

Sondre Aasheim Juul

## Samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2020

- En nedprioritering av geografi?

Masteroppgave i Geografi

Veileder: Olav Fjær

Mai 2022



Sondre Aasheim Juul

# **Samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2020**

- En nedprioritering av geografi?

Masteroppgave i Geografi

Veileder: Olav Fjær

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for geografi



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Samfunnsfaget i ungdomsskolen består av disiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi. På grunn av lav presentasjon i kompetanse hos samfunnsfaglærere er geografi blitt minst prioritert blant disse disiplinene. I tidligere læreplaner har kompetansemålene vært konkrete og det har vært tydelig hva hver enkelt disiplin inneholder. Med ny læreplan, Kunnskapsløftet 2020 og læreplanens åpne og generelle kompetansemål har undervisningen blitt mer opp til lærers kompetanse. Oppgaven belyser hvordan geografien påvirkes av de åpne og generelle kompetansemålene gjennom problemstillingen «*Hvordan påvirkes geografiundervisningen og geografi som disiplin i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020?*»

Problemstillingen kan anses som todelt hvor det ble benyttet to metoder for å besvare hver sin del av problemstillingen. For å besvare delen om geografiundervisning ble det benyttet intervju av samfunnsfaglærere med ulik fagbakgrunn, mens det ble benyttet delanalyse av to ulike læreverk for å besvare siste del av problemstillingen.

Oppgaven viser at geografien ikke har blitt tatt hensyn til i arbeidet med ny læreplan, noe som gjenspeiles i lærernes oppfattelse av kompetansemålene. Det viser seg at det er forskjeller i tolkning av læreplanen blant samfunnsfaglærere, noe som påvirker undervisningens innhold og i verste fall kan føre til en skjevhet fra skole til skole. En er mer avhengig av å ha en lærer med geografikompetanse for å kunne se mulighetene for geografiundervisning.

De to læreverkene valgt for denne oppgaven presenterer geografien ulikt, hvor et av disse har med lite geografi hvor det meste presenteres i form av kart. Det andre læreverket gir et mer helhetlig bilde rundt geografien og integrerer geografien i flere kapitler.

Oppgaven konkluderer med at geografi står dårlig stilt i ungdomsskolen. Dette skyldes utydelig til liten grad av representasjon i læreplanen og lav representasjon blant samfunnsfaglærere. På grunn av dette kan en anta at geografiundervisningen i LK20 foregår ved bruk av kart, ofte som et visualiseringsverktøy for å nå et annet mål.



# Abstract

In lower-secondary school, the subject social studies consist of three disciplines, social studies, history and geography. Because of low competence among teachers in social science, the discipline of geography has become the least prioritized. In former national curricula, the competence aims has been concrete and explicit on what each discipline contains and which competence aims are related to which. With a new national curriculum, Kunnskapsløftet 2020 and its more general competence aims, the teaching has become more dependent on the teacher's knowledge and background. The thesis sheds a light on how geography is affected by these general competence aims through the thesis question: *How are the teaching of geography and as a discipline affected after Kunnskapsløftet, 2020?*

The question can be viewed as two parts, where two different methods were used to answer each part. To answer how teaching geography are affected, interview has been used as a method. To answer how geography is viewed as a discipline it has been used an analysis of two different textbooks.

The thesis shows that geography has not been taken into consideration while planning the new national curriculum, which are reflected through the teacher's interpretation of the competence aims. It turns out that there are differences in this interpretation among teachers, which affects the content of the teaching, at worst it can cause differences in knowledge among different schools. The school is dependent on having a teacher with background in geography to see the possibilities for geography in teaching.

The two textbooks chosen for this thesis presents geography differently, where one presents geography mostly as maps. The other shows a more broadened picture of geography and integrates geography in several chapters throughout the book.

The thesis concludes that geography is in a bad position in lower-secondary school. This is caused by low and unclear representation among teachers and in the content of the national curriculum. Because of this, one could assume that geography teaching in LK20 mostly consists of maps, often used as visualizing to reach a different goal.





# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og spennende reise. Det har gitt meg et perspektiv på egen lidenskap for geografifaget, som jeg kommer til å ta med meg inn i læreryrket. På denne reisen har jeg hatt mange personer som har bidratt til oppgaven på ulike måter og jeg ønsker å takke noen av disse.

Først og fremst ønsker jeg å takke emeritus Olav Fjær for god veiledning og interessante samtaler. Med hans engasjement og kunnskap har jeg alltid forlatt samtalene våre med ny motivasjon og styrke. Tusen takk for samarbeidet!

Jeg ønsker også å takke Anne Kristine Østerås for sin lidenskap og kunnskap for geografi og hennes bidrag i oppgaven. Tusen takk til alle intervjupersonene for fine samtaler og gode bidrag til oppgaven og takk til Aschehoug og Gyldendal for lån av bøker til oppgaven.

Videre ønsker jeg å takke mine kollegaer for tålmodighet og god støtte gjennom arbeidet, jeg ønsker også å takke elevene mine for tålmodighet og god innsats når vikarer har tatt over for meg.

Tusen takk til pappa og mamma for interesse og støtte i prosessen og spesielt min samboer for støtte, oppmuntring og god mat gjennom arbeidet.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke mine medstudenter for en utrolig fin tid på universitetet. Dere er unike alle sammen!

# Innholdsfortegnelse

Figurer .....	xii
Tabeller .....	xii
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og problemstilling for oppgaven .....	1
1.2 Tidligere forskning og oppgavens relevans.....	3
1.3 Begrepsavklaring .....	4
1.3.1 Læreplan.....	4
1.3.2 Lærebok .....	4
1.3.3 Intensjon og Realitet .....	4
1.3.4 Indre og ytre motivasjon.....	4
1.3.5 Fagdidaktikk.....	5
1.3.6 Oppgavens struktur .....	5
2 Teori og bakgrunn.....	6
2.1 Geografi gjennom historien .....	6
2.2 Læreplanutvikling og geografis representasjon .....	8
2.2.1 Normalplanen 1939 .....	8
2.2.2 Mønsterplanen 1974 .....	9
2.2.3 Mønsterplanen 1987 .....	10
2.2.4 Læreplanen 1997 .....	12
2.2.5 Kunnskapsløftet 2006 .....	13
2.3 Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020 .....	15
2.3.1 Ludvigsenutvalget .....	15
2.3.2 Fagrelevans og sentrale verdier .....	17
2.3.3 Kjerneelement .....	17
2.3.4 Tverrfaglige tema.....	18
2.3.5 Kompetansemål .....	19
2.3.6 Samfunnsfaget og geografien i Kunnskapsløftet 2020 .....	20
2.4 Hvorfor lære geografi? .....	21
2.5 Hvordan har geografi blitt undervist? .....	23
2.6 Oppsummering .....	26
3 Metode .....	27
3.1 Metodevalg for innhenting av data.....	27
3.1.1 Utvalg.....	27
3.1.2 Lærebøker.....	28
3.1.3 Intervju .....	29

