, og elever som har et bevisst forhold til dette, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte. «Selvregulering og metakognisjon er forutsetninger for å lære i alle fag og bør derfor utvikles som en integrert del av læringen i fagene» (NOU 2015:8, 2015, s. 10). *Å kommunisere, samhandle og delta* betyr at elevene må kunne kommunisere muntlig og skriftlig med ulike formål og til ulike mottakere. Utvalget anbefaler at samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag, og at elevene jobber sammen om problemløsning og flerfaglige problemstillinger. «Et sentralt mål for elevenes læring er at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet» (NOU 2015:8, 2015, s. 10). *Å kunne utforske og skape* er et kompetanseområde som inkluderer kritisk tenking og problemløsning. Det vil si at det å resonnerer, analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer står helt sentralt. Videre er det å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder en viktig del av denne kompetansen (NOU 2015:8, 2015)

## **2.8 Oppsummering teorikapittel**

I dette kapitlet har det teoretiske grunnlaget for masteren blitt lagt. Hovedmålet med kapitlet har vært å gi en innføring i Klafkis dannelsesteori, samt læringsstrategien Tren Tanken. Andre temaer som har blitt gjort rede for i dette kapitlet er målet med opplæringen, flerkulturell forståelse, viktigheten av geografi i skolen og Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om fremtidens skole. Sammen utgjør dette rammeverket for min oppgave. Neste kapittel vil ta for seg denne oppgavens metodebruk. Her vil en redegjørelse for mine metodiske valg og konsekvenser av disse bli presentert.

### **3.0 Metode**

Det som danner datagrunnlaget for denne masteren er intervju med fem lærere, gjennomføring av undervisningsopplegg i fire klasser og spørreskjema til elevene i de fire klassene, hvorav en av timene var en observasjonstime av en annen lærer. Alle disse metodene faller innunder kvalitativ forskning. Kvalitativ og kvantitativ forskning to forskjellige tilnærminger og tenkemåter. Dette kommer til uttrykk gjennom de ulike metodene for å fremskaffe og generere informasjon om samfunnet (Tjora, 2012). Der kvalitative metoder søker det å gå i dybden, søker kvantitative metoder utbredelse og antall. Selve begrepet *kvalitativ* innebærer prosesser som ikke lar seg måle med tall og frekvenser (Valentine, 2001). I denne oppgavens metodedel vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt, samt belyse de etiske aspektene knyttet til forskningen. For å gi en ryddig og god gjennomgang av denne oppgavens metodebruk vil jeg først gjøre rede for valg av informanter, deretter valg av metode og analytisk tilnærming, og til slutt vil jeg skrive om de etiske betraktningene knyttet til dette forskningsprosjektet.

#### **3.1 Valg av informanter**

Et hvert valg av metode må bestemmes ut fra tilgangen man som forsker har til potensielle informanter. Man må ta en vurdering på hvor mange informanter det er hensiktsmessig – og mulig – å rekruttere for å få de dataene man trenger. Man bør også tenke over hva som er realistisk innenfor den gitte tidsrammen for forskningsprosjektet. Siden man innen kvalitativ forskning søker illustrative, og ikke representative, utvalg, må forskeren vurdere hvilke perspektiver hun ønsker å belyse. Illustrative utvalg søker dybde, og derfor er ikke antall informanter det viktige. Det er heller kvaliteten på datamaterialet og hva de illustrerer som er det viktige. Denne vurderingen legger føringer for hvilke informanter det er hensiktsmessig å rekruttere til prosjektet (Valentine, 2001). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å belyse både lærer- og elevperspektivet fordi et innsyn i dem begge vil gi et mer nyansert bilde av geografifaget som et holdningsskapende fag. Elever og lærere kan ha ulik oppfatning av geografifaget, og derfor er det interessant å få innsyn i dem begge. Der lærerne kan si noe om det å undervise, kan elevene si noe om hvordan det er å bli undervist.

##### **3.2.1 Rekruttering av informanter til prosjektet**

I rekrutteringsfasen av dette prosjektet, konsentrerte jeg meg først og fremst om å rekruttere geografilærere. Tanken bak dette var at en eller flere av de rekrutterte lærerne kunne låne bort klassen sin til meg slik at jeg fikk prøvd ut undervisningsopplegget. Jeg brukte mitt eget nettverk og kontaktet lærere på skoler jeg hadde god kjennskap til, og gjennom disse lærerne kom jeg i kontakt med flere informanter. Jeg fikk også hjelp av min veileder på denne oppgaven,

Olav Fjær, i rekrutteringen av potensielle informanter. I tillegg rekrutterte jeg en informant gjennom kontakter i min egen klasse. Her tok en klassevenninne kontakt med en potensiell informant, og denne informanten tok deretter kontakt med meg på mail og bekreftet sin deltakelse. To av lærerne i utvalget stilte sine klasser til disposisjon for gjennomføring av undervisningsopplegg. Dette utgjorde til sammen fire klasser, hvorav en av de rekrutterte lærerne ønsket å gjennomføre opplegget selv i egen klasse. På denne måten fikk jeg elever i fire klasser inn i utvalget mitt også.

Måten jeg har skaffet informanter på kan sammenlignes med det som i metodelitteraturen kalles *snøballmetoden*. I følge Tjora (2012) brukes snøballmetoden hyppig som utvalgsmetodikk i forskningsprosjekter fordi det er ansett som en effektiv måte å rekruttere informanter på. Man begynner gjerne med et lite utvalg, som gradvis vokser ved at forskeren får tips til nye informanter fra førstekontaktene. Jeg rekrutterte mine tre første informanter gjennom kontakt med en lærer jeg kjente fra før. Ifølge Tjora (2012) er det strenge forskningsetiske krav knyttet til denne måten å rekruttere informanter på. Det er en etisk utfordring når informanter oppgir opplysninger om andre aktuelle informanter uten at disse selv ønsker det (Tjora, 2012) Av denne grunn ba jeg min førsteinformant om å be aktuelle kandidater om å ta kontakt med meg hvis de ønsket å delta i prosjektet. På denne måten følte de kanskje et mindre press på å delta enn om jeg hadde kontaktet dem direkte.

### **3.2.2 Utvalget**

I følge Thagaard (2009) er konfidensialitet et viktig prinsipp innenfor forskning. Det betyr at informantene har rett til beskyttelse av sitt privatliv, og derfor skal informantens identitet tilsløres. En måte å sikre anonymitet på er å begrense leserens tilgang til biografisk informasjon. Informantene i forskningsprosjektet har av etiske hensyn fått fiktive navn. Annen biografisk informasjon er presentert samlet for å gi et innblikk i informantenes bakgrunn.

Utvalget består av både lærere og elever. Elevenes perspektiv på geografi kan si noe om opplevelsen av undervisningen, mens lærernes perspektiv kan gi innsikt i utfordringer og erfaringer knyttet til det å være geografilærer. Jeg har informanter fra tre ulike skoler i Sør-Trøndelag. Blant lærerne er det god variasjon i alder og erfaring som lærer, men det er dårlig geografisk spredning siden alle jobber i samme fylke. Lærerne har fått de fiktive navnene Sander, Hanne, Alva, Astrid og Mette. De er i alderen 24 til 55 år og de har jobbet i skolen fra 0,5 til 14 år. Det er god spredning i hvilke andre fag de underviser i: naturfag, matte, samfunnsfag, norsk, kultur og kommunikasjon, sosiologi, geofag, historie og engelsk. Det er i alt 99 elever som er med i utvalget. De går alle det første året på studiespesialiserende og er

dermed mellom 16 og 17 år. Det var fire klasser som deltok i prosjektet, og for å skille disse fra hverandre har jeg kalt dem for klasse A, B, C og D. Jeg gjennomførte selv undervisningen i klasse A, B og C, mens i klasse D observerte jeg Mette gjennomføre undervisning. Alva er klasse A sin geografilærer, Astrid er lærer til klasse B og C, mens Mette er klasse D sin lærer.

### **3.2 Valg av metode - mitt forskningsdesign**

Valg av metode må vurderes opp mot det man søker å finne svar på. På denne måten er valg av metode i stor grad styrt av oppgavens problemstilling (Kitchin & Tate, 2013). *På hvilken måte kan man ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?* Metodene jeg har tatt i bruk for å finne svar på dette er intervju, observasjon i klasserommet og spørreskjemaer. Jeg vil videre i dette kapitlet gjøre rede for bruken av de ulike metodene og begrunne hva de tilfører forskningsprosjektet.

#### **3.2.1 Intervju**

Det er i all hovedsak fire styrker knyttet til det å bruke intervju som metode. For det første kan man ved bruk av intervju fylle de kunnskapshullene der andre metoder ikke er tilstrekkelige. For det andre kan man undersøke komplekse atferder og motivasjoner. For det tredje kan man samle et mangfold av meninger og opplevelser som gjør at man får innsikt i og kan avdekke om en gruppe er uenige eller enige i et bestemt tema. For det fjerde er intervju å betrakte som en fin metode fordi den viser respekt for informantene. I intervju må informantenes syn på verden bli verdsatt og behandlet med respekt. Det vil være rom for refleksjon over egne erfaringer, og informantene vil få mer innsikt i forskningsprosjektet enn om de bare ble observert eller bedt om å fylle ut et spørreskjema (Dunn, 2010). For dette forskningsprosjektet var det spesielt viktig å få fram lærernes meninger, erfaringer og tanker knyttet til å være geografilærer, samt om tanker knyttet til geografi som et holdningsskapende fag. Gjennom intervjuene fikk jeg fem ulike perspektiver på det å være lærer i geografi, samt hva de ulike lærerne legger i geografi som et holdningsskapende og dannende fag.

#### ***Gjennomføringen av intervjuene***

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på de ulike skolene der lærerne jobbet. Skolen ble valgt av naturlige årsaker; i lærernes hektiske hverdag var det lettest at jeg som forsker var fleksibel og kom der det passet best for informantene å gjennomføre intervjuet. Det ble gjort lydopptak og informantene skrev under på informert samtykke. Informasjonsskriv til informantene som skulle delta på intervju ligger vedlagt (Vedlegg B). Jeg benyttet også en intervjuguide med forhåndsformulerte spørsmål, og også denne er vedlagt (Vedlegg C). Intervjuets struktur sammenfaller med et såkalt semi-strukturert intervju. I følge Tjora (2012)

betyr dette at intervjuet har en halvfast struktur. Man kan som intervjuer benytte seg av de ferdig formulerte spørsmålene, men det er også rom for å fravike og «fylle på» med andre spørsmål underveis der det måtte falle seg naturlig (Tjora, 2012). Min intervjuguide er delt inn i temaer, har åpningsspørsmål og underspørsmål. Den vedlagte intervjuguiden kan derfor virke noe stiv og oppsatt, men den ble i realiteten brukt som utgangspunkt for en god samtale. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, og gikk i dybden der det virket som jeg var på sporet av noe interessant. Valentine (2001) peker på at dersom man skal vurdere om man får gode data fra et intervju, må man vurdere forskerens evne til å intervjuer (Valentine, 2001) Min evne til å intervjuer utviklet seg etter hvert som jeg gjennomførte intervjuer, og jeg hadde en stigende formkurve. Etter hvert som jeg ble fortrolig med settingen, ble jeg flinkere til å bruke intervjuguiden mer som en guide og ikke en mal. Det er derfor en markant forbedring i kvaliteten på data fra det første intervjuet til det siste. En annen svakhet ved bruk av intervju som metode er ifølge Valentine (2001) at man kun får registrert det informantene sier at de gjør, enn hva de faktisk foretar seg. Man kan aldri vite om enkelte informanter ønsker å fremstille seg annerledes og i et bedre lys enn hva som faktisk er sannheten. Av denne grunn kan det være fint å kombinere intervju med andre metodiske tilnæringer. Jeg har kombinert intervju med både observasjon og spørreskjema. Samtidig skal det påpekes at jeg opplevde informantene som åpne og ærlige i intervjuene.

### **3.2.2 Observasjon**

Observasjon kan gi detaljerte beskrivelser av menneskelig samhandling i en hverdagskontekst. Der intervjuer gir informasjon om kun en persons perspektiv på et problem, vil deltakende observasjon gi forskeren et bredt perspektiv og overblikk i et samfunn (Valentine, 2001). Observasjon var en viktig del av denne oppgavens datagenerering. Det er to former for observasjon i denne oppgaven: 1) observasjon gjennom det å undervise selv og 2) observere en annen lærer gjennomføre undervisning. Disse to formene for observasjon krever ulik grad av deltakelse. Der jeg underviste selv tok jeg rollen som lærer, og der jeg observerte en annen lærer tok jeg mer rollen som observatør/hjelpelærer. Der jeg tok rollen som lærer måtte jeg holde to tanker i hodet samtidig – det å være en god lærer og det å ha et forskerblikk på elevene. Der jeg tok rollen som hjelpelærer kunne jeg fokusere mer på det å observere. Begge disse observasjonsformene ga meg et innblikk i hvordan undervisningsopplegget fungerte, noe som var hovedmålet med å ta i bruk observasjon som metode.

Det finnes mange gode argumenter for å benytte observasjon som metodisk tilnærming. Man får blant annet gjennom observasjonsstudier data om sosiale situasjoner uten at de involverte



har tolket. Data fra observasjon kan gi kunnskap om den intersubjektive virkeligheten, eller enklere sagt: observasjon studerer det folk gjør, mens intervju studerer det folk sier at de gjør (Tjora, 2012). Siden jeg var på jakt etter hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget var det hensiktsmessig å gjennomføre det selv og observere hvordan elevene responderte på undervisningen. Som bonus fikk jeg også observert en annen lærer gjennomføre et tilnærmet likt opplegg.

I observasjonsstudier observerer man hendelsene utspille seg, og man er derfor avhengig av forskerens evne til å tolke det som skjer og hvorfor. Målet med observasjonsstudier er å forstå meningen bak det folk foretar seg. Ute i felt bør forskeren ha en hypotese å jobbe utfra. På denne måten vet man hva man skal se etter (Kitchin & Tate, 2013). Det er viktig å påpeke at observasjon ikke er en objektiv forskningsmetode. Grunnen til dette er at forskeren vil filtrere det hun ser gjennom det hun vet og kan fra før (Germeten & Bakke, 2013). Da jeg observerte og underviste samtidig var jeg ute etter å se hvordan elevene responderte på opplegget. Diskuterte de mye? Hva diskuterte de? Hvem diskuterte? Hvem deltar i debriefingen? Hva fungerte bra? Hva fungerte dårlig? Finnes det tegn på at denne timen er holdningsskapende? Hvilke utfordringer møtte jeg på? Hypotesen min før jeg gikk ut i felt var at mitt undervisningsopplegg var både holdningsskapende og spennende for elevene. Det skulle imidlertid vise seg at det var vanskelig å observere og undervise samtidig. Allikevel fikk jeg noe data tilknyttet de nevnte spørsmålene, og disse tilfører dette prosjektet noen viktige refleksjoner knyttet til bruken av Tren Tanken i geografiundervisningen.

Jeg fikk som sagt observert en time uten at jeg måtte være lærer samtidig. Fordelen her var at jeg kunne fokusere mer på det å observere elevene. Jeg observerte klassen til Mette der hun gjennomførte et undervisningsopplegg tilnærmet lik det som ligger vedlagt (vedlegg A). Mette og jeg fikk en god tone under intervjuet, og hun viste stor interesse for prosjektet mitt. Vi ble enige om at dersom hun bestemte seg for å gjennomføre «design din nabo», så kunne jeg komme og observere timen. I slutten av mars fikk jeg denne muligheten. Dette resulterte i at jeg fikk mer fylldige data på hvordan undervisningsopplegget fungerte. Klassen til Mette (klasse D) svarte også på spørreskjemaet. Jeg inkluderte et par ekstra spørsmål til klasse D. i det vedlagte spørreskjema (Vedlegg E) er det markert hvilke spørsmål dette gjelder.

### **3.2.3 Spørreskjema**

Spørreskjema er først og fremst en kvantitativ datagenereringsmetode. Når man foretar en kvantitativ spørreundersøkelse søker man representative data. I tilknytning til mitt forskningsprosjekt er ikke spørreskjemaene representative fordi de ble brukt som

evalueringsskjemaer etter undervisningen i de fire klassene. Allikevel ønsker jeg å inkludere noe teori om spørreskjemaer i dette underkapitlett fordi mye av teorien på dette området er relevant for utformingen av mine kvalitative spørreskjemaer.

McLafferty (2010) sier at spørreskjema er en fin metode når man som forsker er ute etter å registrere menneskers holdninger og meninger knyttet til sosiale, politiske og miljømessige spørsmål. Videre er det en del retningslinjer og tips for å utarbeide og utforme gode spørreskjemaer. Det mest grunnleggende prinsippet er at spørreskjemaet skal være enkelt. Det vil si at informantene enkelt og greit skal forstå hva det spørres etter. Derfor bør man unngå for lange og komplekse spørsmål (McLafferty, 2010). Spørreskjemaer kan inneholde både kvalitative og kvantitative data. Det er en del begrensinger i hvor inngående og dypt man kan gå i et emne ved bruk av spørreskjema, men metoden har allikevel en del styrker. For det første kan man ved bruk av metoden få innblikk i relevante sosiale trender, prosesser, verdier, holdninger og tolkninger av verden. For det andre er metoden ansett som et praktisk forskningsverktøy siden det er relativt kostnadseffektivt, samt at man kan nå ut til mange informanter. For det tredje er metoden fleksibel. Den kan enkelt kombineres med andre mer intensive former for kvalitativ forskning, og dermed sørge for mer dybde i forskningen (McGuirk & O'Neill, 2010). I tilknytning til denne oppgaven var spørreskjema en fin og effektiv måte å nå fram til alle elevene som deltok i undervisningen. Det var fint å få tilbakemeldinger fra alle i klassen fordi da fikk jeg et mangfold av meninger og synspunkter på de stilte spørsmålene. Selv om min intensjon var at spørsmålene skulle være formulert enkelt, viste deg seg at flere elever hadde problemer med påstanden «Jeg ønsker å være en positiv pådriver for integreringsarbeidet i Norge». Her var det mye forvirring rundt hva «positiv pådriver betyr», og dette er jo egentlig ganske forståelig siden begrepet kan romme så mye. Da jeg oppdaget dette, endret jeg dette spørsmålet til «jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert».

Ulempen er at man ikke får gått i dybden på den enkelte elevs tanker og meninger. Jeg mener allikevel at tilbakemeldingene på disse skjemaene kan gi et inntrykk av hva elevene tenker, mener og føler. Spørreskjemaene er designet slik at de kan gjennomføres på ti til femten minutter på slutten av timen, og dette var tilstrekkelig med tid for å svare på alle spørsmålene. Klassen til Mette (Klasse D) fikk noe mindre tid på slutten og dette er årsaken til at flere av elevene i denne klassen valgte å ikke besvare spørsmålene i spørreskjemaet. Jeg har registrert disse elevene som «ikke svart» for å synliggjøre hvor mange elever dette dreier seg om. Det var totalt sju elever som ikke svarte på spørreskjemaet i sin helhet.

Spørsmålene omhandlet meninger og følelser knyttet til migrasjon og geografi som et viktig og holdningsskapende fag. Det var også spørsmål knyttet til selve undervisningsopplegget. Noen av spørsmålene hadde et kvalitativt preg der elevene fritt kunne skrive sine svar, andre spørsmål hadde et mer kvantitativt preg i form av at jeg skulle registrere hvor mange i klassen som var enig eller uenig i en rekke påstander. Målet for undersøkelsen var å kartlegge elevenes opplevelse til min konkrete undervisningstime, deres forhold til geografi som fag og deres holdninger til flyktningproblematikk og innvandring til Norge. Spørreskjemaet bestod av sju spørsmål. To av spørsmålene var åpne spørsmål der elevene skulle gi sin vurdering av undervisningsopplegget. Fem av spørsmålene bestod av både en avkrysningsdel og en del der elevene ble bedt om å kommentere svaret sitt. Etter å ha gjennomført undervisning i begynnelsen av januar så jeg at spørreskjemaet trengte noen endringer. Jeg la til påstanden «jeg synes geografi er et viktig fag i skolen». I tillegg fjernet jeg en del irrelevante spørsmål. Sett bort i fra disse endringene var spørreskjemaene de fire klassene fikk nokså like. Jeg vil presentere et samlet resultat fra de fire klassene der det er få eller ingen forskjeller mellom klassene, men jeg vil skille klassene der det er en forskjell som bør diskuteres.

Målet med spørreskjemaet var å registrere elevenes opplevelse av hva som var bra med undervisningen og hva som kunne vært bedre. Målet var også å få deres blikk på geografifaget: hva trekker elevene frem som viktig? Synes de geografi er et holdningsskapende fag? Det er vanskelig å registrere noens holdninger og meninger med kun et spørreskjema, men gjennom spørsmålene fikk jeg allikevel et innblikk i deres tankegang og opplevelse av geografifaget. Man kan argumentere for at jeg ville sittet med mer dybde i dataene mine dersom jeg hadde valgt å intervju noen av elevene. I kombinasjon med intervju av lærere og observasjon i klasserommet beriker svarene i spørreskjemaene denne oppgaven. De gir et innblikk i elevenes perspektiv på undervisningen og på geografi som et holdningsskapende og viktig fag i skolen.

