

Birte Marie Molven Fjellro

Med hjarta på rette staden

Ein kvalitativ studie av geografilærarar si
oppleving av Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgåve i lektor i geografi

Rettleiar: Olav Bremer Fjær og Jorunn Reitan

Mai 2021

Birte Marie Molven Fjellro

Med hjarta på rette staden

Ein kvalitativ studie av geografilærarar si oppleving av
Kunnskapsløftet 2020

Masteroppgåve i lektor i geografi
Rettleiar: Olav Bremer Fjær og Jorunn Reitan
Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for geografi



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Fjellro, B. M. M. (2021). Med hjarta på rette staden? Ein kvalitativ studie av geografilærarar si oppleving av Kunnskapsløftet 2020. Masteroppgåve for lektorutdanning i geografi. Institutt for geografi, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet, Trondheim.

I denne masteroppgåva undersøker eg korleis eit utval geografilærarar opplever handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020. Studiet byggjer på Tjora (2017) sin stegvis-deduktive induktive metode, noko som har gjort forskingsprosessen utforskande. Prosjektet byrja med eit nokså ope spørsmål om korleis geografilærarar opplever den nye læreplanen. Ved bruk av den stegvis-deduktive induktive metoden, vart problemstillinga meir spissformulert. Frå arbeidet med datamateriale vart det også aktuelt å formulere ei delproblemstilling. I delproblemstillinga undersøker eg på kva måte lærarar sine kjensler for geografifaget kan påverke motivasjonen for Kunnskapsløftet 2020.

Det empiriske datamateriale for denne studien er henta inn gjennom djupneintervju med geografilærarar og ein informant tilsett i læreplanutvalet for geografi under Utdanningsdirektoratet. Det teoretiske rammeverket tek for seg utviklinga av kunnskapssamfunnet, ulike læreplanreformar frå 1990-talet og fram til i dag, samt korleis lærarar sine personlege kjensler kan vere kopla opp til ein profesjonell identitet.

Resultatet av studien presenter eksistensen av ei ambivalent oppleving av geografifaget under Kunnskapsløftet 2020. På den eine sida verkar det som at fleirtalet av informantane opplever eit større handlingsrom og autonomi i si profesjonsutøving, noko som vert skildra som ei moglegheit for meir fridom. Samstundes skildrar dei same informantane dei fleksible kompetansemåla som meir krevjande for lærarar, då dei nye kompetansemåla kan skjule eit større kunnskapsvolum enn tidlegare læreplanar. Den siste informanten skildrar ei oppleving av usikkerheit kopla til innhald og gjennomføring av geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Eg meiner delproblemstillinga kan vere med på å forklare noko av bakgrunnen for funna i denne studien, då kjenslene lærarane skildra for geografifaget også kan bli sett i samanheng med opplevinga av faget under Kunnskapsløftet 2020. Medan fleirtalet av informantane skildrar sterke kjensler til geografifaget, skildrar den siste informanten faget som mindre viktig i hennar profesjonsutøving. Dette reiser spørsmålet om det tidfattige geografifaget er avhengig av lærarar som har hjarta på rette staden?

Abstract

This master's thesis examines how a selection of geography teachers in Norway experience the room of action and autonomy in the new plan of curriculum, *Kunnskapsløftet 2020*. This study is based upon Tjora (2017) model of data analysis, stepwise-deductive inductive method, which has made the research process quite explorative. The project started out with a relatively open research question on how geography teachers experience the new plan of curriculum. Through the stepwise-deductive inductive method, a narrower research question was established. Furthermore, it became apparent that the research required a second research question, which explores how the geography teachers' opinion of the new plan of curriculum influences their motivation.

The empirical background of this study is developed through in-depth interviews with geography teachers, in addition to an interview with a participant in the development of geography for The Norwegian Directorate of Education. The theoretical framework consists of the ideological development of the knowledge society, the development of curriculum from the 1990's until today, in addition to how teachers' personal emotions can be connected to their professional identity.

This study provides an empirical understanding of an existing ambivalence of how geography teachers experience the new plan of curriculum, *Kunnskapsløftet 2020*. On one hand, it seems as if most of the informants experience more room of action and autonomy in their professional practice in the new curriculum, as opposed to the comparatively strict curriculum plans of the past. This is described as a possibility for more freedom. At the same time, the same informants also describe the new plan of curriculum as more demanding for the teachers, as the new plan can hide a greater content volume than former curriculum reforms. On the other hand, the final informant describes a substantial uncertainty regarding the contents and the implementation of geography in *Kunnskapsløftet 2020*. My findings suggest, in my opinion, that the second research question may provide an explanation for some of the results of this study, as the teacher's emotions can be seen in context of their experience of the new plan of curriculum. As most of the informant describes strong emotions for geography, the final informant describes geography as less important in her professional practice. This raise the question concerning if the timewise small geography subject is dependent upon teachers who has "their heart on the right place".

Forord

Fem år har gått både raskt og sakte. Det siste året har vore prega av ei usikker verd og ei usikker framtid. Alle skal vite at det å skrive ei masteroppgåve under ein pandemi er krevjande for hovudet. Utan kohorten hadde ikkje dette gått så bra som det tross alt gjekk.

Eg vil rette den største takken til min kjære Henning. Du har stilt opp kvar dag, og vore ei trygg hamn gjennom heile denne masterperioden. Utan deg hadde eg ikkje komen i mål med vettet i behald. Tusen takk til mi flotte mamma som har tatt seg tida til å lese oppgåva mi, komen med gode innspel og alltid vore eit godt førebilete. Vidare vil eg takke alle dei fine venene mine som eg har fått i Trondheim; dykk har gjort studietida til den beste tida i livet så langt. Det er nesten skummelt å tenkje på at eg første skuledag for fem år sidan ikkje kjende nokon av dykk; no kan eg ikkje sjå for meg eit liv utan dykk. Eg vil sjølvsagt også takke min kjære lesesal 6494 for all motivasjon og fjollieri. Vi har kanskje ikkje vore satsesal, men vi har i alle fall hatt det kjekt på vegen.

Til slutt vil eg rette ein stor takk til alle informantar som har stilt opp og delt sine erfaringar. Det har vore heilt uvurderleg for dette prosjektet. Eg vil takke mine flotte rettleiarar, Jorunn Reitan og Olav Bremer Fjær. Jorunn, du har vore ein viktig del av denne masteroppgåva. Olav, frå første dag på studie har du vore ein bauta for alle studentar ved lektor i geografi. Tusen takk til dykk begge for alle innspel og gode samtalar.

Eg er takksam for alle minner og erfaringar som eg har fått i Trondheim. Dette er minne eg vil bere med meg for resten av livet.

Trondheim, mai 2021

Birte Marie Molven Fjellro

Innhald

1. Innleiing	1
1. 1 Oppgåva sin struktur	3
2. Teori	5
2. 1 Kunnskapssamfunnet	5
2. 2 «New Right»-ideologien som eit utdanningspolitisk grunnlag.....	8
2. 2. 1 Den nykonservative «New Right»-ideologien og 1990-talsreformane	9
2. 2. 2 Den nyliberale «New Right»-ideologien og Kunnskapsløftet 2006.....	10
2. 2. 3 Kunnskapsløftet 2020	12
2. 3 Geografifaget gjennom læreplanreformane.....	13
2. 3. 1 Feltarbeid i geografifaget.....	17
2. 4 Tidlegare forskning om lærarar sine kjensler og profesjonsutøving	18
2. 5 Oppsummering av teori	20
3. Forskingsmetode	21
3. 1 Metodeval	21
3. 2 Forskingsdesign.....	23
3. 2. 1 Djupneintervju	23
3. 2. 2 Val av informantar.....	25
3. 3 Stegvis-deduktiv induktiv metode og arbeidet med datamateriale	28
3. 4 Forskaren i felt	30
3. 4. 1 Vitskapsteoretisk grunnlag – forskaren sin subjektivitet.....	30
3. 4. 2 Metodiske utfordringar ved djupneintervju	31
3. 4. 3 Forskingsetikk.....	32
3. 5 Forskinga sin kvalitet	34
3. 5. 1 Reliabilitet.....	34
3. 5. 2 Validitet	35
3. 5. 3 Overføringsevne.....	35
3. 6 Oppsummering av forskingsmetode.....	36
4. Resultat og analyse	37
4. 1 Opplevingar av eit trangt handlingsrom i Kunnskapsløftet 2006	37
4. 1. 1 Læringstrykk og tidspress	37
4. 1. 2 Det er mykje press på oss lærarar	40
4. 1. 3 Håpet om ikkje å springe vidare med ein gong elevane har forstått pitte litt	41
4. 2 Ambivalente opplevingar av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020.....	43
4. 2. 1 Fridomsgivande, men også meir krevjande	43
4. 2. 2 Og så er det jo dette med djupnelæring	47
4. 2. 3 Feltarbeid som metodestyring i Kunnskapsløftet 2020	49
4. 3 Med hjarta på rette staden?.....	52
4. 4 Læraridentitet og skulereformar	55
5. Avsluttande konklusjonar	57
5. 1 Geografilærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet.....	57
5. 2 Geografilærarar sine kjensler for faget.....	60
5. 3 Vidare arbeid.....	61
Litteratur	63

Vedlegg A: Intervjuguide lærarar	67
Vedlegg B: Intervjuguide for tilsett i Utdanningsdirektoratet	70
Vedlegg C: Førespurnad om deltaking	73
Vedlegg D: Informasjonsskriv og samtykke for lærarar.....	74
Vedlegg E: Informasjonsskriv og samtykke for tilsett ved Utdanningsdirektoratet	77
Vedlegg F: Eksempel på analyse frå empiri til hovudgruppe	80

Figurliste

Figur 1: Kompetansemål kring ytre og indre krefter gjennom ulike læreplanreformer 15

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over lærarinformantar 28

1. Innleiing

Geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen vert ofte skildra som eit tidfattig fag (Fjær, 2015). Med sine to undervisningstimar i veka, er geografi det tidsmessig minste av fellesfaga. Til trass for at faget tidsmessig har vore relativt lite, har det også møtt kritikk for å vere for fagleg omfattande for sitt timetal, noko som kan vere ei utfordring for lærarar som underviser faget og for elevane som skal lære seg det (Mikkelsen, 2007). Dette kan ha samanheng med skulepolitiske endringar som har gått føre seg dei siste to til tre tiåra, der mellom anna diskursen kring kunnskapssamfunnet har vore retningsgivande for skulen si innhaldsmessige utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 kan sjåast som to læreplanreformer som kvar for seg kan illustrere ei skulepolitisk utvikling, der skulen sin samfunnsmessige nytteverdi, politisk sett, har fått ein tydelegare posisjon enn tidlegare. Resultatet av læreplanane har ofte blitt skildra gjennom eit aukande fokus på elevar si kunnskaputvikling. Dette får konsekvensar for både elevane som skal lære seg det omfattande, fagelege innhaldet og dei som driv utdanninga (Hauge, 2014).

Fagfornyinga var ein prosess som skulle reformere skulefaga frå Kunnskapsløftet 2006. Prosessen omfatta mellom anna ulike høyringsrundar, der lærarar og andre interesserte fekk kome med sine innspel på skulefaga si utvikling og utforming (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Resultatet vart Kunnskapsløftet 2020, som trinnvis byrja å tre i kraft frå hausten 2020. Eit av hovudmåla for Fagfornyinga og Kunnskapsløftet 2020 var å redusere kompetansemåla sitt tekstvolum, på ein slik måte at elevane skulle få moglegheita til å lære det faglege innhaldet meir i djupna (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Vidare skulle kompetansemåla bli utforma på ein slik måte at dei vart meir fleksible, noko som mellom anna skulle sikre at lærarar får moglegheita til å gjere sine innhaldsmessige prioriteringar med ei lokal, fagleg forankring. Kunnskapsløftet 2020 skal på denne måten kunne legge til rette for meir djupnelæring og større grad av handlingsrom og autonomi for læraren. Autonomi er eit sentralt omgrep i denne masteroppgåva. Å vere autonom handlar om å ta eigne, sjølvstendige avgjersler. For dette forskingsprosjektet vert autonomi nytta for å samanfatte geografilærarar si oppleving av profesjonen sine moglegheiter for sjølvavgjersle; eit aspekt både Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 har møtt kritikk for å undergrave.

Etter fem år på lektorutdanninga har eg frå både praksisrettleiarar, medstudentar og førelesarar høyrte korleis geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen er eit særleg utfordrande fag å

undervise. Dette har ofte blitt grunnlagt med utgangspunkt i kombinasjonen av eit lite timetal og eit stort fagleg volum. Same haust som Kunnskapsløftet 2020 byrja å tre i kraft, gjekk også startskotet for arbeidet med dette masterprosjektet. I samband med dette ønska eg å undersøkje korleis nettopp Kunnskapsløftet 2020 vart opplevd av geografilærarar i den vidaregåande skule. Eg ønska å finne ut om problematikken frå tidlegare læreplanar også var gjeldande for Kunnskapsløftet 2020, og det var nettopp dette som danna utgangspunktet for forskingsprosjektet.

Eit av kompetansemåla som vart verande frå Kunnskapsløftet 2006, var kompetansemålet kring feltarbeid. Det at feltarbeid er ein obligatorisk metodebestemming for geografifaget, demonstrer eit viktig signal for dei som skal undervise og forvalte faget (Fjær, 2015). Som tidlegare skildra, er tid ofte illustrert som ei sentral utfordring for geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen (Mikkelsen, 2007). Feltarbeid er på si side ein svært tidkrevjande arbeidsmetode, der læringsutbytte kan variere (Fjær, 2015). I startfasen av dette forskingsprosjektet, var feltarbeid som arbeidsmetode i Kunnskapsløftet 2020 eit hovudmoment eg ønska å undersøkje vidare. Etter å ha kontakta nokre potensielle informantar som underviste geografi i den vidaregåande skulen, kom det fram at fleirtalet av lærarane ikkje ønska å bli med i eit forskingsprosjekt om feltarbeid. Årsaka til kvifor skulle vise seg å forme dette forskingsprosjektet i stor grad. Lærarane skildra nemleg korleis dei ikkje hadde hatt tid eller moglegheit til å gjennomføre feltarbeid, fordi det var ein travel haust med implementeringa av Kunnskapsløftet 2020. Dette fekk meg til å stille spørsmålet: Kanskje var geografifaget også i Kunnskapsløftet 2020 utfordra av tidsaspektet? Dette danna utgangspunkt for ei ny vinkling av forskingsprosjektet. Eg ønska å finne ut korleis geografilærarar opplever det nye fellesfaget.

Spørsmålet eg ønska å få svar på i dette forskingsprosjektet var nokså opne. Eg bestemte meg difor tidleg for å gjennomføre ein såkalla stegvis-deduktiv induktiv metode. Dette er noko som sjølvstøtt vil bli meir gjennomgåande skildra i kapittel 3 kring forskingsmetode, men i korte trekk handlar denne metoden om korleis forskaren gjennom heile forskingsprosessen beveger seg mellom empiri og teori (Tjora, 2017). Forskaren arbeider gjennom heile prosessen i eit sirkulært mønster, der empirien i stor grad avgjer dei teoretiske perspektiva. Resultatet er at forskaren heile tida arbeider empirinært, der det teoretiske bakteppet skal vere med på å forklare dei empiriske funna. Problemstillinga er også dynamisk, og ein prosess som går føre seg gjennom heile forskingsprosjektet (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). For mitt prosjekt byrja dette med at eg utforma ein nokså open intervjuguide med utgangspunkt i spørsmåla i avsnittet over.

I utforminga av intervjuguiden var ikkje kjensler for undervisningsfaga eit moment som vart introdusert, likevel var dette noko som kom fram av analysen ved hjelp av stegvis-deduktiv induktiv metode. Dei empiriske funna vart med dette avgjerande for utforminga av dei endelege problemstillingane, som er fylgjande:

- **Hovudproblemstilling:** På kva måte opplever geografilærarar sitt handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020?
- **Delproblemstilling:** På kva måte påverkar lærarar sine kjensler for geografifaget motivasjonen for Kunnskapsløftet 2020?

Hovudproblemstillinga tek for seg korleis lærarar opplever handlingsrom og autonomi i læreplanen frå 2020. For denne oppgåva vil omgrepa handlingsrom og autonomi bli nytta for å forklare på kva måte lærarar opplever fridom til å ta sine egne val i si profesjonsutøving. I denne problemstillinga inngår metodebestemming som eit implisitt kriterium for læraren si moglegheit til autonomi og handlingsrom. Feltarbeid som metodebestemming vil med dette utgjere eit eksempel på ein obligatorisk arbeidsmetode i det fylgjande.

Delproblemstillinga tek for seg forholdet mellom læraren sine kjensler for geografifaget og deira motivasjon for Kunnskapsløftet 2020. Årsaka til at eg har vald å inkludere denne delproblemstillinga er fordi eg meiner ho kan vere med på å forklare noko av bakgrunnen til funna i denne studien, då kjenslene lærarane hadde for geografifaget også kan bli sett i samanheng med opplevinga av Kunnskapsløftet 2020. Tittelen på denne oppgåva er «Med hjarta på rette staden», og delproblemstillinga utgjer ei kopling til tittelen.

1. 1 Oppgåva sin struktur

Denne oppgåva består av fem hovudkapittel som igjen er delt opp i ulike delkapittel. I det første kapitlet har eg til no gjort reie for forskingsprosjektet si utvikling og korleis dette har påverka formuleringa av problemstillingane. Dessutan har eg argumentert for viktigheita av eit slikt forskingsprosjekt.

I kapittel 2 tar eg for meg oppgåva sitt teoretiske grunnlag. Då eg har tatt i bruk ein stegvis-deduktiv induktiv metode, vil det teorikapitlet i stor grad vere prega av studien sine funn.

Kapittelet tek for seg framveksten av diskursen kring kunnskapssamfunnet, korleis skulen vert prega av den politiske «New Right»-ideologien, og på kva måte dette har vore med på å forme geografifaget i den vidaregåande skulen.

I kapittel 3 gjer eg reie for dei metodiske vala eg har tatt i dette prosjektet. Føremålet med metodekapittelet er å gje eit omfattande innblikk i forskinga, slik at lesaren skal kunne ta stilling til forskinga sin kvalitet. For å gjere dette vil eg først ta for meg val av metode, deretter vil eg ta for meg analyse og tolking, før eg vil sjå etiske perspektiv kring meg som forskar i felt.

I kapittel 4 presenterer eg resultat og analyse. Dette kapittelet består av tre ulike delkapittel. Dei to første delkapitla diskuterer hovudproblemstillinga opp mot studien sine empiriske funn. Det siste delkapittelet diskuterer delproblemstillinga, og gjer ei mogleg forklaring for studien sine funn.

I kapittel 5 avsluttar eg oppgåva med ei oppsummering. Her vil eg konkludere på problemstillingane i lys av dei funna eg har gjort i denne studien. Vidare vil eg kome med egne refleksjonar kring forslag til vidare forskning.

2. Teori

For dette forskingsprosjektet har eg vald å nytte meg av ein stegvis-deduktiv induktiv metode. I korte trekk vil dette sei at det teoretiske bakteppet vert sortert ut frå det som kjem fram av datainnsamlinga. Empirien for denne oppgåva vil vidare bli kategorisert og analysert utifrå meiningsinnhaldet i dei fylgjande teoriane. Meiningsinnhaldet i desse teoriane utgjør med dette oppgåva sitt teoretiske grunnlag. Eg vil i det fylgjande ta for meg sentrale endringar i norsk utdanningspolitikk, for å vidare kunne skildre korleis læraren sitt handlingsrom og autonomi har utvikla seg i tråd med ein utdanningspolitisk kontekst. Vidare vil eg sjå desse endringane i lys av geografifaget i skulen. Ved å ta for meg dei utdanningspolitiske endringane frå 1990-talet til og med 2020, ønskjer eg å få eit overblikk over korleis læraren sitt handlingsrom og autonomi har utvikla seg gjennom ulike læreplanrevisjonar, då dette er relevant med tanke på problemstillinga. Deretter vil eg ta for meg teori kopla til lærarar sine kjensler, og på kva måte dette kan bli sett i lys av læraridentitet. Dette teoretiske perspektivet vil kunne vere med på å sette lys på delproblemstillinga, og lærarane sin motivasjon påverka av deira kjensler for geografifaget for Kunnskapsløftet 2020?

2. 1 Kunnskapssamfunnet

Noreg har tradisjonelt sett hatt ein relativt sterk sentralpolitisk styring av skulen, noko som vil sei at det i hovudsak er staten som politisk organ som har vore premissgivande for innhaldet i skulen, gjennom til dømes utvikling av læreplanverk (Berg, 2014). Dei siste tre tiåra har ein sett eit fornya perspektiv på utdanning som eit instrument for politisk og økonomisk utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Gjennom internasjonale institusjonar som Organisasjonen for økonomisk samarbeid (OECD), FN og EU, har kunnskap som humankapital fått ein nyvunnen tillit som verktøy for samfunnsutvikling. Humankapital er eit samfunnsøkonomisk omgrep, som skildrar befolkninga sine kunnskapar og ferdigheiter. Humankapital kan auke gjennom utdanning og opplæring. Samfunnsutviklinga har fått tilnamnet *kunnskapssamfunnet*, og inkluderer ei rekke ideologiske premiss for korleis humankapitalen er samfunnet sin viktigaste ressurs, noko som vidare har påverka nasjonale skulesystem (Haugen & Hestbek, 2014; Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 5). Ideologien kring kunnskapssamfunnet har mellom anna ført til ein auka tiltru til bruk av testar og standardiserte tilnærmingar til utdanning.

Kunnskapssamfunnet er eit omgrep som vart introdusert for omlag 20 år sidan, og har i løpet av desse åra etablert seg som ein av dei mest sentrale omgrepa i diskursen om skule og

utdanning (Haugen & Hestbek, 2014). I norsk kontekst vart diskursen kring kunnskapssamfunnet synleggjort i 2006, gjennom mellom anna innføringa av læreplanreform Kunnskapsløftet, og namneskiftet frå utdanningsminister til kunnskapsminister (Hovdenak & Stray, 2015). Synleggjeringa av ordet i utdanningspolitisk samanheng, kan vise til ein diskurs der sjølve kunnskapsordet vert fremma som essensielt. Endringane frå 2006 kan med dette signalisere eit auka fokus på kunnskap, både for den praktiske skulekvardagen og for utdanningspolitisk hald (Hovdenak & Stray, 2015).

Når det gjeld omgrepet kunnskap er det viktig å understreke at dette kan bli forstått på fleire ulike måtar (Hovdenak & Stray, 2015). Til dømes vert kunnskapsomgrepet innan tradisjonelle vitenskapsteoriar diskutert med ei epistemologisk og ontologisk forankring. Dette vil sei at forskarar mellom anna diskuterer på kva måte ein kan vite noko med sikkerheit, eller på kva måte kunnskap eigentleg kan eksistere (Hauge & Holgernes, 2002). Innan ein kunnskapspolitisk kontekst vert kunnskapsomgrepet derimot diskutert på ein noko annan måte (Hovdenak & Stray, 2015). Her vert kunnskap forstått som politisk berar av ein bestemt ideologi, slik som ideen om det utviklande kunnskapssamfunnet. Med andre ord kan ein i denne diskursen forstå kunnskap som eit produkt av utdanning, framfor diskusjonen om kva eit menneske eigentleg kan vite.

Læreplanar vert utforma på nasjonalt nivå, men ein kan sjå ein trend av aukande internasjonalisering av skulesystem (Sjøberg, 2014). Mellom anna har internasjonale institusjonar, då særleg OECD, hatt ei sterk påverknad på kva som vert rekna som viktig kunnskap i skulen. OECD er ein institusjon som er forankra i økonomiske teoriar om humankapital, og visar til strategiar med ei slik utvikling (Haugen & Hestbek, 2014). Dei internasjonale OECD-organiserte PISA-testane, som vart innført i 2001, er eit eksempel på dette. Innhaldet i PISA-testane representerer kunnskap som skal sikre aukande humankapital i eit økonomisk perspektiv. Kunnskapsinnhaldet i PISA-testane har vunden tillit internasjonalt, og element frå dette kunnskapsinnhaldet har blitt adoptert inn i nasjonale læreplanar (Hovdenak & Stray, 2015). Stortingsmelding 28 (2016) diskuterer til dømes dette. Her vert viktigheita av utdanning som verkemiddel for auka humankapital skildra, i tillegg til ønsket om å møte internasjonale kunnskapsstandardar, slik som PISA-testane (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 5-7).