3.2	Forskerrollen og etikk .....	32
4	Empiri .....	34
4.1	Resultat fra intervjuene.....	34
4.1.1	Opplevelse av Kunnskapsløftet, 2020.....	34
4.1.2	Oppfatning og tolkning av kompetansemålene .....	35
4.1.3	Egen samfunnsfagundervisning.....	36
4.1.4	Oppfatning av geografi sin posisjon i samfunnsfaget.....	38
4.1.5	Egen kompetanse.....	40
4.1.6	Annen tilleggsinformasjon .....	41
4.1.7	Refleksjonssamtale med Anne Kristin Østerås .....	42
4.2	Lærebøker.....	44
4.3	Arena (Aschehoug).....	44
4.3.1	Lærebok og læreplan .....	44
4.3.2	Geografisk innhold og representasjon .....	46
4.4	Relevans (Gyldendal).....	49
4.4.1	Lærebok og læreplan .....	49
4.4.2	Geografisk innhold og representasjon .....	51
5	Diskusjon.....	54
5.1	I hvilken grad er geografien representert i Kunnskapsløftet, 2020?.....	54
5.2	I hvilken grad påvirker fagbakgrunn hos samfunnsfaglæreren undervisningsinnhold? .....	57
5.3	Hvordan er geografien representert i lærebøkene skrevet for Kunnskapsløftet, 2020? 60	
5.4	Hvordan har geografien blitt påvirket? .....	62
5.4.1	Hvordan påvirkes geografi som disiplin i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020? .....	62
5.4.2	Hvordan påvirkes geografiundervisningen i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020? .....	63
6	Avsluttende tanker .....	65
6.1	Videre forskning .....	66
	Referanser.....	67
	Vedlegg 1: Kompetansemål for 10. trinn .....	71
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	73
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	77

## Figurer

Figur 1: Vurdering av egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap (prosent).....	24
Figur 2: Lærerne sin vektlegging av undervisningsinnhold (prosent).....	25
Figur 3: Bokomslag Arena 8 .....	44
Figur 4: Bokomslag Relevans 8.....	49

## Tabeller

Tabell 1: Illustrasjon av tidligere læreplaner og LK20s faginndeling. LK20 egen illustrasjon.....	14
Tabell 2: Kapitteloversikt Arena 8-10 .....	45
Tabell 3: Kapitteloversikt Relevans 8 & 9.....	50

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling for oppgaven

I løpet av de første årene på lektorutdanningen visste jeg at det kom til å bli en fagdidaktisk masteroppgave. Gjennom hele studiet har familie og venner sett til meg når temaet har vært geografi under påskequizen og lent seg skuffet tilbake når jeg ikke kunne svaret på hovedstaden i landet med nest størst utstrekning i verden. Holdningen om at geografi er kart og plassering av landemerker på kart møtes ofte når jeg forteller venner og bekjente om mitt valg av studie. I løpet av studiet har nysgjerrigheten vokst angående hvorfor denne holdningen eksisterer og hva som legges til grunn for holdningen. Mitt eneste minne fra ungdomsskolens geografiundervisning var en prøve hvor vi skulle plassere Norges fylker, de største byene, elvene og fjellene. Det var først etter videregående jeg ble introdusert for hva geografi egentlig handler om, hvor en lærer på Sonans skapte en brennende interesse for faget. Det var her jeg forsto at geografi er så mye mer enn hovedsteder og navn på ulike fjell og elver.

I løpet av studieløpet har det foregått en prosess med å revidere læreplanen, denne prosessen blir kalt Fagfornyelsen. Det endelige resultatet av Fagfornyelsen ble en ny læreplan kalt Kunnskapsløftet 2020, forkortet til LK20. Den nye læreplanen har ført til betydelige endringer fra begynnelsen av studieløpet til slutten. LK20 har ved første øyekast redusert en betydelig mengde av geografifaget, da spesielt naturgeografien. Fra å ha inneholdt tydelige og konkrete kompetansemål, har disse kompetansemålene nå blitt mer generelle og åpen for tolkning. Dette skaper et større spillerom for den enkelte lærer. Naturgeografien har vært et stort interessefelt og hatt stor betydning for mitt valg av studie. Selv med en lidenskap for naturgeografi har jeg også en lidenskap for å hjelpe, utvikle og samtale med ungdom noe jeg kan bidra sterkere innen ungdomsskole kontra videregående skole, så ved første øyekast kan det virke som et valg mellom fag og mennesket. Jeg har derfor valgt å undersøke nettopp hvordan samfunnsfaget undervises i forbindelse med Kunnskapsløftet, 2020 (LK20). Her fokuserer jeg på ungdomsskole for å danne grunnlag for en egen vurdering av min posisjon i geografifaget. Samtidig ønsker jeg å være en stemme for geografifaget i samfunnsdebatten.

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en overordnet problemstilling:

*Hvordan påvirkes geografiundervisningen og geografi som disiplin i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020?*

Problemstillingen inviterer til flere underspørsmål det vil være interessant å besvare i løpet av oppgaven. Jeg har utformet tre underspørsmål relatert til den overordnede problemstillingen, hvor et svar på disse tre spørsmålene vil være med på å besvare problemstillingen.

Når LK20 har gått fra konkrete kompetansemål til mer åpne og generelle kompetansemål kan det være vanskelig å se hva som er geografi. Jeg lurer derfor på om geografien kommer tydelig frem i læreplanen. Derfor spør jeg:

*I hvilken grad er geografien representert i Kunnskapsløftet, 2020?*

Med en større mulighet for lærers egen tolkning av kompetansemålene, som setter sitt preg på undervisningens innhold spør jeg:

*I hvilken grad påvirker fagbakgrunnen hos samfunnsfaglæreren undervisningens innhold?*

Lærebøker er gode ressurser for lærere, spesielt om de er usikker på hvilke temaer som vektlegges innenfor et fag. Lærebokforfattere har sin egen tolkning av læreplanen og derfor spør jeg:

*Hvordan presenteres geografien i lærebøkene skrevet for Kunnskapsløftet, 2020?*

## 1.2 Tidligere forskning og oppgavens relevans

Masteroppgaven føyer seg inn i en rekke av undersøkelser gjort de siste 20 årene. Skogland (1999) undersøkte geografikompentansen i ungdomsskolen gjennom spørreskjema og intervju av lærere. Oppgaven viser til at lærere med kompetanse i geografi er dårlig representert og at faget har en svak posisjon i samfunnsfaget. Andersland (2009) gjennomførte i 2009 en skolefagsundersøkelse, hovedsakelig basert på IKT. I undersøkelsen kom det frem hvordan de ulike disiplinene er representert i de spurte lærernes undervisning hvor geografi kom svært svakt ut av denne undersøkelsen. Norvoll (2015) intervjuet lærere og undersøkte to årsplaner fra to ulike skoler i 2015 i forbindelse med sin masteroppgave. Formålet med oppgaven var å se på geografis posisjon i skolen. Gjennom undersøkelsene ble det tydelig at geografi var disiplinet som var minst representert i samfunnsfaget, både gjennom faglig innhold, prioritering i årsplan og representasjon blant lærere. Masteroppgaven til Swan (2016) underbygger også geografifagets svake representasjon gjennom undersøkelser gjort i 2014. Disse undersøkelsene ønsket å finne svar på om det eksisterte et behov for kompetanseheving i samfunnsfaget knyttet til geografi, og her ble det tydelig at behovet eksisterte da det er få geografilærere i samfunnsfaget. De nevnte undersøkelsene har foregått mens skolen fulgte læreplanen fra 2006, hvor det sto konkret hva elevene skulle kunne av geografisk innhold. Likevel har faget blitt nedprioritert eller i verste fall ignorert. En kan anta at geografifaget vil bli videre nedprioritert, eller rett og slett forsvinne når det ikke lenger står så konkret som det gjorde i Kunnskapsløftet 2006 (LK06). I løpet av arbeidet med masteroppgaven publiserte Per Jarle Sætre artikkelen *Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter 'Fagfornyinga' 2020*. Denne artikkelen tar for seg tradisjoner i geografifaget, hvor Sætre (2021) ser på hvilke av disse som tas med videre i ny læreplan. I denne artikkelen nevner Sætre blant annet at naturgeografien har forsvunnet, samtidig som fokuset på samfunn og miljø har blitt større. Eidsvik (2020) skriver om hvordan bærekraft i ny læreplan kan tilby en mulighet for geografien, men at dette krever god faglig forankring og geografisk danning. Denne masteroppgaven vil se på geografifaget i ny læreplan og hvordan dette påvirkes. Den vil belyse om trenden sett i tidligere undersøkelser videreføres eller forsterkes. Selv om bærekraft kan blåse liv i geografifaget er det liten tro at geografifagets posisjon vil styrkes i samfunnsfaget da læreplanen er mer tilpasset lærers egen kompetanse. Kompetansen i geografi er lav i samfunnsfaget, sammenlignet med historie og samfunnskunnskap.

## 1.3 Begrepsavklaring

### 1.3.1 Læreplan

En læreplan er ifølge Imsen (2009) et direktiv for skolene som forteller hva som skal foregå i de ulike fagene i skolen (Imsen, 2009, s. 191). Det eksisterer flere typer læreplaner, hvor man har sentrale læreplaner som er utformet av staten mens lokale læreplaner er tilpasset av kommunene. Hvert fag har deres egen læreplan og denne oppgaven fokuserer på den sentrale læreplanen for samfunnsfag som inngår i Kunnskapsløftet 2020. Denne planen er videre henvist til i oppgaven som LK20.

### 1.3.2 Lærebok

Det eksisterer mange former for læreverk i dag. Blant disse har man ressurser på nett, videoer og ikke minst lærebøker. En kan se på lærebøker som en samling av ressurser, hvor dagens lærebøker gjerne henviser til nettsider med utdypende ressurser og bruker bilder og illustrasjoner for å få frem fagstoffet. Imsen (2009) skriver at læremidler «er en viktig og nødvendig del av enhver undervisnings- og læringssituasjon» (Imsen, 2009, s. 329). Som student i praksis har jeg selv fått kjenne på tryggheten med lærebok. Muligheten for å henvende seg hit til å se på hvordan temaene vektlegges og hva de inneholder er en viktig støtte til både studenter og lærere. I oppgaven blir læreboken sett på som ressurs for lærer.

### 1.3.3 Intensjon og Realitet

Når Imsen (2009) skriver om intensjon og realitet har hun fokus på det som er nedskrevet i læreplanen (intensjonen) og det som foregår i klasserommet og undervisning (realiteten) (Imsen, 2009, s. 122). Dette gjelder også fokuset i denne oppgaven, hvor jeg ser på hvordan *intensjonen* i LK20 påvirker *realiteten* i samfunnsfagundervisningen.

### 1.3.4 Indre og ytre motivasjon

Imsen (2017) skriver om ulike syn på læring, hvor *ytre* motivasjon relateres til en belønning utenfra mens *indre* motivasjon handler om nysgjerrighet og vitebegjær (Imsen, 2017, s. 64). Imsen sitt fokus er riktignok på elevenes læring, mens i oppgaven handler den indre og ytre motivasjonen om lærerens undervisning. Hos en lærer vil eget interessefelt og fagkompetanse være den *indre* motivasjonen, mens læreplanen og dens kompetansemål fungerer som en *ytre* motivasjon.



### 1.3.5 Fagdidaktikk

Masteroppgaven er en fagdidaktisk oppgave. Fagdidaktikk handler ifølge Mikkelsen (2015) om fagets *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Dette er spørsmål som omhandler hva faget skal inneholde, hvorfor en skal jobbe med faget og hvilke metoder man skal benytte for å undervise faget (Mikkelsen, 2015). Når man ser på problemstillingen kan denne tett knyttes opp mot fagets *hva* og *hvorfor*. Oppgavens *hvorfor* handler om ny læreplan og fagets representasjon, samtidig som oppgaven forsøker å legitimere geografi som fag i skolen. Oppgavens *hva* tar for seg hva geografifaget innebærer i ny læreplan. Oppgaven går ikke spesifikt inn på ulike metoder for undervisning, noe som er knyttet til *hvordan*. Men besvarelsen på problemstillingen vil gi en indikasjon på *hvordan* geografifaget undervises i tråd med ny læreplan.

### 1.3.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert som en masteroppgave med de tilsvarende delene dette innebærer. Den består av seks kapitler, hvor hvert kapittel har hver sin funksjon i oppgaven.

Kapittel 1 er det innledende kapittelet for oppgaven, hvor bakgrunn for oppgave og problemstilling blir introdusert, samt tidligere forskning og noen begrep relevant for oppgaven.

Kapittel 2 er kapittelet som tar for seg teori og bakgrunn om geografifaget før og nå. Det skaper en ramme rundt aspekter som senere vil gås nærmere inn på, samtidig som det viser til trender i geografifaget.

Kapittel 3 handler om metodene som er brukt ved innhenting av data og diskusjon rundt valgene gjort i forbindelse med metodene. Kapittelet tar også for seg etiske valg knyttet til forskerrollen.

Kapittel 4 presenterer dataen som er innhentet fra metodene. Her er det valgt å skille empiri og analyse, da dette opplevdes som mest aktuelt. Samtidig så gir det en mulighet til å presentere dataen på en ryddig måte.