### **3.2.4 Aksjonsforskning og triangulering**

Det kan diskuteres om denne oppgaven faller innunder det som kalles *aksjonsforskning*. Aksjonsforskning er ikke en metode, men heller en strategi innenfor samfunnsforskning. Her er deltakelse, endring og påvirkning sterkt vektlagt. Kunnskap skapes gjennom aktiv handling. Målet med aksjonsforskning er ikke bare å beskrive og analysere virkeligheten, men man ønsker å endre den. Denne endringen skjer gjennom deltakelse av den gruppen du ønsker å forske på (Furu, 2013). Kjennetegnene på aksjonsforskning er ifølge Furu (2013) mange, og jeg vil derfor nevne fire kjennetegn som jeg anser som viktige. For det første er aksjonsforskning praktisk innrettet og skal engasjere seg i virkelige problemer. For det andre anses forandring som en

integrrert del av forskningen, og er et middel for å løse problemer, samt å få bedre kjennskap til fenomenet. For det tredje har deltakerne en sentral plass i forskningsprosessen. Aktiv deltakelse fra deltakerne må bygge på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling. For det fjerde skal aksjonsforskning føre til en helhetsforståelse av et problem, og dermed lede til praktisk problemløsning og teoriutvikling (Furu, 2013). Jeg vil ikke konkludere med at min forskning faller innunder disse beskrivelsene av aksjonsforskning. Jeg ønsker heller å konkludere med at forskningen har et aksjonspreg. Jeg fikk til en form for deltakelse ved at Mette gjennomførte undervisningsopplegget i egen klasse. I tillegg sa hun at hun hadde snakket med læreren for programfaget samfunnsgeografi på sin arbeidsplass. Denne læreren ønsket også å teste ut TT-strategien «design din nabo», og bruke dette som et fast opplegg for elevene i programfaget. På denne måten har jeg fått implementert og endret praksis på minst én skole. Man kan også finne spor av deltakelse hos Astrid. Selv om jeg gjennomførte selve undervisningen i klasse B og C, fungerte Astrid som en hjelpelærer. I intervjuet med henne etter timen, snakket vi lenge om hvordan timen hadde gått og hva som kunne vært bedre. På denne måten har hun vært med i en tidlig tolkningsfase av prosjektet. Dette var ingen bevisst strategi fra min side, og derfor vil jeg ikke konkludere med at min forskning faller innunder det vi kaller for aksjonsforskning.

*Metodetrianglering* er derimot aktuelt for denne oppgaven, og er et begrep som brukes når ulike metoder tas i bruk for å maksimere forståelsen av et forskningsspørsmål. Ulike metoder har sine styrker og svakheter, og de samler inn ulike former for empirisk materiale. I intervjuer forsker man på meninger og erfaringer, altså det folk sier at de gjør. I observasjonsstudier studerer man faktiske handlinger (Valentine, 2001). Gjennom å ta i bruk flere metoder har jeg fått ulike innfallsvinkler på problemstillingen, og forhåpentligvis gjør dette at man får en litt bredere forståelse av denne oppgavens problemstilling. Jeg har studert hva lærere mener om det å være geografilærer i den videregående skolen gjennom intervjuer. Jeg har også testet ut et undervisningsopplegg selv, for å kartlegge hva man kan få til og observere elevenes reaksjoner. Elevenes meninger og tanker om min undervisning, samt geografi som fag, ble registrert gjennom spørreskjema. På denne måten har jeg fått innsyn i lærer- og elevperspektivet, samt at jeg selv har fått kjenne på kroppen hvordan det er å undervise i geografi.

### **3.3 Analysere kvalitative data**

Den kvalitative analysens mål er at leseren skal få økt kunnskap om temaet det forskes på, uten å måtte gå gjennom datamaterialet på egenhånd (Tjora, 2012). Jeg vil i dette underkapitlet gjøre

rede for hvordan jeg har gått frem for å skape mening av datamaterialet. Jeg vil skrive om henholdsvis koding og kategorisering av data.

I arbeidet med å kode data er det anbefalt å kode så nært opp til empirien som mulig. Det betyr at man bør bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. Etter at man har samlet kodene som er relevante for problemstillingen, bør disse kategoriseres i grupper (Tjora, 2012) Når jeg skulle kode intervjuene prøvde jeg meg på tekstnær koding. Jeg skrev ut alle de transkriberte intervjuene og skrev små koder i marginen. Deretter grupperte jeg kodene i kategoriene: 1) tanker om geografifaget, 2) utfordringer, 3) praktisk gjennomføring i klasserommet, 4) tanker om elevenes oppfattelser av faget og 5) løsninger på nevnte utfordringer. Under observasjon i Mettes og min egen time var jeg først og fremst ute etter hvordan elevene responderte på opplegget, og da i stor grad knyttet til TT-strategien «design din nabo». Elevenes reaksjoner og hvordan opplegget gikk blir gjort rede for i denne oppgavens empirikapittel. Når det kommer til analytisk tilnærming til spørreskjemaene så lagde jeg grafiske fremstillinger av de kvantifiserbare spørsmålene. Deretter kategoriserte jeg svarene på de kvalitative spørsmålene etter hva de hadde svart på de kvantitative. Her er et eksempel: Først skulle elevene ta stilling til i hvilken grad de var enig i «jeg synes geografi er et viktig fag i skolen» deretter skulle de kommentere hvorfor/hvorfor ikke. Jeg sorterte deretter ut begrunnelsene til de som var veldig enige, enige, verken enig eller uenig, uenige og veldig uenige. På denne måten fikk jeg oversikt over begrunnelsene og argumentene til elevene. Når det kommer til selve analysen av dataene, kan man si at den i stor grad sammenfaller med det Tjora (2012) kaller *Stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). Et viktig premiss for denne modellen er at den er drevet av en gjennomgående induktiv nysgjerrighet. Det betyr at man som forsker jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter.

### **3.3.1 Overførbarhet og generalisering**

En enkeltstående kvalitativ studie kan ha overførbarhet og være relevant i en større sammenheng. Dette kalles «teoretisk generalisering» og er basert på logiske resonnementer, samt at forståelsen for at det som er relevant i en sammenheng kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Her er overførbarhet og gjenkjennelse to viktige stikkord. Det kan argumenteres for at noe er overførbart dersom personer med erfaring på feltet som forskes på kan kjenne seg igjen i det som blir skrevet og tolkningene som formidles (Thagaard, 2009). Tolkningene i mitt datamateriale kan være gjenkjennbart for elever og lærere, men kanskje særlig geografilærere. Mye av diskusjonen i denne oppgaven kretser rundt betydningen av tid, og denne er likt tilmålt for alle geografilærere i hele Norge. Hva slags undervisning og syn man

har på geografi vil variere fra lærer til lærer, så tolkningene og diskusjonene i denne oppgaven lar seg bare delvis generalisere.

### **3.4 Etikk**

All forskning involverer etikk. Forskningstemaet man velger, valg av metode og kommunikasjon av resultater involverer en rekke etiske spørsmål (Dowling, 2010). Det er ulike etiske utfordringer og hensyn knyttet til ulike datagenereringsmetoder. Generelle aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt, gjensidighet er generelle betraktninger en forsker alltid må ta høyde for, uavhengig av metodevalg. Det som er spesielt med den kvalitative forskningen er den direkte kontakten mellom forsker og informant. Derfor er vanlig høflighet ofte et godt utgangspunkt for god etisk forskning (Tjora, 2012). Jeg vil i dette underkapitlet om etikk skrive om informert samtykke, konfidensialitet og min rolle som forsker.

#### **3.4.1 Informert samtykke og konfidensialitet**

Utgangspunktet for all forskning er prinsippet om informert samtykke. Informert samtykke sikrer at informantene vet hva deltakelse i prosjektet innebærer. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse (Thagaard, 2009). Alle de fem lærerne skrev under på informert samtykke og ingen har trukket seg fra studien. Elevene skrev ikke under på informert samtykke, men jeg opplyste hva deltakelse i studien innebar og det sto klart og tydelig på spørreskjemaet at deltakelsen var frivillig. Dette opplyses det om på NSD sine nettsider under spørsmål om når barn kan samtykke selv: «Avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis 15 års aldersgrense for samtykke, og 16-18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger» (NSD, 2017). Siden elevene i mitt datamateriale var 16-17 år kunne de selv samtykke til deltakelse i forskningen, og jeg trengte derfor ikke hente samtykke fra deres foreldre.

Videre er prinsippet om konfidensialitet viktig. Dette prinsippet sikrer en forsvarlig forskningspraksis ved at informasjonen informantene gir blir behandlet konfidensielt. Dette betyr at jeg har ivaretatt krav om oppbevaring av personopplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Prinsippet om konfidensialitet innebærer også at informantene blir anonymisert. Dette betyr at det metodisk sett er riktig å presentere informanten slik vedkommende fremstår, men etisk sett skal man skjule identiteten (Thagaard, 2009). Jeg søkte til personvernombudet (NSD) i september 2016 for godkjenning av oppbevaring av personopplysninger, og fikk prosjektet godkjent i oktober 2016.

### 3.4.2 Min rolle som forsker

Som forsker må man hele tiden foreta valg som får konsekvenser, og disse konsekvensene skal forskeren være bevisst på (Thagaard, 2009). Hvordan jeg utarbeidet undervisningsopplegget, formet spørsmålene i spørreskjemaet, designet intervjuguiden og hvilken relasjon jeg fikk til informantene ute i felt har påvirket mine resultater. Dette viser at jeg som forsker har mye makt og innflytelse over oppgavens resultater. Enhver forsker bør være selvkritisk og hele tiden vurdere seg selv i forskningsprosessen. Man bør analysere seg selv og egen forskning som om dette var et eget forskningsprosjekt (Dowling, 2010). Jeg har nå gjort rede for forskningsprosessen, og i dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for min rolle som forsker.

Fullstendig objektivitet er umulig innenfor all forskning fordi forskeren hele tiden foretar valg som får konsekvenser for resultatene. Innenfor kvalitativ forskning er det en nær kontakt mellom forsker og informant, og datamaterialet består stort sett av personlige meninger. Subjektivitet gjør sosial kontakt mulig, og sosial kontakt er helt essensielt innenfor kvalitativ forskning. For å oppnå sosial kontakt må forskeren være seg selv. Hun må være et subjekt, og dermed er det høy grad av subjektivitet i forskningen. Videre krever forskningsmaterialet at forskeren tolker og gjør seg opp en mening om de innsamlede dataene. Man håndterer den sterke graden av subjektivitet med *kritisk refleksivitet*. Det betyr at forskeren må være bevisst på egen innflytelse og medvirkning i datagenerering og tolking av dataene (Dowling, 2010). Ut av dette kan man lese at min måte å intervju på og hvordan jeg opptrådte som lærer i klasserommet har hatt en innvirkning på datainnsamlingen. Resultatene jeg sitter igjen med, samt diskusjonen, er dermed preget av meg og mitt syn på verden.

I klasserommet var min rolle som forsker dobbel. Jeg hadde i møte med elevene rollen som lærer og som forsker. Eli Moksnes Furu (2013) har skrevet en del om dette dilemmaet, men Furu tar utgangspunkt i at læreren kjenner elevene godt fra før, noe som ikke er relevant i mitt tilfelle. Min rolle ovenfor elevene var mer en «utenforstående lærerstudent», og de definerte meg nok mer som forsker enn som lærer siden jeg ikke er en del av deres daglige undervisning. Jeg merker meg uansett en del punkter om denne dobbeltrollen Furu beskriver. Hun skriver at det stilles ulike krav til lærerrollen og forskerrollen. Det er ikke uproblematisk at forsker og lærer er en og samme person. For meg personlig opplevde jeg at det var vanskelig å forske og undervise samtidig, og dette har påvirket mengden data det var mulig å samle inn under selve undervisningen.

### **3.5 Oppsummering metodedel**

Troverdighet innenfor kvalitativ forskning knyttes til validitet og reliabilitet. Troverdige forskning sikres når ulike synspunkter er presentert og når konteksten for datainnsamlingen er grundig gjort rede for. Det er også viktig at datamaterialet er systematisk fortolket, og at forskningsarbeidet inneholder en klargjøring av forskerens posisjon. God refleksivitet, altså kritisk refleksjon er dermed viktig. (Phillips & Carr, 2010). I dette metodekapitlet har jeg gjort rede for konteksten for datainnsamlingen, hvordan jeg har fortolket dataene, og min egen posisjon som forsker. Jeg har begrunnet valg av metode og jeg har belyst svakheter og styrker knyttet til mine data. Jeg håper denne redegjørelsen har sikret en troverdig forskning.



## 4.0 Empiri

Dette empirikapittelet er delt inn i tre hoveddeler. I den første delen vil jeg presentere resultatene fra intervju med de fem geografilærerne. I den andre delen vil jeg presentere resultater fra observasjon av egen undervisning i klasserommet, samt observasjon av Mette sin time. I den tredje delen vil jeg presentere svarene til elevene fra spørreskjemaene.

### 4.1 Resultater fra intervju

Fra intervjuene vil jeg trekke fram følgende temaer:

- 1) *Utfordringer i hverdagen*
- 2) *Lærernes forestillinger om geografi som et holdningsskapende fag*
- 3) *Løsninger på utfordringer*

#### 4.1.1 Utfordringer i hverdagen

Etter å ha intervjuet de fem lærerne, har jeg fått innsikt i tre hovedutfordringer knyttet til det å undervise og være lærer i fellesfaget geografi på videregående: 1) Det er for liten tid til rådighet, 2) Elevene har manglende kunnskaper fra ungdomsskolen og 3) Det er utfordringer knyttet til læringsmateriell.

##### ***Det er for lite tid til rådighet***

Alle informantene peker på at *tid* er en utfordring i deres hverdag. De sier geografi er et presset fag og at to timer er altfor lite for å kunne gjennomføre kompetansemålene på en tilfredsstillende måte. Mette sier at hun gjerne skulle hatt fem timer i uka på sammen mengde kompetansemål, og dette begrunner hun med: «da hadde jeg følt at jeg hadde kommet igjennom alt og vært fortrolig med det jeg gjorde. Man har ikke mulighet til å gjøre det noe annet enn halvhjerta fordi du ikke har tid». Hanne sier «det er mye pensum som skal inn på kort tid, så det blir litt heseblesende». Et annet problem informantene peker på knyttet til tid i geografifaget er såkalt «utenomaktivitet». Lærerne sier at i tillegg til vanlig skole så skal elevene være med på volleyballturneringer, idrettsdager, OD-dag (operasjon dagsverk), den kulturelle skolesekken og lignende. Astrid sier dette er spesielt kritisk for små fag som geografi og historie i 2. klasse å bli rammet av dette, da begge er totimersfag. Et tredje problem knyttet til tid er at mange elever ikke greier å henge med i faget fordi det går for fort. Sander sier: «Du merker at elever som verken skjønner hva de skal med faget og ikke har motivasjon, sliter når vi til stadighet gjennomgår nye temaer uten at de henger med». Alva beskriver også geografi som et hektisk fag og sier «det er et jag i faget som ikke burde være der. Det er et maratonløp fra uke

til uke, og man får liksom bare presentert skorpa på et eller annet. Jeg kjenner veldig på fortvilelsen over at geografi er et såpass lite fag».

### ***Elevene har manglende kunnskaper fra ungdomsskolen***

Den andre utfordringen lærerne peker på i sin hverdag er at elevene har hatt for lite geografi på ungdomsskolen fordi geografi blir nedprioritert til fordel for historie og samfunnskunnskap. Sander snakker blant annet om en prøve med et blindkart der han overvurderte hva elevene kunne fra før. På spørsmål om hvordan han tror elevene opplever geografifaget, sier han at han tror de opplever faget som forvirrende og at det er vanskelig for dem å forstå hva essensen i faget er. Videre sier Sander at elevene har forestillinger om hva geografi er og dermed hva de skal lære, og at de blir overraska når de finner ut at det ikke handler om steders beliggenhet og navn på hovedsteder. «Elevene har en forestilling om at faget geografi er det samme som quiz-kategorien geografi». På spørsmål om dette påvirker hans undervisning er svaret: «ja, i enkelte emner har elevene ikke forkunnskaper i det hele tatt. Det er jo på en måte forutsatt at dem vet litt fra før». I følge Astrid er mangel på forkunnskaper mest merkbart i naturgeografi. Problemet for Astrid er at elevene ikke har «den faglige bagasjen man bør kunne forvente at de har». Alva peker på at konsekvensene av at elevene mangler grunnleggende kunnskaper i faget er at hun som lærer ikke kan ta utgangspunkt i noe de kan fra før fordi «man kan ikke bygge på noe som ikke er der».

### ***Det er utfordringer knyttet til læringsmateriell***

En tredje utfordring geografilærerne møter på i hverdagen er knyttet til læringsmateriell. Her trekkes tilgang til gode kart og en for stor og avansert lærebok frem. Når det kommer til tilgangen på gode kart, er det Hanne og Alva som nevner at dette er et problem. Hanne sier «jeg burde når som helst kunne snu meg mot tavla og vise: her er Jæren, her er Jotunheimen. Det er jeg skikkelig irritert over. Det kaller jeg en materiell utfordring». Hanne jobber på samme skole som Sander og Astrid, så det er rimelig å anta at også de ikke har umiddelbar tilgang på kart i klasserommet. Mette derimot har tilgang på et geografirom med en av klassene sine. På geografirommet har hun tilgang på mange ulike kart, en bergart-samling og globus. Rommet er forbeholdt geofag, men hun har tilgang på rommet med en av klassene hun har i geografi. Hun sier «Jeg er veldig glad for at vi har det rommet, spesielt når vi hadde om bergarter, for det synes jeg er vanskelig å undervise i».

Læreboka i geografi er også en utfordring for lærerne. Informantene bruker ord som stor, innholdsrik, avansert, kompleks, uaktuell og omfattende for å beskrive læreboka. For å gi et bilde på hvor omfattende og stor boka er, sammenligner Sander den med naturfagsboka og sier

at de er like innholdsrike og at naturfag tross alt har 3 timer mer til rådighet i uka. Flere av lærerne sier læreboka er styrende, og begrunner dette med elevenes avhengighet til den. Bokas størrelse kombinert med at den er styrende for undervisningen, samt at man har kun to timer til rådighet betyr at temaene som står bakerst i boka får mindre tid og plass i undervisningen. Sander sier han har dårlig samvittighet for temaet migrasjon siden det er ett av temaene som er bakerst i boka. Han kaller dette temaet et «forsømt tema».

#### **4.1.2 Lærernes tanker knyttet til geografi som et holdningsskapende fag**

Alle informantene ble spurt om deres tanker rundt geografi som et holdningsskapende og viktig fag, samt hvilke metoder som eventuelt stimulerer dette. Her svarte alle informantene veldig forskjellig, og jeg har derfor valgt å presentere svarene hver for seg.

##### **Sander**

Sander sier at geografi er et viktig folkeopplysningsfag der man ved presentasjon av fakta kan ta tak i eventuelle myter elevene måtte ha om et emne, samt sikre at de ikke blir lurt. Sander mener geografi får elever til å utvikle et mer helhetlig bilde på verden gjennom å forstå romlige mønstre på jorda. I en forlengelse av dette sier han at han ikke jobber aktivt og målrettet med elevene sine holdninger, men at holdningsskaping og eventuell holdningsendring kommer som et biprodukt av fagopplæringa: «det blir på en måte med som en del av pakka». Sander sier at «det er viktig å presentere fakta og identifisere myter elevene måtte ha om et emne for å få has på dem». Sander planlegger ikke hvordan han skal gjøre dette, men tar heller diskusjonene i klasserommet dersom de skulle dukke opp. Han beskriver videre et opplegg om flyktninger fra noen år tilbake der det var noen elever som uttrykte det han selv kaller for «brune holdninger» i klasserommet. Da oppsto det en diskusjon i klasserommet, «men den måtte vi bare legge død, så vi ikke brukte så mye tid på det». Ellers mener Sander at elevene stort sett har gode holdninger fra før og at det derfor ikke skjer den store holdningsskapingen hos elevene i geografi. Videre mener Sander at by-ungdommen kanskje har litt dårlige holdninger om bygda, og at han bruker fakta og opplysning som middel for å belyse for elevene at det skjer viktig verdiskaping utenfor byen også. Her mener Sander at det er viktig å gi elevene noen aha-opplevelser. Om bruken av TT, sier Sander at han bruker det mer i andre fag enn geografi fordi «det er såpass tidkrevende».

##### **Alva**

Om geografi som et holdningsskapende fag i skolen snakket Alva mest om bruk av metoder og om elevene opplever faget som holdningsskapende eller ikke. Av metoder som egner seg til holdningsskapende arbeid nevner Alva bruk av aviser, filmsnutter, spørsmål til drøfting, caser

og bilder som setter elevene inn i temaet for timen. I denne sammenheng påpeker Alva at «det er ganske vanskelig når vi har liten tid, for når du setter dem inn i et tema så må dem jo få tid til å jobbe og tenke». Alva tror elevene hennes opplever geografi som et holdningsskapende fag «fordi jeg bruker aktuelle avisartikler og filmsnutter slik at de føler at dette er noe som angår dem». Alva uttrykker en frustrasjon over lærerkollegier i geografi på sin arbeidsplass «fordi de tenker ikke holdningsskapende i det hele tatt. Det er sånn ren forelesning fra det som står i boka, og grunnen til dette er fordi de ønsker å forbedre elevene til eksamen». Videre forteller Alva at hun har prøvd å fortelle kollegaene sine at elevene må reflektere også, men at flere av de samme kollegaene ser på geografi som et fag «som bare handler om å gjengi kunnskap, «Samtidig ser jeg at man er på gli til å få en forståelse for at geografifaget faktisk er et holdningsskapende fag. Det er drøfting. Det er et høyere nivå i det»

### **Hanne**

Hanne beskriver geografifaget på følgende måte: «mye av geografi er sånn lengste elv, høyeste fjell, hvorfor er den lengst? Hvorfor er den høyest?». Hun sier videre at «man kan roe litt ned når det kommer til formålet med faget, særlig de som er knyttet til hvordan elevene skal bli. De er tross alt bare 16 år». Hanne trekker fram viktigheten av allmennkunnskap fordi det sikrer et godt demokrati og «for å sikre at folk ikke lar seg lure av eksempelvis falske nyheter som er et noenlunde nytt fenomen i vår tid». Hun påpeker at hvis elevene ikke har noen grunnleggende kunnskaper på plass om hvordan verden er satt sammen og bygd opp, så blir de så mye fortere lurt, «da tror du i mye større grad på det som fortelles deg, i stedet for det du har lært fra pålitelige kilder».

Videre er Hanne opptatt av at geografilærerne må tenke gjennom hvordan de presenterer verden for elevene fordi «de må jo føle at det er et forbedringspotensialet. Altså, at det faktisk er noe som kan gjøres». Hun sier videre at elevene må få fremtidstro «for ellers så blir det bare Titanic altså. At de går *till botten men första klass*. De kommer bare til å ville feste seg i hjel og tenke at det er så vanskelig at de ikke får gjort noe allikevel». Hanne videre opptatt av at elevene skal tenke seg at de er en borger i denne verden og «at du faktisk har en stor sjanse for få et bedre liv hvis du føler som klisjeene sier: at du er en del av løsningen, heller enn problemet». I likhet med Sander, sier også Hanne at hun opplever at elevene har gode holdninger fra før, «det er nesten litt sånn sytti-talls-stemming blant ungdommen nå synes jeg, sammenlignet med for noen år siden. Jeg er litt mer optimistisk nå enn jeg var for 10 år siden på vegne av generasjonene da». På spørsmål om hva globalt medansvar er, sier Hanne «det er litt at man tenker at man har ansvar for mer enn seg og sitt, og det er jo kanskje litt av vitsen med faget og at du skjønner at

hvis du fyrer opp noe et sted, så stiger det til vers og vindene tar det med. Det er ikke sikkert du ser noe mer til forurensningen din, men ett eller annet sted havner den, og det bør du føle et ansvar for. Og du bør også ønske at andre føler det ansvaret for du risikerer like gjerne at noe regner ned i hodet på deg».