Skulen som institusjon i samfunnet har ein klar og definert samfunnsrolle gjennom sitt lovfesta mandat. Gjennom føremålsparagrafen vert skulen sitt mål forankra i elevane sin framtidige funksjon i arbeidslivet og som demokratiske samfunnsborgarar (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ein kan med dette dele skulen sitt samfunnsmandat inn i to hovudretningar: danning av eleven og nytteverdi for samfunnet (Hovdenak & Stray, 2015).

Staten har ein politisk vedteke ambisjon for Noreg som kunnskapsnasjon, der kunnskap vert skildra som ein naudsynt føresetnad for å kunne løyse framtidige, samfunnsmessige utfordringar (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 5). Skulen sitt føremål har tradisjonelt vore forankra i nytte og danning, men eit fornya perspektiv på kunnskap har ført til ei fornya forståing av dette mandatet (Biesta, 2006; Cochran-Smith, 2013; Haugen & Hestbek, 2014). I eit samfunn der kunnskap vert ein stadig viktigare ressurs, stiller dette nye og meir avanserte krav til dei som driv den praktiske utdanninga. Eit resultat av dette er dei stadig aukande krava til læraren i den norske skulen (Engelsen, 2015). Engelsen (2015) skildrar korleis utdanningspolitisk retorikk framhevar forventningar og påbod om læraren sin faglege kompetanse. Regjeringsatsinga, *Lærarløftet: på lag med kunnskapsskulen*, er eit eksempel på dette. Målet med satsinga er å skape ein skule der elevar lærer meir av lærarar som kan meir (Kunnskapsdirektoratet, 2014). Noko av bakgrunnen for satsinga er Noreg sine gjennomsnittlege prestasjonar på dei internasjonale PISA-testane. I forhold til ressursane skulen får, meiner ikkje regjeringa at prestasjonane er tilfredsstillande. Resultatet er *Lærarløftet*. Her vert mellom anna vidareutdanning av læraren nøkkelen for å møte skulen sine mange utfordringar. Lærarar med auka fagleg kompetanse, skal med dette føre til mellom anna ein betre utdanning av elevar, betre prestasjonar på prøvar og mindre fråfall i skulen (Kunnskapsdirektoratet, 2014).

Lærarløftet kan vere med på å tydeleggjere kunnskapssamfunnet som ideologi. Kunnskap vert sett på som løysinga på skulen og samfunnet sine mange utfordringar (Biesta, 2006; Kunnskapsdirektoratet, 2014). Resultatet er eit auka fokus på kunnskap for både elevar og lærarar. Kunnskap har med dette fått ein nyvunnen utdanningspolitisk posisjon, som eit viktig instrument for samfunnsutvikling og økonomisk vekst (Hovdenak & Stray, 2015). Dette nye fokuset har skapt det Hovdenak & Stray (2015) skildrar som ein reell ubalanse mellom samfunnsmandatet sitt nytte- og danningperspektiv, der nyttefunksjonen vert favorisert framfor danning.

Den skulepolitiske utviklinga har på mange måtar fått eit nytt hovudmål dei siste 20 åra, der konkurransekraft og økonomi har fått ein sentral posisjon (Telhaug, 2007). Denne orienteringa har fått kritikk av fleire pedagogar (Biesta, 2006; Cochran-Smith, 2013). Sjøberg (2014) presenterer til dømes ein sterk opposisjon mot den nye skulepolitikken. Han argumenterer for at PISA er eit politisk prosjekt som undergraver pedagogiske diskursar, og noko som i stor grad svekkjer skulen sitt dannelsingsmandat. Gjennom å tilpasse læreplanar kunnskap som PISA-testane fremmar, argumenterer Sjøberg (2014) for at ein konkurranseprega, global økonomi vert prioritert framfor elevar si danning. Ein konkurranseprega skulepolitikk endrar kunnskapsomgrepet, nettopp fordi læreplanreformar baserar seg på resultat frå internasjonale testar; eit perspektiv som på mange måtar likestiller resultat og kvalitet. Kristin Clemet var utdanningsminister i perioden då Kunnskapsløftet vart utvikla (Haugen & Hestbek, 2014). Ho er i dag dagleg leiar i den liberale tankesmia Civita. Civita har publisert fleire rapportar, der dei mellom anna argumenterer for at kunnskapssamfunnet skal auke moglegheita for sosial mobilitet. Kunnskapssamfunnet bidrar altså i følge Civita, gjennom mellom anna ein auka tiltru til internasjonale testar og konkurransekraft, til å fremme både nytte- og dannelsingsmandatet (Civita, 2016). Det eksisterer altså ulike tilnærmingar til korleis diskursen om kunnskapssamfunnet bidrar og avgrensar skulen sitt nytte- og dannelsingsmandat.

2. 2 «New Right»-ideologien som eit utdanningspolitisk grunnlag

For å forklare utviklinga av ideologien kring kunnskapssamfunnet, kan det vere hensiktsmessig å sjå litt meir på utdanningspolitikken dei siste tiåra. Ein kan på mange måtar sei at 1990-talet representerer eit utdanningspolitisk vendepunkt i både norsk og internasjonal kontekst (Berg, 2015). Vendepunktet vert ofte kopla til «New Right»-ideologien, som tek for seg korleis nye aktørar gjer seg synleg i utdanningspolitisk samanheng. Dei nye aktørane forankrar seg i økonomiske verdiar, og på kva måte utdanninga skal omhandle marknadsorientering og konkurransemotivert individualisme (Hovdenak & Stray, 2015). Ein aktør som har hatt ei særleg stor innverknad på utdanningspolitikken, er OECD. I førre kapittel gjekk eg gjennom korleis diskursen om kunnskapssamfunnet har endra skulen. Eg vil i dette delkapittelet sjå på kva konsekvensar dette har fått for læraren i skulen, då dette er sentralt med tanke på problemstillinga. Dette vil eg gjere gjennom å forankre utdanningspolitiske utviklingar i «New Right»-ideologien, nettopp fordi dette kan gje ei forståing for dei norske læreplanreformane i eit internasjonalt perspektiv.

I norsk kontekst kan ein dele «New Right»-ideologien inn i to hovudretningar (Hovdenak & Stray, 2015). Den første er den nykonservative ideologien, og den andre er den nyliberale ideologien. Begge hovudretningane representerer utdaningspolitiske spenningar i møte med læraren sitt handlingsrom og autonomi, og kan koplust til to ulike læreplanreformar.

2. 2. 1 Den nykonservative «New Right»-ideologien og 1990-talsreformane

På 1990-talet vart det innført to læreplanreformar: Reform 94 for vidaregåande opplæring og Læreplanverket 97 for grunnskulen (Liland, 2014). Reformane vert ofte skildra gjennom ord som makt, styring og kontroll, noko som i stor grad kan koplust opp mot den nykonservative retninga av «New Right»-ideologien. Den nykonservative «New Right»-ideologien er nemleg prega av samhandlinga mellom den sterke stat og den frie marknad. I utgangspunktet kan dette kanskje høyrast motstridande ut, men forankringa omhandlar korleis den sterke stat orienterer seg mot marknadsinteresser, både nasjonalt og internasjonalt (Hovdenak & Stray, 2015). Gjennom å tilpasse skulen sitt faglege innhald kan ein tilpasse utdanninga til globale marknadsinteresser. Kunnskap vert på denne måten verktøyet for økonomisk utvikling, slik vi såg i delkapittelet om kunnskapssamfunnet.

Reformane frå 1990-talet vart gjennomført i eit tempo og med eit omfang ein tidlegare aldri hadde opplevd (Hovdenak & Stray, 2015). Læreplanane var prega av felles nasjonalt kunnskapsinnhald, noko som vil sei at alle elevar i stor grad skulle lære det same innhaldet i kvart enkelt fag (Telhaug, 2007). Vidare var læreplanane metodestyrende, gjennom til dømes å pålegge prosjektarbeid som arbeidsmetode (Mikkelsen, 2008). Dei nasjonalt forankra kompetansemåla la også grunnlaget for framveksten av eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Berg, 2015). Resultatet vart eit aukande politisk fokus på samanlikning av elevresultat, noko som også skulle vise seg å prege 2000-talet.

Ein sentral kritikk mot 1990-talsreformane, er korleis den statlege kontrollen fekk konsekvensar for læraren sitt autonome handlingsrom (Mikkelsen, 2008; Liland, 2014; Hovdenak & Stray, 2015). Gjennom å kontrollere både innhald og metode, reduserte staten lærarar som profesjonelle aktørar, nettopp fordi handlingsrommet vart innskrenka. Kritikken omfattar med dette korleis utdanninga skulle tilpasse seg kunnskapsbehovet til marknaden, til trass for at dette gjekk utover lærarar sin profesjonelle autonomi (Hovdenak & Stray, 2015).

Både den norske og den internasjonale utdanningspolitikken på 1990-talet er kjenneteikna gjennom ønsket om å effektivisere utdanningssystem i tråd med marknadsinteresser (Apple, 2008; Haugen & Hestbek, 2014). Resultatet vart i Noreg eit utdanningssystem som innhald- og metodemessig var forankra i sterk statleg kontroll. Som tidlegare skildra, kan ein sjå skulen sitt samfunnsmandat som eit todelt mål mellom nytte og danning. Med utgangspunkt i 1990-talsreformane kan ein hevde at skulen sin nyttefunksjon vart favorisert, på kostnad av danningmandatet, nettopp fordi individ sine behov vart tona ned til fordel for samfunnsøkonomisk utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Den nykonservative «New Right»-ideologien kan med dette forklare korleis internasjonale institusjonar, då særleg OECD, la grunnlaget for ein ny utdanningspolitisk retorikk (Berg, 2015; Imsen, 2016). Koplinga mellom økonomi og kunnskap vart på denne måten styrka; ei kopling som vart ytterlegare styrka utover 2000-talet.

2. 2. 2 Den nyliberale «New Right»-ideologien og Kunnskapsløftet 2006

Den andre hovudretninga ein kan sjå av «New Right»-ideologien i norsk utdanningspolitikk, er den nyliberale fraksjonen (Hovdenak & Stray, 2015). Denne retninga vert kjenneteikna av at staten har lausna meir på grepet om styring og kontroll. Kunnskapsløftet 2006 kan stå som ein representant for denne ideologien, nettopp fordi læreplanreformen er kjenneteikna ved ein meir fleksibel læreplan, med meir opne kompetansemål og mindre metodestyring (Mikkelsen, 2008). Meir opne kompetansemål opnar opp for ei lokal forankring av tema, medan mindre metodestyring opnar opp for meir metodefridom. Svakare statleg kontroll kan tyde på ein sterkare tillit til læraren sin profesjonelle yrkesutøving, nettopp fordi han får større handlingsrom og autonomi til å gjere arbeidet slik han ynskjer (Hovdenak & Stray, 2015).

Det er viktig å understreke at den nyliberale «New Right»-ideologien også er kjenneteikna av ei sterk marknadsorientering, noko som vil sei at økonomiske interesser er retningsgivande for innhaldet og målsettinga ved utdanningspolitikken (Berg, 2015). Nyliberal «New Right»-ideologi ser i stor grad utdanning som «Big business», noko som vil sei at utdanning er eit verktøy for økonomisk endring (Ball, 2012). I følge Telhaug (2007) er den avgjerande forskjellen mellom Kunnskapsløftet 2006 og tidlegare skulepolitisk tenking, at nytteperspektivet er sterkare vektlagt. Utdanninga skal orientere seg etter arbeidslivet sine krav, noko som i stor hovudsak skal styrke den nasjonale konkurransekrafta.

Då det på byrjinga av 2000-talet kom fram at Noreg presterte gjennomsnittleg på PISA-testane, vaks det fram ein ny statleg styringsideologi (Imsen, 2016). Dei gjennomsnittlege prestasjonane vart i stor grad oppfatta som svært skuffande (Telhaug, 2007). Kvalitet ved utdanning vart i denne samanheng forstått som faglege prestasjonar, noko den norske skulen ikkje meistra i ønskeleg grad. Det vart klart at læreplanane skulle endrast, mellom anna for å møte dei internasjonale kunnskapskrava frå PISA-testane. Resultatet vart læreplanrevisjonen, Kunnskapsløftet 2006 (Telhaug, 2007). Forskjellen frå 1990-talesreformane var her at lærarane i større grad fekk ansvaret for å drive denne opplæringa. Sett i eit internasjonalt perspektiv, er dette ein tydeleg trend for OECD-landa. Læraren får her eit fornya ansvar som den mest sentrale aktøren for elevar sine prestasjonar i skulen (Biesta, 2006; Cochran-Smith, 2013).

Bernstein peika i 2000 på utfordringar kring korleis nye aktørar med ein ny motivasjon var i ferd med å gjere seg synleg i den offisielle arenaen si forståing og vektlegging av utdanning si økonomiske verdi. Bernstein (2000) hevda i denne samanheng at «New Right»-ideologien svekka den profesjonelle arenaen, medan den offisielle arenaen styrka sin posisjon. Med andre ord kan ein sei at den utdanningspolitiske styringa, forankra i OECD sine retningsgivande marknadsinteresser, svekka ein profesjonell pedagogiske diskurs. Sjøberg (2014) støtter seg på denne kritikken, og meiner at PISA-prosjektet på ingen måte er eit pedagogisk prosjekt i tråd med skulen sitt dannelsingsmandat, men snarare eit politisk prosjekt med mål om økonomisk nytteverdi.

Til trass for at læraren i skulen fekk meir fridom gjennom meir opne læreplanar, auka resultat- og prestasjonspresset (Hauge, 2014). Hauge (2014) argumenterer for at resultatstyringa påverkar lærarar sitt handlingsrom, nettopp fordi elevar sine prestasjonar innskrenkar lærarar si moglegheit til å utøve profesjonelt skjønn. Berg (2015) peiker på korleis læraren sitt aukande ansvar for elevane sine prestasjonar har ført til ein reell risiko, der samfunnet sin tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar vert svekka dersom resultatata ikkje er gode nok. Dette skjedde då dei første resultatata frå PISA-testane vart publiserte på byrjinga av 2000-talet. Resultatet var ein massiv mediestorm, der det i stor grad var lærarane som fekk skulda for det som vart opplevd som «dårlege» resultat (Imsen, 2016). Den nyliberale «New Right»-ideologien legg med dette grunnlaget for ein ambivalent diskurs kring lærarar sin autonomi og handlingsrom. På den eine sida gjev staten læraren tillit gjennom meir opne læreplanar. På den andre sida har læraren fått eit fornya og endra ansvar i møte med elevtesting. Det vil i praksis sei at læraren i

større grad var ansvarleg for elevane sin kunnskapsutvikling, framfor den no mindre kontrollerande staten.

2. 2. 3 Kunnskapsløftet 2020

Fagfornyinga var ein prosess for utvikling av Kunnskapsløftet frå 2006 (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Resultatet vart Kunnskapsløftet 2020, som skal vere ei fornya og forbetra utgåve av læreplanen. Det vart utnemnd ulike læreplangrupper for kvart skulefag. Desse gruppene skulle arbeide med formulering av faget sitt kjerneelement, i tillegg til å formulere kompetansemål. Fagfornyinga opna for innspel- og høyringsrundar, der lærarar og andre interesserte fekk kome med sine innspel på forslaga som vart lagt fram. Eit av føremåla med Fagfornyinga var å vidareutvikle skulefaga for å sikre relevant innhald for elevane og for det framtidige samfunnet (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Med utgangspunkt i dette kan ein hevde at føremålet med Fagfornyinga var forankra i både elevane sitt dannelsingsmandat, i tillegg til samfunnet sin nytteverdi.

Målet med Kunnskapsløftet 2020 har vore å vidareutvikle, fornye og forbetre dei grunnleggjande prinsippa frå Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 7). Arbeidet var motivert av å skape eit meir samanhengande og gjennomgåande læreplanverk for å sikre betre utbytte av opplæringa. For å nå desse måla, skal Kunnskapsløftet 2020 opne for meir tid til fordjuping (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 26). Gjennom å mellom anna redusere kompetansemåla i kvart fag, skal den nye læreplanen gje gode skulefag med relevant innhald. Det reduserte talet kompetansemål skal opne opp for meir tid til fordjuping, noko som skal kunne føre til betre forhold for å oppnå djupnelæring. Dei nye kompetansemåla skal vere meir opne og fleksible slik at læraren kan gjere sine innhaldsprioriteringar. Dette var ein metode med mål om å mellom anna redusere det faglege innhaldet, eit moment som har vore kritisert for å vere for omfattande, særleg i samband med totimarsfag som til dømes geografi. Opplæringa skal vidare ha ei lokal forankring, i tillegg til større metodefridom for læraren. Slik vi såg i førre delkapittel, kan meir opne læreplanar vise til ein aukande grad av tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar (Hovdenak & Stray, 2015).

Noko av bakgrunnen for å utvikle Kunnskapsløftet har vore det OECD-leia prosjektet *Education 2030* (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 13-14). *Education 2030* er eit internasjonalt prosjekt med mål om å utvikle eit rammeverk for kva slags kompetanse elevar i OECD-landa vil ha behov for i framtida. Denne kompetansen skal vere fruktbar både for notida og framtida

sine marknadsinteresser, og på denne måten skal utdanning kunne stimulere til økonomisk vekst. Ein kan med dette sjå korleis Kunnskapsløftet 2020, i likskap med den førre læreplanen, også er forankra i marknadsinteresser leia av eksterne aktørar.

Eit av hovudfokusområda ved Kunnskapsløftet 2020 er djupnelæring (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 14). Djupnelæring er eit omgrep som skildrar korleis elevar gradvis utviklar ei heilskapleg forståing av faglege samanhengar. Målet er auka læringsutbytte, som vidare skal kome kunnskapssamfunnet til gode i framtida. Gjennom ein meir fleksibel læreplan, skal Kunnskapsløftet 2020 legge til rette for meir tid til djupnelæring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Djupnelæring skal vere eit verktøy som skal sikre utfyllande og langvarig læring for elevar, noko Utdanningsdirektoratet (2020a) vedkjenner at den førre læreplanen ikkje har gitt rom for, då innhaldet har vore for omfattande. For å motverka at ein ny læreplan berre fyller på med nytt læringsinnhald, skal Kunnskapsløftet 2020 representere tydelegare innhaldsprioriteringar. Ved å innføre meir opne læreplanar og færre kompetansemål, skal lærarar få handlingsrommet til å fordjupe seg i enkelte tema (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 7). Djupnelæring blir på denne måten eit verktøy som stiller nye krav til både elevar og lærarar.

Ved å innføre ein meir fleksibel læreplan med målsetting om djupnelæring, kan ein argumentere for at Kunnskapsløftet 2020 vidarefører den nyliberale «New Right»-ideologien. Staten har lausna enda meir på kva læreplanen skal innehalde, noko som kan tyde på ein sterkare tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar. Samstundes skal djupnelæring sikre utviklinga av kunnskapssamfunnet, noko som kan tyde på eit fornya ansvar for læraren. Ein kan med utgangspunkt i dette diskutere om Kunnskapsløftet 2020 også vidarefører den ambivalente diskursen kring læraren sin autonomi og handlingsrom.

2. 3 Geografifaget gjennom læreplanreformane

Eg har til no tatt for meg eit meir generelt fokus for dei utdanningspolitiske endringane dei siste 30 åra. Eg vil i det fylgjande delkapittelet kort ta for meg korleis geografi som fellesfag i den vidaregåande opplæringa har endra seg i det same tidsrommet, og på kva måte ein kan sjå dette i lys av læraren sin autonomi og handlingsrom.

Geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen, er tidsmessig det minste studieførebuande faget (Mikkelsen, 2015). Med innføringa av Reform 94, gjekk geografi frå tre til to skuletimar

i veka. Slik har timetalet vore sidan. Samanlikna med andre europeiske land har geografifaget hatt ein relativt svak posisjon i Noreg (Eidsvik, Kolstad, Nielsen & Vågenes, 2019). Ein av årsakene til dette kan vere at den norske skulen har lagt større vekt på historiefaget framfor geografifaget. Konsekvensen er at geografi ofte vert omtala som eit svært tidsfattig fag (Fjær, 2015).

Liland (2014) utførte eit forskingsprosjekt der ho intervjuar lærarar om sin kvardag. Frå dette prosjektet kom det fram at tid var eit særleg sentralt tema som utfordrar skulekvardagen. Utfordringane handla ikkje berre om å få tid til å utføre ulike oppgåver, det handla også om å forsvare føremålsparagrafen kring både nytte og danning. Lærarane i prosjektet opplevde at dei ikkje hadde handlingsrom for å utøve ansvaret sitt for elevane. Tid var altså ei stor utfordring for handlingsrom i skulekvardagen. Liland (2014) argumenterer for at dersom lærarar får større kontroll over eigen tidsbruk vil dette sikre gode arbeidsforhold og utøving av profesjonalitet i læraryrket. Med utgangspunkt i dette forskingsprosjektet kan ein argumentere for at det tidfattige geografifaget kan innskrenke læraren sitt handlingsrom berre basert på tid.

Eit sentralt mål med Kunnskapsløftet 2006 var å redusere mål og målområde frå den førre læreplanen (Mikkelsen, 2008). Samanlikna med Reform 94, kan ei oppteljing av mål for Kunnskapsløftet 2006, vise til ein slik reduksjon. Mikkelsen (2008) argumenterer likevel for at kompetansemåla frå Kunnskapsløftet 2006 dekkjer eit større fagleg område, då nye formuleringar kan kamuflere vel så ambisiøse mål. Her kan vi trekke ein parallell til Kunnskapsløftet 2020, der tekstvolumet av kompetansemåla frå 2006 er ytterlegare redusert, då dette var ein klar instruks også for denne læreplanen (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 7). *Figur 1* prøver å illustrere dette. Figuren tek for seg læringsmål kring tematikken indre og ytre krefter.

<p>Reform 94:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjenne til teorien om platedrift, kunne forklare dannelsen av fjellkjeder, midthavsrygger og øybuer, og kunne gjøre rede for årsakene til vulkanisme og jordskjelv • Vite forskjellen på mineral og bergarter og kjenne hovedtypene av bergarter, dvs. smelte og avsetningsbergarter, samt omdannede bergarter • Kunne forklare begrepene forvitring, erosjon og avsetning, og kunne gjøre rede for viktige landformer dannet av elver og breer • Kunne gjøre rede for de viktigste norske landskapstyper (viddelandskap, alpint landskap, dal- og fjordlandskap, strandflatelandskap og leirelandskap)
<p>Kunnskapsløftet 2006:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjere greie for korleis jorda er oppbygd, hovudtypane av bergartar og korleis dei vert danna • Forklare korleis indre og ytre krefter formar landskap, og kjenne att typiske landformar i Noreg
<p>Kunnskapsløftet 2020:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjere greie for korleis indre og ytre krefter har danna ulike landskap, og utforske og gjere døme på korleis menneska som bur der, kan utnytte ressursane.

Figur 1: Viser utviklinga av læreplanmål knytt til tematikken kring indre og ytre krefter. Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011, Utdanningsdirektoratet 2006 & Utdanningsdirektoratet 2020b.

Frå figuren kan ein sjå at tekstvolumet er størst frå Reform 94, og vert gradvis redusert fram til Kunnskapsløftet 2020. Læringsmåla frå Reform 94 er meir detaljerte kring kva elevane skal lære, noko som gradvis vert mindre detaljert frå Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020. Likevel kan ein argumentere for at det tematiske innhaldet er det same. Dessutan har kompetansemålet frå Kunnskapsløftet 2020 også inkludert ressursomgrepet, noko dei andre læreplanane skildrar i eigne mål (Utdanningsdirektoratet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Mikkelsen (2008) stiller spørsmål kring det aukande fokuset på kunnskapsvolum i samfunnet, og på kva måte skulefaga skal gi eit overblikk eller skape rom for djupdykk i nokre emne. Til trass for at tekstvolumet av kompetansemål frå dei tidlegare læreplanreformane er ytterlegare redusert i Kunnskapsløftet 2020, kan ein argumentere for at kompetansemåla framleis kamuflerer ambisiøse mål. Omgrepet djupnelæring kan illustrere nettopp dette. Eit viktig mål med Kunnskapsløftet 2020, er at lærarar legg til rette for djupnelæring gjennom opplæringa, då

dette skal sikre aukande kunnskapsnivå (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 7). Det reduserte tekstvolumet i kompetansemåla frå den nyaste læreplanen, samt omgrepet kring djupnelæring, kan vise til ein ambivalent diskurs knytt til kunnskap. På den eine sida skal Kunnskapsløftet 2020, gjennom meir fleksible kompetansemål, opne opp for større grad av autonomi og handlingsrom for den særskilde læraren. På den andre sida illustrer djupnelæring korleis kunnskapsvolumet likevel skal vere omfattande, noko som på nytt stiller nye krav for læraren. Sett i lys av *Lærarløftet* (frå delkapittel 2.1), kan ein sjå korleis ein ny kunnskapsdiskurs set nye krav for læraren sin kompetanse. Lærarar skal kunne meir for å undervise betre, og har på denne måten fått eit slags fornya ansvar for eigen kompetanse.