Kapittel 5 diskuterer innhentet data i lys av teori og bakgrunn om geografifaget. Kapittelet er delt inn i underkapitler som tilsvarer problemstillingen og underspørsmålene tilknyttet denne.

Det siste kapittelet innebærer noen avsluttende tanker om oppgaven, i tillegg til at jeg stiller noen spørsmål som det kan forskes videre på.

## 2 Teori og bakgrunn

I dette kapittelet tar jeg for meg geografifagets posisjon i skolen, både før og nå.

Samfunnsfaget i ungdomsskolen handler mye om å se på årsak-virkning og det å trekke lange og korte linjer for å skape sammenhenger. For å belyse LK20 sin påvirkning på geografiundervisning og som disiplin er det viktig å se på hvilken posisjon geografifaget har hatt før, noe som kan belyse posisjonen som er nå. Derfor starter dette kapittelet med et kort historisk tilbakeblikk på momenter som har hatt innvirkning på geografi i skolen. Dette etterfølges av en gjennomgang av læreplanene fra 1939 til i dag og geografifagets posisjon i de ulike læreplanene. I siste del av kapittelet ser jeg på viktigheten av geografi og hvordan faget har blitt undervist i skolen.

### 2.1 Geografi gjennom historien

I Antikken (700 f.Kr - 500 e.Kr) var det spesielt Ptolemaios og Strabon som produserte verk en kan se i geografifaget i dag. Ptolemaios produserte verket «Geography», som inneholdt kart over ulike steder i verden, samt lengdegrad og breddegrad over fire tusen ulike steder. Strabon var en romersk teoretiker som filosofiserte rundt samspillet mellom mennesket og miljø, og hvordan mennesket påvirker miljøet (Holt-Jensen, 1999). Kart og forhold mellom mennesket og miljø er sentrale deler knyttet opp mot geografifaget i dag. Eksempler på dette ser vi i for eksempel bærekraftig utvikling og dets fokus i ny læreplan.

Mens islamske land utviklet kartkunnskapen fra Antikken under Middelalderen, gjorde ikke europeerne dette før i Renessansen (år 1400 - 1600) (Holt-Jensen, 1999). Dette var en tid for ekspedisjoner og blant annet Columbus brukte Ptolemaios sitt verk som grunnlag for sine reiser. Oppdagelser gjort på reisene motbeviste mye av Ptolemaios sitt verk og utviklet ny kartkunnskap og kunnskap om verden. I løpet av denne perioden ble geografi mer praktisk brukt til europeisk ekspansjon (Holt-Jensen, 1999). En kan ikke trekke noen tydelige linjer mellom geografis innhold i skolen og det som ble gjort i Renessansen i forhold til geografi annet enn utviklet kunnskap om kart og verden. Samtidig har det som skjedde i Renessansen, med europeisk ekspansjon og oppdagelser, påvirket verdensbildet som vi ser i dag. Blant annet Afrika sitt utseende.

I den "klassiske" perioden hadde Immanuel Kant gitt geografi en filosofisk begrunnelse, men det var Alexander Humboldt og Carl Ritter som gjorde faget til en vitenskapelig disiplin. Humboldt interesserte seg for det naturgeografiske og Ritter interesserte seg for kulturell geografi. Ritter fokuserte mye på sammenhengen mellom mennesket og naturen, samtidig som han argumenterte for at historie og geografi hang tett sammen og kunne aldri skilles (Holt-Jensen, 1999).

Geografi ble sett på som et paraplybegrep og ikke ansett som et akademisk fag etter at Humboldt og Ritter døde. Etter den Fransk-Prøyssiske krigen i 1870 så spesielt Prøysserne fordeler med geografi som fag, da spesielt for å utdanne befolkningen om fordeler med en nasjonalstat. Innen 1874 hadde geografi en posisjon på alle Prøyssiske universitet og europeiske land fulgte raskt etter. I England ønsket man geografikunnskap fra et britisk ståsted, men faget ble sterkt kritisert for å ikke være en ordentlig vitenskap. Geografi ble ansett i beste fall som en underkategori til historie (Holt-Jensen, 1999). Geografi fikk til slutt en plass på engelske universitet, og her var Halford MacKinder sentral. MacKinder argumenterte for at geografi var et akademisk emne som bygde en bro mellom naturvitenskapen og humaniora (Holt-Jensen, 1999). MacKinder bygde dermed videre på det både Strabon og Ritter hadde fokusert på tidligere.

En kan se at geografien har bidratt med nyttig kunnskap opp gjennom historien, hvor elementer helt fra Antikken fortsatt er sentrale i dag. Da spesielt broen mellom naturvitenskap og humaniora og forholdet mellom menneske og miljø. Samtidig har det vært et fag som alltid har vært nødt til å kjempe for sin relevans og en plass i skolen. Dette ser vi fortsatt den dag i dag.

## 2.2 Læreplanutvikling og geografis representasjon

Bakgrunnen for innføring av geografi som et akademisk fag var hovedsakelig basert på å skape en nasjonal identitet og følelse, samt gjøre europeisk ekspansjon mer forståelig hos befolkningen (Holt-Jensen, 1999). I de fleste europeiske land stilte geografi og historie likt bortsett fra i Norge. I Norge var det et større fokus på å skape nasjonalromantikk gjennom historisk utdanning rundt vikingtiden og dannelsen av grunnloven av 1814, derfor fikk historie et større fokus enn geografi i norsk skole på denne tiden. Dette har påvirket geografis posisjon i utformingen av læreplaner.

### 2.2.1 Normalplanen 1939

I 1935 kom innføringen av realskolen som var ment som et påbygg til endt 7. klasse på folkeskolen, dette stilte krav til ny læreplan og Normalplanen av 1939 (N39) ble innført. Her ble geografi sentralt som eget fag og tildelt to uketimer i 1. og 2. klasse, mens i 3. klasse ble faget tildelt hele tre uketimer (Mikkelsen, 2009a). I folkeskolen sto geografi og historie som egne fag, mens samfunnsfaget ikke ennå eksisterte. Man kan derimot finne deler av samfunnsfaget i dag i det som ble kalt *heimstadiære* (Adriansen, 2020). Ifølge Sætre (2021) sto kartlære sentralt i N39, hvor det var representert i både geografi som eget fag og innen heimstadiære. Innen heimstadiære var det fokus på lokale geografiske forhold, mens geografi som eget fag har fokus på geografisk kunnskap fordelt på regioner ut fra hva som er viktig å kunne. Her nevnes kunnskap over Norge som det viktigste, så de nordiske landene og videre ut i Europa, til slutt kom verdensdelene (Sætre, 2021). I N39 ser man også tegn til broen mellom natur og menneske som MacKinder argumenterte for (Holt-Jensen, 1999). Ifølge Sætre (2021) ser man mål som omhandler å fremme naturen for eleven og hjelpe eleven til å forstå sammenheng mellom geografiske forhold og menneskeliv. Til slutt skriver Sætre (2021) at naturgeografien ble lagt til i form av kunnskap rundt årstider og værtyper.