### **Mette**

På spørsmål om hvordan geografi kan bidra i utviklingen av elevenes holdninger begynner Mette å snakke om et prosjektarbeid hun nettopp hadde gjennomført med klassen. Temaet her var ressurser og ressursknapphet. «Jeg er egentlig litt overrasket over hvor lite kritiske de er da. Det er veldig mange som har hørt at mamma og pappa har sagt det her, og da er det bare sånn. Når de hadde prosjektet så var en del av oppgaven at de skulle stille litt kritiske spørsmål til ressursfordeling og ressursknapphet». Hun sier videre at elevene gjorde en god jobb og at hun føler at dette prosjektet var da de kom mest inn på dette med holdninger. Grunnen til dette er fordi elevene i dette prosjektet fikk diskutere hva som var rettferdig eller ikke, samt hva de kunne bidra med. Hun sier at i arbeid med holdninger bør det være rom for diskusjon og at elevene får gjøre seg opp en mening og at disse meningene blir utfordret. Mette trekker også frem refleksjon og muligheten til å utforske ting som viktig i geografi.

Mette sier at hun ikke tenker på dannelse i hverdagen fordi dette er det lite tid til. Fokuset hennes er først og fremst på kompetansemålene. Men Mette sier allikevel at hun er opptatt av at elevene skal være kritiske til det de leser og at de skal stå for meningene sine, samt at de skal forstå at de vil forme en fremtidig verden. Da er det viktig at de ikke bare aksepterer verden slik den er. Hun sier at hennes viktigste oppgave som geografilærer er å ta geografien til et hverdagslig nivå. Her trekker hun frem at når de hadde om været, så snakket de om Stormen Urd som var kraftig i Trøndelag. Dette mener hun er en fin måte å fange elevenes oppmerksomhet på og «koble dem på temaet». Om bruken av Tren tanken sier Mette at hun har brukt det litt, men mest som et innslag av variasjon i timen.

### **Astrid**

I likhet med Hanne og Sander, trekker også Astrid frem geografi som et viktig opplysningsfag i skolen. Hun sier at «holdninger dannes på et kunnskapsgrunnlag og at geografi er et viktig fag for å danne dette kunnskapsgrunnlaget». Dette vil sikre at elevenes holdninger er basert på fakta, «og forhåpentligvis skaper det slike holdninger som at dem faktisk ser at det er klimaendringer, at det er en ting dem ikke kan velge å tro på eller ikke. At dem og da tar innover seg hva kan jeg som enkeltindivid gjøre». I tillegg til å være et kunnskapsfag sier Astrid at man må jobbe med å utvikle bevisstheten, tankene og refleksjonene elevene har rundt geografiske

emner og spørre elevene hvordan de kan bidra. Hun innrømmer imidlertid at hun ikke har jobba like målretta med dette, og på spørsmål om hvorfor hun ikke har gjort dette, peker hun på at det er mye stoff de skal igjennom og at det tas en del valg underveis. Når vi diskuterer hvilke metoder som egner seg godt i geografi knyttet til holdninger, sier Astrid at ulike typer refleksjonsoppgaver egner seg godt, samt diskusjonsoppgaver. Det er også viktig at læreren belyser saken fra flere sider og at skriveoppgaver der elevene setter seg inn i stoff selv også er godt egnet. Når de setter seg inn i stoff selv, er det lettere at de tar et standpunkt «fordi de hele tiden må ta stilling til stoffet». Astrid har brukt Tren Tanken et par ganger i klassen, og hun synes det fungerer godt. Hun sier videre at man må få elevene til å forstå at det er begrunnelsen som er viktig. Når Astrid videre skal forklare hva hun har tenkt til å gjøre med temaet «befolkning og flytting» senere på året, kobler hun alt innhold til ulike kapitler i boka: «vi skal gjennomgå kapittel 10 i boka» og «vi har vært gjennom kapittel 9».

#### **4.1.3 Hvordan bedre hverdagen til geografilærere?**

I intervjuene snakket informantene om hva slags tiltak som skal til for å gjøre hverdagen som geografilærere bedre. Samlet sett kom lærerne med 5 forslag: 1) mer tverrfaglig samarbeid, 2) mer rom for autonomi, 3) mer bruk av nærområdet når man har feltarbeid/feltkurs, 4) geografi bør få én time mer i uka og 5) færre tema og mer dybdeundervisning. Jeg vil utdype forslag 5 nærmere, da dette er et helt konkret forslag som er veldig relevant for min problemstilling. Forslag 5 tar først og fremst utgangspunkt i Sander sine tanker om hva som bør gjøres, for det var han som kom med dette konkrete forslaget. De andre lærerne er inne på samme tankegang, og jeg vil derfor supplere med deres tanker der det faller seg naturlig.

For å imøtekomme at geografi er et stressende fag mener Sander at geografi må konsentrere seg om færre tema slik at det blir rom for mer dybdeundervisning. Det er mange temaer i geografi der elevene sitter igjen med veldig lite. Et eksempel på et slikt tema er bergarter og mineralressurser. Dette er temaer som man går igjennom grundig i geofag, og elever som er spesielt interesserte kan fordype seg i det der. I tillegg til bergarter, trekker Sander frem temaet lokalisering som et tema elevene sitter lite igjen med: «jeg synes det er veldig artig, men jeg tror det blir for abstrakt for elevene, og jeg tror ikke elevene sitter igjen med noen forståelse av det». Hovedgrunnen til at elevene sitter igjen med lite kunnskap i temaet lokalisering begrunner Sander med tid: «man rekker ikke å bygge opp noe i løpet av undervisninga, så da sitter de igjen med bruddstykker og faktakunnskap om akkurat det ene eksemplet vi har vært igjennom, og ikke noe annet». Ved å fjerne disse to temaene kan man gå mer i dybden på viktigere temaer. På spørsmål om hvilke temaer det egner seg best å gå mer i dybden på, trekker Sander frem

ressurser, landskap og vær og klima. Forklaringen på at disse temaene egner seg spesielt godt er fordi de «binder menneske og natur sammen, og det er disse temaene jeg ville ha prioritert i geografi». Også Hanne snakker om tiltak som å fjerne emner i faget, og «heller fokusere på egenarten i geografi». *Egenarten i geografi* definerer hun som de temaene der man ser natur og samfunn i sammenheng. Det Sander og Hanne her beskriver er i tråd med hva de andre lærerne trekker fram som viktig med geografifaget. På spørsmål om hvorfor geografi er et viktig fag i skolen svarte lærerne at geografi var et viktig fag fordi det tar for seg både natur og samfunn, og at geografi er et fag som ser på helheten.

Sander mener at det å fjerne emner i geografi bør kombineres med at læreren får mer valgfrihet. «Jeg veit at jeg hadde blitt en bedre lærer hvis jeg kunne ha lagt ekstra trykk der jeg har mest engasjement og ideer». Sander mener det er alt for stor tro på «den der standardiseringa fra klasse til klasse», og poengterer «man lærer uansett ikke den samme geografien». Hvis lærerne skal få en slik frihet «må man ha noen kjernetemaer som er å betrakte som selve ryggraden i faget. Valgtemaene er greiner som man kan velge fritt fra».

## **4.2 Resultater fra undervisningsopplegg og observasjon**

Jeg gjennomførte et undervisningsopplegg i tre studiespesialiserende klasser (klasse A, B og C) på vg1 på to forskjellige videregående skoler i Trøndelag i januar 2017. Det første undervisningsopplegget gjennomførte jeg tidlig i januar, mens de to siste gjennomførte jeg sent i januar. I tillegg observerte jeg Mette gjennomføre undervisningsopplegget i klasse D i slutten av mars. Hovedfokuset for undersøkelsen var å teste ut om TT-strategien «design din nabo» hadde et holdningsskapende potensiale. Hvor mye holdningsskaping er det mulig å få til med kun to timer til rådighet? Jeg visste fra før at geografi var et lite og pressa fag, og jeg ønsket å utforske mulighetene innenfor de rammene jeg fikk til rådighet. Det er mye som kan trekkes frem fra en observasjon som dette, men jeg ønsker å trekke frem observasjoner knyttet til to ting: 1) hvordan fungerte oppdragene? Og 2) hvordan fungerte – og hva kom frem i debriefingen?

I debriefingen observerte jeg god diskusjon i alle de tre klassene under TT-oppdragene. Alle gruppene kom frem til fem utsagn som beskrev deres nabo. Noen grupper var flinke til å skrive ned begrunnelser, andre ikke. I alle klassene var det vertfall en gruppe der det ble mye tull og annen utenomaktivitet. Dette tok litt tid for meg som lærer å følge opp, og dermed fikk jeg ikke god nok tid til å observere slik jeg hadde sett for meg. I alle klassene var det også en eller to grupper som jobbet mye fortere enn de andre. Disse fikk fortløpende nye oppdrag slik at de ikke ble sittende uten å ha noe å gjøre. Det var mye lyd i klasserommet, noe som tyder på at

elevene snakket sammen. De ulike gruppene benyttet seg stort sett av samme strategi for å sortere de ulike kortene. En tok på seg rollen som oppleser, og man sorterte kortene i bunker: en ja-bunke, en nei-bunke og en kanskje-bunke. En av gruppene i de tre klassene gjorde derimot en vri; de la alle kortene synlig på bordet, diskuterte en og en. Dersom gruppa konkluderte med at kortet ikke var relevant for dem, snudde de kortet. Slik jobbet de seg gjennom alle kortene til det satt igjen med fem utsagn som tegnet et bilde av den ideelle naboen.

Debriefingen gikk greit. Mye hviler på at jeg som lærer mestrer akkurat denne delen av timen, og jeg ser at jeg her har et klart forbedringspotensialet. Jeg startet debriefingen med å stille følgende spørsmål «er det noen som har lyst til å fortelle meg og resten av klassen hvordan man kom fram til de fem utsagnene?». Her fikk jeg liten respons og måtte velge ut et par grupper som forklarte seg. Debriefingen «løsnet opp etter hvert». I klasse A fikk vi en lang diskusjon om hvorvidt din nye nabo burde ha rent rulleblad eller ikke. Klassen diskuterte getto-dannelser og alvorlighetsgrad knyttet til kriminelle handlinger. I klasse B gikk debriefingen veldig trått og det ble aldri den helt store diskusjonen. I klasse C fikk vi en liten diskusjon rundt begrepsbruken «oss» og «dem». Det var en stor utfordring at jeg ikke kjente elevene og kunne tiltale dem med navn. Dette gjorde timen upersonlig og det var utfordrende å styre en god diskusjon. På den positive siden ser jeg at gjennom undervisningen har jeg blitt merkbart bedre i å lede en TT-debrief.

#### **4.2.1 Samtale med Astrid etter undervisningsopplegget**

Jeg fikk som sagt en mulighet til å snakke med Astrid om undervisningsopplegget etter timen. Astrid synes opplegget fungerte godt i begge klasser, og hun synes det var fint å kombinere «design din nabo» med en introduksjon til temaet migrasjon. Astrid peker på at debriefingen gikk litt trått og at gode resonnementer og diskusjoner rundt omkring i gruppene aldri kom helt frem. Hun tror at forklaringen bak dette kan være at elevene ikke kjente meg som lærer godt nok. Det hun trekker frem som positivt er at hun observerte at elever som aldri før hadde tatt ordet frivillig i plenum, gjorde dette for første gang. Hun mener dette kan ha noe å gjøre med at opplegget hadde en lav inngangsterskel for å si noe

#### **4.2.2 Mette og Klasse D**

I Mette sin time var jeg kun observatør. Samlet sett var timen nokså lik den i klasse A, B og C, bortsett fra at det var tydelig at Mette kjente elevene sine godt. Et åpenbart eksempel på dette er at der jeg måtte si «du», så sa hun navnet på elevene. Mette startet timen med å si at de har hatt om utvandring til USA i engelsken og nå skal de ha om migrasjon i geografi. Elevene hadde tydeligvis en del forkunnskaper, for på spørsmål om hvorfor folk flytter var det mange hender



i været og mange gode svar fra elevene. Mette brukte tidtaker under oppdragene til «design din nabo», slik sikret hun at elevene til enhver tid visste hvor mye tid det var igjen til å diskutere. Mette gikk rundt og veiledet de ulike gruppene og for å høre hvordan de løser oppgaven. Noen grupper ble fort ferdige med oppdragene, mens andre brukte litt mer tid. Dette resulterte i noe utenomsnakk for de gruppene som ble fort ferdig.

Under debriefen spurte Mette hvilke fem utsagn de ulike gruppene hadde valgt. Utsagnene som gikk på at hudfarge, utseende, religion, utdanning og språk ikke har noe å si, gikk igjen hos elevene. En av elevene begrunnet valget sitt med at «hudfarge sier ingenting om hvordan man er som person». To av gruppene rangerte «det er viktig at han/hun holder avtaler» som det viktigste utsagnet. Begrunnelsen for dette var at «det å holde avtaler skaper et godt bomiljø». Mette oppsummerte øvelsen med å si at «jeg tolker dere som tolerante. Vet dere hva tolerant betyr?». Her ristet flertallet av elevene på hodet og Mette forklarte hva det å være tolerant innebærer. Videre spurte Mette hva de valgene elevene har gjort sier om deres holdninger. Her kom det flere hender i været og en elev svarte at «vi er ikke overfladiske». Mette kom også inn på begrepene «oss» og «dem». Her sa en elev at «det gjør vel ingenting om vi sier det!» og Mette forklarte at ved å dele inn i disse begrepene snakker man plutselig om en gruppe mennesker i stedet for enkeltpersoner. Til slutt viste Mette filmen «kan du snakke, kan du bidra», men det ble lite diskusjon knyttet til denne filmen på grunn av tid.

Klasse D fikk to ekstra spørsmål i spørreskjemaet. Begrunnelsen bak dette var at jeg trengte mer data på hva elevene mente var viktigst og om undervisningsopplegget opplevdes som holdningsskapende. Det elevene trekker frem som viktigst er at man ikke skal dømme andre og at man må akseptere forskjeller. En skriver at «utseende og fordommer henger sammen» En annen elev skriver «at folk fortsatt er trangsynte». Elevene tok også stilling til påstanden «dette undervisningsopplegget påvirket mine holdninger», og her er 9 av 21 veldig enig eller enig. Disse elevene peker på at undervisningsopplegget fikk dem til å tenke, at det var god variasjon, at filmen «kan du snakke, kan du bidra» gjorde inntrykk og at de fikk innblikk i hvordan de som flytter har det og hvordan det må være å møte andre kulturer. Elevene som er verken enig eller uenig begrunner dette med at de ikke vet og ei skriver «jeg er på skolen bare». Elevene som er uenige i påstanden sier de visste det meste fra før og en skriver «er fortsatt den samme som før». Jeg hadde også en liten samtale med Mette i etterkant av timen for å få et innblikk i hennes umiddelbare tanker om opplegget. Mette føler debriefingen gikk litt halvveis, men at elevene diskuterte godt i gruppene. Hun peker på at opplegget var fint fordi elevene blir litt

utfordret, og at det var på tide at de virkelig fikk tenkt litt. Hun sier hun ikke har gjennomført denne typen opplegg før.

### **4.3 Resultater fra spørreskjemaene**

Spørreskjemaet til elevene er lagt ved (Vedlegg E). Totalt var det 99 elever i 4 ulike klasser som svarte på spørreskjemaet etter timen. Noen av spørsmålene er knyttet til den konkrete timen, andre er knyttet til tanker om geografifaget og om temaet migrasjon. Spørreskjemaet ble endret litt på underveis, så det varierer om alle de fire klassene har svart på de ulike spørsmålene. Det vil derfor presiseres hvilke klasser som har svart på hva. Det vil også variere om jeg presenterer svarene samlet fra alle klassene eller om jeg presenterer klassevis. Der det er merkbare forskjeller som bør diskuteres vil svarene bli presentert klassevis. Fra spørreskjemaene vil jeg trekke frem følgende temaer:

- 1) *Elevenes tilbakemeldinger og tanker rundt undervisningsopplegget*
- 2) *Elevenes syn på geografi som et viktig og holdningsskapende fag i skolen*
- 3) *Elevenes tanker og følelser knyttet til dagens flyktnings situasjon*
- 4) *Elevenes ansvarsfølelse og vilje til å inkludere*

#### **4.3.1 Elevenes tilbakemeldinger og tanker rundt undervisningsopplegget**

Det første elevene ble spurt om i spørreskjemaet var «Hva likte du spesielt godt med dette undervisningsopplegget og hvorfor?». Her ble ordene *diskusjon* eller *diskutere* nevnt 27 ganger. En elev skriver blant annet at opplegget: «skaper diskusjon om et interessant tema, ingen svar er dumme, kjent kunnskap og ny kunnskap». En annen elev skriver «diskusjonen og tankeprosessen som ble startet av design din nabo». Ordet *varierte* eller *variasjon* ble nevnt 18 ganger, og det at de fikk *jobbe i gruppe* eller *grupperarbeid* ble nevnt 26 ganger. Ordet *munlig* ble nevnt 11 ganger, og her skriver en elev at «det var muntlig og praktisk. Vi slapp å sitte stille og bare høre på tung teori i 80 min» og «Alle fikk være muntlig aktiv, fikk drøfte og «kjenne» sine egne meninger på ting vi ikke tenker over, men som er veldig relevante». Noen elever trekker også frem at det var fint at de fikk *reflektere*: «bra at vi fikk vær aktiv selv, og reflektere selv», «det at vi fikk tenke og reflektere selv, samtidig som vi får flere tankeperspektiv (da vi var i grupper) diskutere og få videre perspektiv og synspunkt om hva som er viktig og uviktig generelt når det handler om mennesker, hva de tror på og hvor de kommer fra». En elev skriver også «jeg likte design din nabo spesielt godt fordi det fikk meg til å tenke over hvilke verdier som virkelig betyr mest og hvilke verdier som er helt irrelevante».

37 av elevene ga også tilbakemelding på hva som kunne vært gjort annerledes. 4 av disse etterlyser *flere diskusjonsoppgaver*, mens 7 stykker peker på at det ble *litt mye diskusjon*. En elev skriver «design din nabo var kjedelig og tok alt for lang tid. Vi kunne heller diskutert filmen eller noe annet enn å gjøre opp for fordommer mot andre». 6 av tilbakemeldingene går på *tid*. Dette er i all hovedsak tilbakemeldinger fra elever i Klasse A, der fikk vi ikke tid til å diskutere filmen «kan du snakke, kan du bidra». Tre elever hadde ønsket seg *mer tydelighet* i starten, samt *grundigere forklaringer av begrep*: «Kunne forklart mere hva de ulike ordene betydde. Push og pull, integrere (rakk ikke notere så mye)». Noen elever peker også på at debriefingen i «design din nabo» kunne vært gjort annerledes: «At elevene kunne være mer med i framføringen istedenfor at læreren snakker hele tiden» og «Meget innenfor. Kanskje flere eksempler og pushe oss til å være mer aktive». En elev uttrykker også at hun skulle ønske det var «mer individuelt arbeid, teori slik at man lærer pensum (notere, oppgaver, lesing osv)»

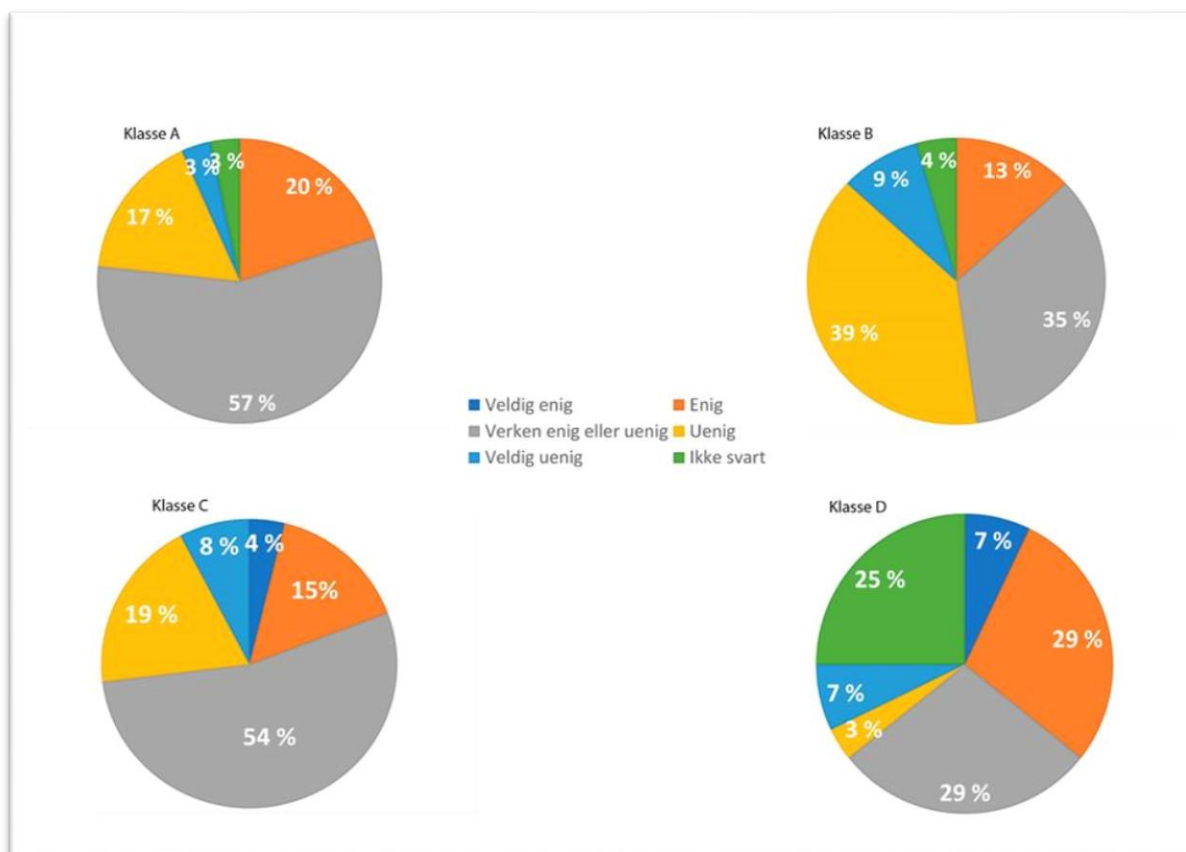
#### **4.3.2 Elevens syn på geografi som holdningsskapende og viktig fag i skolen**

For å få innblikk i elevenes tanker og meninger knyttet til om geografi er et viktig og holdningsskapende fag, tok de stilling til følgende påstander: «geografi er et viktig fag i skolen» og «geografifaget påvirker mine holdninger». Grad av enighet er ikke her det viktigste, men heller de kommentarene elevene kommer med når de begrunner sitt standpunkt. Svarene elevene gir kan gi oss et pekepinn på hvordan vi kan ivareta og legge til rette for at geografi skal oppleves som et viktig og holdningsskapende fag i skolen. To viktige funn i forbindelse med dette er at i klasse D er det flere elever som anser geografi for et holdningsskapende fag og samlet sett er det en del elever som ser på geografi som et viktig, men ikke holdningsskapende fag.