Reform 94 presenterte meir fastsette læreplanar, når det gjaldt både innhald og metodebruk (Mikkelsen, 2008). I samtida sine læreplanprosessar var detaljerte planar eit krav, då dette skulle gjere det enklare å undervise og vurdere elevar. Likevel er det viktig å understreke at ulike læreplangrupper tolka kravet om detaljstyrte læreplanar ulikt, noko som førte til at ulike fag vart prega av ulike gradar av detaljnivå. Geografi var prega av eit moderat detaljnivå, samanlikna med mellom anna norsk (Mikkelsen, 2008).

Prosjektarbeid var ein sentral arbeidsmetode ved Reform 94, og elevane skulle gjennom året utføre minst eitt prosjekt med ei tverrfagleg forankring (Mikkelsen, 2008). For geografifaget kan ein dessutan sjå metodelæring innbakt i dei generelle måla for faget. Til dømes skulle elevane ta i bruk natur- og samfunnsvitskaplege metodar, vise kreativ innsikt, arbeide individuelt og gruppebasert, og bruke drøfting som metode for ulike tema (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ved sidan av dette skulle elevane gjennomføre ein ekskursjon eller eit feltarbeid.

Eit sentralt mål ved Kunnskapsløftet 2006 var ein meir fleksibel læreplan, som skulle opne opp for større grad av metodefridom (Hovdenak & Stray, 2015). Likevel er det også her mogleg å sjå metodestyring innbakt i kompetansemåla (Mikkelsen, 2008). Til dømes er feltarbeid, kart og geografiske informasjonssystem (GIS) sentrale verktøy og arbeidsmetodar som skal bli tatt i bruk i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er metodestyring ein også kan kjenne att i Kunnskapsløftet 2020. Kunnskapsløftet 2020 reduserte kompetansemåla frå tjueein til åtte. Kompetansemålet kring feltarbeid som arbeidsmetode er eit av måla som vart att frå både Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006. Ettersom dette er eitt av få mål som vart att, kan det vere med å understreke viktigheita av målet. Dessutan er også tverrfagleg arbeid noko som er svært

sentralt i den nye læreplanen. Til trass for at det ikkje vert gitt konkrete mål for gjennomføring, kan ein likevel hevde at tverrfagleg arbeid visar til ein slags metodestyring i den nye planen. Sett i lys av dette kan ein sei at metodestyring også er aktuelt i Kunnskapsløftet 2020.

2. 3. 1 Feltarbeid i geografifaget

Feltarbeid utgjer ein svært sentral del av geografifaget sin eigenart (Fjær, 2015). Geografi er på mange måtar tufta på at ein er ute i felten og søker samanhengar mellom kvifor det ser slik ut akkurat her. For geografilæraren er dette ein styrke som gjer faget aktuelt og relevant i skulen (Eidsvik et al., 2019). Feltarbeid gjer moglegheit for både fagleg, personleg og sosial utvikling, og kan føre til auka elevmotivasjon, noko som vil vere svært viktig i eit tidfattig fag som geografi (Fjær, 2015). Den amerikanske landskapsgeografen Carl Sauer argumenterte for at feltarbeid, gjennom å trene opp evna til å observere, er den viktigaste opplæringa ein kan få i geografifaget (Holt-Jensen, 1999).

For at feltarbeid skal lukkast, er det naudsynt med god førebuing og etterarbeid (Remmen, 2014). Dette skal sikre at deltakarane får eigarskap til feltet, noko som vidare skal kunne bidra til auka forståing og kontekstualisering av observasjonane i felten. Remmen argumenterer i ein artikkel frå 2020 at feltarbeid kan vere eit viktig moment for å nå målet om djupnelæring i geografifaget. Dette heng saman med at definisjonen av djupnelæring deler mange av fellestrekk med definisjonen av feltarbeid, derimellom at feltarbeid skal kunne føre til fagleg læring i ein sosial kontekst (Fjær, 2015; Kunnskapsdirektoratet, 2016). Gjennom feltarbeid kan elevane få moglegheit til å bruke sin faglege kompetanse i ein verkelegheitsnær kontekst. Dette kan føre til at elevane ser nye og andre samanhengar enn det som er mogleg i klasserommet (Remmen, 2020). Vidare kan sosial kompetanse bli stimulert når feltarbeid opnar opp for kommunikasjon og samarbeid på andre måtar enn klasserommet. Dersom feltarbeid vert gjennomført på ein slik måte at det legg til rette for gjennomgåande for- og etterarbeid, argumenterer Remmen (2020) for at feltarbeid kan vere ein fordelaktig metode når det kjem til djupnelæring for geografifaget i den vidaregåande skulen.

Ettersom geografi er eit feltfag, har læreplanane gjort dette obligatorisk (Fjær, 2015). Det at feltarbeid er obligatorisk, demonstrerer eit viktig signal til dei som skal undervise og forvalte faget. Tid er ein av dei største avgrensingane i geografifaget i skulen (Fjær, 2015). Feltarbeid er ein arbeidsmetode som er svært tidkrevjande, og læringsutbytte kan variere. Tid kan med dette fungere som eit utfordrande aspekt for gjennomføring av feltarbeid i ein travel

skulekvardag. Sjølv om feltarbeid er ein forpliktande metode, er ikkje tidsbruken kvantifisert, noko som opnar opp for ei rekke moglegheiter for ulik gjennomføring (Remmen, 2020). For utanom at feltarbeid skal vere forankra i geografifaglege tema, legg ikkje Kunnskapsløftet 2020 føringar for innhald og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2020b; Remmen, 2020). Med andre ord kan ein sei at feltarbeid er ei metodebestemming i læreplanane, samstundes som handlingsrommet i metoden er relativt open.

Til trass for at feltarbeid har ein lang og sentral tradisjon i geografifaget, har det likevel vist seg at dette har vore utfordrande å gjennomføre i den praktiske skulekvardagen. Mellom anna har ei svensk undersøkjing blant geografilærarar vist at berre ein tredjedel gjennomfører feltarbeid med sine klassar (Eidsvik et al., 2019). Ein av årsakene til dette var at mange geografilærarar ikkje opplevde at dei hadde tilstrekkeleg med utdanning, kompetanse og bakgrunn i geografifaget. Dette kan tyde på at lærarar opplever feltarbeid som utfordrande i gjennomføringa av geografiundervisninga.

Feltarbeid legg føringar for læraren sin autonomi og handlingsrom i skulekvardagen. Feltarbeid aktualiserer og styrkar geografifaget i skulen. Samstundes er det ei metodebestemming som legg føringar for læraren. På den eine sida kan det bidra til auka elevmotivasjon. På den andre sida har forskning vist at svenske geografilærarar ikkje føler at dei har tilstrekkeleg med kompetanse til å gjennomføre feltarbeid, noko som innskrenkar handlingsrommet og autonomien deira. Vidare er feltarbeid ein tidkrevjande aktivitet, som igjen kan få konsekvensar for læraren sitt handlingsrom og autonomi. Remmen (2020) argumenterer i sin artikkel om feltarbeid og djupnelæring at det vert gitt få openbare løysingar på problematikken kring tid i geografididaktisk litteratur, noko som også har vist seg å vere tilfelle for teorikapittelet til denne masteroppgåva.

2. 4 Tidlegare forskning om lærarar sine kjensler og profesjonsutøving

Sambandet mellom lærarprofesjon og kjensler er eit stadig veksande forskingsfelt (Watkins, 2010). Til trass for at kjensler er eit tilbakevendande omgrep i pedagogisk og fagdidaktisk litteratur, argumenterer Zembylas (2005) for at det er ein lite utforska problemstilling. I denne samanheng understreker han at kjensler er eit viktig moment i skulekvardagen, då til dømes lærarar sine kjensler kan påverke både dei sjølv, men også dei som vert undervist.

Zembylas (2005) deler forskning kring lærarprofesjon og kjensler i to bølger. Den første bølga vaks fram på 1980-talet, då det vart utført fleire studiar av lærarar og deira emosjonelle røynd. Før desse studiane var dette eit lite utforska fagfelt. Dette kan ha samanheng med at utdanning og læring er tema som tidlegare har vore utelukkande kopla opp mot ein kognitiv prosess, utan ein direkte samanheng til subjektive kjensler (Zembylas, 2005). Den første bølga vert gjerne kopla til forskning gjort på 1980- og 1990-talet, og tek hovudsakleg utgangspunkt i eit ønske om å skape meir merksemd kring det emosjonelle og kjenslemessige aspektet ved lærarprofesjonen (Zembylas, 2005). Problemstillingar som vart utforska, var mellom anna korleis lærarprofesjonen kan vere eit kjenslemessig krevjande yrke, og studien legg fram statistikk over eit høgt tal lærarar som var utbrende. Den andre bølga koplar Zembylas (2005) til midten av 1990-talet og utover. Studia frå denne perioden bygger vidare på forskinga i den føregåande tida, i tillegg til å problematisere korleis lærarar sine kjensler kan koplast til profesjonen sin påverknad av nyliberale skulereformar.

Eit tilbakevendande tema innan pedagogikken si verd er omgrepet «læraridentitet». Omgrepet omfattar eit dualistisk syn på korleis lærarar både er autonome individ, samstundes som dei er ein del av eit kollegialt fellesskap (Zembylas, 2005). Zembylas (2005) sett dette i samanheng med den første bølga, der studiar har vist at lærarar ofte koplar sin personlege identitet til sin profesjonelle identitet. Dette har vore med på å illustrere korleis det i læraryrket ikkje eksisterer like tydelege grenser mellom det personlege og profesjonelle liv, som det ein kanskje har sett i andre profesjonsutøvingar. Zembylas (2005) skildrar mellom anna korleis læraridentiteten vert forma av politiske dimensjonar. I denne samanhengen trekk han fram korleis faktorar som ulike politiske diskursar og kulturelle aspekt kan påverke lærarar si oppleving av eigen læraridentitet.

Van Veen (2003) undersøker i ein studie korleis lærarar vurderer pågåande skulereformar og kva kjensler som er kopla til denne vurderinga. Resultatet av studien fremmar eit syn der lærarar var fundamentalt ueinige med reformane sine grunnprinsipp. Dette kan bli sett i lys med at lærarane var ueinige med dei nykonservative og nyliberale skulereformane som prega 1990- og 2000-talet. Vidare indikerte også studien at lærarane såg på sin eigen læraridentitet som eit viktig element ved deira eigen personlegdom (van Veen, 2003). Zembylas (2005) illustrerer ein liknande tematikk, der han set politiske dimensjonar i samanheng med utforminga av lærarar sine kjensler og identitetar. I samband med dette, stiller han spørsmål ved om lærarar si identitet er noko som i stor grad vert gitt av ulike diskursar si politiske påverknad (Zembylas, 2005), slik som til dømes diskursen om kunnskapssamfunnet.

Watkins (2010) presenterer ein studie om lærarar si kjensleverd. Utvalet består av ulike lærarar som alle byrjar å grine undervegs i intervju. Informantane feller tårer i det dei skildrar korleis deira eigen lærarpraksis har påverka elevane i positiv forstand. Lærarane vart særleg kjenslemessig påverka då dei skildra relasjonane til elevane, og på kva måte deira profesjonsutøving var viktig for elevane. Eit av funna i studien illustrerer korleis informantane hadde ei kjenslemessig kopling til eigen profesjonsutøving. Vidare indikerte studien at det kjenslemessige aspektet også var ein styrke i eigen profesjonsutøving (Watkins, 2010). Studien kan vere med på å bygge opp eit narrativ der grensene mellom personlegdom og profesjonsutøving ikkje er distinkte, men at dei kanskje er meir kopla saman, nettopp fordi dei investerer eigne kjensler i utøvinga av eigen profesjon.

2. 5 Oppsummering av teori

Den aukande graden av fridom i læreplanane kan vitne om ein aukande grad av tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar. Medan Reform 94 i stor grad var retningsgivande for metode og innhald, har dei to Kunnskapsløftereformane stegvis opna opp for større grad av lokalt handlingsrom og autonomi. Likevel vert dei to nyaste læreplanane prega av diskursen kring kunnskapssamfunnet, noko som fører til eit fornya ansvar hos læraren. Omgrepa djupnelæring og tverrfagleg arbeid understreker nettopp dette. Til trass for at kompetansemåla er meir opne, vert det nettopp difor sett større krav til lærarar sin kompetanse. Dette gjeld også geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen. Kompetansemålet kring feltarbeid kan demonstrere nettopp dette. På den eine sida er feltarbeid ein metode som kan auke elevmotivasjon og aktualisere skulefaget. På den andre sida har forskning vist at lærarar opplever feltarbeid som fagleg utfordrande, i tillegg til at det er ein svært tidkrevjande aktivitet. Med utgangspunkt i dette kan ein argumentere for at det eksisterer ambivalente forhold som både kan bidra til å opne og innskrenke lærarar sitt handlingsrom og autonomi i geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Sambandet mellom lærarar og kjensler er eit stadig veksande forskingsfelt.

Tidlegare forskning har indikert at det eksisterer ein viktig samanheng mellom lærarar sine kjensler og profesjonsutøvinga. Dette har i fleire tilfelle blitt kopla opp mot eksistensen av ein sterk læraridentitet. Forskinga har vidare indikert at det ikkje eksisterer ei like tydeleg grense mellom lærarar si personlegdom og profesjonsutøving, då studiar har vist korleis lærarar investerer eigne kjensler i utøvinga av eigen profesjon

3. Forskingsmetode

Eg vil i dette kapitlet gjere greie for den kvalitative forskingsprosessen for dette prosjektet, og på kva måte dette har danna grunnlaget for framgangsmåte, gjennomføring og resultat. Dette vil eg gjere gjennom å grundig ta for meg korleis eg har gått fram for å generere data som svarar på problemstillingane. Føremålet med det fylgjande metodekapitlet er å gje eit omfattande innblikk i forskinga, slik at lesaren skal kunne ta stilling til forskinga sin kvalitet (Tjora, 2017). For å gjere dette vil eg først ta for meg val av metode, deretter vil eg ta for meg analyse og tolking, før eg vil sjå etiske perspektiv kring meg som forskar i felt.

3. 1 Metodeval

Val av metode handlar i stor grad om kva data ein ynskjer å samle inn (Flowerdew & Martin, 2005). Problemstillinga er sjølve premissgivaren for kva og kven studien omfattar, og ein kan på mange måtar sei at ho dannar utgangspunkt for korleis forskinga skal gjennomførast (Thagaard, 2013). Til trass for at problemstillinga dannar retningslinjer for forskinga, er det viktig å understreke at problemstillinga ofte er dynamisk gjennom heile forskingsprosessen. Dette vil sei at den innsikta forskaren får undervegs i prosjektet, kan vidareutvikle problemstillinga (Thagaard, 2013).

I valet av kvalitative eller kvantitative metodar er det viktig å vere klar over kva spørsmål ein ynskjer å svare på (Tjora, 2017). Eit generelt hovudtrekk er at kvalitative metodar søker subjektive forståingar, medan kvantitative studie søker ei objektiv forklaring (Silverman, 2014). Desse metodiske vala legg føringar for kva ein studie vil omfatte, då måten forskaren stiller spørsmåla på vil ha konsekvensar for kva resultat han får i felt. Metodologi handlar på denne måten om å vere bevisst på kva metodar som skal bli tatt i bruk basert på kva forskaren ynskjer å undersøkje (Thagaard, 2013). Hovudproblemstillinga for denne studien tek føre seg geografilærarar sine opplevingar av autonomi og handlingsrom i Kunnskapsløftet 2020. Dette vil sei at oppgåva si problemstilling søker subjektive opplevingar, noko som i stor grad kan koplast opp mot kvalitative metodar (Tjora, 2017). Valet vart difor å gjennomføre eit kvalitativt forskingsprosjekt.

I denne studien har eg vald å nytte meg av kvalitative forskingsintervju. Dette er fordi føremålet ved kvalitative forskingsintervju er å søkje forståing av sosiale og kulturelle fenomen, forankra i personar sine erfaringar, tankar og kjensler (Thagaard, 2013). Gjennom kvalitative intervju

kan forskaren få ei djupare forståing av informantane si livsverd, opplevingar og haldningar til kvardagsliv. Ettersom problemstillinga omfattar lærarar si oppleving, meiner eg det vil vere hensiktsmessig å nytte meg av intervju som metode.

Forskaren sitt arbeid i felt kan skildrast som innsamling av data (Thagaard, 2013). Til trass for at uttrykket «innsamling» kan gje assosiasjonar til at data er noko som vert hausta uavhengig av forskaren som person, er det viktig å understreke at datainnsamling i kvalitativ kontekst til ein viss grad vert utvikla på bakgrunn av forskaren si forståing av det han studerer. Samstundes er kontakten forskaren får til informantane avgjerande for kva data som vert samla inn, då datainnsamlinga er avhengig av dei resultatane som kjem fram av intervjuet (Tjora, 2017).

Dei metodiske vala forskaren tek, dannar utgangspunkt for korleis han skal forhalde seg til empiri og teori. Slik eg seinare vil gå nærare innpå, har eg vald ein stegvis-deduktiv induktiv metode for dette forskingsprosjektet. I korte trekk omfattar dette at empirien som vert samla inn i felt, vil justere bruken av perspektiv og teori utifrå det som står fram av den empiriske analysen (Tjora, 2017). Årsaka til at eg valde ein stegvis-deduktiv induktiv metode er fordi det innleiande forskingsspørsmålet var svært opent. Innleiingsvis i prosjektet ønska eg å undersøkje informantane sine opplevingar av Kunnskapsløftet 2020. Etter at intervjuet var gjennomført kunne eg sortere datamateriale. Eit av hovudmomentane som kom fram av intervjuet var lærarar si oppleving av autonomi og handlingsrom frå dei to læreplanane kring Kunnskapsløftet. Frå dette utvikla eg den endelege problemstillinga.

Kjennskap til det feltet ein ynskjer å studere er viktig i valet av metode, ettersom kjennskap i beste fall kan fungere som dørøpningar i forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Ein viktig styrke ved kvalitative tilnærmingar, er at ein kan studere fenomen som det er vanskeleg å få tilgang til gjennom andre metodar (Silverman, 2011). Frå tidlegare praksisperiodar har eg fått fleire kontaktar frå ulike skular, og desse kontaktane har fungert som dørøpningar i søken etter informantar i dette forskingsprosjektet.

Kvalitative metodar eignar seg godt til studie av tema som det er lite forskning på frå før av, slik som studie av til dømes nye sosiale og kulturelle fenomen. Ved slike studie vert viktigheita av fleksibilitet og openheit understreka, av den årsaka at det er eit nytt fenomen utan særleg forskingsbasert forankring (Hay, 2016). Dette gjer at kvalitativ forskning er grunnleggjande utforskande, og ny kunnskap kan oppstå i løpet av forskingsprosessen. Ettersom

Kunnskapsløftet 2020 trinnvis trer i kraft frå hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kan ein argumentere for at tematikken sin aktualitet gjer eit behov for empirisk datainnsamling, nettopp fordi det er gjort lite forskning på dette tidlegare. Samstundes gjer Kunnskapsløftet 2020 seg sjølv til ein aktuell kandidat innan kvalitativ forskning, fordi ulike individ har ulike erfaringar kring tematikken. Desse ulike individ kan fortelje om nye og unike sosiale og kulturelle fenomen. Med utgangspunkt i argumentasjonen over kan ein hevde at kvalitativ metode eignar seg godt i samband med føremålet for dette forskingsprosjektet.

3. 2 Forskingsdesign

Kvalitativ forskning består av ulike fasar (Thagaard, 2013). I planleggingsfasen skaper forskaren ein plan for korleis han tenkjer å gjennomføre forskingsprosjektet. Dette vert kalla forskingsdesign. I utviklinga av dette forskingsprosjektet tenkte eg først på kva eg ønska å undersøkje. Valet falt etterkvart på geografilærarar si oppleving av Kunnskapsløftet 2020. Vidare er det viktig å avgrense kven som er aktuelle informantar og kvar forskinga skal finne stad. Problemstillinga omfattar geografilærarar som underviser etter Kunnskapsløftet 2020, noko som inkluderer ein mengde potensielle informantar. Gjennom lektorløpet har eg fått kjenneskap til ulike vidaregåande skular i Trondheim. Eg valde difor å bruke nokre av desse kontaktane for å vidare kunne etablere kontakt med potensielle informantar. Vidare etablerte eg også kontakt med to skular i Vestland fylke. Dette gjorde eg fordi eg ikkje ønska at studien berre skulle ta for seg informantar som arbeida i same by, og var del av same fagnettverk.

For den vidare prosessen må forskaren finne ut korleis ein ønskjer å få svar på det ein lurar på (Thagaard, 2013). Som skildra i førre delkapittel har eg brukt ein kvalitativ tilnærming for å få tilstrekkeleg med innsikt i erfaringar og tankar kring geografilærarar si oppleving av autonomi og handlingsrom i Kunnskapsløftet 2020. Eg vil i det fylgjande gå i djupna på desse vala og kva dei inneberer.

3. 2. 1 Djupneintervju

Det finnes ulike måtar å halde kvalitative intervju, og for å svare på forskingsprosjektet si problemstilling har eg vald å nytte meg av djupneintervju. I djupneintervju tek forskaren i bruk opne spørsmål for å gje intervjupersonen moglegheit til å svare på spørsmålet slik han tolkar det (Tjora, 2017). Ved hjelp av ei romsleg tidsramme, opnar djupneintervju for refleksjonar kring eit gitt tema (Flowerdew & Martin, 2005). På denne måten kan forskaren innhente

omfattande informasjon om korleis ulike menneske, gjennom samtale, speglar si subjektive forståing av eigne opplevingar. Djupneintervju er særleg aktuelt i situasjonar der forskaren ynskjer å utforske nyansar i opplevingar og erfaringar. Etersom dette forskingsprosjektet skal undersøkje lærarar si oppleving av autonomi og handlingsrom i Kunnskapsløftet 2020, vil nettopp djupneintervju vere ein passende metode. Ved hjelp av djupneintervju kan lærarane fortelje om sine erfaringar og opplevingar utifrå sitt eige perspektiv.

Det finnes ulike måtar å strukturere djupneintervju. For dette prosjektet har eg valt å ta i bruk semistrukturerte intervju (sjå vedlegg A og B). Mellom strukturerte og lite strukturerte intervju, står semistrukturerte intervju som ein mellomposisjon (Hay, 2016). Kva struktur ein vel å følgje fører til ulike moglegheiter og utfordringar for innsamlinga av data. Medan lite strukturerte intervju nærast kan skildrast som ein samtale mellom informant og forskar, følgjer strukturerte intervju eit sett førehandsbestemte spørsmål. Som ein mellomposisjon, deler semistrukturerte intervju noko av denne openheita og strukturen. Val av intervjustruktur må bli sett i samanheng med målsettinga for prosjektet, nettopp fordi forskaren kan bruke intervjustrukturen som ei moglegheit for forskinga, samstundes som han er klar over dei svakheitene som følgjer (Thagaard, 2013). Mellom anna er ei sentral moglegheit ved semistrukturerte intervju, nettopp openheita. Dette vil sei at forskaren kan følgje opp interessante tema som dukkar opp undervegs i intervjuet. Samstundes følgjer semistrukturerte intervju eit sett førehandsbestemte spørsmål, noko som utgjer moglegheit for samanlikning (Tjora, 2013). Samanfatta kan ein sei at fridomen ved semistrukturerte intervju kan føre til uventa empiriske resultat, medan strukturen i seg sjølv kan føre til potensiell samanlikning av intervjupersonane sine reaksjonar.