### 2.2.2 Mønsterplanen 1974

I 1969 kom Grunnskoleloven som førte til at folkeskolen ble endret til barne- og ungdomsskole. Realskolen ble nedlagt og det ble innført 9-årig grunnskole (Fjær, 2006). Dette førte til innføringen av Mønsterplanen i 1974 (M74). I M74 var et 10. skoleår frivillig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 75). Heimstadelære varte fra 1-3. trinn mens det nye samfunnsfaget tok over for heimstadelære fra 4-9. trinn. Det ble også innført O-fag for 1-6. trinn og inneholdt elementer fra fagene samfunnsfag, naturfag, heimstadelære og orienteringsfag (Adriansen, 2020). Fra å ha vært et selvstendig fag i N39 ble geografi gjort til en tredel av det nye samfunnsfaget sammen med historie og samfunnskunnskap (Mikkelsen, 2009a). I M74 var kartlære fortsatt sentralt innen heimstadelære, da spesielt på 3. trinn. Videre var det fokus på å bli kjent med ulike ressurser som dyrket jord og tømmerdrift fra 1-3. trinn. Forurensning ble også nevnt her (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 171-174).

Under *Lærestoff* for samfunnsfaget ble det gitt rom for å utelate enkeltemner, da spesielt emner som var sentrale i heimstadelære. Det ble samtidig poengtert at dette ikke måtte føre til skjevheter i undervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Sammenhengen mellom naturforhold og samfunn ble spesielt fremhevet, og hvordan dette påvirker kultur, næring og levevilkår. M74 hadde et stort fokus på forskjeller i ulike deler av verden og en kan se at broen mellom menneske og natur ble tatt med videre fra N39 (Sætre, 2021). Broen ser en i innholdet som handlet om menneskets utnyttelse av jorden. Ut ifra lærestoffet på 8. trinn kan man se mye naturgeografi i form av indre og ytre krefter, bergarter og mineralforekomster. Dette fokuset ble begrunnet med: «det er viktig å vise hvordan menneskene har tilpasset seg ulike og skiftende naturforhold, og hvordan de har utnyttet disse forhold til økonomisk og kulturell vekst» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Som Sætre (2021) skriver er M74 sitt viktigste bidrag til geografien innføringen av det samfunnsgeografiske, da spesielt forskjellene mellom utviklingsland og industriland, befolkningsproblemer, Norges økonomi og dens plass i verdensøkonomien (Sætre, 2021). Kirke- og undervisningsdepartementet (1974) viser dette med: «En bør særskilt ta for seg ulikhetene mellom industriland og utviklingsland. Det bør pekes på skadevirkninger som ukontrollert utnyttning av naturen kan føre med seg» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178-179).

### 2.2.3 Mønsterplanen 1987

Mønsterplanen fra 1987 (M87) var en revidering av M74. De tydeligste endringene fra M74 er for det første en revidering hvor årsplanene blir laget med et perspektiv på tre år. I M74 var det årsplan for hvert trinn, altså en plan for 1. trinn, en for 2. trinn osv. I M87 ble årsplanene laget for 1-3. trinn, 4-6. trinn og 7-9. trinn. For det andre ble heimstadiære tatt vekk og samfunnsfaget reservert for 7-9. trinn. Faget kalt O-fag tok over for samfunnsfaget på barnetrinnene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4-5). For det tredje ser man i M74 at innholdet i læreplanen for O-fag og samfunnsfag var delt inn i geografi, historie og samfunnskunnskap. I M87 valgte de å gå bort fra denne tredelingen, og heller integrere de tre fagene under "Samfunnsfag", noe som medførte at innhold knyttet til de ulike disiplinene ikke ble så konkret som i M74. Denne integreringen av samfunnsfaget møtte ifølge Fjær (2006) motstand blant spesielt lærere og lærebokforfattere, hvor forlaget som solgte best skrev en lærebok for hvert disiplin og trinn (Fjær, 2006).

Læreplanen for O-faget inneholdt hovedemner og delemner hvor en kan se tydelige geografiske trekk, med et fokus på sammenhengen mellom natur og mennesket. Under hovedemnet «Norge og Norden. Geografi» er det fokus på kartkunnskap og nærmiljøet på 1-3. trinn, mens geografisk kunnskap utvider seg til Norge og Norden på 4-6. trinn. Deretter gikk man videre til neste hovedemne som het «Europa og andre verdensdeler» hvor det var et fokus på Europa og selvvalgte land fra andre verdensdeler. De to resterende hovedemnene het «Ressurser og Næringsliv» og «Verden rundt oss», hvor det siste fokuserte på vær og klima (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 198-207). Sætre (2021) skriver at forskjellene mellom M74 og M87 for geografi handler i hovedsak om økt kunnskap om verden i både O-fag og samfunnsfag, og at naturgeografien kom tydeligere inn i læreplanen hos O-faget (Sætre, 2021).

Geografien i samfunnsfaget i M87 bygger videre på geografisk kunnskap tilegnet fra 1-6. trinn. Geografisk kunnskap ble fokusert til Europa og resten av verden gjennom hovedemnene «Europa» og «Verden utenfor Europa». Man er innom lokalsamfunnet, men ikke i like stor grad som i O-faget. Sætre (2021) skriver at broen mellom natur og mennesket blir videreført i samfunnsfaget, men med et økt fokus på fornuftig ressursbruk og naturvern (Sætre, 2021).

Dette kommer frem i hovedemnet «Natur, Mennesker og Ressurser», hvor mye av naturgeografien i faget hører til. Kirke- og undervisningsdepartementet (1987) skriver følgende i innledningen til emnet:

Det er viktig at elevene ser sammenhenger mellom prosesser i naturen og naturgrunnlag på den ene side og livsbetingelser og livsforhold på den annen side ... Et sentralt spørsmål er hvordan balansen i naturen kan endres gjennom menneskers aktivitet og få økologiske konsekvenser ... Emnet må bidra til å skape bevissthet om ressursenes grunnleggende betydning for miljø og livsform, og vekke elevenes ansvar og engasjement for en fornuftig forvaltning og rettferdig fordeling av ressursene. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 214).

Mye av innholdet i læreplanen til samfunnsfag som omhandler ressurser og jordkloden er tett knyttet opp mot ressursbruk og naturvern.