##### **«Geografifaget påvirker mine holdninger»**

Denne påstanden tok alle de fire klassene stilling til. I klasse A, B og C er svarene relativt like. Mens Mette sin klasse (klasse D) skiller seg klart ut. Av denne grunn har jeg valgt å

presentere dataene klassevis:



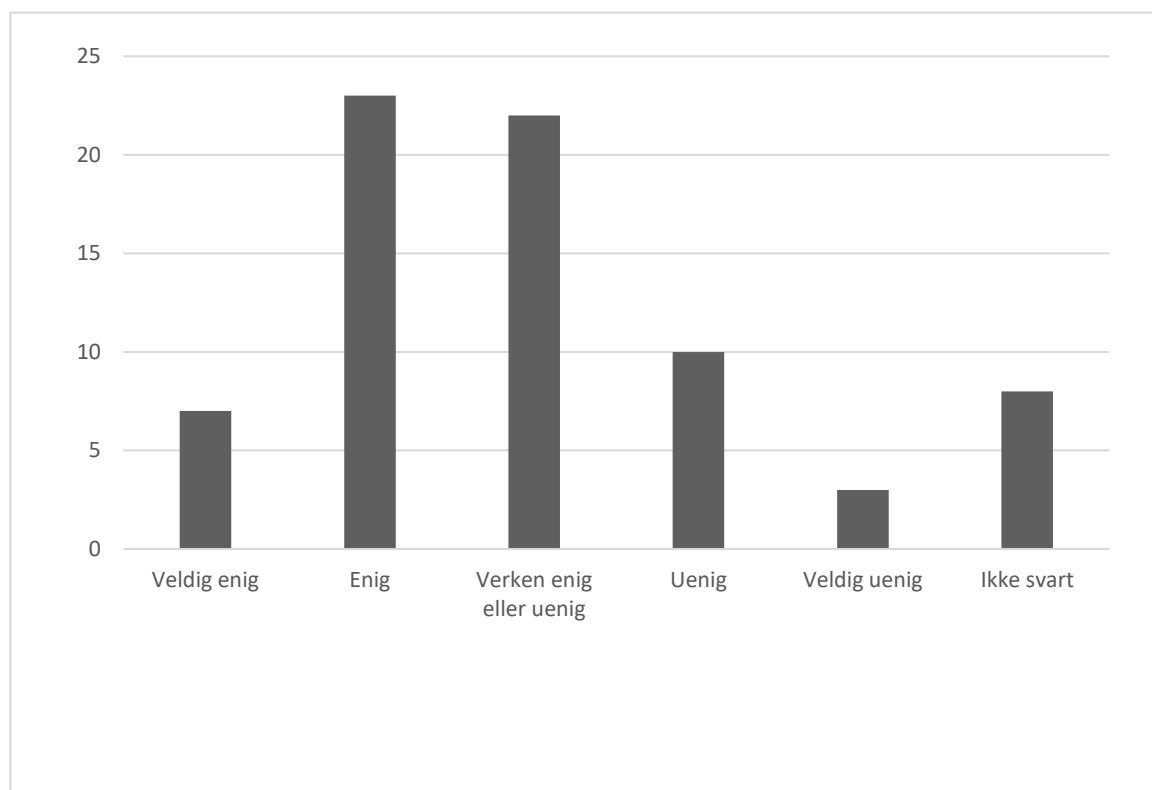
Figur 4.1: Klasse A, B, C og D sine besvarelser på påstanden "Geografifaget påvirker mine holdninger"

Som figur 4.1 viser, så er det i klasse A, B og C 20, 13, og 15 % som er *enige* i denne påstanden, mens i klasse D er hele 29 % enige. Kun 3% i klasse D er *uenig* i påstanden, mot 17, 39 og 19 % i de tre andre klassene. Begrunnelsene bak disse tallene er nokså like i de fire klassene, så jeg vil derfor presentere disse samlet. Det var tre elever totalt som var *veldig enig* i denne påstanden og de begrunner dette med: «fordi vi lærer om folk og som nå migrasjonen som gjør at jeg føler at jeg må hjelpe», «fordi jeg tenker mer gjennom hva jeg gjør og hvordan jeg tenker» og «påvirker hvordan man ser på ting». Elevene som sier seg *enig* i utsagnet begrunner dette med viktigheten av å forstå mennesker som bor på andre plasser i verden. En elev skriver at geografi «påvirker mine holdninger fordi jeg faktisk forstår hvordan og hvorfor verden er som den er». En annen elev formulerer seg slik: «Geografi lærer meg mer om verden og mennesker som lever her. Når man forstår hverandre er det lettere å unngå generalisering og fordommer» og «I geografifaget lærer jeg mye mer enn bare om landskapet. Jo mer jeg lærer, jo mer «oppmerksom» er jeg på generelle ting (natur og mennesker)».

I gruppen av elever som var *verken enig eller uenig* var det mange som begrunnet dette med «vet ikke». Noen elever påpekte også at man har geografi sjeldent, at det er et lite fag og at de ikke er kjempeinteresserte. En elev peker på at geografi er et lite fag og at det dermed «har så lite betydning for meg så det ikke preger holdningene mine». En annen elev sier at to timer i uka ikke er nok til «å påvirke mine holdninger. Det påvirker meg derfor ikke i like stor grad som andre fag». En del elever mener at det om geografi er holdningsskapende varierer ut fra tema: «slik som migrasjon påvirker. Slik som steiner påvirker ikke» og «det er varierende fra tema til tema. Men det handler i stor grad om hvor mye kunnskap jeg har fra før». En elev sier også at «jeg har mine holdninger uavhengig av et simpelt skolefag, men det kan likevel hjelpe meg til å innse mine holdninger og gjøre meg mer bevisst over dem». En del elever sier også at de ikke er spesielt interesserte i geografi og at de ikke skjønner hva de skal med faget.

Gruppen med elever som har sagt seg *uenig eller veldig uenig* i påstanden om at geografi påvirker deres holdninger sier at det er få timer i uka, at det bare er fakta som kommer, at andre fag er viktigere, at det ikke har noe med dem å gjøre og at de har liten eller ingen interesse for faget. Ei mener at det hun mener fra før av er det som er riktig: «Fordi jeg mener det jeg mener, og det jeg mener og mine holdninger er rettferdig og rett». En elev skriver «føler det ikke har så mye med meg å gjøre». En elev skriver også: «Få timer i uka. Bare fakta som kommer. Lite av faget er relevant til min hverdag».

### «Jeg synes geografi er et viktig fag i skolen»



Figur 4.2: Klasse B, C og D sine besvarelser på påstanden "jeg synes geografi er et viktig fag i skolen"

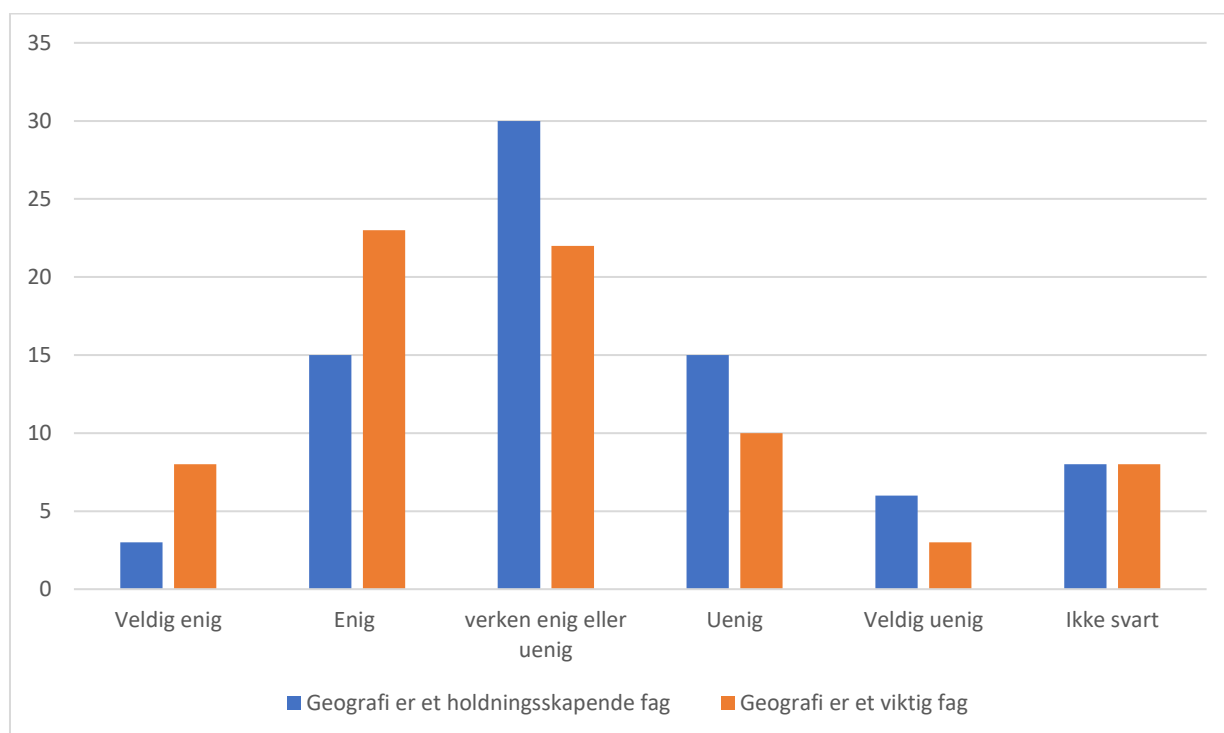
Klasse B, C og D tok stilling til denne påstanden, og her svarer klassene nokså likt. Jeg har derfor valgt å presentere samlet data fra de tre klassene. Klasse A er utelatt da de ikke hadde dette spørsmålet i sitt spørreskjema. Figur 4.2 viser at mange av elevene er *enig* i at geografi er et viktig fag i skolen, men det er også en betydelig andel som er *verken enig eller uenig*. Elevene som er *enig* eller *veldig enig* sier at geografi er et viktig fag fordi de lærer noe om verden: «fordi det hjelper med å forstå både samfunnet og utviklingen i samfunnet. I tillegg til at det hjelper oss forstå noe om hvorfor verden er som den er», «Det gir oss mye informasjon om hvordan det er i verden, som vi kan ta med oss videre i livet». Noen peker også på at de får en bedre forståelse: «Det er viktig at man lærer hvordan jorda fungerer, både i landskapet og befolkningen. Dette gjør at man får mer forståelse for det rundt seg» og «Jeg synes det er viktig fordi det gir forståelse og hjelper oss til å forstå hverandre».

Elevene som var *verken enig eller uenig* i påstanden peker på at «noen av temaene er relevante for samfunnet og er ting vi får bruk for senere. Andre tema ikke». Også vanskelighetsgraden trekkes fram: «synes det er helt greit. Synes samfunnsgeografi er nyttig og spennende, men naturgeografi er kjedelig og vanskelig». En del av elevene peker også på temaet bergarter som lite relevant for faget: «Det er greit å lære om noe av det, men jeg har ikke bruk for å vite om

hva en stein er laget av videre i min utdanning. Så noe er meningsløst å lære om» og «Noe er viktig, men slik som steiners oppbygging syntes ikke jeg er så viktig». Ei jente sier «kan si meg enig og uenig i det. Ser ikke vitsen med at vi skal kunne si hvilke bergarter ol vi har rundt omkring, men det er viktig å vite hvor land ligger og hvordan situasjonen i verden er osv». Elevene som er *uenig eller veldig uenig* i at geografi er et viktig fag begrunner dette med at de drar lite nytte av det de lærer i timene. Igjen blir temaet bergarter trukket frem: «ingen nytte av å vite forskjellige bergarter». En annen elev peker på at det er «kjedelig, vanskelig, mye» og «mener man kan fokusere mye mer på matte og heller ha geo som kun et valgfag i vg2 og 3».

### **Flere av elevene synes geografi er et viktig, men ikke holdningsskapende fag**

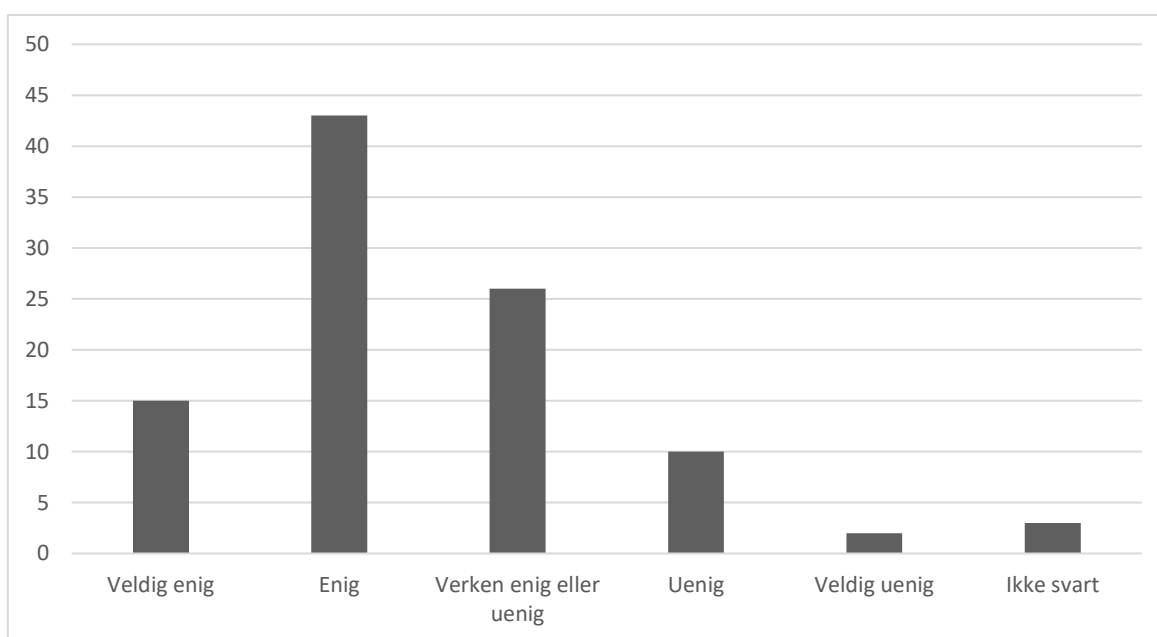
Det var kun klasse B, C og D som skulle ta stilling til om geografi var et viktig fag, derfor er klasse A utelatt fra dette datamaterialet. Som figur 4.3 viser, så er det flere av elevene som sier at geografi er et viktig fag, men flere av disse sier samtidig at geografi ikke er et holdningsskapende fag. Akkurat dette funnet vil bli godt diskutert i kapittel 5.2.1.



Figur 4.3: En sammenligning av klasse B, C og D sine besvarelser på påstandene «geografifaget påvirker mine holdninger» og «geografi er et viktig fag i skolen.» Klasse A er utelatt fra datamaterialet fordi de ikke tok stilling til begge påstandene

### 4.3.3 Elevenes tanker og følelser knyttet til dagens flyktningsituasjon

For å registrere følelser og tanker rundt flyktningsituasjonen i verden i dag, måtte elevene ta stilling til følgende påstand «jeg er bekymret/redd/engstelig for flyktningsituasjonen i verden i dag». Ved at elevene tar stilling til dette kan man finne ut hva deres kunnskaper, følelser og holdninger til temaet er, samt hvilke behov en eventuell videre undervisning kan prøve å imøtekomme. Her er det først og fremst elevenes kommentarer som er interessante å se nærmere på, men det kan også være interessant og se hvordan klassene svarte på dette samlet sett. Resultatene samlet fra alle de fire klassene er presentert i figur 4-4.



Figur 4-4: Klasse A, B, C og D sine besvarelser på påstanden «Jeg er bekymret/redd/engstelig for flyktningsituasjonen i verden i dag». De 7 elevene i klasse D som ikke svarte på spørreskjemaet i sin helhet er ikke inkludert i figuren.

Som figur 4-4 viser, så er det et flertall av elevene bekymret, redd og engstelig for flyktningsituasjonen i verden i dag. Av elevene som svarte at de var *veldig enig* eller *enig* i påstanden begrunner dette med at flyktningene ikke har det bra, at det er en økt fremmedfrykt og høyreekstremisme, at flyktningene ikke skal få jobb, at krisen blir større, at det skal komme flere kriser og at det fører til mer fremmedhat. En elev uttrykker seg slik: «Fordi jeg er bekymret for resultatet av flyktningsituasjonen. Vil vi få en ny verdenskrig? Mer terror?». Flere setter seg inn i de rammedes situasjon og sier «det kunne vært meg». En elev er også redd for at det ikke finnes en løsning på problemet, og en annen er «bekymret for konsekvensene av feilslått integreringspolitikk». En elev er også redd om vi har plass til alle som kommer: «hvor mange

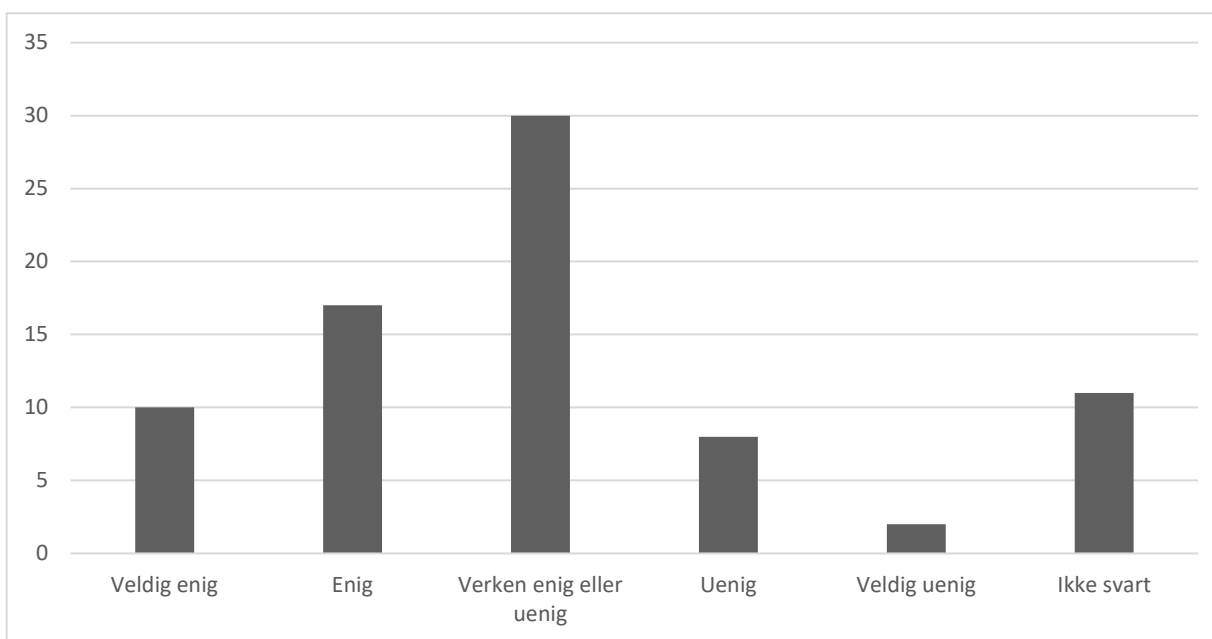


er det plass til før det sier stopp?» Elevene som sier at de er *verken enig eller uenig* i påstanden sier at de er både redd og ikke redd, men at de ikke tenker så mye over det. En elev skriver «Helt ærlig, tror jeg verden kommer til å finne en løsning på flyktnings situasjonen i dag, men har selvfølgelig tenkt tanken på at ting kan gå galt», og en annen skriver «Jeg er bekymret med tanke på hvor mange som er på flukt, og bekymrer meg på deres vegne. Jeg er ikke så bekymret for oss her hjemme. Da er jeg mer bekymret for høyreekstreme nettroll». Mange sier også at dem føler at flyktningkrisen ikke angår dem. Gruppen av elever som har sagt seg *veldig uenig* eller *uenig* i denne påstanden sier at de ikke bryr seg, at det ikke har noe med dem å gjøre eller at de ikke tenker så mye over det. En elev er positiv til innvandring og skriver «det er bra at det flytter flere folk til Norge».