Djupneintervju inngår i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, noko som vil sei at forskaren søker ei forståing av korleis informanten skaper mening av si eiga røynd (Silverman, 2013). Eit sosialkonstruktivistisk perspektiv kan brukast til å forstå samanhengar utover informanten som individ, og på denne måten gje mening til strukturelle system som informanten er ein del av (Thagaard, 2013). Skulen som institusjon er eit eksempel på eit slikt strukturelt system, der individet er deltakar, samstundes som han har sine personlege refleksjonar, vurderingar og erfaringar.

I tillegg til at djupneintervju inngår i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, kan vi plassere dei innanfor eit fenomenologisk perspektiv (Thagaard, 2013). Fenomenologi tek utgangspunkt i den særskilde subjektive opplevinga, og søker forståing av den djupare meninga i

enkeltpersonar sine erfaringar. Gjennom fenomenologiske studie utforskar ein korleis ulike personar tillegger mening kring sine erfaringar av ulike fenomen. På denne måten kan ein sei at djupneintervju sin fenomenologi ligg i verdien av at data søker empiri om informanten sin subjektivitet. Fenomenologi byggjer på ei grunnleggande tru om at røynda er slik menneske opplever ho. Skildringane av eit fenomen kan vere like og ulike utifrå kven ein søker informasjon frå. Ulike informantar kan til dømes skildre liknande erfaringar ved eit fenomen, noko som kan bidra til å gje ei generell forståing av fenomenet (Silverman, 2013). For dette prosjektet var det essensielt å undersøkje korleis informantane opplev autonomi og handlingsrom i den nye læreplanen. Denne opplevingsdimensjonen er noko ein kan kople opp mot fenomenologi, nettopp fordi fenomenologi utforskar opplevingar og erfaringar av eit gitt fenomen, slik som til dømes Kunnskapsløftet 2020. Ein metode som underbyggjer eit fenomenologisk perspektiv vil difor vere relevant med tanke på problemstillinga.

3. 2. 2 Val av informantar

For dette prosjektet har eg tatt i bruk eit strategisk utval, noko som vil sei at forskaren vel deltakarar basert på eigenskapar eller kvalifikasjonar som er hensiktsmessig med tanke på problemstillinga. I nokre tilfelle vil ein informant først og fremst representere seg sjølv (Tjora, 2017). Dessutan kan intervjupersonen seinare representere eit særskild syn eller ein særskild posisjon. For mi oppgåve representerer lærarane seg sjølve, medan ein av informantane står som ein representant for læreplangruppa i geografi under Utdanningsdirektoratet. Slik eg tidlegare har skildra, kan kjennskap til feltet ein studerer fungere som dørøpnarar i forskingsprosessen. Dørøpnarar kan til dømes omfatte korleis forskaren på ein relativt enkel måte får tilgang til sentrale informantar, nettopp fordi han har kjennskap til kvar ein kan finne desse intervjupersonane (Thagaard, 2013). Slik eg i det fylgjande vil gå nærare innpå, er dette noko eg fekk erfare i prosessen kring rekruttering av informantar.

Kunnskapsløftet 2020 kan skildrast som ein omstillingsprosess for skulen som organisasjon. Ettersom eg studerer ein slik omstillingsprosess, er det viktig å intervju dei som har blitt påverka av denne omstillinga (Tjora, 2017), slik som til dømes lærarar. Geografilærarane eg har intervju i samband med dette prosjektet undervisar alle i geografi som fellesfag i vidaregåande skule. Mange kvalitative studie er utforskande, og søker difor eit breitt utval data. Dette kan gjerast gjennom å intervju personar som representerer ulike institusjonar innanfor same tematikk (Tjora, 2017). For denne studien har eg valt å intervju lærarar ved ulike skular, nettopp for å kunne ha eit breitt utval. Hovudkriteriet for val av informantar var at dei var

lærarar som undervisar i geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen, då dette er hensiktsmessig med tanke på problemstillinga. Til trass for at denne avgrensinga ekskluderte ein del lærarar, inkluderer ho likevel eit stort tal intervjupersonar. På bakgrunn av dette tok eg eit val om å intervjuje lærarar frå tre ulike geografiske stader i Noreg. Dei ulike lærarane er tilsett ved fire forskjellige vidaregåande skular i både Trondheim, Bergen og Hardanger. Dette gjer ei moglegheit til å undersøkje intervjupersonane uavhengig av til dømes lokale fagnettverk.

Det er viktig å understreke at utvalet for dette forskingsprosjektet også har hatt samanheng med den pågåande koronapandemien. I startfasen sendte eg ut informasjonsskriv til fleire vidaregåande skular fleire stader i Noreg (sjå vedlegg C og D). Frå fleirtalet av desse skulane fekk tilbakemeldingar om at ei deltaking i eit forskingsprosjekt ikkje var mogleg denne hausten. Årsaka til dette vart av fleire skildra som at koronapandemien hadde gjort implementering av ein ny læreplan utfordrande. Fleire av lærarane skildra korleis dei ikkje opplevde at dei hadde fått tilstrekkeleg med erfaringar frå geografifaget i Kunnskapsløftet 2020, og ønska difor ikkje å delta i forskingsprosjektet.

Hausten 2018, lenge før arbeidet med masteroppgåva mi var starta, kontakta eg Anne Kristine Østerås. På dette tidspunktet var ho førelesaren min i fagdidaktikk ved Institutt for lærarutdanning, samstundes som ho var leiar for læreplangruppa i geografifaget for vidaregåande trinn. Eg kontakta ho på bakgrunn av mi fagdidaktiske interesse, der eg ønska å diskutere moglege inngangar til ei komande masteroppgåve. Østerås fortalte om mange ulike perspektiv ved fagdidaktikk i geografi, og vi diskuterte i fellesskap ei rekke moglege tema og problemstillingar. For min del var særleg dette med Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020 interessant.

Gjennom si stilling som leiar for læreplanutvalet i geografi under Utdanningsdirektoratet, hadde Østerås ein sentral posisjon i utviklinga av Kunnskapsløftet 2020. Denne stillinga gjer ho til ein aktuell kandidat for å svare på problemstillinga, nettopp fordi ho har hatt eit særskild ansvar i arbeidet med læreplanen som omstillingsprosess (Tjora, 2013, s. 146). Eg valde difor å kontakte Østerås for å høyre om ho ønska å vere informant for dette forskingsprosjektet (sjå vedlegg E). I tilfelle der personar har hatt ein særskild posisjon som er relevant for å svare på problemstillinga, vil det gjerne gje seg sjølv kven ein bør intervjuje. Østerås har ein slik posisjon, då ho har leia arbeidet for omstillingsprosessen som dannar utgangspunktet for denne studien.

Eit vanleg spørsmål knytt til kvalitativ forskning er kor mange deltakarar ein treng for å generere nok data (Silverman, 2013). Tjora (2017) visar til datametning, noko som skildrar korleis forskaren når eit punkt i forskinga der ny empiri ikkje ser ut til å gje nye moment. Datametning vert brukt som argument for å avslutte datagenerering. Dette kan likevel vere vanskeleg å følgje, ettersom den neste intervjupersonen potensielt kan kome med nye nyansar til forskinga. Tjora (2017) argumenterer likevel for at forskaren vil oppdage metting i meir homogene grupper. For denne studien meiner eg lærarar utgjer ei slik homogen gruppe. Etter fire djupneintervju med ulike geografilærarar, opplevde eg at fleire av dei same momenta vart trekt fram. Likevel er det vanskeleg å seie med sikkerheit at eg opplevde ei slik datametning. Dette kan mellom anna ha samanheng med at det den pågåande koronapandemien gjorde det utfordrande å rekruttere fleire informantar utover dei fire lærarane. Då dei fire djupneintervjua innehaldt fleire av dei same momenta, bestemte eg meg difor for å avslutte datagenereringa. Til saman gjennomførte eg med dette fem djupneintervju. Eitt med Østerås og fire med ulike geografilærarar.

Intervjupersonane fekk alle førespurnad om deltaking over e-post. Eg vurderte det slik at Østerås ville vere ein naturleg intervjuperson å kontakte i samband med masteroppgåva. Lærarane kontakta eg basert på eit nettverk eg har fått gjennom tidlegare praksiserfaringar, samt tips frå andre lektorstudentar. I eposten til informantane skildra eg masterprosjektet, og kva ei deltaking ville føre med seg. Lærarane er anonyme, medan Østerås si deltaking førar med seg publisering av namn. Dersom ein intervjuar personar med ein særskild posisjon som ei leiarstilling, vil det vere vanskeleg og lite hensiktsmessig å anonymisere vedkommande. Dette er fordi det vil vere enkelt å spore personen sin identitet (Thagaard, 2013). Eit viktig etisk perspektiv er ærlegdom og openheit ovanfor informantane, og det var difor viktig å informere om kva ei eventuell deltaking ville føre med seg. Den fylgjande tabellen illustrerer kvar av lærarane i utvalet.

Tabell 1: Oversikt over lærarinformantane.

Fiktivt namn	Alder	Utdanning	Stad	Arbeidsår i skulen
Bodil	50-åra	Hovudfag i geografi	Rural skule i Vestland fylke	16 år som lærar
Anna	30-åra	Bachelor i geografi	Bergen	4 år som lærar
Kari	50-åra	Hovudfag i geografi	Trondheim	15 år som lærar
Elisabeth	30-åra	Master i geografi	Trondheim	10 år som lærar

3. 3 Stegvis-deduktiv induktiv metode og arbeidet med datamateriale

For dette forskingsprosjektet har eg nytta meg av ein stegvis-deduktiv induktiv metode. Dette er basert på Tjora (2017) sin modell for analyse av kvalitative data. Føremålet med ein stegvis-deduktiv induktiv metode er å danne eit godt utgangspunkt for systematikk og framdrift for kvalitative forskingsprosjekt.

Stegvis-deduktiv induktiv metode omfattar korleis forskaren arbeider frå rådata til teoriar gjennom ulike fasar. Induktiv metode vil sei at ein arbeider frå data mot teori. Deduktiv metode vil sei at ein visar til tilbakekoplingane, der ein sjekkar det teoretiske til det meir empiriske (Tjora, 2017). I praksis vil dette sei at eg har arbeida tett på datamateriale, koda, kategorisert og utarbeida konsept, samstundes som eg heile tida har hatt eit blikk tilbake på prosessen. Sjå vedlegg F for eksempel på korleis eg har gjennomført Tjora (2017) sin oppskrift for analyse ved bruk av ein stegvis-deduktiv induktiv metode. I utviklinga av ein kategori, har eg mellom anna gått tilbake for å forsikre meg om at den ligg tett til det empiriske datamateriale. På denne måten er ikkje forskingsprosessen lineær, men snarare ein dynamisk prosess, der ein som forskar heile tida går fram og tilbake mellom ulike trinn i prosjektet (Crag & Cook, 2007).

Etter gjennomførte intervju satt eg meg ned for å arbeide med datamateriale. Det første eg gjorde var å transkribere bandopptaka slik at eg fekk det empiriske datamateriale i form av tekst. For å kome i gang med analysen starta eg med å skrive ned historier og område som eg fann særskild interessant eller viktig, då dette er noko Tjora (2017) anbefaler. Det kan vere

vanskeleg å kome i gang med arbeidet kring datamateriale, og dette kan difor vere ein god start. I den tidlege analysefasen prøver forskaren gjerne å finne mønster, og om det er noko som er særskild interessant, overraskande eller merkeleg. Det kan vere nyttig å reflektere kring korleis eg som forskar, med mitt vitskapsteoretiske utgangspunkt, såg for meg at data skulle sjå ut.

Den vidare fasen tek for seg koding. Kodar er ord eller uttrykk som skildrar avsnitt eller mindre utsnitt av datamateriale (Tjora, 2017). I denne fasen leste eg gjennom alt datamateriale for å få ei oversikt over kva tema som vart tatt opp, for å vidare kunne kode datamateriale. Her er det viktig at forskaren tenkjer detaljert, og har som mål å representere empirinære kodar på ein god måte. Målet med å etablere tekstnære kodar er å utvikle konsept basert på datamateriale, og ikkje teoriar, hypotesar, forskingsspørsmål eller planlagde tema som til dømes intervjuguiden tek opp (Tjora, 2017). Eit viktig moment ved tekstnære kodar er at dei bør vere på ein slik måte at dei ikkje kunne ha blitt utforma før datagenereringa har funne stad. På denne måten skal ein kunne sikre at kodane faktisk representerer det gjeldande datamateriale, og ikkje forskaren sine forventningar.

Etter å ha koda dei fem intervjua fekk eg ein heil del kodar. Den neste fasen omfatta kategorisering av desse kodane, og å finne ut kva som var hensiktsmessig datamateriale med tanke på problemstillinga (Tjora, 2017). I denne prosessen kunne eg utelate ein god del kodar, nettopp fordi det no var problemstillinga som var retningsgivande for kva eg skulle inkludere vidare i den vidare prosessen, og ikkje empirien. Som hovudregel vil kategoriane danne utgangspunkt for kva ein skal ha med som hovudtema i analysen. På denne måten strukturerer kategoriane undersøkinga sin resultat og analysedel.

Den vidare delen av analysen, omfattar utvikling av konsept (Tjora, 2017). I denne delen arbeida eg i større grad med å kople dei empiriske kategoriane opp mot teoretiske konsept. Frå dette stadiet av forskingsprosjektet fekk teoretiske aspekt ein større plass enn tidlegare. Her er det viktig at forskaren stiller seg sjølv spørsmål som: Kva er det dette handlar om, og finnes det ein meir generell merkelapp på fenomenet eller problemet? På denne måten kan forskaren kople det empiriske datamateriale opp mot eit teoretisk rammeverk (Tjora, 2017).

3. 4 Forskaren i felt

I dette delkapittelet vil eg ta for meg forskaren i felt, og korleis subjektivitet og etikk er ein sentral del av forskarrollen.

3. 4. 1 Vitskapsteoretisk grunnlag – forskaren sin subjektivitet

Kvalitative metodar omhandlar i stor grad meiningsdanning. Både forskaren og informantane reflekterer kring meiningsinnhald, noko som gjer kvalitativ metode til eit fortolkande paradigme, som heile tida er empiridreven (Tjora, 2017). Dette heng saman med korleis datagenereringa i kvalitativ metode er driven av forskaren som person, i fellesskap med informantane. Innan ein stegvis-deduktiv induktiv metode, utgjer samspelet mellom empiri og teori eit viktig utgangspunkt for fortolkinga av datamateriale. Fortolkinga av datamateriale må dessutan sjåast i samanheng med korleis forskaren sjølv utviklar si eiga forståing i forskingsprosjektet undervegs i prosjektet (Thagaard, 2013). På mange måtar kan ein sjå på tolking og analyse som to sider av same prosess, fordi ein ikkje kan skildre og kategorisere hendingsløp utan å gje hendingar ei mening. Forskaren si vitskapsteoretiske forankring har difor betydning for kva type informasjon han søker, og fortolkinga av datamaterialet kan vise til dette vitskapsteoretiske utgangspunktet.

Ettersom kvalitativ metode aldri kan vere objektiv, kan datamateriale fortolkast på ein slik måte at det speglar tendensar forskaren ser etter (Tjora, 2017). Dette perspektivet utgjer eit sentralt perspektiv innan metoden, som omfattar korleis forskaren må vere bevisst på sin eigen subjektivitet og korleis dette påverkar forskinga. Slik bevisstheit kan skapast gjennom at forskaren reflekterer kring eigne val i forskingsprosessen (Crang & Cook, 2007). Det at forskinga er subjektivt forankra er likevel ikkje einstyddande med at ho er dårleg (Flowerdew & Martin, 2005). Dersom forskaren er klar over dei vala han har tatt, og kan gjere greie for desse, kan subjektivitet vere ein styrke.

Eit eksempel på korleis subjektivitet kan vere ei styrke for dette forskingsprosjektet, er kjennskapen til feltet eg studerer. Som masterskrivande lektorstudent, kan ein argumentere for at eg har to føter i to ulike kulturar. Den eine foten er ein del av ein akademisk kultur ved universitetet. Den andre foten er plassert innanfor læraryrket, der eg gjennom praksis har fått kjennskap til ulike skulekulturar, samstundes som det er yrket eg snart skal jobbe innanfor. Mitt vitskapsteoretiske utgangspunkt kan difor skildrast å vere både forankra i akademia, men også

i feltet eg studerer i denne masteroppgåva. Med føtene plassert i desse ulike leirane, meiner eg det vil vere hensiktsmessig å diskutere på kva måte datamateriale er fortolka av min eigen subjektivitet.

Det å gjere feltarbeid i eigen kulturkrets, omhandlar korleis forskaren studerer ein del av sin eigen kultur (Wadel, 2014). Praktisk sett kan det vere enklare å studere sin eigen kultur, nettopp fordi ein har kjennskap til feltet på førehand av prosjektet. Eksempelvis kan forskaren enkelt få kontakt med potensielle informantar. Likevel eksisterer det eit essensielt paradoks i studie av eigen kultur (Wadel, 2014). Paradokset visar seg mellom anna i sjølve faguttrykket kultur; som omhandlar korleis ulike folk har same grunnleggande oppfatning av røynda; der dei grunnleggande oppfatningane også vert tatt for gitt i den særskilde kulturen (Schein, 2010). Utfordringa blir: korleis skal ein studere noko som ein sjølv tek for gitt? Dette perspektivet representerer ei sentral metodisk utfordring ved studie av eigen kultur (Wadel, 2014). Likevel kan ein argumentere for at eg som student ikkje har vore eit fullverdig medlem av dei ulike skulekulturane, nettopp fordi mi rolle i praksis har vore som student. Dette argumentet kan gjere det tvitydig om eg som lektorstudent faktisk driv feltarbeid i eigen kultur.

3. 4. 2 Metodiske utfordringar ved djupneintervju

I tillegg til utfordringar kring val av metode og forskaren sin subjektivitet, vil ulike metodar for datagenerering føre med seg ulike problemstillingar (Tjora, 2017; Thagaard, 2013). Når det gjeld djupneintervju vil kommunikasjonen mellom forskar og informant vere avgjerande for resultatet. Gjennom å sjå på den sosiale interaksjonen mellom forskar og informant, kan vi problematisere på kva måte forskaren står fram for informanten. Kva forskaren er og symboliserer for informanten i ein intervjusituasjon, er både basert på det forskaren viser gjennom sine personlege eigenskapar og ytre kjenneteikn, samstundes som forskaren kan representere akademia og universitetet som institusjon i samfunnet (Thagaard, 2013). Alle desse perspektiva vil vidare vere fortolka gjennom informanten sin subjektivitet. Sjølv om ein ikkje kan gje eit endeleg svar på spørsmålet kring forskaren sin betyding i intervjusituasjonen, er det likevel svært viktig at forskaren reflekterer over kva forhold som kan prege relasjonen til informanten.

Intervjuet er avhengig av dei relasjonane forskaren byggjer til informanten, der tillit og truverd dannar sjølve grunnlaget for at informanten skal opne seg om sine refleksjonar (Tjora, 2017). Den personlege kontakten i kvalitativ metode er i seg sjølv eit metodisk poeng. Likevel førar

denne kontakten med seg ei rekke metodiske utfordringar som kan prege til dømes ein intervjusituasjon. To vanlege problemstillingar er at informanten fattar seg i korthet på ein slik måte at intervjuet vert prega av stillheit, medan ei anna utfordring kan vere at informanten snakkar så mykje at forskaren ikkje får stilt vidare spørsmål. Dette var ikkje ei særleg stor utfordring for intervjuet i dette forskingsprosjektet.

Ei utfordring eg derimot møtte var at informanten ønskjer å høyre forskaren sine refleksjonar og meiningar kring det gitte tema (Thagaard, 2013). Dette skjedde under eit a intervjuet med lærarinformantane. I ein slik situasjon er det viktig at forskaren på ein høfleg måte forklarar at hans meining ikkje er så interessant, eller at han ikkje har gjort seg opp ei meining om tema (Thagaard, 2013). Dette var noko eg gjorde i det aktuelle intervjuet. For å unngå slike utfordringar opna eg kvart intervju med å orientere informantane om rammene kring intervjuet. Dette var for å opplyse informantane om at eg som forskar ønska å høyre om deira erfaringar og refleksjonar kring tematikken, og at eg som forskar var der for å lytte. Til trass for at eg møtte denne utfordringa, var dette noko som vart løyst på ein smidig måte, slik Thagaard (2013) foreslår.

Ei viktig problemstilling forskaren må reflektere over er kva han sjølv representerer for informanten (Thagaard, 2013). På mange måtar eksisterer det samfunnsmessige og normative oppfatningar av kva ein forskar er og skal vere. Oppfatningane kan til dømes omfatte korleis informanten har ei forventning til at forskaren skal bidra meir enn det forskaren har kompetanse til. Slike representasjonar kan prege informanten sitt bilete av korleis ein intervjusituasjon bør vere, noko som vidare kan vere forstyrrende i den praktiske gjennomføringa av intervjuet. Ein måte å bryte ned normative forventningar kan vere at forskaren innleiingsvis i intervjuet presiserer føremålet, og kva hans rolle vil vere undervegs.

3. 4. 3 Forskingsetikk

Som forskar vil ein ofte møte etiske utfordringar og dilemma i ulike ledd av forskingsprosessen (Wiles, 2013). I studie av andre menneske vil slike etiske problemstillingar ofte omfatte forskaren sitt etiske ansvar i møte med ulike informantar, slik som til dømes respekten for privatlivets fred. For å overhalde eit etisk ansvar, er det naudsynt at forskaren nyttar seg av konfidensialitet og informert samtykke. Eg vil no sjå nærare på desse to konsept.

Konfidensialitet er eit grunnprinsipp for etisk forsvarleg forskingspraksis, og tek for seg forskaren sitt ansvar for å behandle deltakarane sin informasjon på ein forsvarleg måte (Thagaard, 2013). Dette vil mellom anna sei at forskaren skal behandle data på ein slik måte at det aldri skader deltakarane i prosjektet. Tiltak som skal beskytte deltakarar i forskingsprosjekt skjer til dømes gjennom at forskaren nyttar seg av sikker elektronisk datalagring, samt anonymisering av enkeltpersonar. For å sikre anonymisering av informantar, er det vanleg å bruke pseudonym eller kodar (Thagaard, 2013). For dette prosjektet har eg vald å namngje lærarinformantane Kari, Anna, Elisabeth og Bodil. Konfidensialitet kan ha ein forskingsmessig verdi (Thagaard, 2013). Dette heng saman med sjølve målsettinga for kvalitative studie, der ein ønskjer å oppnå forståing av sosiale fenomen. Ved å nytte seg av pseudonym, kan forskaren og lesaren få eit betre grunnlag for å sjå generaliserbare mønster frå datamateriale. På denne måten kan forskaren og lesaren sjå mønster, framfor resultat forankra i ein spesifikk situasjon eller person.

Informert samtykke tek for seg korleis informanten godtek dei vilkåra ei deltaking i forskingsprosjektet vil føre med seg (Thagaard, 2013). Det er ein viktig føresetnad at forskingsprosjekt berre skal settast i gang etter deltakaren sitt informerte og frie samtykke. At samtykke er fritt vil seie at det er gitt utan ytre press, noko som skal sikre individet sin råderett over eige liv; dette utgjer eit særleg viktig etisk perspektiv innan all forskning. Vidare er det viktig å understreke, at sjølv om informanten på førehand av prosjektet har samtykka til deltaking, kan han når som helst avbryte si deltaking, utan at dette vil få nokre negative konsekvensar for deltakaren.

For mitt forskingsprosjekt vidareutvikla eg Norsk senter for forskingsdata (NSD) sin eigen mal for informasjons- og samtykkeskriv (sjå vedlegg D). Dette skrivet vart sendt til deltakarane i e-posten kring førespurnad om deltaking. På denne måten kunne potensielle deltakarar lese vilkåra og sjølve vurdere om dette var noko dei ønska å vere med på. Dessutan starta kvart djupneintervju med at eg gjekk gjennom desse vilkåra munnleg, før eg fekk eit skriftleg samtykke. Likevel er det eit etisk dilemma kring kor mykje detaljert informasjon forskaren skal gje ved eit informert samtykke (Thagaard, 2013). På den eine sida kan forskinga berre skje etter samtykke. På den andre sida kan mykje detaljert informasjon påverke deltakaren si åtferd. Til trass for slike etiske dilemma, er det likevel eit viktig prinsipp at forskaren utøver openheit og ærlegdom ovanfor informantane gjennom heile forskingsprosessen. Med utgangspunkt i dette

vurderte eg det slik at eg ga grundig informasjon til informantane på førehand av forskingsprosjektet.