#### 2.2.4 Læreplanen 1997

Læreplanen som kom i 1997 (L97) førte til at grunnskolen gikk fra 9-årig til 10-årig obligatorisk grunnskole. Samfunnsfaget erstattet O-faget og fikk større plass i skolen. Det ble også tildelt egne kompetansemål for 1, 2, 3 og 4. trinn, 5, 6 og 7. trinn og 8, 9 og 10. trinn. For 1-4. trinn var geografi, historie og samfunnskunnskap integrert inn i de ulike målene for hvert trinn på samme måte som i M87, men for 5-7. trinn og 8-10. trinn var det presentert konkret hva elevene skulle lære innenfor de tre disiplinene (Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1997). I de tidligere læreplanene var den geografiske kunnskapen om hjemsted og verden fordelt oppover i trinnene. Denne fordelingen ble nå mer findelt, hvor geografi omhandlet hjemstedet og Norge på 5. trinn gjennom mål som: «Trene seg i å bruke kart, slik at dei kan bli fortrulege med dei geografiske hovuddraga i sin eigen kommune, sitt eige fylke, grannefylka og sitt eige land» (Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997, s. 182). På 10. trinn ble den geografiske kunnskapen utviklet til å kunne: «drøfte naturgrunnlag, levevis og levekår i eit utval land frå verdsdelane Nord-Amerika, Sør-Amerika, Afrika, Asia og Oseania» (Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1997, s. 188).

Som fra de tidligere læreplanene var fokuset innen geografi på sammenhengen mellom natur og samfunn. Sætre (2021) skriver at naturgeografien fikk et økt fokus og samfunnsgeografien ble videreført, samtidig som det pekes på at fokuset var størst fra 4-10. trinn (Sætre, 2021). Geografi var et fokus på de lavere trinnene, men da i en mer generell form som å vite hva fjell og fjord er. Det var først på 4. trinn man begynte å ta opp naturvern og ressursbruk for eksempel.



### 2.2.5 Kunnskapsløftet 2006

Ved starten av 2000-tallet gikk debatten hvorvidt norsk skole presterte. I 2001 kom det såkalte “PISA-sjokket” med bakgrunn i resultater fra PISA som viste at norsk skole var middelmådig når den ble sammenlignet med resten av verden (Sjøberg, 2014). Dette PISA-sjokket førte til et behov for nytenkning i norsk skole som igjen førte til stortingsmeldingen *Kultur for læring*. Her ønsket man mindre detaljerte og klarere læreplaner (Meld. St. 20 (2003-2004), Kap 4). På bakgrunn av dette kom Kunnskapsløftet som ny læreplan i 2006 (LK06) og var en mer kompetanseorientert læreplan enn de tidligere læreplanene. De tidligere læreplanene hadde veiledende årsplaner, men dette forsvant i LK06. Læreplanen inneholdt kompetansemål som henviste til hva eleven skulle kunne etter endt 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn, samtidig som at det tillot lærere å bestemme selv hva veien mot kompetansemålet skulle inneholde. Dette kan tydes som en mer generalisering av L97, som hadde læremål for hvert trinn og hver disiplin.

Alle læreplaner har hatt en generell del som omhandler formålet med skolen, vurdering og lignende. Det nye for LK06 var at dette ble tilpasset hvert fag, slik at hvert fag fikk en egen generell del som presenterte fagets innhold og grunnleggende ferdigheter. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter beskrives som: «Grunnleggende ferdigheter er integrerte i kompetansemåla, der dei er en del av og medverkar til å utvikle kompetansen i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Grunnleggende ferdigheter skal altså inkluderes i enhver undervisningsplanlegging innenfor hvert fag. De grunnleggende ferdighetene er *muntlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter, leseferdigheter, regning og digitale ferdigheter*. I LK06 sto samfunnsfaget fortsatt tredelt, men med egne kompetansemål for de ulike disiplinene. På ungdomsskolen fikk samfunnsfaget 30 kompetansemål fordelt på de tre fagene med henholdsvis ti kompetansemål innen historie, åtte for geografi og tolv i samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I 2013 ble læreplanen i samfunnsfag endret, noe som medførte et tillegg av 8 kompetansemål tilknyttet «Utforskeren». På samme måte som grunnleggende ferdigheter skulle arbeid med «Utforskeren» inkluderes i arbeid med de andre kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Til tross for store endringer strukturelt ble innholdet i geografifaget videreført fra L97. Kartlære sto fortsatt sentralt og inndeling i geografisk kunnskap knyttet til lokalt – Europa – verden var fordelt utover på trinnene, som i L97. Sætre (2021) skriver at det å sammenligne og å se på forskjeller og likheter ble mer i fokus i LK06 (Sætre, 2021). Dette ser en også i kompetansemålene knyttet til «Utforskeren», hvor fem av åtte kompetansemål er relatert til å sammenligne og å se på forskjeller og likheter (Kunnskapsdepartementet, 2013). Videre viser Sætre (2021) til at samfunn og miljø ble mer sentralt, på grunn av økt fokus på bærekraftig utvikling. (Sætre, 2021).

**Tabell 1: Illustrasjon av tidligere læreplaner og LK20s faginnndeling (Fjær, 2006). LK20 egen illustrasjon**

Læreplaner	Inndeling i fag og nivå		
M74	Geografi Geografi Geografi	Historie Historie Historie	Samfunnsk Samfunnsk Samfunnsk
M87	<b>S a m f u n n s f a g</b>		
L97	Geografi Geografi Geografi	Historie Historie Historie	<u>Samfunnsk</u> <u>Samfunnsk</u> <u>Samfunnsk</u>
LK06	Geografi	Historie	<u>Samfunnsk</u>
LK20	<b>S a m f u n n s f a g</b>		

Underkapittelet har tatt for seg læreplanene fra 1939 til 2006 og sett på geografiens representasjon og utvikling. Fra å ha vært et selvstendig fag i N39, ble det en del av samfunnsfaget i M74, som vist i Tabell 1. Det som kommer frem som sentralt i alle læreplanene er koblingen mellom natur og samfunn og den systematiske utviklingen i geografisk kunnskap. Koblingen mellom natur og samfunn har gradvis blitt mer gjeldende. Fra å se tegn til denne koblingen i N39 har den blitt sentral i LK06, med et særskilt fokus på bærekraftig utvikling. I læreplanene fremmes geografien, og spesielt naturgeografien som viktig for å forstå denne koblingen.

## 2.3 Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020

### 2.3.1 Ludvigsenutvalget

Læreplaner blir ofte revidert eller endret for å følge forandringene i samfunnet. Der LK06 var en reform av L97 var Fagfornyelsen en revisjon av LK06. Mye av innholdet i Fagfornyelsen er basert på en evaluering av LK06 og hva som anses som de viktigste egenskapene i fremtidens samfunn. I 2013 ble et utvalg satt til dette formålet med Sten Ludvigsen i spissen. Utvalget ble til Ludvigsenutvalget og kom med rapporten *Fremtidens Skole - Fornyelse av fag og kompetanser* i 2015. Utvalget kommer med fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, disse er *fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8)

#### *Fagspesifikk kompetanse*

Ludvigsenutvalget begrunner fagspesifikk kompetanse som viktig for å danne et grunnlag for ulike utdanning- og yrkesvalg og trekker frem kunnskap om metoder og tenkemåter innenfor de ulike fagene, samt kritisk tenkning som viktige både nå og i fremtiden. Videre anbefalte utvalget at matematikken burde styrkes gjennom å implementere dette i samfunnsfaget samt styrke digital kompetanse (NOU 2015:8).