#### **4.3.4 Elevenes ansvarsfølelse og vilje til å inkludere**

Et viktig formål med geografifaget er at elevene skal bli i stand til å ta et globalt medansvar. For å måle om elevene var i stand til å ta ansvar fikk klasse A, B og C følgende påstander å ta stilling til: «jeg ønsker å være en positiv pådriver for integreringsarbeidet i Norge». Denne påstanden er det nok en del elever som har feiltolket ord og innhold. Flere var usikre på hva «positiv pådriver» og «integrering» betydde. Påstandene burde derfor vært formulert annerledes. På tross av dette problemet var det flere elever som forsto formuleringen, og det er interessant å se hva de svarer. Igjen er kommentarene til elevene det mest interessante. Klasse A, B og C tok stilling til denne påstanden, mens klasse D tok stilling til «Jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert»

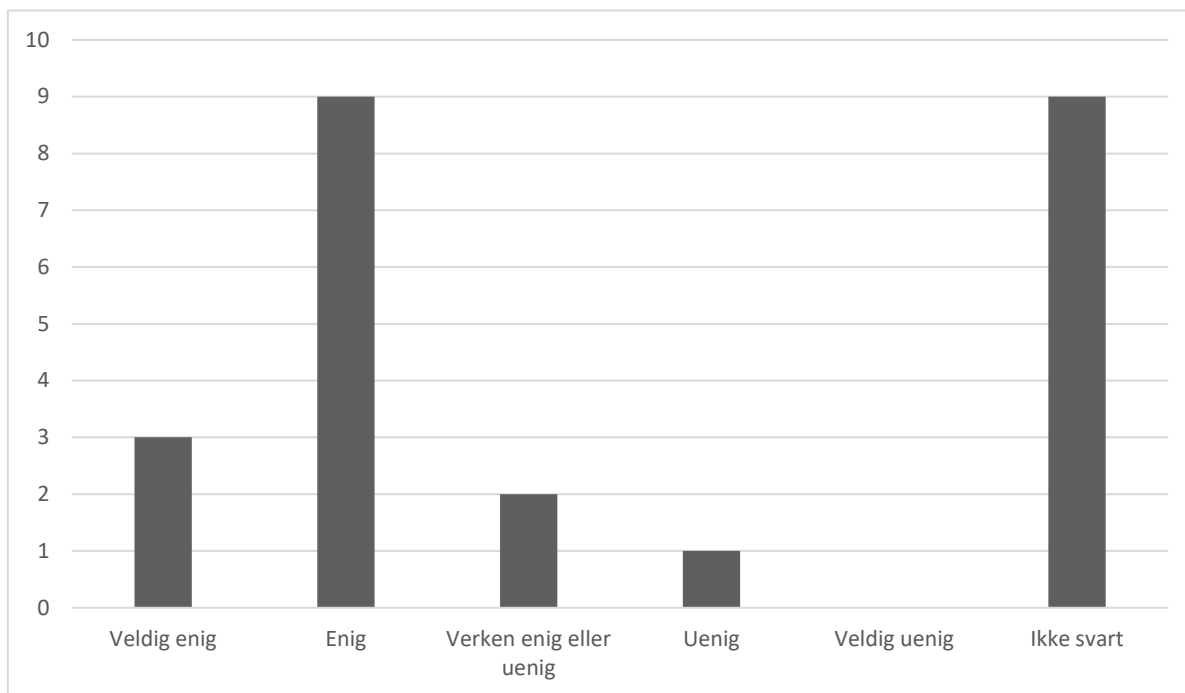
### «Jeg ønsker å være en positiv pådriver for inkluderingsarbeidet i Norge»



Figur 4.5 Klasse A, b og C sine besvarelser på påstanden "jeg ønsker å være en positiv pådriver for integreringsarbeidet i Norge"

Som figur 4-5 viser er flertallet av elevene i klasse A, B og C verken enig eller uenig i denne påstanden, men det er også mange i de tre klassene som er enig og veldig enig i påstanden også. Elevene som er *veldig enig* i utsagnet mener at alle mennesker er en ressurs, at alle bør føle seg velkommen og at ingen skal føle seg utenfor. Gruppen av elever som er *enig* i utsagnet peker på at det er viktig at alle har det bra og at det er viktig at folk føler seg velkomne. En elev skriver at hun «ønsker at alle skal føle seg velkommen, handler om mine verdier». En skriver også at han kan hjelpe klassekamerater til å forstå språk og kultur. En annen elev skriver at han ønsker å være en positiv pådriver «fordi jeg vet hvor vanskelig det er å stå utenfor et samfunn. Det er viktig at alle blir inkludert, unngår frykt i hverdagen osv».

Elevene som er *verken enig eller uenig* i påstanden peker på at de ønsker å hjelpe, men at de ikke vet hvordan. En elev skriver at han er «usikker på hva det vil si, og på hvilken måte». En elev skriver også «Jeg har ikke tenkt til å bli noen politiker, men kommer alltid til å være åpen for nye kulturer og mennesker som kommer til Norge». En elev påpeker også at hun ikke har noe imot integrering så lenge «vi» får holde på kulturen «vår». Gruppen elever som er *uenig* i påstanden sier de ikke er interesserte og en sier at han «ønsker å jobbe med noe annet». Ingen av elevene som var *veldig uenig* har skrevet noe om hvorfor.



Figur 4-6: Elevene i klasse D sine besvarelser på påstanden "jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert"

Siden klasse A, B og C hadde problemer med min spørsmålsformulering, fikk klasse D en annen påstand «Jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert».

Elevene som er veldig enig i påstanden sier det er viktig å inkludere alle slik at «de føler seg som hjemme». De sier vi må hjelpe til og at det er vår jobb at de skal føle seg velkommen. Elevene som er enige sier det er viktig å føle seg inkludert og en elev skriver «vi er alle involvert i å legge til rette for de nye som kommer hit». Elevene som er verken enig eller uenig begrunner dette med at det «ikke er kun mitt ansvar». En skriver også «spørs om de inkluderer Norge» og «jeg kan ikke ha ansvar for alle som kommer til Norge». Elevene som er uenig har ikke skrevet noen begrunnelse.

#### 4.4 Oppsummering empiri

I dette empirikapittelet har jeg presentert viktige og relevante resultater fra intervju, gjennomføring av undervisningsopplegg, observasjon og spørreskjema. Presentasjonen har vært deskriptiv og lite tolkende, samt at resultatene fra de ulike metodene virker noe isolert fra hverandre. I oppgavens diskusjonsdel vil resultatene bli sett i sammenheng med hverandre, og mine tolkninger og analyser vil bli presentert og diskutert for å kunne svare på denne oppgavens problemstilling.



## 5.0 Diskusjon

For å gi et godt svar på problemstillingen «Hvordan kan vi ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?» vil jeg diskutere lærernes uttalelser om utfordringer i geografifaget og hvordan dette kan påvirke undervisningen. Videre vil jeg diskutere elevenes opplevelser og tanker rundt geografifaget. Deretter vil jeg vurdere det gjennomførte undervisningsoppleggets innhold og metodebruk. Det sistnevnte innebærer å gjøre en didaktisk innholdsanalyse, for deretter å gi en vurdering av bruken av TT-strategien «design din nabo». Jeg vil presisere at Klafki ikke representerer en fasit på hvordan man kan vurdere innhold, og at TT ikke er den eneste læringsstrategien som kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag. Man må se på denne diskusjonen som et eksempel, eller forslag, på hvordan vi kan styrke geografi som et viktig, dannende og holdningsskapende fag i den videregående skolen. Klafkis begreper knyttet til hva dannelse er og hvordan man vurderer innhold, setter ord på og belyser utfordringer i undervisningen. Begrepsapparatet har også vært nyttig for å vurdere og beskrive eget undervisningsopplegg. Helt til slutt i dette diskusjonskapitlet har jeg inkludert en diskusjon rundt geografi i fremtidens skole.

### 5.1 Elevenes manglende fundamentale forståelse i geografi

Resultater fra både intervju med lærere og svarene fra elevene i spørreskjemaet peker mot at elevene har problemer med å opparbeide seg en grunnleggende fundamental forståelse i geografi. Lærernes beskrivelser av liten tid, at de bare «pirker litt i overflaten» på hvert tema, samt elevenes manglende kunnskaper fra ungdomsskolen, bygger oppunder denne påstanden. Figur 5.1 illustrerer dette poenget, nemlig at en del elever har problemer med å opparbeide seg en fundamental forståelse – en egentlig faglig viten - i faget. Bildet viser en elev som sliter



Figur 5.1: Bildet illustrerer to elever: En som ikke ser sammenhengen i geografifaget, og en som gjør det. Bildet er illustrert av Mari Borgaard Waage.

med å se sammenhengene i faget, samt en elev som er godt i gang med å bygge en fundamentall forståelse. En slik forståelse er helt essensiell å få på plass for at geografi skal kunne ivaretas som et holdningsskapende fag i skolen. La oss tenke oss at de elementære kategoriene er

mursteiner man kan bruke til å bygge et fundament eller en egentlig forståelse av faget. Hver murstein representerer et tema i geografi – vær og klima, ressurser, migrasjon og indre og ytre krefter. Sammen skal disse elementene gi elevene et geografisk perspektiv på verden – *en geografisk bevissthet*.

Vi må imidlertid tenke oss at målet med geografifaget ikke er å utdanne mini-geografer. I læreplanen for fellesfaget geografi på videregående er det store og svevende målet blant annet å utvikle elevenes evne til toleranse og globalt medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal sitte igjen med et fundament, og det er dette fundamentet påvirker deres holdninger og syn på verden. På denne måten kan vi si at fundamentale kategorier i geografifaget slik det beskrives av Møller (2001) er en forutsetning for at geografi skal ha en holdningsskapende kraft på elevene. Ifølge Møller (2001) opparbeides en geografisk bevissthet gjennom Klafkis kategorial dannelse, og her må fagets elementære og fundamentale kategorier ivaretas. Etter en nærmere analyse av det empiriske grunnlaget er det flere tegn som tyder på at lærerne i mitt datamateriale lærer elevene de elementene, eller temaene, som det er bestemt at elevene skal kunne. Problemet er bare det at mange av elevene ikke bygger en egentlig fundamental forståelse av faget – hver murstein fremstår som det Møller (2001) kaller fragmentert kunnskap og fakta uten noen klar innbyrdes sammenheng. Hvis elevene derimot får en undervisning der enkeltelementene settes i sammenheng, vil de utgjøre et fundament og sjansen øker for at elevene får det Møller (2001) kaller en tidsriktig omverdensforståelse og en geografisk bevissthet. Elevene kan dermed beskrive sin omverden med utgangspunkt i geografiske begreper og kunnskaper, og de har samtidig et geografisk perspektiv, samt en geografisk bevissthet, slik at de i større grad forstår verden rundt seg. Kommisjonen for geografiutdanning i den internasjonale geografiske union mener at et geografisk perspektiv vil gi en dypere forståelse for de utfordringene verden står ovenfor i dag. Geografisk kunnskap er viktig fordi man gjennom den kan opparbeide seg ferdigheter og holdninger der man verdsetter og bryr seg om verden. Kommisjonen legger derfor vekt på at geografi er mer enn å lære fakta, og fokuset til lærerne bør ligge på å få elevene til å forstå mønstre og prosesser (Commission on Geographical Education, 2016). Også Ludvigsen-utvalget vektlegger i sin rapport betydningen av å skape varig forståelse i skolefagene. De sier at innholdet i undervisningen bør knyttes til sentrale byggesteiner i faget (NOU 2015:8, 2015). Jeg vil nå se litt nærmere på de ulike faktorene som kan ha en innvirkning på at elevene ikke opparbeider seg en fundamental forståelse av faget. Her vil jeg diskutere det jeg har valgt å kalle «tidsklemma» i geografifaget, samt konsekvensene av elevenes manglende kunnskaper fra ungdomsskolen

### 5.1.1 Tidsklemma i geografifaget – tiden strekker ikke til

I mine intervjuer med lærerne var rammefaktoren *tid* et stadig tilbakevendende tema. Uansett hva vi snakket om av gode opplegg og gode tanker om hva geografi består av, var konklusjonen at det er for lite tid i geografifaget til å gjennomføre. Lærerne sier det er «et stress i faget som ikke bør være der». Resultatet av denne liten tid til rådighet er at det blir for lite tid til dybdelæring for elevene. Lærerne sier selv at de kun har tid til å «pirke litt i overflaten på hvert tema», og at flere av elevene ikke henger med fordi undervisningen går for fort frem. Det kommer frem av intervjuene at elevene rekker ikke å bli fortrolige med et tema, før de introduseres for ett nytt. Lærerne er bevisste på konsekvensene av for lite dybdelæring, og sier det fører til at elevene ikke griper «essensen» eller «kjernen» i geografifaget. Dette er det Møller (2001) kaller de fundamentale kategorier i geografifaget.

Siden lærerne ikke har tid til dybdeundervisning, kan man anta at det blir en del overfladisk læring i geografisk fakta i mange geografitimer. Det bør påpekes at dette ikke er geografisk fakta med utgangspunkt i det Møller (2001) definerer som materielle kategorier i geografi, men heller at det blir en del overfladisk læring i elementære kategorier slik de fremstilles i læreboka. Det er vanskelig å slå fast om lærerne utelukkende ser på geografi som et fag bestående av kun fakta. Flere innrømmer at de ikke jobber målrettet med dannelses- og holdningsopplæring i sine timer, og mener at holdninger dannes på et faktagrunnlag og at den undervisningen de har nå bidrar til dette. Samtidig er lærerne bevisst på at det blir for lite dybdelæring og at flere elever ikke forstår essensen i faget. Denne bevisstheten kommer tydelig frem da jeg ba dem komme med løsninger på tidsklemma i geografifaget: mer samarbeid mellom lærere, en time til i uka til geografifaget og færre temaer. Ifølge lærerne vil disse tiltakene føre til mer dybdelæring for elevene. Sander hadde mange gode forslag til hva som må gjøres for at han skal få en bedre hverdag som geografilærer. For at det skal bli mer rom for dybdelæring mener han at man må vurdere om enkelte emner i faget hjelper elevene med å forstå helheten. «Hva er ryggraden i faget?» spør han. De andre lærerne snakker om at vi må «tilbake til røttene» og «egenarten i faget». En slik tankegang samsvarer med Klafki (1983) sitt eksemplariske prinsipp. Hvilke *elementære kategorier* er viktige for å få grep om faget geografi? Tankegangen til Sander og enkelte av de andre lærerne samsvarer også med Ludvigsen-utvalgets tanker om fremtidens skole. Her legges det et fokus på faglighet og sentrale *byggesteiner* i faget (NOU 2015:8, 2015). Denne ryggraden, egenarten eller røttene i faget er det Møller (2001) definerer som de fundamentale kategoriene i faget. Lærerne ytrer dermed et ønske og en vilje til å få til mer dybdelæring, og dermed mer holdningsopplæring i sine geografitimer.

Selv om tankene til lærerne på mange måter er gode, og samsvarer med både Ludvigsen-utvalget, Klafki og Møller, er den undervisningen elevene får preget av at man bare «får pirket litt i overflaten på hvert tema». Tidsrammen på kun to timer per uke oppleves nok som veldig begrensende på hva man tenker er gjennomførbart i faget. Problemet med overfladisk læring er at faget fremstår som et faktafag for elevene. Hvis vi skal løfte elevenes forståelse av faget på et høyere nivå, må disse faktaene bety noe for dem. Da mener Møller (2001) at lærere må erkjenne at dannelse, holdningsskaping og sammenheng-forståelse ikke kommer av seg selv. Klafki (1983) sin kategoriale dannelses-teori anerkjenner at fagene i skolen består av *noe mer*, og at læreren må reflektere over hva innholdet potensielt kan vekke hos elevene. På denne måten kan man planlegge for å utfordre og utvide elevenes syn på verden (Klafki, 1983). Dette betyr at man ikke kan tenke at elevene har gode holdninger fra før, eller at holdningsskaping og dannelse «kommer som et biprodukt av fagopplæringa». Kristensen et al. (2011) påpeker at man kan legge til rette for en holdningsskappende time gjennom å være forberedt på elevenes potensielle reaksjoner på undervisningsstoffet, samt legge til rette for refleksjon og utfordring av elevenes følelser, forkunnskaper og holdninger (Kristensen et al., 2011). Når Sander sier at han «tar diskusjonen dersom den skulle dukke opp» og at han er overrasket hvis noen elever har det han kaller «brune holdninger», kan dette være en indikasjon på at han ikke er godt nok forberedt på elevenes reaksjoner til innholdet i undervisningen. Likevel så kan det hende at Sander er dyktig til å håndtere spontane diskusjoner i klasserommet, og at han i slike timer driver med holdningsskaping. Det er derimot ikke alle lærere som er like dyktige på dette, og for slike lærere kan det være nyttig å reflektere hva innholdet i undervisningen kan vekke hos elevene. Lund (2013) peker på at lærere må velge bort emner langt mer bevisst enn i dag fordi dagens læreplan er for ambisiøs til at det blir nok tid til dybdelæring. Det kan virke som flere av lærerne i mitt datamateriale er usikre på hva som bør velges bort og hva som er fornuftig å gå i dybden på. Senere i dette diskusjonskapitlet vil jeg vurdere om Klafkis didaktiske innholdsanalyse kan hjelpe lærerne til å se hvilke temaer som kan være med å bygge elevenes fundamentale forståelse i faget.

### **5.1.2 Problemet med manglende kunnskaper fra ungdomsskolen**

En annen faktor som kan forklare hvorfor en del elever har problemer med å opparbeide seg en fundamental forståelse i geografifaget, samt at tidsklemma for geografilærerne forsterkes ytterligere, er elevenes manglende kunnskaper i geografi fra ungdomsskolen. I intervjuene kommer det frem at lærerne opplever at et betydelig antall elever kommer fra ungdomsskolen til videregående uten en grunnleggende forståelse av hva skolefaget geografi handler om.



Sander sier at mange av hans elever kommer fra ungdomsskolen i den tro om at man i geografi lærer om steders beliggenhet og stedsnavn. Dette er en forståelse av geografifaget som samsvarer med Møller (2001) sin beskrivelse av en utdatert undervisning med utgangspunkt i materiell dannelsesteori i geografi. Lærerne peker på den velkjente problematikken knyttet til at geografi blir nedprioritert til fordel for historie og samfunnsfag. Det er veldokumentert fra flere hold at geografi er et nedprioritert fag i grunnskolen og at elevene kommer til videregående uten tilstrekkelige kunnskaper. Eksempelvis sier (Fjær, 2007) at kun et fåtall av lærerne i grunnskolen har geografi i sin fagkrets og at geografi blir nedprioritert til fordel for historie og samfunnskunnskap. Flere masteroppgaver innen fagdidaktikk de siste årene konkluderer også med dette (se eksempelvis Swan (2016) og Norvoll (2015)). Mikkelsen (2009) peker på at geografi i grunnskolen er preget av bredde, mens fellesfaget geografi i videregående legger mer til rette for dybde (Mikkelsen, 2009). Likevel ser det ut til at elever ikke kommer til videregående med den bredden det er forventet at de skal ha. Resultatet av at en del elever får for lite og for dårlig geografiundervisning på ungdomsskolen kan være at de kommer til videregående med et utdatert syn geografifaget og dermed på verden. Her kan to timer per uke være for kort tid til å «ta igjen» det tapte. Lærerne i min undersøkelse sier at man «ikke kan bygge på noe som ikke er der». Elevene mangler rett og slett grunnleggende elementære kunnskaper i faget og har ikke den faglige bagasjen man skal kunne forvente at de har, og dette kan igjen gå utover tid som burde vært satt av til dybdelæring.

Utfordringen for lærerne er at tiden ikke strekker til slik at alle elevene henger med, og dermed vil flere av elevene slite med å se sammenhenger i faget. Lærerne får aldri løftet geografifaget opp på et nivå der fundamental innsikt og forståelse utvikles. Manglende kunnskaper fra ungdomsskolen forsterker også tidsklemma i faget. Samtidig skal man huske på at det Klafki (1983) sier om at mengden kunnskap ikke er det viktige, men heller dybdelæring gjennom gode eksempler. Kanskje lærerne derfor bør snu på det: elevene har manglende kunnskaper fra ungdomsskolen, og derfor bør jeg som lærer sette av mer tid til dybdelæring gjennom gode eksempler.

## **5.2 Elevperspektivet på geografi som et holdningsskapende fag**

Ser man klasse A, B, C og D under ett, er det store flertallet *verken enig eller uenig* i at «geografifaget påvirker mine holdninger». En del elever begrunner dette med at det varierer fra tema til tema om geografi er holdningsskapende eller ikke. Dette bygger oppunder argumentet om at flere av elevene mangler en fundamental forståelse for faget. De ser de ulike temaene i geografi som enkeltelementer, og greier ikke se dem i sammenheng. Andelen som er uenig eller

veldig uenig i påstanden peker på at «steiner og bergarter har ikke noe med mine holdninger å gjøre». Kobler vi dette til Klafki (1983) sitt eksemplariske prinsipp, kan vi nok konkludere med at steiner og bergarter ikke har en potensiell berørende kraft på elevene.