3. 5 Forskinga sin kvalitet

Eit sentralt aspekt ved all forskning er truverd (Thagaard, 2013). Omgrepet *truverd* vert nytta for å skildre deltakaren, forskaren og lesarens erfaringar med dei fenomen som vert studert. Truverd utgjer i dette perspektivet forskninga sin grad av kvalitet. For å vurdere kvalitet ved forskning er det særleg to kriterier som vert nytta som indikatorar for å måle kvalitet, nemleg reliabilitet og validitet. Reliabilitet vert knytt til spørsmål kring forskninga si pålitsgrad, medan validitet vert knytt til spørsmålet kring forskninga si gyldigheit (Silverman, 2011). Eg vil i det fylgjande ta for meg desse omgrepa i lys av mi eiga forskning. Til slutt vil eg ta for meg omgrepet overføringsevne, og sjå dette i lys av reliabilitet og validitet.

3. 5. 1 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet tek for seg forskninga sin pålitsgrad (Thagaard, 2013). Reliabilitet er forankra i tillit og truverd, og omfattar mellom anna korleis forskaren gjer greie for datagenerering, analyse og tolking. I kvantitative studie definerer ofte reliabilitet på kva måte data kan etterprøvast av andre forskarar. Etersom kvalitative studie har eit utforskande samspel mellom informant og forskar, vil data alltid vere subjektivt forankra, og kan med dette heller ikkje etterprøvast på same måte som ved ein kvantitativ studie. For å sikre reliabilitet i kvalitative studie er det difor naudsynt å nøysamt dokumentere forskingsprosessen. På mange måtar handlar dette om å vise lesaren at forskingsprosjektet er gjennomsyra av ein intern logikk (Tjora, 2013).

Reliabilitet kan bli oppnådd gjennom at forskaren er transparent, slik at lesaren kan få tillit til korleis forskninga er utført. Gjennom tillit, kan lesaren også ha truverd til den forskninga som er gjennomført (Thagaard, 2013). Det å ha eit grundig metodekapittel er ein viktig del av det å oppnå reliabilitet. Til dømes har eg forsøkt å skildre analyseprosessen min så nøyaktig som mogleg, og ønskjer med dette å styrke reliabiliteten til forskingsprosjektet. Vidare kan reliabiliteten styrkast ved at ein presenterer kva som er primærdata og kva som er forskaren sine eigne tolkingar. For dette prosjektet er primærdata uttrykt som informantane sine sitat. Utfordringa ved intervju er at primærdata eg har samla inn i feltet vil vere påverka av meg som

forskar, ettersom datagenereringa skjer i samspelet mellom forskar og deltakar i felt (Thagaard, 2013).

3. 5. 2 Validitet

Omgrepet validitet er kopla til forskinga si gyldigheit. Dette dreier seg om gyldigheita av forskaren si tolking av datamateriale (Thagaard, 2013), og at det skal vere ein logisk samanheng mellom forskingsdesignet og funna i prosjektet (Tjora, 2017). Validitet tek med dette for seg korleis forskaren går fram for å validere resultata han kjem fram til og korleis han har tolka desse, då det er viktig at forskaren har ein kritisk haldning til egne tolkingar. For at forskaren skal sikre validitet i eiga forskning, bør han gå gjennom grunnlaget for eiga tolking på ein kritisk måte, slik at han kan vurdere om resultata representerer den røynda han har studert (Thagaard, 2013).

Eit viktig perspektiv kring validitet handlar om posisjonering. Posisjonering tek for seg forskaren sin relasjon til det miljøet som vert studert, og på kva måte dette har betydning for tolkinga av datamateriale (Thagaard, 2013). Forskaren sin posisjon i samband med miljøet som vert studert, er avgjerande for den forståinga forskaren utviklar i løpet av prosjektet. Det er viktig at forskaren gjer greie for relasjonen mellom han sjølv og deltakarane i prosjektet, og kva rolle erfaringar i felt har hatt for dei data forskaren får (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt vil dette mellom anna omfatte å gjere greie for tidlegare kjennskap og relasjonar til intervjupersonane. Til dømes er det viktig å opplyse om mitt kjennskap til Østerås, då vi ikkje alltid har hatt rollane som forskar og deltakar, men også førelesar og student. Slike tidlegare relasjonar kan påverke data, og det er difor viktig at forskaren er transparent på dette, slik at lesaren ikkje vert ført bak lyset.

3. 5. 3 Overføringsevne

Reliabilitet og validitet er indikatorar for å måle kvalitet, men dei kan også vere med på å avgjere om resultat som vert presentert kan overførast til liknande situasjonar (Thagaard, 2013). Perspektiva kring validitet vert knytt til overføringsevne, nettopp fordi måten forskaren argumenterer for eige tolking, visar om ho kan ha gyldigheit i andre situasjonar. Perspektiva kring reliabilitet er knytt til overføringsevne på den måten at forskaren skal vise til at forskingsprosessen har gått føre seg på ein slik måte at dei resultata som kjem fram av analysen også er truverdige. Til trass for at kvalitative studie er subjektivt forankra, vil kriteria kring

reliabilitet og validitet gje ein indikator for om forskinga kan overførast til liknande situasjonar (Hay, 2016). Dette vil sei at den forståinga forskaren utviklar innanfor rammene av eit enkelt forskingsprosjekt også kan vere relevant i andre situasjonar.

3. 6 Oppsummering av forskingsmetode

I det føregåande kapittelet har eg tatt for meg dei metodiske vala for dette forskingsprosjektet, og på kva måte dette danna utgangspunkt for framgangsmåte, gjennomføring og resultat. Forskingsprosjektet starta med eit nokså ope spørsmål om korleis lærarar opplever Kunnskapsløftet 2020. Val av metode handlar i stor grad om kva data ein ynskjer å samle inn, og for å utforske dette spørsmålet nærare valde eg ei kvalitativ tilnærming, med djupneintervju som metode i felt. Då det innleiande spørsmålet var ope, valde eg å basere forskingsprosjektet på Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktive metode. Ein stegvis-deduktiv induktiv metode utforskar det empiriske datamateriale, der forskaren på ein dynamisk måte beveger seg fram og tilbake mellom empiri og teori. Det var på denne måten tematikken for både hovud- og delproblemstillinga vart utvikla. Vidare i dette kapittelet har eg tatt for meg tematikk som tolking og analyse, forskningsetikk, reliabilitet, validitet og overføringsevne. Dette er alle perspektiv som skal gje lesaren eit omfattande innblikk i forskinga, slik at han vidare skal kunne ta stilling til forskinga sin kvalitet.

4. Resultat og analyse

I det fylgjande kapittelet vil eg presentere studien sine resultat, for å vidare knytte desse til det teoretiske rammeverket frå kapittel 2. Dette vil eg gjere for å best mogleg kunne belyse studien si hovudproblemstilling: *På kva måte opplever geografilærarar sitt handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020?* og vidare studien si delproblemstilling: *På kva måte påverkar lærarar sine kjensler for geografifaget motivasjonen for Kunnskapsløftet 2020?* Kapittelet er strukturert i tre seksjonar. Dei tre seksjonane skal saman kunne belyse problemstillingane, som eg vil svare på i kapittel 5.

I kapittelet om opplevingar frå Kunnskapsløftet 2006 vil eg sjå nærare på korleis informantane opplevde handlingsrom og autonomi under denne læreplanen. Eg vil mellom anna sjå nærare på læringstrykk og tidspress, resultatpress og kva ønskjer informantane hadde for den påfølgjande læreplanen. I kapittelet om ambivalente opplevingar av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020, tar eg for meg korleis den nye læreplanen kan vere meir krevjande for lærarar, djupnelæring som mål for geografifaget og feltarbeid som metodestyring. I siste delkapittel vil eg ta for meg korleis informantane sine kjensler for geografifaget kan påverke deira eigen motivasjon for Kunnskapsløftet 2020.

4. 1 Opplevingar av eit trangt handlingsrom i Kunnskapsløftet 2006

Eg vil i det fylgjande delkapittelet ta for meg korleis informantane opplevde sitt handlingsrom og autonomi i tråd med Kunnskapsløftet 2006. Dette vil eg gjere gjennom å først ta for meg læringstrykk og tidspress. Dette var to av hovudmomenta som gjekk igjen då informantane skulle skildre si oppleving av geografifaget i læreplanen frå 2006. Vidare vil eg ta for meg resultatpress, som utgjorde eit sentralt moment i skildringane av den praktiske lærarkvardagen. Til slutt vil eg ta for meg informantane sine opplevingar frå prosessen kring Fagfornyninga, og kva moglege endringar dei meinte kunne auke deira autonomi og handlingsrom.

4. 1. 1 Læringstrykk og tidspress

Læreplan Kunnskapsløftet 2006 signaliserer eit vendepunkt for norsk utdanningspolitikk, der kunnskap vert sett på som eit sentralt verktøy for samfunnsøkonomisk vekst (Hovdenak & Stray, 2015). Kunnskapsløftet 2006 vart utvikla for å møte internasjonale kunnskapsstandardar, og som eit viktig ledd i utviklinga av kunnskapssamfunnet. Frå eit pedagogisk perspektiv har mellom anna Imsen (2016) hevda at fokuset på kunnskap som verktøy, stiller nye krav til

læraren si profesjonsutøving, då han mellom anna har fått eit fornya ansvar for nyttebasert kunnskapsutvikling.

Eit sentralt mål ved Kunnskapsløftet 2006 var å overlate meir ansvar til læraren. Medan måla for Reform 94 var detaljerte, var kompetansemåla frå Kunnskapsløftet 2006 meir fleksible. Føremålet med meir fleksible kompetansemål, var at lærarar kunne tolke måla på sin måte, og gjere sine innhaldsprioriteringar. Likevel har læreplanen møtt kritikk for å kamuflere eit større kunnskapsvolum enn tidlegare læreplanar (Mikkelsen, 2008). Alle informantane i denne studien skildrar geografi i Kunnskapsløftet 2006 som eit fag med ein svært omfattande læreplan. Årsakene til kvifor læreplanen var omfattande, vert av to informantar skildra slik:

Det berer preg av at det var eit fag med veldig høgt læringstrykk, fordi det var veldig omfattande med mange kompetansemål som alle skulle gjennomgåast i eit svært tidfattig fag. [...] Travelt er vel kort og godt summert geografifaget i Kunnskapsløftet 2006. (Anna, lærar)

Eg har jo sjølvsagt møtt på det alle geografilærarar kjenner på: det er jo eit totimarsfag og det har vore veldig mange kompetansemål. Når elevane akkurat har byrja å skjønne eitt tema, så må vi jo gå vidare. Vi har ikkje hatt tida til å dvele så veldig mykje med ting. Så det har eg vel kjent på; at eit totimarsfag med så mange kompetansemål er travelt. (Bodil, lærar)

Frå sitata over kan ein sjå ein samanheng mellom læringstrykk og tidspress. Fleire av dei same momenta vert lagt fram då informantane vart bedt om å skildre si oppleving av geografifaget i læreplanen frå 2006. Både Bodil og Anna skildrar forholdet mellom kompetansemål og tid som ei slags uunngåeleg problemstilling for geografifaget, noko også Kari trekk fram. Kari understrekar tidsaspektet i geografifaget ved å samanlikne det med norskfaget; som har seks veketimar til samanlikning med geografi sine to:

Eg har opplevd at geografifaget har vore veldig stappa fullt. [...] For eg underviser også i norsk, og der blir vi jo ferdig med det vi skal. Men i geografi er det berre stress. (Kari, lærar)

I sitatet over samanliknar Kari geografi og norsk. Her skildrar ho korleis geografi vert opplevd som eit stressande fag, der ho ikkje rekk å gå gjennom det ho skal. Dette kan ha samband med at geografi er eit relativt lite fag når det gjeld undervisningstimar (Fjær, 2015). Fleirtalet av informantane skildrar korleis det var ei utfordring å kome seg gjennom alle kompetansemåla i geografifaget under Kunnskapsløftet 2006. Sett bort frå Elisabeth, som syns planen fungerte greitt, var dei andre lærarane tydelege på at læreplanen var for omfattande for sitt timetal. Sjølv om Elisabeth meiner planen fungerte greitt, understreker også ho fleire gonger i intervjuet at det hadde vore svært ønskeleg med ein ekstra undervisningstime i veka. Årsaka til kvifor ho ønskjer ein undervisningstime ekstra, er fordi dette hadde vore nyttig for statusen til geografifaget, samstundes som ho skildrar nytteverdien av geografikompentansen som viktig for elevane.

Skulen sitt føremål har tradisjonelt vore forankra i nytte og danning, men eit fornya perspektiv på kunnskap har ført til ei fornya forståing av dette mandatet (Haugen & Hestbek, 2014). Diskursen om kunnskapssamfunnet har ført til at skulen sin nyttefunksjon vert ofte favorisert til fordel for danningmandatet. Kunnskap har fått ein fornya posisjon, og ofte vert fremma som sjølv målet ved utdanninga (Hovdenak & Stray, 2015). Resultatet er at skulefaga har fått eit fornya fokus på kunnskapsproduksjon. Fleirtalet av informantane skildrar geografifaget i læreplanen frå 2006 som eit omfattande fag med høgt læringstrykk, der kunnskapsmengda som skal lærast, ikkje går overeins med timetalet. Tidlegare forskning har peika på at tid er ei sentral utfordring i lærarar si profesjonsutøving (Liland, 2014). Tid har mellom anna vore framstilt som eit hinder for læraren sitt handlingsrom i skulekvardagen, noko som også verkar å vere aktuelt for denne studien.

Tidspress og læringstrykk i skulekvardagen er noko som kan forklarast med utgangspunkt i både den norske og internasjonale utdanningspolitikken som starta på 1990-talet. Utdanningspolitikken er kjenneteikna av eit ønske om å effektivisere utdanningssystemet i tråd med marknadsinteresser (Apple, 2008; Haugen & Hestbek, 2014). Ein måte å effektivisere utdanningssystemet på er at elevane skal lære meir, noko som kan vise til eit auka læringstrykk i skulekvardagen. Geografifaget har ikkje fått meir undervisningstid, men ein måte å auka fagleg kompetanse vil vere å stille høgare krav til dei som driv undervisninga (Hovdenak & Stray, 2015). I eit samfunn der kunnskap vert ein stadig viktigare ressurs, stiller dette nye faglege krav til læraren. Utdanningspolitisk retorikk legg mellom anna vekt på auka fagleg

kompetanse hos læraren (Engelsen, 2015), slik vi såg i regjeringssatsinga *Lærarløftet* frå delkapittel 2. 1 om kunnskapssamfunnet.

Til trass for at Kunnskapsløftet 2006 skulle vere ein meir fleksibel læreplan som opna opp for læraren sitt handlingsrom og autonomi, er ikkje dette noko som kjem fram av intervjuet i denne studien. Snarare vert kompetansevolum og tidspress skildra som hinder i lærarane sin kvardag. Dette kan underbygge Mikkelsen (2008) sin kritikk om at kompetansemåla frå 2006 skjuler ein mengde kunnskapsvolum som gjer gjennomføring utfordrande for læraren. Fleirtalet av informantane skildrar eit press for å lære bort mest mogleg kompetanse på minst mogleg tid. Kombinasjonen av læringstrykk og tidspress kan med dette vitne om ein liten grad av handlingsrom og autonomi, nettopp fordi det kan utfordre læraren sin grad av autonom profesjonsutøving.

4. 1. 2 Det er mykje press på oss lærarar

Under spørsmålet om korleis informantane opplevde geografifaget i Kunnskapsløftet 2006, var pugging og prestasjon to hovudmoment. Ein av informantane skildrar det slik:

Eg føler vi har hatt ein sånn puggeskule, der [...] eg føler at eg har sett ein god karakter på dei som er flinkast til å memorere og pugge ting, ikkje naudsynt dei som har hatt den djupaste forståinga. (Bodil, lærarar)

Kari understreker også problemstillinga kring prestasjon:

Det har vore veldig mykje vekt på prestasjon eigentleg. Karakterar og prestasjon. Og gjennomføring. Det er mykje press på oss lærarar, at vi skal få elevane gjennom læreplanen. (Kari, lærar).

Sitata over kan vise til problemstillingar mellom høgt læringstrykk og prestasjon. Bodil skildrar korleis læringa som har gått føre seg ikkje naudsynt vitnar om djupnekunnskap, men snarare pugging til prøvar. Kari skildrar eit press for å lære elevane alt dei skal, noko som har røter i at kunnskapen skal vurderast. Som skildra i teorikapittelet, kan Kunnskapsløftet 2006 sjåast i samanheng med den nyliberale «New Right»-ideologien, der læraren har fått eit fornya ansvar for elevane sine prestasjonar i skulen (Biesta, 2006; Cochran-Smith, 2013). Til trass for at læreplanen skulle opne for meir fridom i læraren si profesjonsutøving, auka resultat- og

prestasjonspresset (Hauge, 2014). Hauge (2014) argumenterer for at prestasjonspresset i skulen påverkar læraren sitt handlingsrom, nettopp fordi fokuset kring elevane sine prestasjonar kan innskrenke moglegheita for å drive profesjonelt skjønn. Informantane i denne studien skildrar alle korleis djupneforståing var ei stor utfordring i geografifaget under Kunnskapsløftet 2006. Fleirtalet av informantane skildrar at dei mange kompetansemåla og dei to veketimane, som årsaka til at elevane ikkje naudsynt oppnår djupneforståing i geografifaget. Tid og kunnskapsvolum vert med dette skildra som for omfattande for å oppnå djupnelæring. Anna skildrar det til dømes slik:

Eg følte vi «rusha» oss gjennom mykje, for å kunne «touche» innom alle emna som ein trengte for å nå kompetansemåla i Kunnskapsløftet 2006. (Anna, lærar).

Kunnskapsløftet 2006 opna på fleire måtar opp for eit aukande ansvar hos læraren, særleg i møte med elevprestasjonar (Berg, 2015). Det aukande ansvaret for prestasjon har ført til ein reell risiko der samfunnet sin tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar, vert svekka dersom resultatane ikkje er gode nok (Hovdenak & Stray, 2015; Berg, 2015; Imsen, 2016). Både Bodil, Anna og Kari skildrar samanhengen mellom høgt læringstrykk og prestasjonar som ei utfordring i deira profesjonsutøving. Det aukande prestasjonspresset kan med dette vise til utfordringar kring læraren sin autonomi og handlingsrom i Kunnskapsløftet 2006. Som skildra over, kan eit auka fokus på resultat påverke læraren sin grad av handlingsrom og autonomi (Hauge, 2014). Frå denne studien kan ein sjå korleis informantane skildrar resultatpress som eit hinder for langvarig læring, noko som kan tyde på at lærarane ikkje opplevde ein tilfredsstillande grad av handlingsrom og autonomi i si yrkesutøving.

4. 1. 3 Håpet om ikkje å springe vidare med ein gong elevane har forstått pitte litt

Fagfornyinga var ein prosess for utvikling av Kunnskapsløftet 2006. Resultatet vart den nye Kunnskapsløfteplanen frå 2020, som skal vere ei fornya og forbetra utgåve av læreplanen. Fagfornyinga opna for innspel- og høyringsrundar, der lærarar, fagpersonar og andre interesserte fekk kome med sine merknadar på forslaga som vart lagt fram. Informantane i denne studien skildrar seg som meir og mindre engasjerte i Fagfornyinga. Elisabeth fortel at ho var svært aktiv og engasjert i Fagfornyinga når det gjaldt utviklinga av geografifaget. Ho fortel mellom anna at ho opplevde det som ein svært demokratisk prosess, der ho og arbeidsplassen fekk moglegheit til å uttrykkje sine ønskjer for geografifaget. Anna, Bodil og Kari fortel at dei gjerne ønska å engasjere seg i større grad enn dei gjorde, men at tida ikkje strakk til.

Eit av spørsmåla som informantane vart stilt, var korleis dei ønska at geografifaget skulle sjå ut i Kunnskapsløftet 2020, og kva tankar dei gjorde seg undervegs i Fagfornyinga. Fleirtalet av informantane skildrar korleis dei gjerne ønska å utvikle det faglege innhaldet på ein slik måte at det passa timetalet sine rammer. Behovet for meir fagleg djupnelæring i geografi vart av Bodil skildra slik:

Eg ønska eit større fokus på dette med å forstå og vurdere. Ein må bort ifrå dette med å pugge og reprodusere, slik vi har haldt på med i den gamle læreplanen. Og så håpa eg at vi ikkje måtte springe vidare med ein gong elevane har forstått pitte litt, men at vi kunne få tida til å dvele litt. (Bodil, lærar)

Elisabeth skildrar ønske om eit større timetal slik:

Eg håpa at geografifaget skulle få ein større plass, men det er jo ei ønsketenking sånn som vi har sett historia til faget [...]. Eg håpa i alle fall ikkje at faget skulle bli borte, og at vi kanskje klarte å karre til oss ein veketime ekstra. (Elisabeth, lærar)

I sitatet over trekk Elisabeth fram historia til faget som ei motvekt til kvifor geografi ikkje skulle få større plass i Kunnskapsløftet 2020. Dette kan mellom anna ha samband med korleis geografifaget fekk redusert timetalet frå tre til to veketimar etter innføringa av Reform 94. Kari representerer ei slags motvekt til dette synet:

Eg ønska at faget skulle bli mindre, eg. Og det vil eg jo også sei at det har blitt, men eg hadde kanskje ønska meg meir av den generelle basiskunnskapen som eg meiner eit menneske i samfunnet i dag treng, for å ikkje bli bløffa [...] Men i staden er det no veldig mykje fokus på dette med at elevane skal utforske ting sjølv og finne ut. (Kari, lærar).

Alle informantane skildrar geografi som eit fag med svært høgt læringstrykk. Dei har vidare ulike tilnærmingar til korleis Fagfornyinga skulle utvikle faget for å lette på dette læringstrykket. Anna, Bodil og Elisabeth ønska å utvikle geografi i retning av eit større fag, med meir rom for tid og fordjuping. Sitatet over visar på den andre sida korleis Kari ønska ei reduksjon av det faglege innhaldet. Ho vektlegg behovet for basiskunnskap, og ho følgjer opp dette fleire gonger under intervjuet. Ho er mellom anna negativ til læreplanen sin bruk av ordet «utforske»:

Vi må bremse alt dette med å utforske, utforske, utforske, utforske. [...] Dei skal utforske over ein lav sko. [...] Eg tenkjer at dette kjem for tidleg. Det er for prematurt. (Kari, lærar).

Ein kan sjå sitata til Kari i lys av eit ønske om å redusere det ho skildrar som eit for høgt læringstrykk av tema ho ikkje er heilt einig med. Utfordringane i faget er i følge ho eit for stort fokus på utforsking, og for lite fokus på det ho meiner er direkte relevante tema i elevane sine liv. Ideen om kunnskapssamfunnet fremmar auka kompetanse som løysinga på ulike samfunnsmessige problemstillingar (Hovdenak & Stray, 2015). Dette inkluderer auka kompetanse både for lærarane og elevane. Sitata til Kari kan representere ei slags misnøye for kunnskapssamfunnet si vektlegging av auka kompetanse i utdanning. Medan dei andre informantane skildrar tid til fordjuping som moglege løysingar for utfordringane ved Kunnskapsløftet 2006, skildrar Kari ei innhaldsendring som løysinga på det høge læringstrykket geografifaget.

4. 2 Ambivalente opplevingar av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020

Eg vil i det fylgjande delkapittelet ta for meg informantane sine noko ambivalente opplevingar av Kunnskapsløftet 2020. Først vil eg ta for meg eit ambivalent forhold mellom korleis den nye læreplanen vert oppfatta som både meir fridomsgivande, samstundes som den også krev meir av læraren. Vidare vil eg ta for meg moglegheiter og utfordringar kring djupnelæring. Til slutt vil eg sjå på feltarbeid som arbeidsmetode i den nye læreplanen. Eg finn det her naudsynt å understreke at alle intervju blei haldt i september og oktober 2020, noko som vil sei at den nye læreplanen berre hadde vore aktiv i nokre månadar.