#### *Kompetanse i å lære*

Ludvigsenutvalget ønsket et styrket fokus på metakognisjon og selvregulering, der metakognisjon handler om refleksjon rundt egen læring og bevisstgjøring av hvordan en lærer. Selvregulering handler om å regulere egne tanker, handlinger og følelser i forbindelse med læring (NOU 2015:8).

### *Å kunne kommunisere, samhandle og delta*

Ludvigsenutvalget trekker frem dette punktet som viktig for fremtiden da elevene skal kommunisere både skriftlig og muntlig i arbeidslivet og anbefaler deltakelse og samhandling innenfor alle fag, gjennom for eksempel problemløsning. Videre trekkes spesielt demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet som viktig for både dagens og fremtidens samfunn (NOU 2015:8).

### *Å kunne utforske og skape*

Med dette punktet trekker utvalget frem viktigheten med kreativitet, kritisk tenkning, innovasjon og problemløsning og utvikling av dette i skolen. Dette for å bidra til omstilling og nytenkning i dagens og i fremtidens samfunn (NOU 2015:8).

Utvalget trekker også frem viktigheten av de ulike fagene og hva disse inneholder, samfunnsfag og henholdsvis KRLE beskrives som:

Å forstå og analysere historiske, kulturelle, geografiske og samfunnsøkonomiske sider ved samfunnet rundt oss er viktig både i dag og fremover. Det generelle konfliktnivået i verden og økonomiske vanskeligheter i mange land påvirker samfunnet både globalt, regionalt og lokalt. Det aktualiserer behovet for at elevene forstår ulike sider ved det lokale, det nasjonale og det globale samfunnet de er en del av. I en mer integrert internasjonal verden må elevene få kjennskap til ulike geografiske regioner og kulturer. Kunnskap om og refleksjon over ulike religiøse og kulturelle verdier og normer er sentralt i et flerkulturelt samfunn. Forståelse av etiske problemstillinger og behovet for handling er viktig på ulike områder, for eksempel i tilknytning til konflikter i verden. Kunnskap om demokratiske prinsipper og styringsformer vil være sentralt fremover. Sosial ansvarlighet og holdninger til demokrati er relatert til dette (NOU 2015:8).

I de ulike delene av læreplanen kan man se en tydelig sammenheng mellom læreplanen og de fire kompetanseområdene som Ludvigsenutvalget trekker frem. Jeg vil nå gå gjennom de ulike delene av læreplanen i samfunnsfag og hvordan disse fremhever Ludvigsenutvalget sine kompetanseområder.

### 2.3.2 Fagrelevans og sentrale verdier

Fagrelevans og sentrale verdier trekker frem det sentrale som undervisningen skal inneholde og utvikle og er tett knyttet opp mot Formålsparagrafen i opplæringsloven. Det trekkes frem at elevene skal bli en del av samfunnet gjennom kritisk tenkning, engasjement og deltakelse innen samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under fagrelevans og sentrale verdier står det blant annet:

Faget skal bidra til at elevane ser sammenhenger mellom individuelle val, samfunnsstrukturar og tolegrensene i naturen [...] Gjennom arbeidet med faget skal elevane forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold legg føresetnader for korleis menneske dekkjer behova sine, og for korleis makt og ressursar blir fordelte. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

En ser en klar sammenheng mellom læreplanen og Ludvigsenutvalget sin rapport når det kommer til beskrivelse av faget. Oppsummert står det: “Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Samfunnsfag er med andre ord et omfattende fag hvor mange ulike aspekter skal undervises.

### 2.3.3 Kjerneelement

Kjerneelementer er ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene er hjertet i faget og kompetansemålene utarbeides ut i fra kjerneelementene. For samfunnsfag er det fem kjerneelementer, disse er

- Undring og utforskning
- Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger
- Demokratiforståelse og deltakelse
- Bærekraftige samfunn
- Identitetsutvikling og fellesskap

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Kjerneelementene er relatert til *fagrelevans og sentrale verdier* og utdyper mer rundt de ulike aspektene som skal undervises innenfor samfunnsfag. Under «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» skal eleven for eksempel «vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiv og reflektere over menneskelige valg, både nå og i fortiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Her nevnes blant annet sammenhengen mellom natur og samfunn og hvordan disse påvirker hverandre spesifikt. Videre nevnes geografiske, historiske og nåtidige forhold i kjerneelementene *Bærekraftig samfunn* og *Demokratiforståelse og deltakelse*. Innen det førstnevnte knyttes det opp mot ressursfordeling, mens det siste knyttes opp mot samarbeid og avgjørelse innenfor ulike samfunn. Det er også uttrykt i kjerneelementet *Bærekraftig samfunn*, at dette skal ses på fra de tre ulike dimensjonene økonomi, miljø og sosial og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Hvert kjerneelement avsluttes med at det skal ses på fra ulike perspektiv og på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Hva det menes med ulike perspektiv er opp til egen tolkning, men siden det står under hvert kjerneelement så kan en argumentere for at det skal ses på fra et samfunnsfaglig, geografisk og historisk perspektiv.

#### 2.3.4 Tverrfaglige tema

Tverrfaglige tema er nytt og kom med LK20, dette beskrives som «temaer som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

LK20 inneholder tre tverrfaglige tema, disse er:

- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling

De tre temaene inngår i fag hvor de er aktuelle, hvor alle vil være aktuelle for samfunnsfaget.

Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag handler om identitet og elevenes egne identitetsutvikling samt fremme gode valg innenfor aspekter som for eksempel økonomi, rus, seksualitet og digital samhandling. Samtidig skal det bidra til forståelse, respekt og toleranse for mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette er tett knyttet opp mot kjerneelementet *Identitetsutvikling og Fellesskap*.

Demokrati og medborgerskap i samfunnsfag handler om å utvikle kunnskap og ferdigheter til å delta i demokratiske prosesser og kunnskap om terrorhandlingen 22. juli er trukket frem som sentral innenfor dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Temaet er knyttet opp mot kjerneelementene *Demokratiforståelse og deltakelse* og *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*.

Bærekraftig utvikling i samfunnsfag trekker frem sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold rundt bærekraft. Også her trekkes kunnskap rundt sammenhengen mellom natur og samfunn frem (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Som en kan se er dette temaet knyttet opp mot kjerneelementet *Bærekraftige samfunn*.