Flere sier også at de ikke skjønner hva de skal med geografi, at det bare er fakta som kommer og at «det er lite av faget som er relevant for min hverdag». Liten tid i faget er allerede diskutert, men det er verd å merke seg at også elevene anser dette som et problem. Elevenes uttaler som at geografi ikke er holdningsskapende fordi det bare er fakta som kommer og at faget ikke oppleves som relevant, styrker mine antakelser om at mange elever opplever en undervisning der de elementære kategoriene i faget ikke blir satt i sammenheng. Geografi fremstår for disse elevene som fragmentert og forvirrende, og vertfall ikke holdningsskapende. En undervisning som er tråd med Klafkis (1983) kategoriale dannelses, vil være en undervisning der fakta blir satt i sammenheng og presentert på en måte der elevenes forkunnskaper, følelser og holdninger er tatt høyde for. En slik undervisning kan gjøre at flere elever opplever det de lærer i geografi som relevant. Det er videre to funn jeg ønsker å diskutere som omhandler elevenes perspektiv på geografi: 1) et betydelig antall elever mener geografi er et viktig, men ikke holdningsskapende fag og 2) I klassen til Mette (Klasse D) er det tydelig flere elever som mener geografi er et holdningsskapende fag enn i klasse A, B og C. En diskusjon rundt disse to funnene vil ta oss ett skritt nærmere det som er en del av denne oppgavens problemstilling, nemlig *hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?*

### **5.2.1 Hvordan kan noe oppleves som viktig, men ikke holdningsskapende?**

Figur 4.3 i empirikapitlet viser at det er en del av elevene som mener at geografi er et viktig, men ikke holdningsskapende fag. Flere elever anerkjenner geografisk kunnskap som viktig, men kunnskapen anerkjennes ikke som holdningsskapende. Eksempelvis sier en av elevene at geografi er et viktig fag fordi «det gir oss mye informasjon om hvordan det er i verden, og dette kan vi ta med oss senere i livet». Den samme eleven sier at han er verken enig eller uenig i at geografi er et holdningsskapende fag fordi «det kan fort bli litt for mye snakking, og da blir det kjedelig selv om det er viktig informasjon». Et annet eksempel er en elev som sier geografi er viktig fordi «noen temaer er relevante for samfunnet og ting vi får bruk for senere», men geografi er ikke holdningsskapende fordi «det vi snakker om i geografi har jeg en mening om fra før». Et tredje eksempel er en elev som sier geografi er viktig fordi «man lærer om jorda og befolkningen», men geografi er ikke holdningsskapende fordi «det gjør ikke noe med meg». Det at noe er kjedelig, at man har en mening fra før og at det man lærer ikke gjør noe med deg,

kan være forklaringen på hvorfor noe kan oppleves som viktig, men ikke holdningsskapende. Det er ikke tilstrekkelig at undervisningen i geografi i all hovedsak består av overfladisk læring i mange emner. For at elevene skal oppleve timen som holdningsskapende, må de utfordres på det følelsesmessige-, kunnskapsmessige og verdimeslige plan. Eleven som synes timen er kjedelig må engasjeres. Eleven som sier hun har en mening fra før må utfordres. Eleven som sier at «geografi gjør ikke noe med meg» må berøres. Bevisste valg fra lærerens side i planleggingsfasen av timen kan gjøre noe med dette. Budskapet er kort og godt at elevene bør *utfordres* mer i geografitimene. En undervisning med vekt på kategorial dannelse kan kanskje øke sjansen for at elevene vurderer geografi som et viktig *og* holdningsskapende fag? Likevel skal vi ikke glemme at tiden i faget kan sette noen begrensinger. Det er derfor det er så interessant å se nærmere på klasse D og deres geografilærer Mette

### **5.2.2 Klassen som skiller seg ut**

Til nå har jeg diskutert om elevene som én enhet, men realiteten er det fire ulike klasser fra tre forskjellige skoler med tre ulike lærere. Elevene har allikevel svart noenlunde likt, bortsett fra på ett sentralt punkt: nemlig om man er enig i at geografi er et holdningsskapende fag eller ikke. I Mettes klasse (klasse D) er det kun 3 % av elevene som er *uenige* i påstanden og 36 % av elevene er *veldig enig* eller *enig* i påstanden, mot 20-, 13- og 19 % i klasse A, B og C. En mulig forklaring på hvorfor klasse D har et større antall elever som mener geografi er et holdningsskapende fag kan ha noe med tidspunktet de ble spurt på. Klasse D ble spurt i slutten av mars, mens de andre klassene ble spurt i januar. Flere av elevene i klasse D kan dermed ha opparbeidet seg en større forståelse for faget. Ut fra en slik forklaring vil man da kunne si at jo mer geografi du har, jo større sjanse er det for at du opplever faget som holdningsskapende. Klasse D har også hatt betraktelig mer samfunnsgeografi enn de tre andre klassene, samt at det bør opplyses om at et betydelig antall valgte å ikke gjennomføre undersøkelsen. Jeg mener allikevel et dypdykk i klasse D og Mette som lærer bidrar til å belyse denne oppgavens problemstilling. Kan en nærmere titt på Mette og klasse D gi oss et mulig svar på hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen?

En mulig forklaring kan knyttes til den generelle oppfattelsen av at naturgeografi er mindre holdningsskapende enn samfunnsgeografi. Elevenes begrunnelser på hvorfor de mener geografi ikke er et holdningsskapende fag blir i stor grad begrunnet med at steiner er lite holdningsskapende. Jeg skal ikke starte en lang diskusjon om hvorvidt dette er problematisk eller ikke, men det er verd å merke seg at dette kan ha hatt en innvirkning på elevenes besvarelser. En annen mulig forklaring kan være læreren. Da jeg spurte Mette om hvordan

geografi kunne være et holdningsskapende fag begynte hun umiddelbart å snakke om et 4-5 ukers prosjekt om temaet «ressurser» der elevene reflekterte og diskuterte problemstillinger knyttet til blant annet ressursknapphet. Mette legger vekt på at timene skal være varierte og dagsaktuelle. Hun er også opptatt av at elevene skal gjøre seg opp en mening om innholdet, og at denne meningen skal utfordres. Knytter vi dette opp mot Klafki (1983) sin kategoriale dannelses utfordrer Mette holdningene til elevene og hun legger til rette for refleksjon. Gjennom å utfordre elevenes forkunnskaper og holdninger vil hun utvide deres forståelse av verden. Mette legger også til rette for eksemplarisk undervisning gjennom å sette av tid til et prosjektarbeid om ressurser. En slik dybdeundervisning vil bringe elevene nærmere fagets fundamentale egenskaper, og sjansen øker for at de opparbeider seg en geografisk bevissthet slik Møller (2001) beskriver. Siden jeg fikk observere Mette undervise i mars, snek jeg inn noen spørsmål om dette med geografisk bevissthet. Jeg spurte Mette om hun trodde elevene opparbeidet seg en egentlig forståelse av faget og en geografisk bevissthet. Hun svarte da at hun hadde sett tegn hos enkeltelever, men at forhåpentligvis så ville mer falle på plass etter en avsluttende ekskursjon. Her er nemlig målet at elevene skal se sammenhenger i det de har lært gjennom hele året. Nå skal ikke jeg gjøre en innholdsanalyse av verken prosjektarbeid eller ekskursjon, men begge metoder legger til rette for dybdelæring.

I tillegg til dette prosjektarbeidet om ressurser har jeg gjennom observasjon og samtaler med Mette fått et inntrykk av at hun er en positiv og løsningsorientert lærer. Selv om også hun uttrykker at det er en del utfordringer knyttet til faget, som for eksempel tid, virker hun å være mer løsningsorientert enn de andre lærerne i utvalget. Hun sier hun planlegger timen godt for å få maks utbytte av de to timene. Hun er opptatt av at timen skal være variert slik at elevene ikke kjeder seg og blir ufokuserte den lille tiden hun har dem, derfor samarbeider hun tett med klassens naturfaglærer om felles emner i geografi og naturfag slik at elevene «kan holde på engasjementet litt lenger». Naturfaglæreren henter dermed opp det elevene har lært i geografi og omvendt. På denne måten mener jeg at Mette er løsningsorientert innenfor den rammen læreplanen i geografi setter, og dette kan det hende elevene får et godt faglig utbytte av.

En annen ting som kom frem i intervjuet med Mette var satsingen på geografifaget og det gode arbeidsmiljøet geografilærerne imellom på skolen der hun jobbet. Dette kan være to faktorer som har en innvirkning på Mettes undervisning. Selv om Alva (lærer for klasse A) var opptatt av å aktualisere og opptatt av at geografi er noe mer enn bare innlæring av fakta, så tolker jeg hennes uttalelser om geografikolleger på skolen i den retning av at det er lite samarbeid dem i mellom. Samme konklusjon er vanskelig å si om Astrid (lærer klasse B og C) siden dette aldri

var et tema på intervjuet. Mette derimot beskriver et samarbeid med både naturfaglærere og de andre geografilærerne. Geografilærerne har faste møtetidspunkter, de deler undervisningsopplegg og planlegger felles ekskursjon. Hargreaves og Fullan (2014) mener at arbeidskulturen på skolen har masse å si for lærerens prestasjoner og dermed elevenes læring. Støtte fra kolleger gir selvtillit og trygghet og lærerne blir mer effektive og aktivt engasjerte i å bli bedre (Hargreaves & Fullan, 2014). Skolen til Mette satser også på geografifaget, noe som må virke oppløftende og engasjerende for en lærer i et lite og marginalisert fag. Skolen har et eget geografirom med diverse kart, steinsamlinger og globus. Skolen tilbyr også både samfunnsgeografi og geofag 1 og 2 som programfag, og Mette oppmuntrer sine elever til å velge geografifag videre.

Mette og Klasse D kan være med på å gi et bilde på hva som skal til for å ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen. En god lærer, dybdeundervisning, samarbeid mellom lærere og en satsing på geografifaget kan være faktorer som påvirker om faget oppleves som holdningsskapende eller ikke. Likevel skal det nevnes at tid også er en utfordring for Mette, og man kan lure på hva hun nedprioriterer for å få gjennomført prosjektarbeider med en såpass generøs tidsramme. Er det en genistrek eller er det en nybegynnertabbe fra en lærer som har jobbet i kun et halvannet år? Har hun disponert tiden sin godt nok? Klafki (1983) er ikke så opptatt av mengden fagstoff elevene lærer, så lenge de kan tjene som gode eksempler og er generaliserbare til andre emner og temaer i geografi (Klafki, 1983). På denne måten er det ikke problematisk dersom Mette ikke vektlegger alle kompetansemålene like mye, eller kommer gjennom dem alle. Hvordan kan man disponere tiden godt i geografi? Hvordan unngå at geografi bare blir en undervisning i enkeltelementer som ikke gir noen mening for elevene? vil et dypdykk i det gjennomførte undervisningsopplegget gi oss noen mulige svar?

### **5.3 En vurdering av eget undervisningsopplegg**

Til nå har jeg i all hovedsak diskutert utfordringer knyttet til hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag. Noen mulige måter å ivareta dette på har blitt presentert gjennom vage diskusjoner om å undervise i tråd med Klafkis kategoriale dannelsese teori. Diskusjonen rundt Mette og klasse D viser at rammefaktorer og godt samarbeid med kolleger er faktorer som kan ha en innvirkning på kvaliteten på geografiutdanningen, og dermed også elevenes syn på om faget er holdningsskapende eller ikke. Jeg vil videre i denne diskusjonen være mer konkret i hvordan vi kan ivareta det holdningsskapende aspektet ved faget. Jeg retter nå blikket mot det gjennomførte undervisningsopplegget og bruken av TT-strategien «design din nabo». Hovedfokuset vil ligge på om denne strategien har et holdningsskapende og

dannende potensiale, og om elevene opparbeider seg en fundamental forståelse. Klafki (2000) fremhever viktigheten av å først reflektere over innhold, deretter metode, jeg vil derfor først gjøre en didaktisk innholdsanalyse, for så å gjøre en vurdering av den gjennomførte TT-strategien.

### **5.3.1 En didaktisk innholdsanalyse av undervisningsopplegget**

Utgangspunktet for denne didaktiske innholdsanalysen er kompetansemålet «forklare årsaker til flyttestraumar i land og mellom land og drøfte verknadene» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den didaktiske innholdsanalysen til Klafki (2000) kan brukes som en konkret strategi når lærere i forkant av undervisningen skal vurdere om et tema egner seg for dybdelæring. Jeg har derimot gjort en slik refleksjon i *etterkant* av den gjennomførte undervisningen. Likevel mener jeg at denne analysen vil gi et bilde på hva slags undervisningsstoff som var utgangspunktet for den gjennomførte undervisningen, samt om undervisningsstoffet hadde en potensiell holdningsskapende kraft på elevene. Klafki (2000) peker på at mange lærere tenker for lite over innholdet før de går over på de metodiske valgene, og dette kan skyldes at innhold i stor grad er gitt av læreplanen. Klafki mener allikevel at man må reflektere over innholdet for å finne ut av hvorfor det er innlemmet i læreplanen, og på den måten gjenskape hva forfatterne av læreplanen sine intuisjoner med innholdet faktisk er (Klafki, 2000).

Det første spørsmålet Klafki (2000) ber oss reflektere rundt er «hvilken bredere og mer generell side ved virkeligheten er dette stoffet et eksempel på og hva åpner det opp for eleven? Hvilke grunnleggende fenomener, prinsipper, lover, kriterier, problemer, metoder, teknikker eller holdninger kan gripes ved å bruke dette innholdet som eksempel?» (Klafki, 2000. s. 151). Med utgangspunkt i dette kan vi dermed stille spørsmålet: hvilke holdninger kan gripes gjennom kompetansemålet «forklare årsakene til flyttestraumar i land og mellom land og drøfte verknadene» (utdanningsdirektoratet, 2006)? Holdninger som kan knyttes til dette kompetansemålet er mange, særlig kan de knyttes til virkningene av at folk flytter på seg. Innvandringsdebatten er aktuell i Norge for tiden. Noen er positive og noen er negative til innvandring. Ludvigsen-utvalget skriver i sin rapport at innvandring fører til mer mangfold og forskjellighet. Dette mangfoldet kan være en berikelse, men det kan også føre til mer konflikt, fremmedhat og rasisme (NOU 2015:8, 2015). Ved å gå i dybden på dette kompetansemålet kan elevene gripe noen grunnleggende holdninger knyttet til det å sameksistere med mennesker med en annen kulturell og etnisk bakgrunn enn seg selv.

Det andre spørsmålet i Klafkis innholdsanalyse omhandler betydningen stoffet har for den enkelte klassen og hvilken betydning dette har sett med et pedagogisk blikk. Hva kan elevene

fra før og hvilke erfaringer har de knyttet til temaet migrasjon, eller virkningene av migrasjon? Her er det lett å gå rett over i metodetenking, men Klafki presiserer at vi kun skal konsentrere oss om innholdet (Klafki, 2000). Siden jeg var en ukjent lærerstudent i de tre klassene der jeg gjennomførte opplegget selv, så kjente jeg naturligvis ikke elevene personlig og hadde dermed ingen innsikt i deres forkunnskaper om emnet. Jeg vil anta at en lærer som kjenner klassen sin godt kan analysere innholdet, og dermed tilpasse det bedre til sin konkrete klasse. Jeg kan allikevel gjøre noen generelle betraktninger omkring dette spørsmålet. Innvandring og flyktnings situasjonen i verden er et stadig tilbakevendende tema i media, rundt kjøkkenbordet hjemme og i kommentarfelt i landets nettaviser. Derfor kan elevene ha plukket opp informasjon her og der, og det vil nok variere fra elev til elev hvor mye de kan og vet om dette fra før. Det vil også variere hvor mye elevene har vært i kontakt med innvandrere. Alt dette utgjør forkunnskaper, følelser eller holdninger læreren kan gripe tak i og utfordre. Møller (2001) sier at slik kunnskap kan være enkeltstående informasjon uten noen innbyrdes sammenheng og at lærerens oppgave er å hjelpe elevene til å se denne sammenhengen (Møller, 2001). Jeg hadde som sagt en del problemer med å både undervise og observere, men jeg registrerte ingen slike fragmenterte meninger eller holdninger i selve undervisningen. På meg virket det som om elevene visste hva som var politisk korrekt å mene, og at dette kan ha hindret dem litt. I spørreskjemaene fikk jeg derimot innblikk i elevenes tanker knyttet til virkningene av innvandring. På påstanden «Jeg er bekymret/redd/engstelig for flyktnings situasjonen i verden i dag» kom det frem mange følelser, holdninger og kunnskaper om innvandring som kunne vært interessant å ta tak i dersom jeg skulle hatt en time til med elevene i dette emnet. Flesteparten av elevene var bekymret for flyktingenes ve og vel, men terror og at vi ikke har plass til alle i Norge var også bekymringer enkelte elever hadde. En elev mente også at innvandrere kunne integrere seg selv. En del av elevene brydde seg heller ikke noe om temaet migrasjon og innvandring. Svaret på Klafkis andre spørsmål er derfor at dette stoffet har en betydning for elevene i klassen fordi Norge i dag er et multikulturelt samfunn, og det å kunne sameksistere og samarbeide med hverandre er en forutsetning for å motvirke fremmedhat og rasisme.

Det tredje spørsmålet til Klafki (2000) er knyttet til betydningen undervisningsstoffet har for elevenes fremtid. Igjen vil jeg trekke frem Ludvigsen-utvalgets rapport. Her kommer det frem at innvandringen til Norge antas å øke fremover, og Norge blir derfor et mer mangfoldig og flerkulturelt samfunn (NOU, 2015). Dette mangfoldige samfunnet vokser elevene opp i her og nå, men det er også et samfunn de skal fortsette å leve i som voksne. I sitt voksne liv kan man anta at det store flertallet av norske skoleelever må samarbeide med mennesker med en annen etnisk bakgrunn enn seg selv. Og hvis det ikke allerede er en i klassen med en slik bakgrunn,

kan man jo anta at det vil skje i nærmeste fremtid, da innvandringen til Norge antas å øke. Det er derfor viktig at elevene har kunnskaper om migrasjon og flytting og at de kan drøfte hva virkningene er.

I det fjerde spørsmålet i den didaktiske innholdsanalysen ber Klafki (2000) oss om å vurdere strukturen på innholdet. Her mener jeg det er fornuftig å trekke inn Cantell (1999) sine perspektiver på geografiundervisning og kultur. Cantell mener spesielt at det romlige perspektivet er unikt med geografi. Romlig skala kan brukes til å zoome inn og ut på et problem. Virkningene av migrasjon kan ses i en internasjonal, nasjonal eller lokal kontekst. Ja, til og med personlig, og da er vi over på det siste spørsmålet om hvordan man kan strukturere innholdet for å gjøre det tilgjengelig og levende for elevene. Man bør helst starte med det generelle før man zoomer ned på et lavere nivå (Cantell, 1999). Det siste spørsmålet i den didaktiske innholdsanalysen er «Hva er det spesielle med tilfellet, fenomenet, situasjonen, eksperimentet, personene, elementene i form av hvordan strukturene på det aktuelle innholdet kan bli interessant, stimulerende, tilgjengelig, begripelig og levende for elevene i denne klassen?» (Klafki, 2000. s. 155). Strukturen i stoffet gjør at elevene lærer om migrasjon på et internasjonalt nivå først. Dette kan imidlertid oppleves som abstrakt og upersonlig for mange. Når man derimot zoomer inn på et lavere nivå blir stoffet mer tilegnelig for elevene, for det synliggjøres hvordan konsekvensene av migrasjon får et lokalt og personlig nedslagsfelt.

Klafki (2000) er klar på at metodevalg må komme *etter* den didaktiske innholdsanalysen. Selv om jeg ikke gjennomførte noen didaktisk innholdsanalyse før jeg valgte metodisk tilnærming, kan man allikevel si at jeg hadde en god refleksjon over innhold. I arbeidet med denne oppgaven bestemte jeg meg tidlig for at jeg ville skrive om holdninger i geografifaget knyttet opp mot temaet migrasjon. Høsten 2016 leverte jeg inn et obligatorisk refleksjonsnotat om bakgrunnen for valg av tema, og her reflekterte jeg over hvorfor migrasjon er en viktig tematikk i geografi. Deretter fikk jeg tildelt veileder og sammen diskuterte vi ulike undervisningsopplegg som kunne tas i bruk i klasserommet. Slik sett har jeg gjort ting i henhold til Klafki (2000) sine anbefalinger. Klafki (2000) mener videre at mange lærere tar refleksjon av innholdet for gitt siden det i stor grad er gitt av læreplanen. Denne påstanden kan jeg kjenne meg igjen i. Jeg må innrømme at jeg i mine to praksisperioder på videregående og ungdomsskolen har hatt en tendens til å tenke først og fremst på hvilken metode jeg ville bruke. Dette kommer også klart frem i denne oppgaven. Tar man eksempelvis en titt i intervjuguiden (vedlegg C) ser man at jeg prioriterte å spørre informantene om «hvilke metoder mener du egner seg best for holdningsskaping». I retrospekt ser jeg at det jeg burde ha spurt om er «hva gjør du som lærer



i forberedelsesfasen av en time? Hvordan vurderer du innholdet i undervisningen?» Av denne grunn er det vanskelig for meg å si noe om lærerne i dette datamaterialet er flinke til å definere hva kjernen i innholdet er i forkant av en time. Én lærer skiller seg derimot ut. Hanne snakket lenge om hvordan man må *tilpasse innholdet* slik at elevene ikke blir helt handlingslammet. Dette er refleksjoner som kan knyttes til denne didaktiske innholdsanalysen. Selv om Hanne ikke setter seg ned og systematisk svarer på alle spørsmålene til Klafki, har hun en klar tanke om at når man underviser om eksempelvis klimaendringer må man gjøre stoffet tilgjengelig for elevene ved å formidle at de er en del av løsningen, heller enn problemet. Det er viktig at elevene ikke blir skremt og tenker at deres bidrag ikke har noe å si.

Helt til slutt i denne diskusjonen om Klafkis didaktiske innholdsanalyse, ønsker jeg å peke på kritikken som har blitt rettet mot han. Klafki har som sagt blitt kritisert for å legge en for stor vekt på et etisk-politisk danningsideal av blant annet Torill Strand (2002). Strands tankegang kan oppsummeres til at elevene også trenger nærhet, og at elevene må selv få bekreftelse før de forstår at dette også angår dem. De må selv bli sett for å kunne se andre (Strand, 2002). I mine undersøkelser kom det frem at flertallet av elevene var redd/bekymret/engstelig for flyktnings situasjonen i verden i dag, og mange av elevene føler at det er en stor oppgave at de skal ha ansvar for integreringsarbeidet alene. Her tenker jeg nok en gang at tankene og refleksjonene til lærer Hanne er viktige å fremheve: «Vi som lærere må tenke over hvordan vi presenterer verden for elevene». Vi må sørge for at vi ikke presenterer verden som bare elendighet. Hvis vi skal forvente at de skal være med å gjøre en endring må elevene føle at det finnes håndterbare løsninger. Samtidig skal vi ta Strand (2002) sin kritikk til oss. Det kan hende at det er en del elever i en klasse som trenger å bli sett selv, før vi kan forvente at de skal se andre.

### **5.3.2 Tren Tanken – en fin metode for å jobbe med elevenes holdninger?**

Innholdet i undervisningen er nå analysert ved hjelp av Klafki (2000) sine fem refleksjonsspørsmål, og jeg kan dermed vurdere undervisningens metode TT-strategien «design din nabo». La denne strategien til rette for det Klafki (2000) kaller et «fruktbart møte mellom elevene og innholdet»? David Leat (2001) sier en TT-time handler om mer enn bare å forberede elevene til eksamen gjennom ferdighetstrening og innlæring av fakta. Målet med en TT-time er at elevene skal bli bedre tenkere. Geografiundervisningen må være i samsvar med læreplanen, men samtidig må noe av det elevene lærer også oppleves som relevant utenfor skolen. TT kan hjelpe elevene til å forstå de store fundamentale konseptene i geografi, og da opparbeider de

seg en helhetsforståelse av faget. Derfor bør man som lærer i en planleggingsfase rette et fokus mot hvordan stoffet introduseres og overføres til elevene slik at de blir i stand til å se geografiske mønstre og sammenhenger. Denne tankegangen til Leat (2001) samsvarer godt med Klafki (1983) sine beskrivelser av kategorial dannelse, samt Klafki (2000) sin didaktiske innholdsanalyse. Tilbakemeldingene fra elevene i de fire klassene tilsier at de likte timen godt, og mange trekker frem det å diskutere og reflektere som noe de likte spesielt godt med timen. Flere av elevene uttrykker at de fikk tenkt og at de fikk et nytt perspektiv eller nye tanker om migrasjon. Noen elever uttrykker også at det var fint å høre hva andre mente om de forskjellige utsagnene. Jeg vil med utgangspunkt i elevenes tilbakemeldinger og egne observasjoner i klasserommet drøfte bruken av TT knyttet til holdningsskapende arbeid i faget. For å få en god og strukturert diskusjon, vil jeg ta utgangspunkt i TTs 4 hjørnesteiner slik Lund (2013) beskriver dem.