4. 2. 1 Fridomsgivande, men også meir krevjande

Kunnskapsløftet 2020 vart utforma for å skape eit meir samanhengande læreplanverk for å sikre betre utbytte av opplæringa (Kunnskapsdirektoratet, 2016, s. 7). For å nå målsettinga, skal læreplanen opne for meir tid til fordjuping, samt større handlingsrom for lærarar. Gjennom å redusere kompetansemåla i kvart fag, skal Kunnskapsløftet 2020 vere ein meir fleksibel plan som opnar opp for at lærarar gjer sine innhaldsprioriteringar i eigne undervisningsfag. Ein meir open læreplan vil stille nye krav for læraren, slik også Kunnskapsløftet 2006 gjorde i si tid (Imsen, 2016). Under kvart av intervju, vart informantane spurt om kva tankar dei gjorde seg

kring det reduserte talet kompetansemål, som kanskje er den mest iaugefallande skilnaden mellom Kunnskapsløfteplanane.

Jo, det tykkjer eg er bra, og det legg jo litt ansvaret over på læraren. Ein må stole på læraren sitt faglege skjønn. Eg tenkjer det er bra, og på ein måte litt skummelt. (Bodil, lærarar)

Frå sitatet over kan ein sjå korleis Bodil tykkjer det reduserte talet kompetansemål visar ansvar og tillit til lærarar som profesjonsutøvarar. Noko ho skildrar som både bra og utfordrande. Dette var noko ho også tok opp litt seinare i intervjuet:

No har jo Utdanningsdirektoratet kutta ned på kompetansemåla, og så har vi fått ein god del honnøromgrep som å drøfte, reflektere og utforske og sånn då, og det tenkjer eg er bra. Så eg tenkjer jo at ballen er litt hos oss no då. Altså frå «ovan» har vi jo fått det vi skal ha, og kanskje det vi treng, men no er ballen på vår banehalvdel og no skal vi gjere det vi har fått beskjed om. (Bodil, lærar)

Utsegna til Bodil kan tyde på at ho opplever Kunnskapsløftet 2020 som mindre metode- og innhaldsstyrande enn den førre læreplanen. Meir opne læreplanar kan vise til ein aukande grad av tillit til lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar (Hovdenak & Stray, 2015). Dette er noko ein kan sjå i lys av Bodil sine skildringar av Kunnskapsløftet 2020. Ein meir fleksibel læreplan kan gje autonomi og handlingsrom for læraren, nettopp fordi læraren sjølv får gjere innhald- og metodeprioriteringar (Mikkelsen, 2008). Dette er noko som også kjem fram av intervjuet med Elisabeth og Anna:

Det er jo tidleg i skuleåret, men eg opplev at vi har større fridom. Eg opplever jo at, sjølv om kompetansemåla som står der no er omfattande, så gjer dei også rom for at vi kan jobbe enklare med nokre av dei og gå i djupna på andre. Og det tykkjer eg er svært spanande. (Elisabeth, lærar)

Fokuset og retninga er ligg i planen, men kva ein ønskjer å gjere, det er lagt opp til læraren. Gjennom at Utdanningsdirektoratet kar kott ned kompetansemåla har dei gitt oss ei opning. Det er ikkje lenger så detaljstyrt. (Anna, lærar)

Anna, Elisabeth og Bodil skildrar alle eit ambivalent forhold mellom utfordringar og moglegheiter i læreplanen. På den eine sida vert den fleksible læreplanen skildra som ei moglegheit til meir fridom gjennom eit større handlingsrom og meir autonomi for læraren. På den andre sida skildrar dei også dei fleksible kompetansemåla som fagleg utfordrande, då særleg for nyutdanna lærarar. Anna skildrar det slik:

Det kan vere tøffare å starte som lærarar med den læreplanen som er no. Med djupnelæring. Dersom ein ikkje har så mykje erfaring frå før av kan det vere vanskeleg å plotte inn kompetansemåla i løpet av eit år. (Anna, lærar).

Også Elisabeth understreker at det vil vere utfordrande for nye lærarar å «plotte» inn alle kompetansemåla frå planen:

Det er på ein måte eit paradoks. Det kan vere tøffare å starte som lærar med den læreplanen som er no, samanlikna med den som var før. Eg tykkjer den krev veldig mykje av læraren, den læreplanen som er no. Om ein ikkje har så mykje erfaring kan det fort bli vanskeleg å få inn alle kompetansemåla i løpet av skuleåret. (Elisabeth, lærar)

Svara til Elisabeth og Anna kan tyde på at kompetansemåla i Kunnskapsløftet 2020 er fleksible på den måten at det kan vere ei utfordring for nye lærarar. Dei skildrar begge korleis nye profesjonsutøvarar kan finne det utfordrande å nettopp finne passande situasjonar å inkludere alle læringsmåla. Eit viktig mål ved Kunnskapsløftet 2020 var å lage så fleksible mål at lærarar fekk gjere sine eigne innhaldsprioriteringar, og forankre måla til ein lokal kontekst. Dersom ein ikkje er kjend med faget, kan dette vere utfordrande i følge Elisabeth og Anna. At geografi kan vere fagleg utfordrande, er noko som også kjem fram i intervjuet med Kari:

Og så ser eg jo ei stor utfordring kring tid, og at dei skal vere så utforskande samstundes som dei skal lære seg så mykje nytt stoff. Det er mogleg at eg er litt vrang kring dette utforskingordet, men eg tykkjer det er litt snålt. Men eg tykkjer først og fremst tida er utfordrande. At vi som lærarar skal kunne veldig mykje forskjellig. Det tykkjer eg er vanskeleg. (Kari, lærar)

Frå sitatet over kan ein sjå korleis Kari skildrarar kunnskapsvolumet i faget som utfordrande. Leiari for læreplangruppa i geografi, Anne Kristine Østerås, understreker også at dette med fagleg og lokal kunnskap er svært sentralt i den nye læreplanen, og at dette stiller krav til lærarane:

Det nye geografifaget er krevjande for læraren fordi ein må kjenne sitt nærområde, ein må kunne sin geografi, og så må ein også kunne ta med elevane ut i felten. Det vert krevjande for læraren, fordi du ikkje kan starte på side éin i boka og jobbe deg utover. Då vert det ikkje slik det var tenkt. (Anne Kristine Østerås, læreplanutval)

Østerås understreker at den nye planen er meint for å skape eit større eigarskap mellom lærar og læreplan. Likevel kan det verke som at informantane har eit ambivalent forhold til dei reduserte og meir fleksible læreplanmåla. På den eine sida opnar det opp for meir autonomi og handlingsrom for lærarane. På den andre sida vert det meir krevjande for læraren når det gjeld å kunne forankre læreplanmåla både fagleg og lokalt. Dette kan ha samband med Mikkelsen (2008) sin analyse av Kunnskapsløftet 2006, der han argumenterte for at ein meir open læreplan kan skjule eit større kunnskapsvolum enn tidlegare læreplanar. Slik Elisabeth og Bodil fortel i sitata over, opnar Kunnskapsløftet 2020 for meir autonomi for læraren. Samstundes problematiserer alle informantane at dei meir fleksible kompetansemåla også stiller eit nytt og krevjande ansvar for geografilæraren.

Det lærarane i denne studien opplever som ein meir krevjande læreplan, kan ha samband med ein utdanningspolitisk retorikk som fremmar forventningar og påbod om lærarar sin faglege kompetanse. Den nyliberale «New Right»-ideologien legg vekt på korleis lærarar har eit større ansvar for å drive opplæringa. Læraren sitt auka ansvar kan forklare ein meir krevjande arbeidsrolle. Dersom ein aksepterer at Kunnskapsløftet 2020 kan plasserast innanfor ein nyliberal «New Right»-ideologi, kan ideologien vere med på å forklare dei ambivalente opplevingane lærarar har til autonomi og handlingsrom i læreplanen. På den eine sida gjev staten lærarar tillit gjennom meir opne læreplanar. Lærarar får moglegheita til å utøve profesjonelt skjønn gjennom ein meir fleksibel læreplan (Hovdenak & Stray, 2015). Ein meir fleksibel læreplan kan, som tidlegare skildra, føre til at læraren sjølv får gjere sine innhald- og metodeprioriteringar. På den andre sida førar ein meir fleksibel læreplan til at læraren må ha større fagleg kompetanse, noko som på nytt stiller krav til lærarane. Informantane i denne studien skildrar det aukande kravet til kompetanse som problematisk. Særleg for nye lærarar,

då det kan verke som informantane tykkjer at erfaringar frå Kunnskapsløftet 2006 vil vere viktige og retningsgivande for arbeidet med den nye planen. Med utgangspunkt i dette kan ein argumentere for at det eksisterer ein ambivalens i korleis informantane opplev ein meir fleksibel læreplan. Nettopp fordi dei fleksible kompetansemåla kan auke og innskrenke handlingsrom og autonomi av same årsak.

4. 2. 2 Og så er det jo dette med djupnelæring

Djupnelæring er eit av hovudfokusområda ved Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Omgrepet skildrar korleis elevar gradvis utviklar ei forståing av faglege samanhengar, noko som skal kunne auke læringsutbytte av utdanninga. Under intervjuva var djupnelæring eit stadig tilbakevendande tema, og det eksisterte ulike tilnærmingar til djupnelæring i geografifaget. Alle informantane skildrar på den eine sida djupnelæring som ei utfordring ved den nye læreplanen, noko som vert forankra i at geografi har to undervisningstimar i veka. Mellom anna skildrar Kari det slik:

Og så er det jo dette med djupnelæring. Det tenkjer eg at framleis kjem til å vere eit problem rett og slett. [...] Korleis djupnelæring skal skje med to timar i veka; det veit eg ikkje enda. (Kari, lærar).

Bodil omtalar også tid som ei utfordring med djupnelæring:

Det er jo kanskje dumt å sei, for det har jo ikkje noko med saken å gjere, men det er jo det tidspresset som vi sit i då. Men det er dette med tida då; vi må få tid til å finne nye lure metodar. (Bodil, lærar)

Samstundes som informantane skildrar djupnelæring som ei utfordring, verkar det også som at fleire av dei ser på konseptet som ei moglegheit for totimarsfaget, nettopp fordi implementeringa av djupnelæring og tverrfagleg arbeid opnar opp for meir samarbeid mellom faga og på denne måten fleire undervisningstimar for geografi. Alle informantane skildrar at dei i september og oktober allereie hadde endra undervisningspraksisen deira for å møte målet om djupnelæring. Dette gjorde dei gjennom mellom anna prosjektarbeid, feltarbeid og tverrfagleg samarbeid. Dette kan tyde på at det eksisterer ein vilje etter å oppnå djupnelæring. Bodil visar mellom anna til at djupnelæring kan føre til eit auka fokus på forståing i geografifaget:

Eg føler at vi tidlegare berre har målt ein kunnskap der ein nesten berre kan gulpe opp att det som står i boka. Og det tenkjer eg at det skal vi ikkje no. No skal vi utforske og reflektere og drøfte og sånne ting, og det tenkjer eg er kjempebra. (Bodil, lærar)

Sitatet over fortel fleire ting. På den eine sida kan utsegne til Bodil demonstrere ei misnøye for kunnskapsfokuset som har gått føre seg under tidlegare læreplanar. Dette kan ha samanheng med dei mange kompetansemåla i geografifaget, tid, samt den aukande statlege tilliten til testing. Kunnskapsløftet 2006 var på mange måtar utvikla frå eit ønske om å auke faglege prestasjonar på internasjonale prøvar (Telhaug, 2007). Kvalitet vart i denne samanheng forstått som faglege prestasjonar, noko Kunnskapsløftet 2006 skulle bidra til. Forskjellen frå tidlegare læreplanrevisjonar, var at læraren i større grad fekk ansvaret for å drive innhaldsmessige prioriteringar av elevane si opplæring, eit ansvar som har haldt fram i Kunnskapsløftet 2020. Det kan verke som at både Bodil, og fleire av dei andre informantane, har sett seg lei på fokuset på kunnskap og testing, og ser på djupnelæring som ei moglegheit for å fornye eigen praksis. Til dømes skildrar Anna det slik:

Det er jo gjennom at dei har koka ned kompetansemåla at Utdanningsdirektoratet har gitt oss ei opning. Det er ikkje lenger like detaljstyrt. Vi kan jobbe på ein allsidig og fullstendig måte. (Anna, lærar)

Elisabeth uttrykkjer også noko av det same:

Eg opplever jo at, sjølv om kompetansemåla som står der no er omfattande, så gjer dei også rom for at vi kan jobbe enklare med nokre av dei og gå i djupna på andre. Og det tykkjer eg er svært spanande. (Elisabeth, lærar)

I spørsmålet om djupnelæring er noko lærarane trur det nye geografifaget kan møte, er svara delte. Kari er på den eine sida skeptisk til at dette kan skje grunna at det berre er to undervisningstimar i veka. Bodil representerer derimot ei slags motvekt til dette:

Djupnelæring er jo avhengig av at læraren legg til rette for dette, og dersom vi ikkje klarar djupnelæring, så er ikkje det læreplanen sin feil, då er det vi som gjer noko gale. Vi som lærarar må få det til. (Bodil, lærar)

I sitatet over skildrar Bodil korleis djupnelæring er avhengig av at læraren legg til rette for dette. Dette kan tyde på ein tillit til eigen profesjon. Dette er noko som også kjenneteikna intervjuet til Elisabeth og Anna. Dei presenterer temabasert prosjektarbeid som metode for å nå målet om djupnelæring. I delkapittel 4. 1. 1 såg vi korleis fleirtalet av informantane var kritiske til kombinasjonen av det høge læringstrykket og tidspresset i geografifaget. Her vart mangelen av tid til djupdukk presentert av mellom anna Bodil. Sitatet over skildrar derimot ei motsetning til dette. Her fortel Bodil at dersom djupnelæring ikkje skjer, så det ikkje den nye læreplanen sin feil, det er lærarane sjølve som har gjort noko gale. Dette kan tyde på ein tillit til lærarar som profesjonsutøvarar, og deira eigen evne til å kunne bidra til djupnelæring. Til trass for at alle informantane skildrar geografifaget i Kunnskapsløftet 2020 som meir krevjande for læraren, er dette likevel noko som fleirtalet av lærarane ser som ein overkommeleg del av profesjonsyrket.

4. 2. 3 Feltarbeid som metodestyring i Kunnskapsløftet 2020

Feltarbeid er ein obligatorisk arbeidsmetode for geografi som fellesfag i Kunnskapsløftet 2020. Dette kan ha samanheng med at feltarbeid utgjer ein sentral del av geografifaget sin eigenart, og at det på mange måtar er tufta på at ein er ute i felten og undersøker samanhengar mellom kvifor det er slik akkurat her (Fjær, 2015). Kompetansemålet om feltarbeid er eitt av åtte mål i geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Det at feltarbeid er ein obligatorisk del av læreplanen, demonstrer eit viktig signal til dei som skal undervise og forvalte faget (Fjær, 2015).

Feltarbeid vil kunne bidra til å styrke og aktualisere faget, noko som vil vere viktig i arbeidet til geografilærarar (Eidsvik et al., 2019). Moglegheiter ved feltarbeid som undervisningsmetode er noko som vart trekt fram av fleire informantar. Mellom anna skildrar Elisabeth det slik:

Det er viktig å ha det med fordi det er ein del av faget sin eigenart, i tillegg til at det er viktig for det sosiale. Eg opplever at det å reise ut på feltarbeid er samlande for klassen. Ei felles oppleving på godt og vondt. Ein kan hugse det dårlege veret, eller det artige som skjedde med kompisen. Eg trur likevel dei sit igjen med kunnskap og positive sosiale opplevingar frå feltarbeid. Så eg syns det må vere med i læreplanen. (Elisabeth, lærar)

Frå sitatet over kan ein sjå korleis Elisabeth skildrar feltarbeid som viktig både for faget sin eigenart, men også for elevane. Feltarbeid er ein pålagt arbeidsmetode for geografi i Kunnskapsløftet 2020. Likevel verkar det som at fleire av informantane ser på dette som både viktig og naudsynt for faget, og ikkje ein arbeidsmetode som innskrenkar handlingsrom og

autonomi. Feltarbeid skal gje moglegheit for både fagleg og personleg utvikling (Fjær, 2015). Dette er noko Anna og Bodil trekk fram:

Feltarbeid er ei moglegheit, og så er det jo også med på å skape undring og interesse for faget [...]. Ein kan ikkje jobbe med dette faget utan å vere i felt, det går ikkje. Så at læreplanutvalet tek dette på alvor, og vil behalde feltarbeid i skulefaget, det tykkjer eg er veldig flott (Anna, lærar).

Og så er det artig, og eg trur elevane får meir eigarskap til noko dei kjenner til, noko dei kan gå ut og sjå og observere. Dei gløymer ikkje turane dei har vore på. (Bodil, lærar)

Det kan med andre ord verke som at fleirtalet av informantane ser feltarbeid som ein moglegheit for geografifaget. Kari hadde allereie gjennomført eitt feltarbeid på førehand av intervjuet, og var utsikker på det faglege utbytte var betre enn andre undervisningsformar:

Det gjekk berre sånn passe bra med feltarbeidet vårt tidlegare i haust. Om dei lærte så veldig mykje samanlikna med klasseromsundervisning, nei det er eg sanneleg ikkje sikker på. (Kari, lærar)

I sitatet over skildrar Kari utfordringar med læringsutbytte i feltarbeid. Dette er ei problemstilling alle informantane diskuterer i sine intervju. Bodil, Anna og Elisabeth understrekar at til trass for at læringsutbytte ikkje alltid er optimalt, vil elevane uansett få positive erfaringar ut av feltarbeid som arbeidsmetode. Dette kan henge saman med at feltarbeid kan føre til auka elevmotivasjon i eit fag med relativt få undervisningstimar, slik som geografi (Fjær, 2015).

Tid er eit aspekt som alle informantane problematiserer i samband med gjennomføring av feltarbeid i skulen. Leiari for læreplanutvalet, Anne Kristine Østerås, understrekar viktigeita av at feltarbeid står i læreplanen slik:

Om feltarbeid ikkje står som eit eige kompetansemål, så vil ingen lærarar gjere det, fordi dette er eit fag som er avspist med to timar i veka. (Anne Kristine Østerås, læreplanutval).

Det Østerås skildrar i sitatet over kan ha samanheng med at tid er ein av dei største avgrensingane for geografifaget i skulen (Fjær, 2015). Feltarbeid er ein svært tidkrevjande arbeidsmetode, og læringsutbytte kan variere. For at eit feltarbeid skal lukkast, er det naudsynt med førebuing og etterarbeid (Remmen, 2014). Lærarane i denne studien fortel alle at dei i større grad enn tidlegare har prioritert eller planlegg å prioritere feltarbeid som arbeidsmetode under Kunnskapsløftet 2020. Årsaka til at dei i større grad enn tidlegare ønskjer å prioritere feltarbeid i den nye læreplanen, er at det er eitt av få mål. Likevel er lærarane tydelege på at tida er eit stort hinder for planlegging, gjennomføring og etterarbeid av feltarbeid.

Til trass for at tidspress vert opplevd som ei utfordring, skildrar fleirtalet av informantane moglegheitene ved feltarbeid som arbeidsmetode, både når det gjeld kompetanseutvikling og sosialt samhald. Dette er eit perspektiv ein kan sjå i lys av Remmen (2020), der ho argumenterer for at feltarbeid er ei sentral moglegheit for det nye geografifaget. Dette har samanheng med at feltarbeid som arbeidsmetode kan føre til djupnelæring i det tidspressa faget, i tillegg til at sosial kompetanse kan bli stimulert nettopp fordi feltarbeid opnar opp for kommunikasjon på andre måtar enn klasserommet. Remmen (2020) anerkjenner tid som ei viktig utfordring for geografifaget, og argumenterer for at det vert gitt få openbare løysingar kring tid i geografifagdidaktisk litteratur. For at feltarbeid skal vere ein arbeidsmetode som sikrar djupnelæring, understreker Remmen (2020) at dette krevjar at lærarane brukar tid på både for- og etterarbeid.

Utanom at feltarbeid skal vere forankra i geografifaglege tema, legg ikkje Kunnskapsløftet 2020 føringar for innhald og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ein kan med dette argumentere for at feltarbeid er ei metodebestemming i læreplanane, samstundes som handlingsrommet i metoden er relativt open (Remmen, 2020). Tidlegare i dette kapitlet har vi sett korleis informantane i denne studien har skildra dei fleksible kompetansemåla som krevjande for læraren. Det at feltarbeid er ein pålagt arbeidsmetode kan kanskje gje lærarar eit tydelegare rammeverk, samstundes som metoden i seg sjølv er relativt open. Det kan verke som at det eksisterer ein ambivalens kring viktigheita og læringsresultatet av feltarbeid som arbeidsmetode. På den eine sida er informantane einige om at feltarbeid er viktig for geografifaget sin eigenart i skulen. På den andre sida skildrar dei også korleis feltarbeid førar med seg forskjellige utfordringar. Tid og læringsutbytte er framleis sentrale problemstillingar.

4. 3 Med hjarta på rette staden?

Frå analysen over har vi sett korleis funn i denne studien kan indikere at det eksisterer ein ambivalens kring lærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi i geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Eg vil i det fylgjande ta for meg korleis lærarane i denne studien skildra si eiga kjenslemessige tilknytning til geografifaget, og på kva måte dette også kan bli sett i samanheng med informantane sin motivasjon for nettopp geografi som fellesfag i Kunnskapsløftet 2020. For dette delkapittelet finn eg det naudsynt å understreke at alle informantane har høgast utdanningsnivå i geografi, samanlikna med dei andre undervisningsfaga deira. Utdanningsmessig er informantane på denne måten meir eller mindre likestilte når det gjeld utdanningsnivå i geografi.

Noko av det som kom fram frå intervjuet var kva kjensler kvar av informantane hadde for geografifaget i skulen. Ein kan dele desse kjenslene inn i to: der den eine sida skildrar ein stor kjærleik til faget, medan den andre sida skildrar eit kanskje meir manglande engasjement for faget. Kjærleiken til faget vart mellom anna skildra slik:

Eg har jo eit veldig stort hjarta for geografi. Eg tykkjer jo at geografi er eit så kjekt fag.
(Bodil, lærar)

I sitatet over kan ein sjå korleis Bodil skildrar kor kjekt ho tykkjer geografi er, og at dette er eit fag ho har sterke kjensler for. Anna skildrar også korleis geografi er eit viktig fag for ho, noko som gjer at ho gjerne skulle ønske at det var fleire undervisningstimar i veka:

Eg er så glad i faget mitt at eg skulle så gjerne hatt ein dobbelttime ekstra i veka, då hadde det vore bra. (Anna, lærar).

Frå sitatet over kan ein sjå korleis Anna skildrar ønske om auka timetal som ein konsekvens av kjærleiken til faget. Tidlegare i dette resultat- og analysekapittelet har vi sett korleis ønsket om eit auka timetal har vore ein konsekvens av høgt læringstrykk. Med utgangspunkt i sitatet til Anna kan ein argumentere for at også kjenslene for faget spelar ei rolle for ønsket om eit auka timetal. Samanhengen mellom kjærleiken for faget og ønsket om eit større timetal, er noko som også kjem fram av intervjuet med Bodil og Elisabeth. Elisabeth skildrar dessutan korleis geografi vert prioritert framfor dei andre undervisningsfaga hennar:

Eg tykkjer det har vore veldig spanande å sette meg inn i den nye læreplanen. Dette er jo sikkert mykje fordi hjarta mitt ligg i geografifaget, og eg har ikkje sett meg like godt inn i dei andre undervisningsfaga mine. (Elisabeth, lærar).

Elisabeth skildrar i sitatet over korleis hjarta hennar ligg i geografifaget. Ho fortel vidare at engasjementet ho har for geografifaget ikkje er det same i dei andre undervisningsfaga hennar. Dette kan tyde på at ho reknar geografi som viktigare for hennar læraridentitet, og noko ho prioriterer til fordel for andre fag. Ved sidan av geografi, har Elisabeth mellom anna engelsk som undervisningsfag, eit fag som har fem undervisningstimar i veka, altså meir enn det doble av geografi. Likevel skildrar Elisabeth at ho har sett seg best inn i geografi. Dette kan igjen illustrere at geografifaget er nært kopla opp til Elisabeth sin læraridentitet.

Til trass for at geografi ikkje er det største faget, skildrar fleirtalet av lærarinformantane i denne studien at det i stor grad vert prioritert. Det at Elisabeth prioriterer geografifaget framfor andre fag kan også tyde på eit totimarsfag krev lærarar som er engasjerte. Problemstillinga kring engasjerte lærarar og eit totimarsfag, er noko som vart trekt fram i intervjuet med leiar for læreplanutvalet, Anne Kristine Østerås:

På mange måtar er det eit paradoks at Kunnskapsløftet 2020 gjer lærarar eit større eigarskap til planen, samstundes som mange lærarar prioriterer bort faget fordi det har så lite timetal. Eg håpar geografilærarar kjem inn og verkeleg brenn for faget. For det er jo nokon som underviser i geografi berre fordi det er eit lite fag; for å få stillingsprosenten til å gå opp. Og det er jo veldig trist. Du må brenne for faget ditt. Men det er kanskje vanskelegare å brenne for eit fag som har to timar i veka, enn eit fag som har seks timar i veka. (Anne Kristine Østerås, læreplanutvalet)

Sitatet over tek for seg fleire ting. Først skildrar Østerås Kunnskapsløftet 2020 som ein meir fleksibel plan, noko som skal føre til at lærarane får auka eigarskap til læreplanen. Vidare fortel det om korleis eit fag med to undervisningstimar i veka kan bli prioritert bort til fordel for større fag. Ho fortel også at geografi treng lærarar som verkeleg brenn for faget. Til slutt fortel ho om at eit lite fag som geografi kanskje er vanskelegare å brenne for, nettopp fordi timetalet er mindre enn andre fag. Seinare i intervjuet skildrar Østerås at dei største utfordringane for geografifaget i skulen er timetalet, å formidle den faglege nytteverdien til elevane og det å ha dedikerte lærarar. Dette kan ha samband med Fjær (2015) sine skildringar av geografi i den vidaregåande skulen. Her skildrar han korleis elevmotivasjon kan vere ei utfordring i eit fag

med to undervisningstimar i veka. Det kan vere interessant å sjå dette i lys av Anna sitt intervju. Det Østerås skildrar som sentrale utfordringar, er noko Anna også tek opp i intervjuet. Skilnaden er at Anna, i det fylgjande sitatet, svarar på spørsmålet om kva moglegheiter ho ser ved geografi i Kunnskapsløftet 2020:

Det er sånn at eg gleder meg til å ta fatt på faget. Eg gleder med til å undervise. Faget bidrar med noko, og då er det kjekt og motiverande for meg som lærar når ein går inn i ein undervisningssituasjon. (Anna, lærar)

Det kan verke som at Anna, Elisabeth og Bodil har ei stor kjenslemessig kopling til geografi som skulefag, og at dette er noko som motiverer dei i deira profesjonsutøving. Tidlegare forskning har peika på at lærarar koplar sin personlege identitet til sin profesjonelle identitet (van Veen, 2003; Zembylas, 2005; Watkins, 2010). Dette kan koplast opp mot eksistensen av ei såkalla læraridentitet, eit konsept som skildrar korleis det i læraryrket ikkje eksisterer like tydelege grenser mellom det personlege og profesjonelle liv, samanlikna med andre profesjonsutøvingar (Zembylas, 2005). Watkins (2010) skildrar mellom anna korleis lærarinformantane i hennar studie vart tydeleg kjenslemessig påverka i samtale om korleis deira profesjonsutøving påverka elevane i positiv forstand. Lærarane kopla i denne samanhengen sine personlege kjensler til eigen profesjonsutøving (Watkins, 2010), eit funn som også kan koplast til dette forskingsprosjektet. Språket Anna, Elisabeth og Bodil brukar, gjennom til dømes å kalle geografi *hjertefaget* deira, kan indikere at dei har ei sterk kjenslemessig kopling til geografifaget. Dette funnet kan, i følge Zembylas (2005), tyde på at informantane sin personelege identitet er nær deira profesjonelle identitet, nettopp fordi dei investerer egne kjensler i utøvinga av eigen profesjon. Vidare kan ein seie at dette funnet visar til at det er nettopp geografifaget som er nært kopla til fleirtalet av informantane sin læraridentitet, då det kan verke som at dei prioriterte dette faget i høgare grad enn dei andre undervisningsfaga. Dette funnet kan vere interessant å sjå i lys av Kari sine tankar kring geografifaget, då ho skildrar sitt engasjement for norskfaget som betydeleg større:

Eg gjorde meg ikkje så mange tankar rundt geografifaget under Fagfornyinga. Om eg gjorde meg nokre tankar, så handla det nok om norskfaget, som eg er mykje meir engasjert i. (Kari, lærar).

Denne tematikken vert også trekt fram seinare i intervjuet:

Der ser du jo at eg driv og sett meg inn i læreplanen [i geografi] no, så det blir litt sånn at så lenge ikkje noko er større enn det som var før, så er det jo litt «business as usual» då, veit du. [...] Eg har ikkje gjort så mykje då; eg har det med å berre følge læreboka [...] Eg veit ikkje. Men eg har heile tida hatt litt sterkare kjensler for norskfaget (Kari, lærar)

Det kan verke som at Kari har ei sterkare kjenslemessig tilknytning og engasjement for norskfaget samanlikna med geografi. Likevel understrekar ho i intervjuet at ho ikkje har ei stor misnøye knytt til geografifaget, men at ho kanskje ikkje er heilt einig i alt innhaldet:

Eg har ikkje gjort meg så mange tankar om det eigentleg. Men eg godtek denne læreplanen her. Det er jo ikkje noko å vere rasande over. Men det er jo «gjer greie for» og «drøfte» i eit bankande kjøer då. (Kari, lærar)

Det teoretiske rammeverket for denne oppgåva bidrar ikkje med ei direkte kopling mellom kjensler, lærarar og undervisningsfag. Ein kan likevel sjå funna av denne studien i lys av teori om læraridentitet. Lærarane sine ulike skildringar av undervisningsfaga deira, kan tyde på at enkelte fag er nærare kopla deira personlege interesser, noko som vidare kan prege det profesjonelle liv (Zembylas, 2005). For Kari gjeld dette norskfaget. For dei andre informantane gjeld dette geografifaget. Studien kan med dette indikere korleis geografilærarar enten brenn for faget eller ikkje.

4. 4 Læraridentitet og skulereformar

Tidlegare i denne oppgåva har eg tatt for meg ulike perspektiv kring politiske og kjenslemessige aspekt av lærarar si profesjonsutøving, og oppleving av læreplanreformar. Det har likevel ikkje vore like enkelt å finne tidlegare forskning om korleis lærarar sine kjensler til undervisningsfaget påverkar opplevinga av handlingsrom og autonomi. Eit perspektiv som likevel kan vere med på synleggjere ein del av dette perspektivet, er Zembylas (2005) argument for korleis læraridentitet vert forma av kulturelle og politiske dimensjonar, då særleg utviklinga av nyliberale skulereformar. Frå dei fire djupneintervjua med lærarinformantane har opplevinga av geografifaget i Kunnskapsløftet 2020 vore ulik. Medan fleirtalet av informantane har vore tydeleg på at Kunnskapsløftet 2020 er ei moglegheit for autonomi og handlingsrom, er Kari

meir skeptisk til dette. Kari vektlegg på si side at kompetansemåla er fagleg utfordrande, noko som kan verke innskrenkande for hennar profesjonsutøving. Anna, Bodil og Elisabeth vektlegg at kompetansemåla er ei moglegheit for auka fridom i deira profesjonsutøving.

Denne dualistiske opplevinga av geografifaget i Kunnskapsløftet 2020, ser vidare ut til å ha samanheng med informantane sine skildringar av dei kjenslemessige koplingane dei har til undervisningsfaga deira. Fleirtalet av lærarane skildrar geografi som *hjerdefaget* deira. Kari skildrar på si side at ho har sterkare kjensler for norskfaget. Dette kan tyde på at lærarane har undervisningsfag som på ein eller annan måte er sterkare kopla til læraridentiteten deira. For Anna, Bodil og Elisabeth kan det virke som geografifaget er ein stor del av deira læraridentitet, då den kjenslemessige koplinga til faget synar seg som sterk. For Kari kan det derimot virke som at det er norskfaget som er nærast kopla læraridentiteten hennar. Om dette får konsekvensar for den praktiske skulekvardagen er det lite rom i denne studien for å seie noko vidare om. Det som derimot går an å seie noko om, er at informantane sine skildringar av det nye geografifaget kan bli sett i lys av dei kjenslemessige skildringane. Dette funnet kan foreslå ei ny vinkling av korleis lærarar sine kjensler kan koplast til profesjonen sin påverknad av nyliberale skulereformar.

5. Avsluttande konklusjonar

Denne masteroppgåva er eit bidrag til geografifagdidaktikk, og rettar eit søkelys mot lærarar si oppleving av autonomi og handlingsrom for geografi i Kunnskapsløftet 2020. For å undersøkje dette nærare har det vore naudsynt å sjå nærare på læreplanreformer, og på kva måte desse kan bidra til å auke og innskrenke lærarar sitt handlingsrom. For å svare på korleis lærarar opplever geografi i Kunnskapsløftet 2020, valde eg å kople dette opp mot korleis informantane skildra sine kjensler for faget. Korleis lærarar opplever undervisningsfaga sine utgjorde ein viktig hovudmotivasjon for val av forskingsperspektiv. Av det som er meg kjend, så finnes det ikkje så mange forskingsprosjekt som tek for seg sambandet mellom læreplanreformer og lærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi. Kapittelet kan sjølvsagt ikkje generalisere for alle geografilærarar, då eg berre tek for meg skildringane til dei lærarane som har inngått som ein del av denne studien. Likevel kan eg gjennom denne studien vone at dette forskingsfeltet vert utforska meir i tida framover. Eg vil i det fylgjande svare på oppgåva sine to problemstillingar:

- **Hovudproblemstilling:** På kva måte opplever geografilærarar sitt handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020?
- **Delproblemstilling:** På kva måte påverkar lærarar sine kjensler for geografifaget motivasjonen for Kunnskapsløftet 2020?

5. 1 Geografilærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet

I første del av kapittel 4 har eg tatt for meg korleis informantane i denne studien opplevde geografifaget under førre læreplanverk. Funna i denne studien kan tyde på at denne planen vart opplevd som krevjande for læraren. Resultat frå denne studien støttar fleire av hovudmomenta geografifaget under Kunnskapsløftet 2006 har møtt kritikk for. Alle lærarane understreker at geografi har eit kunnskapsvolum som ikkje går overeins med faget si tidsramme. Skulen sitt føremål har tradisjonelt vore forankra i nytte og danning. Likevel har diskursen kring kunnskapssamfunnet ført til ei utdanningspolitisk utvikling, der nytteperspektivet vert favorisert til fordel for danning. Kunnskap har fått ein fornya posisjon, og vert fremma som det fremste målet ved utdanninga. Resultatet er at skulefaga har fått eit fornya fokus på kunnskapsproduksjon. Kunnskapsløftet 2006 skulle vere ein meir fleksibel læreplan som opna for at lærarar fekk eit auka handlingsrom i si profesjonsutøving. Fleirtalet av informantane i denne studien skildrar geografi som eit særleg omfattande fag når det gjeld læringstrykk,

nettopp fordi faget er prega av færre undervisningstimar samanlikna med dei andre fellesfaga. Læringstrykk og tidspress verkar å vere innskrenkande for informantane i deira profesjonsutøving av geografifaget, noko som vidare kan tyde på at handlingsrom og autonomi ikkje er slik lærarane i denne studien ønskjer.

Kunnskapsløftet 2006 signaliserer eit vendepunkt for norsk utdanningspolitikk, der kunnskap får ein viktig status som verktøy for samfunnsøkonomisk endring. Læreplanreformen vart utvikla for å møte internasjonale kunnskapsstandardar, og som eit viktig ledd i utviklinga av kunnskapssamfunnet. Forskjellen frå den føregåande læreplanreformen, Reform 94, var at lærarar i Kunnskapsløftet 2006 fekk eit fornya ansvar i møte med elevar sine testresultat, noko som har tyda på eit aukande press frå samfunnet for lærarar som profesjonsutøvarar. Fleire av informantane i denne studien skildrar problemstillingar kring tematikk som læringstrykk, prestasjon, pugging og djupnekunnskap. Utfordringane vert forankra i ei forståing av at dei omfattande kompetansemåla og dei to veketimane ikkje opnar opp for djupnelæring. Eit auka fokus på resultat kan påverke lærarar sin grad av handlingsrom og autonomi, noko som også kan synast å vere tilfelle for denne studien.

Fleirtalet av informantane skildrar eit ønske om at Fagfornyinga skulle utvikle det faglege innhaldet på ein slik måte at det passa timetalet sine rammer, då informantane mellom anna meinte dette kunne auke faget si moglegheit for djupnelæring. Alle informantane skildra geografi som eit fag med svært høgt læringstrykk. Likevel hadde dei ulike ønsker for korleis Fagfornyinga skulle forbetre dette. Kari ønska ei redusering av det faglege innhaldet, medan fleirtalet av informantane ønska eit tidsmessig større fag. Dette kan tyde på at informantane i denne studien hadde ulik tilnærming til korleis Kunnskapsløftet 2020 kunne bidra til å auke læraren sitt handlingsrom og autonomi i geografifaget.

Kunnskapsløftet 2020 vart utforma for å skape eit meir samanhengande læreplanverk, noko som mellom anna skal sikre betre utbytte av opplæringa. Læreplanen skal mellom anna opne for meir tid til fordjuping, djupnelæring og større handlingsrom for lærarar. Færre og meir fleksible kompetansemål skal bidra til at lærarar får gjere sine innhald- og metodeprioriteringar. Fleire av informantane skildrar korleis dei nye kompetansemåla visar ansvar og tillit til lærarar som profesjonsutøvarar. Denne studien presenterer eksistensen av ei ambivalent oppleving av korleis det auka ansvaret og tilliten kan verke både innskrenkande og opnande for læraren sitt handlingsrom og autonomi. Fleirtalet av informantane skildrar på den eine sida den fleksible

læreplanen som ei moglegheit for meir fridom. Samstundes skildrar dei same informantane dei fleksible kompetansemåla som meir krevjande for lærarar, då dei nye kompetansemåla kan skjule eit større kunnskapsvolum enn tidlegare læreplanar.

Eit viktig mål ved Kunnskapsløftet 2020 var å utforme kompetansemål slik at lærarar får gjere sine innhaldsprioriteringar, og forankre måla til ein lokal kontekst. Dersom ein ikkje er kjend med faget, argumenterer fleire av informantane for at dette kan vere særleg utfordrande. Ein meir krevjande læreplan kan ha samanheng med den nyliberale «New-Right»-ideologien sitt fokus på kompetanse, læring og prestasjon for samfunnsøkonomisk utvikling. Dersom ein aksepterer at Kunnskapsløftet 2020 kan plasserast innanfor ein nyliberal «New-Right»-ideologi, kan ideologien vere med på å forklare dei ambivalente opplevingane lærarane i denne studien har til autonomi og handlingsrom. På den eine sida vil ein meir fleksibel læreplan føre til at lærarar får eit større handlingsrom og autonomi til å utøve profesjonelt skjønn. På den andre sida stiller ein meir fleksibel læreplan nye krav for lærarar, der krava i seg sjølv kan vere omfattande på ein slik måte at det innskrenkar moglegheit for autonomi og handlingsrom.

Feltarbeid er ein pålagt arbeidsmetode for geografi i Kunnskapsløftet 2020, dessutan utgjer det eitt av åtte kompetansemål, noko som kan synleggjere metoden sin viktigheit. Til trass for at feltarbeid nettopp er ein pålagt arbeidsmetode, verkar det som at fleirtalet av informantane i denne studien ser det som ein naudsynt aktivitet for faget, og ikkje noko som innskrenkar handlingsrom og autonomi. Fleirtalet av informantane skildrar mellom anna korleis feltarbeid er ei moglegheit for å auke interesse og engasjementet i det tidfattige geografifaget. Dette kan ha samanheng med at feltarbeid er ein arbeidsmetode som kan gje geografilærarar eit tydelegare rammeverk, samanlikna med dei resterande fleksible kompetansemåla. Samstundes er feltarbeid ein metode med relativt fritt handlingsrom.

For å svare på hovudproblemstillinga, kan ein sei at resultata av denne studien tydar på at det eksisterer ein ambivalens kring geografilærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020. Den nye læreplanen opnar for større grad av innhald- og metodebestemming, noko som kan auke lærarar sitt handlingsrom og autonomi. Ein større grad av statleg tillit og ansvar kan bidra til å styrke lærarar som profesjonelle yrkesutøvarar, eit aspekt som ikkje har vore like tydeleg i tidlegare læreplanar. Likevel understreker informantane at ein meir fleksibel læreplan stiller nye krav for lærarane som skal undervise faget, noko som vert skildra som meir krevjande for lærarprofesjonen.

5. 2 Geografilærarar sine kjensler for faget

Det kan verke som at lærarane i denne studien har ulike kjensler for geografi som fellesfag i den vidaregåande skulen. Medan fleirtalet av informantane skildrar geografi som *hjerdefaget* deira, fortel den siste informanten at hennar engasjement ligg i eit anna undervisningsfag. Kjerleiken fleirtalet av informantane skildrar for geografi, vert mellom anna sett i samanheng med ønsket om eit meir omfattande, fagleg rammeverk. Til trass for at geografi er det tidsmessig minste av fellesfaga i den vidaregåande skulen, skildrar fleire av informantane at dei prioriterer geografi framfor dei andre undervisningsfaga deira.

Vidare kan det verke som at den kjenslemessige koplinga til faget er noko som motiverer dei i deira profesjonsutøving. Dette kan tyde på at informantane ser geografifaget som ein viktig del av deira læraridentitet, nettopp fordi dei under intervju koplar personlege kjensler til eigen profesjonsutøving. Det kan verke som at den siste informanten har ei sterkare kjenslemessig tilknytning og engasjement for eit anna, og tidsmessig større, undervisningsfag. Det teoretiske rammeverket for denne masteroppgåva presenterer ikkje ei direkte kopling mellom kjensler, lærarar og undervisningsfag. Likevel foreslår eg å sjå funna i denne studien i lys av teori om læraridentitet. Lærarane sine kjenslemessige skildringar av undervisningsfaga deira, kan tyde på at enkelte fag er nærare kopla til deira personlege interesser, noko som vidare kan prege det profesjonelle liv.

Til trass for at informantane skildrar ei ambivalent oppleving av geografifaget, der faget både byr på moglegheiter og utfordringar, kan det verke som at Anna, Bodil og Elisabeth er positive til geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Dei skildrar ved fleire tilfelle korleis ballen no er på deira banehalvdel og at det er geografilærarar si oppgåve å operasjonalisere læreplanen. Ei oppgåve det verkar som dei er motiverte for. Kari skildrar eit noko anna syn, der ho verkar å vere litt meir usikker til både innhald og gjennomføring av geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Dette kan vere interessant å sjå i lys av informantane sine kjenslemessige skildringar av geografifaget, og på kva måte faget kan vere meir eller mindre viktig for kvar særskild informant sin lærararidentitet.

Østerås skildrar i sitt djupneintervju korleis det tidfattige geografifaget er avhengig av lærarar som verkeleg brenn for faget. Ettersom denne studien berre har tatt for seg djupneintervju med eit utval geografilærar, er det vanskeleg å sei noko om korleis kjenslene til faget er noko som påverkar den vidare praksisen deira. Likevel kan ein sei at funna i denne studien peikar på at

ulike lærarar har ulik kjenslemessig kopling til ulike undervisningsfag, noko som vidare kan sjå ut til å prege deira oppleving av læreplanar. Studien fremmar eit perspektiv der geografilærarar enten har hjarta for faget eller så ligg engasjementet i eit anna fag. Medan fleirtalet av informantane skildrar eit brennande engasjement for faget, skildrar den siste informanten geografi som eit slags tilleggsgag for hennar praksis. Resultata i denne studien kan med dette peike på korleis det tidsfattige geografifaget, for å bli prioritert i profesjonsutøvinga, kan vere avhengig av lærarar som har hjarta på rette staden. Eit tema eg vonar vert undersøkt meir i framtida.

5. 3 Vidare arbeid

Eg har i denne masteroppgåva retta eit lys mot korleis geografilærarar opplev handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020. Vidare har eg sett på kva kjensler geografilærarar har til undervisningsfaget, og på kva måte dette kan bli sett i samanheng med motivasjonen for den nye læreplanen. Eg håpar forskingsprosjektet kan vere til inspirasjon for andre, og at det kan utviklast fleire liknande studiar. I samband med dette, vil eg i det fylgjande kome med nokre idear til vidare forskingsprosjekt.

Av det som er meg kjend, så finnes det ikkje så mange forskingsprosjekt som tek for seg sambandet mellom læreplanreformar og lærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi. Resultata av denne studien viste at det eksisterer ein viss ambivalens kring korleis lærarar opplev geografifaget i Kunnskapsløftet 2020. Årsaken til dette kan vere at datainnsamlinga til dette forskingsprosjektet vart gjennomført innan eit par månadar av læreplanen sin innføring. Etterkvart som geografilærarar får meir erfaring med den nye læreplanen, vonar eg at fleire studiar vert utvikla med ein liknande tematikk. Forskingsprosjekt som tek for seg sambandet mellom læreplanrevisjonar og lærarar si oppleving av handlingsrom og autonomi, er vidare noko som kan utviklast til å passe dei andre skulefaga.

Frå denne studien kan ein sjå ei slags todeling kring det geografifaglege engasjementet. Medan fleirtalet av informantane skildra geografi som *hjerrefaget* deira, skildra ein anna informant eit større engasjement for eit anna undervisningsfag. I utforminga av intervjuguiden var ikkje kjensler for undervisningsfaga eit moment som vart introdusert, likevel var dette noko som kom fram av analysen ved hjelp av stegvis-deduktiv induktiv metode. Eg vonar difor at dette er ein tematikk som vert utforska vidare. Til dømes kan slike forskingsprosjekt ta for seg eit større

utval geografilærarar, for å sjå om dette er noko som kan kjenneteikne geografilærarar si profesjonsutøving og læraridentitet. Ei anna vinkling kan vere å sjå vidare på korleis lærarar sitt faglege engasjement kan påverke elevane som skal ha faget. Her kan ein stille spørsmål kring korleis mellom anna læringsutbyttet kan variere mellom elevgrupper som har lærarar som brenn for faget og elevgrupper som har lærarar som ikkje brenn for faget.

Litteratur

Apple, M. (2008). Is deliberative democracy enough in teacher education? Cochran-Smith, M., Feiman-Meisar, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (red.). *Handbook of Research in Teacher Education* (s. 105-110). New York: Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and The Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.

Berg, K. (2015). Mellom politikk og etikk – en analyse og diskusjon av lærerens profesjonsetiske plattform. Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 130-141). Oslo: Universitetsforlaget.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Civita (2016). *Utdanning og sosial mobilitet*. Henta frå: <https://www.civita.no/publikasjon/nr-27-2016-utdanning-og-sosial-mobilitet>

Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. London: SAGE Publications Ltd.

Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen, P. R. & Vågenes, V. (2019). *Verda og vi*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Fjær, O. (2015). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena. Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (red.). *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg.) (s. 163-166). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flowerdew, R. & Martin, D. (2005). *Methods in Human Georaphy – A guide for studens doing a research project* (2. utg.). Essex: Pearson Education Limited.

Hauge, L. S. & Holgernes, B. (2002). *Filosofia – En historie om kjærlighet til visdom* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (2014). Inndeling: Behovet for en kritisk pedagogikk. Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.). *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (s. 17-25). Oslo: Universitetsforlaget.

Hay, I. (Red.). (2016). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg.). Ontario: Oxford University Press.

Holt-Jensen, A. (1999). *Geography – History and concepts: A Student's Guide*. London: Sage Publications.

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdirektoratet. (2014). *Lærerløftet – På lag med kunnskapsskolen*.

Henta frå:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Kunnskapsdirektoratet. (2016). *Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Liland, R. (2014). «La meg få tid til å gjøre jobben min!» - Lærerens erfaringer med tid. Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (red.) *Pedagogikk, politikk og etikk – Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 173-184). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Mikkelsen, R. (2009). *Geografi i K06 – læreplanprosess, utfordringer og endringer*. Fjær, O. & Eikli, E. (red.) *Geografi og kunnskapsløftet*. Acta Geographica, serie B. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.