Den første hjørnesteinen i TT er at undervisningen skal ta tak i elevenes bakgrunnskunnskap og hverdagsforestillinger (Lund, 2013). «Design din nabo» tar utgangspunkt i elevenes hverdagsforestillinger av «de andre» og dette danner grunnlaget for beskrivelsen av deres nabo (Nolet, 2008). Møller (2001) legger vekt på at geografiundervisningen må ta høyde for elevenes hverdagskunnskaper om verden. Denne hverdagskunnskapen som de unge har om land og folk har de blant annet fått gjennom økt reiseaktivitet og media. Poenget til Møller (2001) er at denne kunnskapen er fragmentert og uten sammenheng. Geografiundervisningen skal skape orden i denne tilværelsen. Kristensen et al. (2011) peker på at kategorial dannelse handler om å utvide elevenes forståelse av verden gjennom refleksjon og at undervisningen berører elevene, og at elevenes forkunnskaper, følelser og holdninger må utfordres (Kristensen et al., 2011). I mine observasjoner av elevene under oppdragene ble flere av elevene provosert, og det var særlig de utsagnene som gikk på hudfarge som gjorde inntrykk. Disse kortene satt elevene inn i en aktiv prosess ved at de ble provosert, men gjennom diskusjon og refleksjon med de andre på gruppa ble følelsene og meningene bearbeidet. Utsagnskortene, samt tilretteleggingen for god diskusjon, var derfor en fin måte å formidle de ulike stereotypiske holdningene folk kan ha til innvandrere, og det var en fin måte å ta tak i elevenes forkunnskaper og hverdagsforestillinger om dette emnet.

Den andre hjørnesteinen i TT er at faktakunnskap må knyttes til et begrepsmessig rammeverk. For å utvikle en kompetanse innenfor et fag må elevene ha en solid faktisk kunnskap som knyttes til sentrale begreper innenfor faget. «En slik begrepsbasert læring må legges til rette slik at eleven kan *anvende* kunnskapen» (Lund, 2013. s. 174). Denne solide faktiske

kunnskapen i geografi tilsvarer det Klafki kaller for elementære kategorier, mens dens tilknytning til sentrale begreper vil være viktige byggesteiner i den fundamentale forståelsen av faget. Møller (2001) mener den fundamentale forståelsen vil resultere i en geografisk bevissthet, og denne er anvendbar i livet utenfor skolen (Møller, 2001). Med en geografisk bevissthet og et geografisk perspektiv på verden vil elevene i større grad forstå de samtidige utfordringene verden står ovenfor i dag. Opplæring i geografi vil hjelpe elevene til å forstå hvordan – og hvorfor – man kan leve i harmoni med hverandre, og det vil utruste dem med holdninger der de verdsetter, bryr seg og tar velbegrunnede beslutninger som er avgjørende for verden (IGU, 2016). Lund (2013) peker på at dette best skjer gjennom diskusjon fulgt opp av ulike former for skriftlig bearbeiding. I «design din nabo» er det lagt opp til mye diskusjon og forståelse av dannelsen av stereotyper. Strategien i seg selv legger ikke vekt på faktisk solid kunnskap om migrasjon og presenterer ikke faktiske reelle tall om innvandring slik Koritzinsky (2014) anbefaler. Jeg fant det derfor nyttig å kombinere «design din nabo» med andre metoder og innhold. Her fikk elevene innføring i migrasjon i en større skala og de fikk reelle tall på innvandringen til Norge. Tanken var at dette skulle danne et bakteppe for elevene og skape en forståelse på hvorfor folk kommer til Norge og hvorfor flere migranter kan ende opp som «din nabo». Lund (2013) peker på at det er en stor utfordring for samfunnsfagene i skolen at de framstår som isolerte og lite meningsfulle «fakta». Det er nemlig en tung tradisjon innenfor samfunnsfagene for innlæring av fragmentarisk og isolert faktakunnskap (Lund, 2013). Det kan hende det er denne tradisjonen flere elever setter ord på når de sier at geografi ikke er et holdningsskapende fag «fordi det bare er fakta som kommer». Kanskje Klafki og TT kan være et middel for å motvirke dette? Sjansen for at elevene skal lære noe mer i geografi kan økes dersom vi knytter faktakunnskapen til et begrepsmessig rammeverk.

Den tredje hjørnesteinen omhandler viktigheten av dybdelæring (Lund, 2013). En klar fordel med «design din nabo» er at elevene får gå i dybden. Det legges til rette for at elevene får fordype seg i virkningene av flytting og migrasjon på et lokalt og personlig nivå. Lund (2013) mener en slik dybdeundervisning legger til rette for at elevene skal forstå de definerende begrepene innenfor et spesifikt område i en disiplin (Lund, 2013). Innenfor denne spesifikke strategien er det i all hovedsak det å forstå stereotyper samt begreper som toleranse, rasisme og fremmedhat. Hvis læreren i tillegg greier å koble elevene på romlig tenking vil også den fundamentale forståelsen for geografi få ben å gå på. Lund (2013) sier at «overfladisk dekning av mange emner i et fagområde må erstattes av en dyptgående behandling av færre emner» (Lund, 2013.s.175). Det kan dermed virke som TT kan ivareta dybdelæring i geografi. Hvis TT

kombineres med en didaktisk innholdsanalyse slik at man får vurdert hvilke emner det egner seg å gå i dybden på, nærmer vi oss en fin oppskrift på hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag. Samtidig skal vi ha i tankene det Nolet (2010) sier om at et anbefalt steg videre etter et metakognitivt opplegg er å jobbe med skriftlige arbeider som hjemmearbeid eller prosjektoppgaver (Nolet, 2010). Det kan derfor virke som om TT-strategien i seg selv ikke er nok for å gå i dybden, men at mange av strategiene er en fin inngangsport til ulike prosjektarbeider. Som sagt tidligere mener lærerne at tiden ikke strekker til i geografi og at dette er forklaringen på hvorfor man ikke får gjennomført nok dybdeundervisning. Her kan man selvfølgelig si til lærerne at de må gjøre valg, helst ut fra det eksemplariske prinsipp og bruke TT som metode. Vi skal likevel være oppmerksomme på at TT ikke er en mirakelkur. Min erfaring er at både elever og lærere må øve på å bruke TT. Min undervisning i de tre klassene kunne eksempelvis fungert mye bedre dersom jeg mestret debriefingen. Det virket også fremmed for elevene at timen hadde et annet oppsett og struktur enn det de var vant til. Dette kan være et tegn på at de ikke har hatt så mange TT-timer. Man må derfor påberegne en del prøving og feiling med bruk av TT og derfor vil man sikkert ende opp med 5-6 dobbelttimer der læringsutbyttet ikke er maksimalt. 5-6 dobbelttimer utgjør imidlertid rundt 20 % av den totale tiden man har i geografifaget, og derfor er det forståelig at lærere kan kvie seg for å ta i bruk denne læringsstrategien. Samtidig kan det virke som om læringsutbyttet til elevene er såpass bra, og at tiden med prøving og feiling ikke er kritisk for det totale læringsutbyttet i faget. Vi må også ha i tankene at ikke all TT-strategier trenger så mye som en hel dobbeltime. Noen strategier er fine å bruke som en mindre del av et større opplegg.

Den fjerde og siste hjørnesteinen i TT som læringsstrategi er metakognisjon. Når elevene *tenker over hvordan de tenker* så blir de bevisst på hvordan de lærer, og sin egen tenking innenfor faget eller fagområdet (Lund, 2013). I «design din nabo» blir elevene bevisst på hvordan de tenker i møte med sin nye nabo. Det er i debriefingen elevene blir bevisstgjort på dette. Diskusjonene rundt de ulike oppdragene gir lite mening dersom læreren ikke greier å gjennomføre en god debriefing med fokus på metakognisjon. Her blir diskusjonene tatt til et nytt nivå og elevene kan konstruere et nytt syn på verden. Nolet (2010) peker på at det er her elevene forstår hva de har lært, samt måten de har lært det på. Jeg mener den metakognitive delen av debriefingen i de fire klassene kunne fungert mye bedre. Det virket som en fremmed tanke for elevene å skulle sette ord på hvordan de hadde løst oppgaven. Det kan være mange forklaringer til dette og de mest sannsynlige er at de ikke har gjort så mye TT før og ikke har noe metaspråk, men det kan også være at både Mette og jeg er altfor uerfarne og lite trent i

hvordan man holder en god TT-time. Jeg ser allikevel potensiale når det kommer til metakognisjon og opparbeidelse av elevenes fundamentale forståelse av geografifaget.

Konklusjonen for dette avsnittet er at TT kan være en metode som ivaretar geografi som et holdningsskapende fag fordi strategien skaper et godt møte mellom elevene og innholdet i undervisningen. TT kan ivareta både Klafki og Møllers anbefalinger om hvordan man kan bygge en fundamental forståelse av faget. Likevel vil jeg presisere at TT ikke er eneste metode eller strategi knyttet til dette. TT er heller ingen lettvin løsning. TT kan ved første øyekast virke lett å gjennomføre, men metoden krever en masse forberedelse fra læreren, og det tar tid før man greier å gjennomføre debriefing på en god måte der utviklingen av elevenes metakognitive evner faktisk skjer. Jeg startet med en nokså klønete debriefing i klasse A og i klasse B gikk det ikke så mye bedre. Det var først i klasse C jeg virkelig fikk et snev av mestring og vi fikk diskutert dette med stereotypier godt nok. Selv om man ikke står og foreleser, så har man som lærer fått en mer veiledende rolle og dette krever sitt. «Design din nabo» hadde et utelukkende fokus på holdninger og verdier, og det faglige og forståelsen kommer i debriefingen. Jeg synes metoden fungerte godt i kombinasjon med annen undervisning. På denne måten får man dekket mer «pensum», samtidig som man lar elevene utforske og gå i dybden også. Likevel føler jeg at min enkeltstående time ikke er dekkende for hele kompetansemålet som var utgangspunkt for denne timen. Det ideelle hadde vært om elevene kunne få et lengre prosjektarbeid etter mine to timer. Akkurat det at TT bør følges opp med enten prosjektarbeid eller større skriftlige arbeider anbefales av blant annet Lund (2013) og Nolet (2010). Denne oppgaven viser at for å ivareta geografi som et holdningsskapende fag må det settes av tid til dybdeundervisning. Hvilke emner som egner seg for akkurat dette kan vurderes gjennom en didaktisk innholdsanalyse. Oppgaven viser også at TT er en fin læringsstrategi som kan legge til rette for god refleksjon rundt viktige geografiske emner.

#### **5.4 Tren Tanken i fremtidens skole**

Jeg ønsker å avrunde denne oppgavens diskusjonsdel med å peke på at Ludvigsen-utvalgets fire sentrale kompetanseområder – 1) Fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kunne kommunisere, samhandle og delta og 4) å kunne utforske og skape - kan ivaretas gjennom bruk av læringsstrategien TT. Klafkis tanker om kategorial dannelse passer også inn i enkelte av disse fire kompetanseområdene. Slik sett legger Ludvigsen-utvalget til rette for å ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen.

*Fagspesifikk kompetanse* handler om å gi elevene innsikt og ferdigheter i faget som er relevante over tid (NOU 2015:8, 2015). I geografi er dette geografisk bevissthet, og denne blir ivare tatt

gjennom å bygge en fundamental forståelse i faget (Møller, 2001). En sli forståelse kan bygges gjennom læringsstrategien TT. I NOU- rapporten om fremtidens skole, bruker Ludvigsen-utvalget ordet *byggesteiner* om sentrale temaer eller emner innenfor et fag. Videre sies det at disse best ivaretas gjennom dybdelæring slik at man forstår helheten innenfor et fag (NOU 2015:8, 2015). For Klafki (1983) og Møller (2001) tilsvarer disse byggesteinene et fags elementære kategorier, og dybdelæring for å se helheten i faget kan kobles til de fundamentale kategoriene i faget. Slik sett kan det virke som at det å undervise i tråd med Klafkis kategoriale dannelsesteori er en måte å ivareta de nye tankene om hva fremtidens skolefag skal bestå av.

Det *Å kunne lære* er en sentral kompetanse i fremtidens skolefag (NOU 2015:8, 2015). Metakognisjon er som kjent en av TTs fire hjørnesteiner og blir ivaretatt gjennom en god debriefing (Lund, 2013). *Å kunne kommunisere, samhandle og delta* er noe Ludvigsen-utvalget anbefaler at bør inkluderes i alle fag. Muntlig kommunikasjon, jobbing med problemløsning, demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet er en rekke nøkkelord som dekker dette kompetanseområdet (NOU 2015:8, 2015). I spørreskjemaene kom det frem at det elevene likte godt med timen var at de fikk diskutere, resonnerer og delta. Gjennom «design din nabo» måtte elevene argumentere godt for sin mening om hvilke påstander de ville inkludere i beskrivelsen av sin drømmenabo. I min samtale med Astrid etter undervisningen i klasse B og C, sa hun at hun observerte et par elever ta ordet frivillig for første gang. Dette kan være en indikasjon for at læringsstrategien TT legger til rette for at elever skal tørre å kommunisere, samhandle og delta i undervisningen. Det *Å kunne utforske og skape* handler om kritisk tenking, resonnerer, analysere og kunne bruke relevante strategier for å løse problemer. Det handler også om å vurdere påstander og argumenter (NOU 2015:8, 2015). «Design din nabo» var en strategi som handlet om nettopp dette å vurdere påstander eller beskrivelser av naboen. Samtidig måtte elevene til enhver tid vurdere hverandres påstander og argumenter i diskusjonen der de i fellesskap skulle komme frem til fem utsagn. De måtte også ta i bruk og *skape* strategier for å komme seg igjennom alle de 25 utsagnskortene. Det å finne strategier for å løse oppdrag er felles for mange TT-strategier og oppdrag, og elevene driver i stor grad med utforskende læring.

Konklusjonen blir dermed at Ludvigsen- utvalgets fire kompetanseområder som fremheves som viktige for fremtidens skolefag kan bli ivaretatt gjennom bruk av læringsstrategien TT, samt en undervisning som er i tråd med Klafkis kategoriale dannelsesteori. I fremtidens skolefag blir det viktig med dybdelæring for å bygge en forståelse av faget. Denne oppgavens hovedargument er at dybdelæring er det som må til for at elevene skal kunne bygge en fundamental forståelse for faget. Denne fundamentale forståelsen er videre helt essensiell for å

ivareta geografi som et holdningsskapende fag. I diskusjonen om hvorfor Mette og Klasse D lykkes fremheves tid til å gå i dybden som en suksessfaktor. Samtidig skal vi ikke glemme at rammene rundt Mette og klasse D legger til rette for god undervisning i faget. Selv om Ludvigsen-utvalget ser ut til å ville prioritere mer tid til fag som matte og språkfag, så viser denne oppgaven at geografi er et fag for fremtiden. I de flerfaglige emnene som skal læres på tvers av fag, er «det flerkulturelle samfunnet» og «bærekraftig utvikling» to av tre slike emner. Denne oppgaven viser geografi sitt bidrag inn i det første temaet, men også innen temaet «bærekraftig utvikling» kan geografi være et nøkkelfag.





## 6.0 Avslutning

Dette avslutningskapittelet vil oppsummere denne oppgaven, og jeg vil komme med en konklusjon på problemstillingen *hvordan kan vi ivareta geografi som et holdningsskapende fag i skolen, og hvilke utfordringer kan knyttes til dette?* Til slutt vil jeg presentere ulike forslag til videre arbeid innenfor denne oppgavens tematikk.

## 6.1 Konklusjoner

Innledningsvis spurte jeg (noe inspirert av Ellen Key) : hva ønsker vi at elevene våre skal sitte igjen med etter at de har glemt alt de har lært i geografi? Kan et mulig svar på dette være *et geografisk perspektiv på verden?* Et slikt perspektiv kommer derimot ikke av seg selv, og denne oppgaven peker på viktigheten av at elevene se sammenhenger i faget. For å bruke Wolfgang Klafkis og Jens Peter Møllers termer, så må elevene bygge en fundamental forståelse i geografifaget. Den fundamentale forståelsen former elevenes kunnskaper, følelser og holdninger til verden, og kan derfor være en viktig brikke i å ivareta geografi som et holdningsskapende fag. Denne undersøkelsen viser at det finnes utfordringer knyttet til akkurat dette. I intervjuene med lærerne trekkes mangel på *tid* frem som hovedforklaringen på hvorfor elevene ikke forstår «essensen» i faget. Det er rett og slett for lite dybdeundervisning og dybdelæring. Dybdelæring gjennom gode eksempler er Klafki og Møllers svar på hvordan man kan bygge en fundamental forståelse - en egentlig faglig viten - i faget. Men også Ludvigsen - utvalgets rapport peker på viktigheten av dette. Elementære kategorier uten innbyrdes sammenheng glemmes raskt, og har dermed ingen langvarig holdningsskapende effekt på elevene. Lærerne begrunner sin overfladiske undervisning i mange temaer med *for liten tid*. Tidsrammen for geografifaget føles rett og slett veldig begrensende for lærerne. Det skal også nevnes at et par av lærerne mener også at holdninger og holdningsskaping kommer av seg selv, samt at elevene har gode holdninger fra før. Denne undersøkelsen viser nytten av å planlegge for slike holdningsskapende aktiviteter gjennom en didaktisk innholdsanalyse og bruken av TT-strategier. Dette er imidlertid aktiviteter som tar tid, og et langsiktig mål for å imøtekomme lærernes utfordringer knyttet til tid bør være at faget tildeles flere timer per uke. Samtidig er det klart at lærerne bør sette av tid til dybdelæring innenfor dagens rammer, slik at vi unngår elevenes forestillinger om at «geografi handler bare om steiner og bergarter» og at dette er grunnen til at faget ikke gjør noe med dem.

Anbeflingene å ta i bruk TT og Klafkis didaktiske innholdsanalyse gir jeg på bakgrunn av egne forsøk og observasjoner i klasserommet. Den didaktiske innholdsanalysen synliggjør om innholdet har en potensiell holdningsskapende – eller dannende – kraft på elevene, samt om

undervisningsstoffet egner seg for å hjelpe elevene med den fundamentale forståelsen av geografifaget. Den didaktiske innholdsanalysen kan hjelpe lærerne til å ta bevisste vurderinger knyttet til om undervisningens innhold egner seg for dybdelæring eller ikke. Analysen er også fin for å få innsikt i potensielle reaksjoner elevene måtte ha på innholdet. Gjennom en didaktisk innholdsanalyse på det valgte kompetansemålet om flytting, konkluderte jeg med at undervisningsstoffet hadde en potensiell holdningsskapende kraft på elevene, samt at elevene kunne få mer innsikt i dette med romlig forståelse ved å zoome inn og ut på et fenomen. For å skape et fruktbart møte mellom innhold og elever var læringsstrategien TT en fin innfallsvinkel. TT- strategien «design din nabo» skapte et fruktbart møte mellom elevene og det valgte kompetansemålet. TTs fire hjørnesteiner samsvarer godt med Klafkis tanker om undervisning og dannelse. Særlig det med å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunnskunnskap og hverdagsforestillinger, samt det å fordype seg i et fagområde gjennom dybdelæring. Gjennom egne observasjoner i klasserommet kan jeg si at flere av elevene ble provoserte, noe som satte dem inn i en aktiv prosess der de blir i stand til å konstruere nye verdensbilder – eller holdninger. Debriefingen kunne vært merkbart bedre i mange av klassene, men TT har helt klart et potensiale knyttet til det å bygge opp elevenes fundamentale forståelse i faget. Debriefingen skal løfte elevenes refleksjoner til et høyrere nivå gjennom metagonitiv tenking. En slik tenking vil gi innsikt i hvordan man tenker innenfor et fag, og således være med på å utvikle elevenes fundamentale kategorier. Selv om man som lærer kan oppleve å ikke mestre debriefingen med en gang, må man smøre seg med litt tålmodighet. Mye faller på plass etter en del prøving og feiling.

Selv om tid beskrives en utfordring knyttet til det å gjennomføre dybdeundervisning, har Mette og klasse D vist at det er mulig å få til dybdelæring i faget innenfor dagens stramme tidsramme. Det å sette av tid til dybdelæring kan være forklaringen på hvorfor flere elever i Mettes klasse (Klasse D) anser geografi som et holdningsskapende fag, og dette viser nok en gang at dybdelæring er helt essensielt knyttet til geografi og holdninger. I en forlengelse av dette må det nevnes at klasse D hadde hatt mer geografi på det tidspunktet de gjennomførte spørreundersøkelsen. Det skal også nevnes at rammene rundt Mette og klasse D er meget gode: mye tverrfaglig samarbeid, godt samarbeid geografilærerne imellom gjennom faste møter, deling av opplegg og felles ekskursjon. Skolen tilbyr også alle programfag som kan knyttes til geografi og lærerne har tilgang på et geografifrom. Alt dette er faktorer som kan være med å bygge Mette som en god lærer. Diskusjonen rundt Mette og klasse D viser derfor at

dybdeundervisning er mulig innenfor dagens tidsramme, men det viser også viktigheten av å jobbe på en skole der faget blir tatt på alvor og at man har gode kolleger å støtte seg til.

Det siste diskusjonspunktet i denne oppgaven tok for seg sammenhengene mellom Ludvigsen-utvalgets tanker om fremtidens skolefag, TT og Klafkis kategoriale dannelsesteori. Min konklusjon er at de fire kompetanseområdene i fremtidens skole blir ivaretatt gjennom en undervisning som er i tråd med Klafkis kategoriale dannelsese og bruken av læringsstrategien TT. Slik sett legger Ludvigsen-utvalget til rette for at det holdningsskapende aspektet ved geografifaget blir ivaretatt i fremtidens skole.

Konklusjonen er derfor at man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag gjennom å undervise i tråd med Klafkis kategoriale dannelsesteori, der fokuset må ligge på å bygge en fundamental forståelse i faget. TT viser seg å være en fin metodisk innfallsvinkel for å få til dette. Utfordringene knyttet til å ivareta det holdningsskapende aspektet er i all hovedsak knyttet til *tid*. Tidsrammen føles begrensende for en del lærere og dette fører til overfladisk læring, noe som igjen fører til at elevene ikke ser sammenhengene i faget.

## **6.2. Geografi – et fag for fremtiden**

Geografi er et fag for fremtiden, og denne oppgaven legitimerer på mange måter geografi sin plass i skolen gjennom et dannelsesargument. Nå er imidlertid forskning på geografi og dannelsese et litt utforsket område her i Norge, og mer forskning på dette vil kunne gi oss enda flere gode argumenter på hvorfor geografi skal ha en sentral plass i skolen. Mer forskning på elevenes perspektiver og meninger gjennom eksempelvis fokusgrupper eller dybdeintervju vil gi en bredere innsikt i hva som skal til for å berøre elevene. Videre kunne det vært interessant å få et mer representativt bilde gjennom en spørreundersøkelse. Det kunne også vært interessant å forske videre på geografifaget og *tid*. Faktoren tid ble nevnt utallige ganger i intervjuene som en stor utfordring, og nærmest en hindring, knyttet til dybdelæring. Et forskningsprosjekt viet til dette kunne vært et viktig bidrag inn i debatten om legitimeringen av faget.

Denne oppgaven viser en god kobling mellom Tren Tanken og Ludvigsen-utvalgets anbefalinger av hva fagopplæringen skal bestå av. Dybdelæring og metakognisjon er to viktige elementer i fremtidens skole, samt to av hjørnesteinene i TT som læringsstrategi. Det kunne derfor vært interessant med forskning som rettet et større fokus mot akkurat dette, og se på hvordan man kunne utvikle flere gode strategier innenfor TT. Ludvigsen-utvalget legger vekt på at fremtidens skole må belage seg på mer tverrfaglig samarbeid. Geografi blir av mange,

eksempelvis Arild Holt Jensen (2007), beskrevet som et nøkkelfag. Det kunne derfor vært interessant med et prosjekt som forsket på «geografi som et nøkkelfag i fremtidens skole»

## Litteratur

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser - skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (pp. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger?: studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Blom, S. (2016). *Holdninger til innvandrere og innvandring 2016* Vol. 41. SSB Rapport Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/288655?ts=15915e50e10>
- Cantell, H. (1999). Cultural understanding through geographical dimensions: a finnish perspective. *Geographical education*, 12, 9-15.
- Commission on Geographical Education. (2016). *International Charter on Geographical Education* Hentet fra [http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/2016/IGU\\_2016\\_def.pdf](http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/2016/IGU_2016_def.pdf) 03.03.17
- Commission on Geographical Education. (2000). International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity. Hentet fra [http://www.igu-cge.org/charters\\_2.htm](http://www.igu-cge.org/charters_2.htm) 10.04.2017
- Dowling, R. (2010). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I Hay, I. (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (3 ed., pp. 26-39). Canada: Oxford University Press.
- Dunn, K. (2010). "Doing" Qualitative Research in Human Geography. I Hay, I. (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (pp. 99-137). Canada: Oxford University Press.
- Fjær, O. (2007). *Kunnskap og bevissthet i geografi. Hva kan elevene når de starter på vgs?* Foredrag holdt på Nordic Geographers Meeting (NGM) i Bergen juni 2007.
- Fogth-Jakobsen, T. (2014, 11.04.2014). Danning over bord. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2014/april/danning-over-bord/> 24.04.2017
- Furu, E. M. (2013). Lærestudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen* (pp. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi* (Vol. 19). Oslo: Universitetsforl.
- Kitchin, R., & Tate, N. (2013). *Conducting Research in Human Geography : theory, methodology and practice*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Red.), *Theaching as a Reflective Practice - The german Didaktik Tradition* (pp. 139 -159). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kristensen, P., Kjeldsen, N., Pedersen, O., Jørgensen, H., & Bruun, K. (2011). *Geografiundervisning : fagdidaktisk grundbog* (1 Utg.). København: Geografforlaget.
- KUF. (1994). *Generell del av læreplanen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> 20.02.2017.

- Leat, D. (2001). *Thinking through geography* (2 Utg.). Cambridge: Chris Kington Publ.
- Lund, E. (2013). *Tren tanken : læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (2 Utg.). Oslo: Aschehoug.
- McGuirk, P. M., & O'Neill, P. (2010). Using Questionnaires in Qualitative Human Geography. I Hay, I. (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (pp. 191-216). Canada: Oxford University Press.
- McLafferty, S. L. (2010). Conducting Questionnaire Surveys. I Clifford, N., French, S., & Valentine, G. (Red.), *Key Methods in Geography* (2 ed., pp. 77 -88). London: Sage.
- Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer - artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2010). Fagdidaktikk i geografi. I Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet - en innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (pp. 17-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. P. (2001). *Omverdebsforståelse - Didaktiske perspektiver og eksempler* (1 Utg.). Århus: Klim.
- Nolet, R. (2006). Tren tanken - et undervisningsopplegg for å utvikle kritisk tenking. *Bedre Skole*, 2006(1), 22-30.
- Nolet, R. (2008). Design your Neighbour. I Ehlers, N., Havekes, H., & Nolet, R. (Red.), *Living an Learning in Border Regions - Cross Border Learning Activities, Issues-Methods- Places* (pp. 65-70). Aachen: Volkshochschule Aachen/Community Centre of Adult and Further Education Aachen. Hentet fra [http://www.forschungsgesellschaft.at/download/living-learning-border\\_ENG.pdf](http://www.forschungsgesellschaft.at/download/living-learning-border_ENG.pdf) 15.01.16.
- Nolet, R. (2010). Perspektiver i geografiundervisning - Tren tankene med geografi. I Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet - en innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Norvoll, H. H. (2015). *Geografi i ungdomsskolen*. (Matergradavhandling), NTNU, Trondheim.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens Skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2017). Vanlige spørsmål. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige\\_sporsmal.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html) 08.05.2017
- Oettingen, A. v. (2008). medborgerskab - skolens nye dannelsesopgave? I Korsgaard, O., Sigurdsson, L., & Skovmand, K. (Red.), *Medborgerskab - et nyt dannelsesideal?* (pp. 47-66). Finland: Religionspædagogisk Forlag.
- Seim, A. (2005). Geografi - verda sitt emne Globale utfordringer og lokale svar. I Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser - skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (1998). *Naturfag som allmenndannelse : en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebatikk : fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Språkrådet. (2017). Dannelselse eller danning? Hentet fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/dannelse-eller-danning/> 02.05.2017

- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). (litt mer enn et) Forord. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.), *Dannelse - introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Strand, T. (2002). Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(02-03), 124-142.
- Swan, C. (2016). *Geografi i samfunnsfaget - på tide med en kompetanseheving?* (Mastergradavhandling), NTNU, Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3 Utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/GEO1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1vg2-> 03.03.2017.
- Valentine, G. (2001). At the drawing board: develop a research design. I Limb, M. & Dwyer, C. (Red.), *Qualitative Methodologies for Geographers - issues and debates* (pp. 41-54). New York: Oxford University Press.





## VEDLEGG A – undervisningsopplegg

Fra læreplanen bli følgende kompetansemål fokusert på:

- *Forklare årsaker til flyttestrømmer i land og mellom land og drøfte virkningene*

I tillegg vil det være et fokus på utvikling av elevenes toleranse og globale medansvar slik det er beskrevet i formålet med geografifaget i læreplanen. I tillegg vil det å uttrykke seg muntlig være et fokus denne timen. Her står det at elevene skal «kunne reflektere over meningsinnholdet i ulike typer informasjon og kilder og grunngi eget synspunkt. Dette innebærer å presentere resultat av eget arbeid tydelig og forståelig for andre»<sup>1</sup>

Hva	Gjennomføring	Tidsbruk
Presentasjon av meg selv og prosjektet	Viktig å fortelle elevene om hva masteroppgaven handler om og at ingen vil bli gjenkjent i oppgaven.	5 min
Gjennomgang av mål og plan for timen	<b><u>Målet for timen var:</u></b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elevene skal vite hva migrasjon er og hva konsekvensene av migrasjon kan være</li><li>• Elevene skal ha oversikt over de ulike grunnene til at folk migrerer</li><li>• Elevene skal kunne diskutere gode integreringstiltak for innvandrere i Norge</li><li>• Elevene skal bli kjent med egne holdninger knyttet til migrasjon og innvandring</li></ul>	5 min
Introduksjon til temaet migrasjon	<b><u>Tavleundervisning med dialog</u></b> Elevene må få en generell innføring i temaet migrasjon: <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva er migrasjon?</li><li>• Hva er konsekvensene av migrasjon?</li><li>• Hvorfor velger folk å flytte på seg?</li><li>• Hvorfor kommer de til Norge?</li><li>• Push og pull faktorer</li><li>• Presentasjon av tall fra SSB (2016): hvor mange kommer til Norge? Hvor kommer de fra? Hvorfor kommer de?</li></ul> Det er viktig med en dialog med elevene underveis slik at det ikke bare blir ren tavleundervisning. Jeg tok også i bruk Powerpoint.	15-20 min
Design din nabo	Gjennomføring av oppdragene slik de er beskrevet under, men med mindre tid. Elevene fikk eksempelvis 15 minutter til oppdrag 1, og dette var nok tid. Jeg droppet også oppdrag tre, for å få bedre tid til debriefingen.	35 -40 min

<sup>1</sup> Læreplanen i geografi: <http://data.udir.no/kl06/GEO1-01.pdf>

Film «kan du snakke, kan du bidra»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Sette på filmen «kan du snakke, kan du bidra» laget for Røde Kors <sup>2</sup></li> <li>2) Se film og deretter diskutere i grupper: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenkte dere etter å ha sett filmen?</li> <li>• Hva kan du bidra med for å sikre en bedre inkludering?</li> </ul> </li> </ol>	10 min
spørreskjema	Deler ut spørreskjema og informerer elevene om at det er frivillig å delta, og takker dem for en fin time	15 min

### Beskrivelse av gjennomføring av TT-strategien «design din nabo»<sup>3</sup>

- *Del elevene inn i grupper på tre og gi dem følgende oppdrag:*

- 1) Velg ut fem påstander og design din nabo slik du ønsker at vedkommende skal se ut eller være. Naboen skal ikke være en fantasifigur, men heller være så realistisk som mulig. Alle påstander som blir valgt ut må diskuteres mellom elevene, og begrunnelser for valg skal skrives ned. Elevene skal diskutere utsagnene/påstandene de har valgt i 20 – 25 minutter.
- 2) Hvilke av de fem utvalgte påstandene er viktigst? Ranger utsagnene/påstandene fra 1 til 5, der 1 er mest viktig og 5 er minst viktig. Tid til rådighet for elevene: fem minutter.
- 3) Hvilke utsagn/påstander av alle de 25 er mindre relevant og hvorfor? Velg ut fem utsagn/påstander som ikke er relevante i det hele tatt. Skriv ned argumenter i hele setninger.
- 4) Er det noen utsagn/påstander du savner? Konstruer 1-5 utsagn/påstander du mener mangler og som bedre kan beskrive din nabo. Bruk 10 minutter på denne oppgaven.

Som lærer så bør du gå rundt i klasserommet mens elevene arbeider. Du bør høre etter hvilke argumenter de bruker, og bruke dette i debriefingen av oppgaven.

### Forslag til spørsmål læreren kan stille i debriefingen: (spørsmål til oppdrag 1 og 2)

- Hvordan løste dere denne oppgaven i gruppene?
- Hvorfor valgte dere noen utsagn/påstander til fordel for andre?
- Hvilke utsagn er viktigst i beskrivelsen av deres nabo?
- Hvilke utsagn/påstander var ikke viktige og hvorfor?

<sup>2</sup> Filmen er tilgjengelig på youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=7n8D6WMCdOU>

<sup>3</sup> Egen oversettelse av originaldokument som finnes her (Nolet, 2008):

[http://www.forschungsgesellschaft.at/download/living-learning-border\\_ENG.pdf](http://www.forschungsgesellschaft.at/download/living-learning-border_ENG.pdf)

- Identifiserte dere/ så dere bruken av «oss og dem2 i noen av utsagnene/påstandene?
- Var denne timen holdningsskapende og bygde gode holdninger mot rasisme?

### **Spørsmål til oppdrag 3:**

- Hvordan løste dere dette oppdraget i gruppene?
- Hvordan løste dere uenigheter?
- Hvorfor valgte dere noen utsagn/påstander til fordel for andre?

### **Spørsmål til oppdrag 4:**

- Hvorfor valgte dere disse påstandene/utsagnene?
- Hva sier dette om deres holdninger til fremmede?
- Hvilke utsagn promoterer toleranse og hvilke gjør det ikke?

### **Påstander/utsagn**

Det er viktig at han/hun er godt utdannet	Han/henne bør ikke gifte seg med noen av oss	Han/henne bør være streng i oppdragelsen av sine barn	Det er ikke så viktig dersom han/hun slår sine barn	Han/hun bør holde avtaler
Det er viktig at han/hun snakker same språk	Det er ikke viktig hva slags klær han/hun bruker	Han/hun bør følge våre sosiale og kulturelle normer	Han/hun kan ikke være tjukk	Hans/hennes utseende er ikke viktig
Det er ikke viktig hva slags religion han/henne har	Han/hun bør holde seg for seg selv.	Han /hun bør mingle/blande seg med oss	Vi bør prøve å forstå han/hennes kultur	Han/hun må forstå vår kultur

Det er ikke viktig hva slags spark han/hun snakker, så lenge vi kan kommunisere med hverandre	Det er viktig at han/hun tilpasser sitt liv til vårt	Hudfargen hans/hennes er ikke viktig	Hudfargen hans/hennes må være den same som vår	Det er ikke viktig om han/henne er høyt utdannet
Det er viktig at han/hun har same religion som oss	Vi burde spise same type mat	Han/hun bør være takknemlig for å bo på samme sted som oss	Han/hun bør bruke same type klær som oss	Det har ingen betydning hva slags musikk han/hun liker

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Geografi som et holdningsskapende fag”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å finne ut på hvilken måte geografifaget kan bidra til å utdanne og utvikle reflekterte og deltakende samfunnsmennesker. Geografifaget i den videregående skolen i dag er kun et to-timers fag, allikevel er formålet med faget at elevene skal utvikle evnen til toleranse og globalt medansvar. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne i skolen løser denne oppgaven. Tenker de på holdninger og dannelse i sin daglige planlegging av timer i geografifaget? Hvilke utfordringer opplever lærerne? Hvilke muligheter ser de? Hvordan oppfatter elevene geografifaget i skolen? Føler de at geografi er med på å forme dem som mennesker? Blir det tid til dette? Hva lærer elevene i geografi som gjør at de blir i stand til å ta et globalt medansvar?

Det er mange temaer i geografifaget som kan knyttes opp mot holdningsskapende arbeid. Denne studien vil rette fokus mot temaet «demografi og utvikling» i læreplanen og mer spesifikt migrasjon. Dagens flyktnings situasjon vil bli et aktuelt tema. Hva kan geografifaget bidra med i denne sammenhengen? Har faget et potensiale for å påvirke elevenes holdninger knyttet til dette?

Prosjektet er en del av en masteroppgave ved NTNU, geografisk institutt.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien omfatter intervju av geografilærere, gjennomføring av undervisningsopplegg og spørreskjema til elever som deltar i undervisningsopplegget. Spørsmålene til geografilærerne vil omfatte deres beskrivelser og tanker rundt geografi som et holdningsskapende fag med fokus på muligheter og utfordringer i faget. Undervisningsopplegget vil være et to-timers opplegg med et ekstra fokus på geografi og holdninger knyttet opp mot temaet «demografi og utvikling» i læreplanen for fellesfag geografi. Det vil bli gitt ut spørreskjema til elevene i etterkant av undervisningen.

Lydopptak i forbindelse med intervju av lærere vil bli oppbevart på PC med brukernavn og passord på et låsbart rom. Det samme vil spørreskjemaene og øvrige observasjonsnotater fra undervisningen.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger og opptak lagres hver for seg. Deltakerne i studien vil bli anonymisert og vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20 mai. Da vil alle personopplysninger og opptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med;

Kristine Borgaard Waage  
Student  
98419126  
[kristibw@stud.ntnu.no](mailto:kristibw@stud.ntnu.no)

Olav Fjær  
Veileder  
73591508  
[Olav.fjar@svt.ntnu.no](mailto:Olav.fjar@svt.ntnu.no)

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG C - Intervjuguide

1	<b>Fakta om intervjuobjektet</b>
1	Navn:
2	Kontaktinformasjon:
3	Ansatt hvor lenge og alder:
4	Hvilke temaer har du hatt med klassen din frem til nå? (har elevene hatt noe om migrasjon enda?)
2	<b>Tema: Geografi som et dannende fag</b>
1	<b>Åpningsspørsmål:</b> Hvordan synes du det er å undervise i geografi? Er det noen temaer du liker spesielt godt? Er det noen temaer du synes er vanskelige? <ul style="list-style-type: none"><li>• På hvilken måte mener du geografi er et viktig fag i skolen?</li><li>• Hva mener du er spesielt viktig med geografifaget? /hva bidrar geografifaget med som du anser som viktig?</li></ul>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva legger du i begrepet dannelse?</li><li>• Hvordan mener du dannelse kommer til uttrykk i undervisning i geografi? Hvordan knytter du dannelse og geografi sammen? Hvor viktig mener du dannelse er i geografifaget?</li><li>• Hva mener du geografifaget kan bidra med i utviklingen av elevenes holdninger?</li></ul>
3	I læreplanens står det under «formål med geografifaget» at <i>Geografifaget skal medverke til forståing og meistring av den store mengda av informasjon i vår tid. Meir kunnskap</i>

	<p><i>motiverer og stimulerer evna til kritisk analyse og heilskapsforståing. Dette kan gje eleven eit godt utgangspunkt for å vere med i utviklinga av samfunnet på ein konstruktiv måte. Eit viktig føremål med geografifaget er også å utvikle evna til toleranse og globalt medansvar hos eleven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva legger du i «evna til toleranse og globalt medansvar»?</li> <li>• Hvor viktig anser du dette i geografifaget?</li> <li>• Føler du at du, med din undervisning, utvikler elevenes evne til toleranse og mulighet til å ta globalt medansvar? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul>
4	<p><b>Lærereens tanker om elevene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tror du elevene er bevisste på geografi som et holdningsskapende fag? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>• Opplever du at elevene er engasjerte og interesserte i det du underviser i? <ul style="list-style-type: none"> <li>- I hvilke temaer opplever du dem som mest interessert?</li> <li>- Hvorfor tror du eventuelt det er slik?</li> </ul> </li> <li>• Føler de at geografi er med på å forme dem som mennesker?</li> </ul>
3	<p><b>Tema: Du som geografilærer i arbeidet med geografi som et holdningsskapende fag (fokus på praktisk gjennomføring)</b></p>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ser du noen spesielle utfordringer knyttet til det å være geografilærer?</b></li> <li>• Legger du til rette for at elevene skal utvikle sine holdninger, bli tolerante og ta et globalt medansvar? Er du bevisst på geografifagets formål i din ukentlige undervisning av elevene?</li> <li>• Hvordan kan man best legge opp en undervisning som fokuserer på dette med holdninger og holdningsskapende arbeid? (metoder, utfordringer) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan kan man praktisk gjennomføre?</li> <li>- Har du gjennomført noe, i så fall: hva er dine opplevelser og hvordan gjorde du det? Hva tror du elevene fikk ut av undervisningen?</li> </ul> </li> </ul>



3	<p><i>Innenfor temaet demografi og utvikling i læreplanen skal elevene lære om globale befolkningsforhold, ulikheter i levekår og årsaker mellom flyttestrømmer i ulike land.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan pleier du å legge opp undervisningen innenfor dette emnet/temaet?</li><li>• Hvordan mener du evnen til toleranse og globalt medansvar kan/bør komme til uttrykk i undervisningen knyttet til dette?</li><li>• I tilknytningen til temaet migrasjon, hva tror du et geografisk perspektiv kan bidra med? Tror du et geografisk perspektiv på dette temaet er spesielt viktig?</li></ul>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Er det noe du vil ta opp helt til slutt? Noen siste kommentarer?</li></ul>



## **VEDLEGG D – Observasjonsskjema**

**1) Om klassen** (antall elever som deltar, fordeling gutter og jenter)

**2) Praktiske utfordringer** (tid, rammefaktorer)

**3) Kort oppsummering om hvordan selve undervisningen gikk**

- Introduksjonen til timen
- Design din nabo, oppdragene
- Design din nabo, debriefing
- Film og diskusjon

**4) Spørsmål til refleksjon**

- Var elevene engasjerte og motiverte?
- Finnes det noen tegn på at timen var holdningsskapende?



## VEDLEGG E – Spørreskjema til elever

# Spørreskjema

*Svaret du gir er helt anonymt og det er frivillig å delta.*

Kryss av ..... Jente  Gutt

### Om undervisningsopplegget

**1. Hva likte du spesielt godt med undervisningsopplegget og hvorfor?**

**2. Er det noe du mener kunne blitt gjort annerledes? I så fall; hva?**

### Om Geografifaget

**1. Jeg synes geografi er et viktig fag i skolen**

Veldig enig – enig – verken enig eller uenig – uenig – veldig uenig

**Hvorfor/Hvorfor ikke?**

**2. Geografifaget påvirker mine holdninger**

(sett ring rundt ditt alternativ)

Veldig enig – enig – verken enig eller uenig – uenig – veldig uenig

**Hvorfor/hvorfor ikke?**

**3. Jeg er bekymret/redd/engstelig for flyktningssituasjonen i verden i dag**

(sett ring rundt ditt alternativ)

Veldig enig – enig – verken enig eller uenig – uenig – veldig uenig

**Hvorfor/hvorfor ikke?**

**4. Jeg ønsker å være en positiv pådriver for integreringsarbeidet i Norge**

(sett ring rundt ditt alternativ)

Veldig enig – enig – verken enig eller uenig – uenig – veldig uenig

**Kommentar:**

**Ekstra spørsmål til klasse D:**

- 1) Hva var det viktigste du lærte denne timen?
- 2) «Jeg føler et ansvar for at de som kommer til Norge skal føle seg inkludert»