Mikkelsen, R. (2015). Fagdidaktikk i geografi. Mikkelsen, R. & Sætre, P. J. (red.). *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg.) (s. 25-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-61). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Remmen, K. B. (2014). *Reconsidering recommendations for educational fieldwork in earth science: Exploring students' learning activities during preparation, in the field and follow-up work*. Faculty of Mathematics and Natural Sciences, University of Oslo. No. 1439. AIT Oslo AS.

Remmen, K. B. (2020). *Geografi i den videregående skole i Fagfornyelsen: Forslag til et rammeverk for feltarbeid som fremmer dybdelæring*. Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography, 74:2, 105-110. Henta frå: <https://doi.org/10.1080/00291951.2020.1749124>

Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4. utg.). San Fransisco: Jossey Bass.
Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data – A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). London: SAGE Publications Ltd.

Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). London: SAGE Publications Ltd.

Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet. Hvordan forsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 1(31), s. 30-43. Henta frå: https://www.idunn.no/file/pdf/65355247/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av_.pdf

Telhaug, A. O. (2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. Hølleland, I. H. (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 47-65). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i geografi – fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram*. Henta frå: <http://data.udir.no/kl06/GEO1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hva er fagfornyelsen?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i geografi – fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram*. Henta frå: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/GEO01-02.pdf?lang=nno>

Van Veen, K. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Watkins, M. (2010). Teachers' tears and the affective geography of the classroom. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 137-143. Henta frå: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001>

Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?* London: Bloomsbury.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*. Greenwich: Information Age Publishing.

Vedlegg A: Intervjuguide lærarar

A) Opningsspørsmål

1. Kva utdanning har du?
2. Kor lenge har du arbeida som lærar?
3. Følgjer du Kunnskapsløftet 2020 i geografi frå denne hausten?

B) Utgangspunkt for Fagfornyinga

1. Kan du fortelje litt om korleis du som lærar opplevde geografifaget i henhold til Kunnskapsløftet?
2. Etter Stortingsmelding 28. (2015-2016) vart det vedteke at arbeidet med Fagfornyinga skulle byrje. Kan du fortelje litt om kva tankar du gjorde deg kring dette vedtaket?
3. Kva meiner du var den politiske motivasjonen for å utvikle Kunnskapsløftet 2020?
4. Hadde du nokre formeiningar om korleis Utdanningsdirektoratet *kunne* eller *burde* utvikle fellesfaget geografi på ein måte som var fordelaktig for ditt lærararbeid?

C) Prosess: høyring og innspel til Utdanningsdirektoratet

1. Utdanningsdirektoratet oppmoda i perioden 18. mars til 18. juni 2019 lærarar til å vurdere og kommentere framlegga for å vidare gje innspel. Framlegga skulle danne grunnlag for diskusjon og refleksjon på eigen arbeidsplass. Korleis vil du skildre din eigen arbeidsplass sitt engasjement for Fagfornyinga?
 - a. På kva måte vart framlegga diskutert på din arbeidsplass?
 - b. Korleis vil du skildre ditt eige engasjement kring Fagfornyinga?
2. Arrangerte skulen du arbeider på felles og/eller fagbaserte møter for å sjå på Utdanningsdirektoratet sine forslag?
 - a. Dersom nei:
 - i. Kvifor trur du dette ikkje skjedde?
 - ii. Kva meiner du om denne avgjersla?
 - iii. Kom du med eigne innspel på høyringane?
 1. Ved ja: Kva handla desse om?
 - b. Dersom ja:
 - i. Korleis arbeida skulen med dette?
 - ii. På kva måte vart desse møta arrangert?

- iii. Kan du hugse nokre av tilbakemeldingane din skule/fagavdeling/team kom med?
 - iv. Kva tankar gjorde du/dykk om framlegga frå Utdanningsdirektoratet?
3. Frå høyringsperioden fekk Utdanningsdirektoratet inn 7000 innspel. På kva måte trur du desse innspela vart arbeida med vidare i prosessen?
- a. Kva endringar venta du deg etter høyringa?
 - b. Dersom du og din arbeidsplass sendte inn innspel på framlegga; på kva måte opplevde du at desse innspela vart arbeida med av Utdanningsdirektoratet?
 - i. Tykkjer du skulen sine eventuelle forslag til endringar kom fram i den endelige formuleringa av kompetansemåla?

D) Endelig formulering av Kunnskapsløftet 2020

1. Kunnskapsløftet 2020 skal trinnvis tre i kraft frå hausten 2020 til og med 2022. Slik du til no har opplevd den nye læreplanen, på kva måte meiner du ho skil seg frå Kunnskapsløftet 2006?
2. Kva ser du på som dei viktigaste endringane i geografifaget i læreplanen frå 2006 til Kunnskapsløftet 2020?
 - a. Kva tankar gjer du deg kring det reduserte talet kompetansemål?
 - b. Kva moglegheiter ser du ved Kunnskapsløftet 2020 i geografi?
 - c. Kva utfordringar ser du ved Kunnskapsløftet 2020 i geografi?
3. I kva grad trur du prosessen kring Fagfornyinga er opplevd som demokratisk samanlikna med tidlegare læreplanrevisjonar?
4. Korleis tykkjer du det har vore å sette seg inn i læreplanen for Kunnskapsløftet 2020?
 - a. Trur du at ditt arbeid med planlegging og gjennomføring av undervisning vil endre seg ved at du skal følgje Kunnskapsløftet 2020?
 - b. På kva måte har du opplevd dei ulike Kunnskapsløfteplanane i ditt arbeid som lærar?
5. På kva måte trur du det reviderte geografifaget kunne møte ønske om djupnelæring?
6. På kva måte trur du Kunnskapsløftet 2020 vil bli motteke av geografilærarar?
7. Ønskjer du Kunnskapsløftet 2020 velkomen i ditt arbeid?

E) Feltkurs – eit kompetansemål som vart verande

1. Eit av kompetansemåla som vart ståande igjen på læreplanen omhandla gjennomføring av feltarbeid. Kva tykkjer du om at dette kompetansemålet vart ståande?

- a. På kva måte blir feltarbeid gjennomført på din skule?
 - i. Er dette noko som kvar lærar organiserer, eller er det noko som vert gjort i fellesskap?
- b. På kva måte meiner du at feltarbeid er viktig for det nye geografifaget?
- c. Føler du sjølv at du har tid og ressursar til å gjennomføre feltarbeid i geografi?

Kunnskapsløftet: gjere observasjonar og registreringar av geografiske tema på ekskursjon eller feltarbeid og bruk dei til å sjå natur og samfunn i samanheng.

Fagfornyinga: gjennomføre eit feltarbeid for å undersøkje og presentere geografiske forhold.

Vedlegg B: Intervjuguide for tilsett i Utdanningsdirektoratet

A) Opnings spørsmål

1. Kva utdanning har du?
2. Kva rolle spelte du i Utdanningsdirektoratet sin revisjon av Kunnskapsløftet og inn mot Fagfornyninga?
 - a. Kvifor vart du tilsett ved denne stillinga?
 - b. Kan du fortelje litt om din motivasjon for å bli ein del av dette prosjektet?

B) Utgangspunkt for Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020

1. Kan du fortelje litt om korleis du såg på geografifaget i henhald til Kunnskapsløftet 2006?
2. Etter Stortingsmelding 28. (2015-2016) vart det vedteke at arbeidet med Fagfornyninga skulle byrje. Kva samfunnstendensar meiner du danna bakgrunnsteppe for å utvikle Kunnskapsløftet 2020?
3. Korleis vil du skildre den politiske motivasjonen for å utvikle Kunnskapsløftet 2020?
4. Kan du fortelle litt om dine mål med Kunnskapsløftet 2020?

C) Prosess: høyring og innspel til Utdanningsdirektoratet

1. Arbeidet med Fagfornyninga var inndelt i tre fasar. Der den første fasen var prega av å skape retningslinjer, den andre var høyringsrunden, og den tredje er planlegging- og iverksettingsfasen. Kva vil du sei var formålet med desse fasane?
2. Korleis vil du i heilskap skildre prosessen frå arbeidet byrja til arbeidet vart avslutta med Fagfornyninga?
3. Kva var instruksen for korleis geografifaget skulle endre seg?
 - a. Korleis var denne instruksen samanlikna med andre skulefag?
4. Kva var Utdanningsdirektoratet sitt formål med å gjennomføre høyringar om Fagfornyninga?
 - a. Kvifor trur du det i Fagfornyninga vart lagt større vekt på offentlege høyringar?
5. I alt fekk Utdanningsdirektoratet inn 7000 innspel etter den offentlege høyringsperioden frå 18. mars til 18. juni 2019. Korleis arbeida Utdanningsdirektoratet med desse innspela?
 - a. Kva rolle spelte desse høyringane for det vidare arbeidet med Fagfornyninga i geografi?

- b. Kan du fortelje litt om hovudtrekka i innspela for geografifaget?
 - i. Var det nokre tema eller tendensar som var gjennomgåande for innspela?
- 6. I kor stor grad vart desse høyringane brukt for den vidare prosessen?
 - a. Kva endringar vart gjort frå det utkastet Utdanningsdirektoratet sendte ut på høyring, til den endelige utgåva?
- 7. Kan du fortelje litt om det vidare arbeidet frå høyringane og fram til publisering av den ferdige formuleringa av Kunnskapsløftet 2020?

D) Endeleg formulering av Kunnskapsløftet 2020

1. Kunnskapsløftet 2020 skal trinnvis tre i kraft frå hausten 2020 til og med 2022. Slik du til no har opplevd Kunnskapsløftet 2020, på kva måte meiner du ho skil seg frå Kunnskapsløftet?
2. Korleis vil du skildre den nye læreplanen i geografi?
 - a. Kva tankar gjer du deg kring det reduserte talet kompetansemål?
 - b. Kva moglegheiter ser du ved Kunnskapsløftet 2020 i geografi?
 - c. Kva utfordringar ser du ved Kunnskapsløftet 2020 i geografi?
3. Kva ser du på som dei viktigaste endringane i geografifaget frå Kunnskapsløftet til Kunnskapsløftet 2020?
4. I kva grad trur du prosessen kring Fagfornyinga er opplevd som demokratisk samanlikna med tidlegare læreplanrevisjonar?
5. På kva måte trur du det reviderte geografifaget kunne møte ønske om djupnelæring?
6. På kva måte trur du Kunnskapsløftet 2020 vil bli motteke av geografilærarar?

E) Feltarbeid – eit kompetansemål som vart verande

1. Eit av kompetansemåla som vart ståande igjen på læreplanen omhandla gjennomføring av feltarbeid. Kan du fortelje litt om kvifor?
 - a. På kva måte meiner du at feltarbeid er viktig for fellesfaget i geografi?
 - b. Sjølv om kompetansemålet kring feltarbeid vart ståande, vart formuleringa ein svært annan i læreplanen frå 2006, til Kunnskapsløftet 2020. På kva måte er desse formuleringane ulike?
 - i. Kva var hensikta med å endre formuleringa?
 - ii. Har det blitt meir eller mindre tydeleg kva som er føremålet med feltarbeid i geografifaget?

Kunnskapsløftet: gjere observasjonar og registreringar av geografiske tema på ekskursjon eller feltarbeid og bruk dei til å sjå natur og samfunn i samanheng.

Fagfornyinga: gjennomføre eit feltarbeid for å undersøkje og presentere geografiske forhold.

Vedlegg C: Førespurnad om deltaking

Hei,

Eg er lektorstudent i geografi ved NTNU Trondheim. For tida driv eg empirisk datagenerering av geografilærarar sine erfaringar av Kunnskapsløftet 2020 i fellesfaget geografi på vidaregåande skule. Fokuset for masteroppgåva handlar om læraren i det nye geografifaget. Tematikken er frå prosess til endeleg resultat, der eg vil sjå på korleis ulike lærarar har opplevd og framleis opplever Kunnskapsløfte.

I samband med dette ynskjer eg å kome i kontakt med geografilærarar ved dykkar vidaregåande skule, og om dei ynskjer å stille til djupneintervju om denne tematikken. Dersom det er mogleg ynskjer eg å halde djupneintervjua i mellom veke 40 og 48.

Håpar på positiv respons!

Med venleg helsing,

Birte Marie Molven Fjellro

Vedlegg D: Informasjonsskriv og samtykke for lærerar

Ynskjer du delta i forskingsprosjektet?

Ein studie om lærerar si oppleving av Kunnskapsløftet 2020 i geografi som fellesfag på vidaregåande skule

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kvar føremålet er å gjøre reie for erfaringar av Kunnskapsløftet i geografi på vidaregåande skule. Dette vil omfatte personlege erfaringar kopla til Fagfornyninga som prosess og Kunnskapsløftet 2020 som endelig resultat. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva ei deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Med dette prosjektet ynskjer eg å få ei djupare forståing for korleis lærerar og andre fagpersoner har opplevd Fagfornyninga som prosess og Kunnskapsløftet 2020 som endeleg resultat. Problemstillinga for oppgåva er som fylgjande: *På kva måte opplev lærerar sitt handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020?* Dette forskingsprosjektet vil leie ut i ei fagdidaktisk masteroppgåva i geografi.

Alle personvernopplysningar vil bli sletta etter prosjektslutt.

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Geografisk institutt ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med i dette forskingsprosjektet basert på strategisk utval. Dette vil si at du har et yrke som vil være naturlig å kontakte i henhold til problemstillinga. Kriterier for å delta i dette prosjektet er yrke. Det er mellom 15 til 20 som får denne førespurnaden.

Eg har fått kontaktopplysningane dine av din arbeidsgivar, med utgangspunkt i ditt yrke og din stilling som geografilærer.

Kva inneberer det for deg å delta?

Metode vil være djupneintervju som vil innhente informasjon om dine tankar og erfaringar kopla til Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020. Intervjua vil bli tatt opp med en diktafon, ved samtykke frå informant. Bandopptaka vil bli slettet etter enda prosjekt. Opplysningane vil bli transkribert og vidare behandla i den empiriske analysen av masteroppgåva. Utover dette vil det bare være forskaren som har kjennskap til din identitet.

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du deltar i et djupneintervju. Det vil ta deg mellom 45-60 minutt. Intervjuet vil innehalde spørsmål om dine erfaringar kopla til Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020. Dine svar vil, med samtykke, bli tatt opp med diktafon, transkribert og koda i ein empirisk analyse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon årsak til dette. Alle dine personopplysningar vil då bli

sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Å delta i dette prosjektet vil ikkje påverke ditt forhold til skulen, arbeidsplass og arbeidsgivar.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet vi har skildra om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Universitetslektor Jorunn Reitan vil ha tilgang til min masteroppgåve frå start til slutt, da hun er min vegleiar.
- Namnet ditt og dine kontaktopplysningar vil bli erstatta med en kode som lagra på en egen namneliste åtskilt frå øvre data. Det er berre eg som vil kjenne til din identitet. Datamateriale vil bli lagra på forskningsserver.

Deltakaren sin identitet vil ikkje bli kjent att ved publisering.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er 30. juni 2021. Eventuelle bandopptak vil også bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Institutt for geografi ved NTNU Trondheim har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student ved masteroppgåve: Birte Marie Molven Fjellro. Tel: +47 93 48 27 20.
- Vegleiar ved institutt for geografi: universitetslektor Jorunn Reitan. Tel: +47 97 11 70 26.
- Vårt personvernombod: Thomas Helgesen.
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig helsing

Jorunn Reitan
(Universitetslektor, rettleiar)

Birte Marie Molven Fjellro
(Student ved lektorutdanninga i geografi, NTNU)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, ein studie om Kunnskapsløftet 2020 i geografi, og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i djupneintervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandla frem til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg E: Informasjonsskriv og samtykke for tilsett ved Utdanningsdirektoratet

Ynskjer du delta i forskingsprosjektet?

Ein studie om lærarar si oppleving av Kunnskapsløftet 2020 i geografi som fellesfag på vidaregåande skule

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kvar føremålet er å gjøre reie for erfaringar av Kunnskapsløftet i geografi på vidaregåande skole. Dette vil omfatte personlege erfaringar kopla til Fagfornyninga som prosess og Kunnskapsløftet 2020 som endelig resultat. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva ei deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Med dette prosjektet ynskjer eg å få ei djupare forståing for korleis lærarar og andre fagpersoner har opplevd Fagfornyninga som prosess og Kunnskapsløftet 2020 som endeleg resultat. Problemstillinga for oppgåva er som fylgjande: *På kva måte opplev lærarar sitt handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020?* Dette forskingsprosjektet vil leie ut i ei fagdidaktisk masteroppgåve i geografi.

Alle personvernopplysningar vil bli sletta etter prosjektslutt.

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Geografisk institutt ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med i dette forskingsprosjektet basert på strategisk utval. Dette vil si at du har et yrke som vil være naturlig å kontakte i henhold til problemstillinga. Kriterier for å delta i dette prosjektet er yrke. Det er mellom 15 til 20 som får denne førespurnaden.

Eg har fått kontaktopplysningane dine av din arbeidsgivar, med utgangspunkt i ditt yrke og din stilling som geografilærer.

Kva inneberer det for deg å delta?

Metode vil være djupneintervju som vil innhente informasjon om dine tankar og erfaringar kopla til Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020. Intervjua vil bli tatt opp med en diktafon, ved samtykke frå informant. Bandopptaka vil bli slettet etter enda prosjekt. Opplysningane vil bli transkribert og vidare behandla i den empiriske analysen av masteroppgåva. Utover dette vil det bare være forskaren som har kjennskap til din identitet.

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du deltar i et djupneintervju. Det vil ta deg mellom 45-60 minutt. Intervjuet vil innehalde spørsmål om dine erfaringar kopla til Fagfornyninga og Kunnskapsløftet 2020. Dine svar vil, med samtykke, bli tatt opp med diktafon, transkribert og koda i ein empirisk analyse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon årsak til dette. Alle dine personopplysningar vil då bli

sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Å delta i dette prosjektet vil ikkje påverke ditt forhold til skulen, arbeidsplass og arbeidsgivar.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet vi har skildra om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Universitetslektor Jorunn Reitan vil ha tilgang til min masteroppgåve frå start til slutt, da hun er min vegleiar.
- Namnet ditt og dine kontaktopplysningar vil bli erstatta med en kode som lagra på en egen namneliste åtskilt frå øvre data. Det er berre eg som vil kjenne til din identitet. Datamateriale vil bli lagra på forskningsserver.

Deltakaren sin identitet vil ikkje bli kjent att ved publisering.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er 30. juni 2021. Eventuelle bandopptak vil også bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Institutt for geografi ved NTNU Trondheim har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student ved masteroppgåve: Birte Marie Molven Fjellro. Tel: +47 93 48 27 20.
- Vegleiar ved institutt for geografi: universitetslektor Jorunn Reitan. Tel: +47 97 11 70 26.
- Vårt personvernombod: Thomas Helgesen.
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig helsing

Jorunn Reitan
(Universitetslektor, rettleiar)

Birte Marie Molven Fjellro
(Student ved lektorutdanninga i geografi, NTNU)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, , en studie om Kunnskapsløftet 2020, og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i djupneintervju
- at mitt namn ikkje vil bli anonymisert på grunn av til min posisjon i Utdanningsdirektoratet

Eg samtykker til at mine opplysningar vert behandla frem til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg F: Eksempel på analyse frå empiri til hovudgruppe

Empiri	Kode	Kodegruppe	Konsept
<i>Jo, det tykkjer eg er bra, og det legg jo litt ansvaret over på læraren. Ein må stole på læraren siitt faglege skjønn. Eg tenkjer det er bra, og på ein måte litt skummelt. (Bodil, lærar)</i>	reduisert tal på kompetansemål visar ansvar og tillit til lærarar fagleg utfordrande for lærar	Fridomsgivande, samstundes som det krev meir av læraren	Ambivalente opplevingar av handlingsrom og autonomi i Kunnskapsløftet 2020
<i>No har jo Utdanningsdirektoratet kutta ned på kompetansemåla, og så har vi fått ein god del honnøromgrep som å drøfte, reflektere og utforske og sånn då, og det tenkjer eg er bra. Så eg tenkjer jo at ballen er litt hos oss no då. Altså frå «ovan» har vi jo fått det vi skal ha, og kanskje det vi treng, men no er ballen på vår banehalvdél og no skal vi gjere det vi har fått beskjed om. (Bodil, lærar)</i>	reduisert tal på kompetansemål visar ansvar og tillit til lærarar		
<i>Det er på ein måte eit paradoks. Det kan vere tøffare å starte som lærar med den læreplanen som er no, samanlikna med den som var før. Eg tykkjer den krev veldig mykje av læraren, den læreplanen som er no. Om ein ikkje har så mykje erfaring kan det fort bli vanskeleg å få inn alle kompetansemåla i løpet av skuleåret (Elisabeth, lærar)</i>	fagleg utfordrande for lærar mindre metode- og innhaldsstyrande		
<i>Fokusset og retninga er ligg i planen, men kva ein ønskjer å gjere, det er lagt opp til læraren. Gjennom at Utdanningsdirektoratet kar kokt ned kompetansemåla har dei gitt oss ei opning. Det er ikkje lenger så detaljstyrt. (Anna, lærar)</i>	mindre metode- og innhaldsstyrande Mindre detaljstyrt		
<i>Og så er det jo dette med djupnelæring. Det tenkjer eg at framleis kjem til å vere eit problem rett og slett. [...] Korleis djupnelæring skal skje med to timar i veka; det veit eg ikkje enda. (Kari, lærar)</i>	Tid er ei utfordring	Til trass for tidspress, ser ein moglegheita for djupnelæring	
<i>Det er jo kanskje dumt å sei, for det har jo ikkje noko med saken å gjere, men det er jo det tidspresset som vi sit i då. Men det er dette med tida då; vi må få tid til å finne nye lure metodar. (Bodil, lærar)</i>	Tid er ei utfordring moglegheit for å fornye eigen praksis		
<i>Eg føler at vi tidlegare berre har målt ein kunnskap der ein nesten berre kan gulpe opp att det som står i boka. Og det tenkjer eg at det skal vi ikkje no. No skal vi utforske og reflektere og drøfte og sånne ting, og det tenkjer eg er kjempebra. (Bodil, lærar)</i>	moglegheit for å fornye eigen praksis		
<i>Eg opplever jo at, sjølv om kompetansemåla som står der no er omfattande, så gjer dei også rom for at vi kan jobbe enklare med nokre av dei og gå i djupna på andre. Og det tykkjer eg er svært spanande. (Elisabeth, lærar)</i>	moglegheit for å fornye eigen praksis		
<i>Det er viktig å ha det med fordi det er ein del av faget sin eigenart, i tillegg til at det er viktig for det sosiale. Eg opplever at det å reise ut på feltarbeid er samlande for klassen. Ei felles oppleving på godt og vondt. Ein kan hugse det dårlege veret, eller det artige som skjedde med kompisen. Eg trur likevel dei sit igjen med kunnskap og positive sosiale opplevingar frå feltarbeid. Så eg syns det må vere med i læreplanen. (Elisabeth, lærar)</i>	Feltarbeid er ein del av fagets eigenart uansett gjev det positive erfaringar ut av feltarbeid som arbeidsmetode	Feltarbeid gjev moglegheiter som undervisningsmetode	
<i>Feltarbeid er ei moglegheit, og så er det jo også med på å skape undring og interesse for faget [...]. Ein kan ikkje jobbe med dette faget utan å vere i felt, det går ikkje. Så at læreplanutvalet tek dette på alvor, og vil behalde feltarbeid i skulefaget, det tykkjer eg er veldig flott (Anna, lærar).</i>	innskrenkar ikkje handlingsrommet i faget Gjev moglegheit i faget		
<i>Og så er det artig, og eg trur elevane får meir eigarskap til noko dei kjenner til, noko dei kan gå ut og sjå og observere. Dei gløymer ikkje turane dei har vore på. (Bodil, lærar)</i>	Elevane får eigarskap til faget Gjev moglegheit i faget		
<i>Det gjekk berre sånn passe bra med feltarbeidet vårt tidlegare i haust. Om dei lærte så veldig mykje samanlikna med klasseromsundervisning, nei det er eg sanneleg ikkje sikker på. (Kari, lærar)</i>	tilsett gjev det positive erfaringar ut av feltarbeid som arbeidsmetode		