### 2.3.5 Kompetansemål

Ettersom denne oppgaven handler om samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen vil kompetansemålene for 10. trinn være fokus, disse er vedlagt som vedlegg X. Fra de 30 kompetansemålene fra LK06 har LK20 redusert disse til 19 kompetansemål. Inndelingen av kompetansemål er ikke konkret knyttet til de ulike disiplinene, men under Samfunnsfag, slik som i M87 (tabell 1). Utforskeren har blitt integrert inn i de ulike kompetansemålene, noe en kan se gjennom bruken av verb. Verbene «Utforsk» og «Reflekter» går igjen i de ulike kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10-11).

### 2.3.6 Samfunnsfaget og geografien i Kunnskapsløftet 2020

For å oppnå økt sammenheng i samfunnsfaget ble det i prosessen med læreplanen bestemt å gå vekk fra den tredelte inndelingen og heller fokusere på et integrert samfunnsfag (Eidsvik, 2020). Dette har spesielt påvirket geografifaget. Sætre (2021) viser til at kartlære ikke står i noen av kompetansemålene i LK20, til forskjell fra de andre læreplanene. Samtidig henvises det til kjerneelementene, da spesielt *Undring og utforskning* som kan hentyde til bruk av kart. Det vises også til at den trinnvise fordelingen av geografisk kunnskap på lokalt, nasjonalt og globalt nivå er tatt med videre inn i LK20. Dette kan tydes gjennom fokuset på lokale, nasjonale og internasjonale forhold i kompetansemålene (Sætre, 2021). Et eksempel er kompetansemålet: «utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Her nevnes avtaler på internasjonalt nivå, samarbeid med betydning for nasjonal politikk og menneskers liv. Sistnevnte indikerer på lokalt nivå. Fokus på Norden og Europa nevnes ikke spesifikt og flere kompetansemål opererer på denne måten. Sætre (2021) peker også på at forholdet mellom menneske og miljø har fått et større fokus, mens naturgeografi og samfunnsgeografien har forsvunnet eller er lite representert (Sætre, 2021). En kan tydelig se fokuset mellom menneske og miljø gjennom det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* og generelt i læreplanen for samfunnsfag. Samtidig er naturgeografi en viktig representant for å forstå bærekraftig utvikling, men det nevnes ikke i noen kompetansemål. En kan tolke det under «geografiske forhold» som er nevnt i to kompetansemål, men dette avhenger av lærerens tolkning rundt begrepet. Eidsvik (2020) skriver at kjerneelementet om bærekraft og LK20 sitt fokus på bærekraft skaper muligheter for et geografifaglig innhold, men det krever en god faglig forankring og geografisk danning. Geografisk danning defineres gjennom to dimensjoner av kritisk tenkning, hvor den ene handler om geografisk representasjon av romlige fenomen og det å være kritisk til dette, altså kart og kildekritikk. Den andre dimensjonen handler om sammenhenger mellom natur og samfunn på ulike geografiske nivå (Eidsvik, 2020). Videre fremhever Eidsvik (2020) begrepet *systemforståelse* som en del av den geografiske danningen. hvor det handler om å forstå sammenhengen mellom natur- og samfunnssystem og hvordan det lokale er koblet sammen med det globale (Eidsvik, 2020). Avslutningsvis trekker Eidsvik (2020) frem hvordan denne systemiske læringen om bærekraft gjennom geografien kan bidra til dybdelæring.



Samfunnsfaget har en særdeles viktig rolle i den nye læreplanen hvor alle elementer i de fire kompetanseområdene som Ludvigsenutvalget baserer sin rapport på er representert. En kan knytte kjerneelementet *Identitetsutvikling og Fellesskap* opp mot for eksempel Ludvigsenutvalgets sitt fokus på metakognisjon og selvregulering. Læreplanen i samfunnsfag gjenspeiler spesielt fokuset på demokratisk deltakelse som Ludvigsenutvalget nevner, både i kjerneelementene, kompetansemålene og fagrelevansen. Det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling* og kjerneelementet *Bærekraftig samfunn* viser til at miljø og bærekraft er tema som har blitt trukket frem som sentrale innen LK20.

## 2.4 Hvorfor lære geografi?

En kan tydelig se at sammenheng i fag og tema, tverrfaglighet og bærekraft er sentralt i LK20. Dette gjelder spesielt for samfunnsfaget. Geografifaget er en viktig bidragsyter for dette, noe en kan argumentere for ved å se på fire hovedgrunner Holt-Jensen (1999) bruker for å beskrive geografifaget. Disse er:

1. Geografi viser til grunnleggende konsept som tillater at elevene forstår verden rundt seg gjennom kunnskap om rom og forhold til forskjellige rom.
2. Gir elevene muligheter til å takle og orientere seg i verden.
3. Gir elevene muligheten til å se sammenhenger mellom natur og mennesket, sammenhenger på et sted og forstå helheten.
4. Gir basiskunnskap innenfor andre disipliner. Forståelse av kart og forhold mellom rom vil gi en økt forståelse innen historie, bærekraft og annen samfunnsvitenskap. (Holt-Jensen, 1999, s. 31-32).

Disse hovedgrunnene underbygges gjennom Rolf Mikkelsen (2009b) sin argumentasjon om at *rom, tid og sted* er sentrale aspekter innenfor geografifaget, samt analysen rundt forhold mellom disse. Videre argumenteres det for at geografifaget viser til betingelser for liv og samfunn, da med tanke på vær og klima og hvordan dette påvirker samfunn. Avslutningsvis er geografifaget aktualitetsorientert og med henvisning til klima- og befolkningsproblemer, samt ressursfordeling som vår tids største utfordringer (Mikkelsen, 2009b, s. 295-296). Dette er sentrale temaer som er relevant for LK20 sitt fokus på sammenhenger og bærekraft.

Både Holt Jensen (1999) og Rolf Mikkelsen (2009b) viser til geografifagets analyse av rom og sted og samspillet som foregår mellom disse, samtidig som faget belyser både naturen og menneskets perspektiv innenfor disse. En ser at flere argument for geografi som skolefag er like aktuelle nå som for 150 år siden. Holt-Jensen (1999) trekker frem Kropotkin sitt

argument om at geografi lærer eleven gjensidig respekt for andre nasjoner og mennesker og at kunnskap om andre kulturer og levemåter gir økt kunnskap i internasjonalt samarbeid (Holt-Jensen, 1999, s. 31). Mikkelsen (2009b) gjenspeiler dette ved å henvise til LK06 for å vise nytteverdien geografien har i skolen som da viser til at geografi skal bidra til «en utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og nåtid» (Mikkelsen, 2009b, s. 295).

Holt-Jensen (2007) nevner også geografifaget som et nøkkelfag og de fire benevnte hovedgrunnene kan knyttes opp mot kravene til et nøkkelfag. Et nøkkelfag beskrives som:

Et fag som åpner elevenes intellekt for noen grunnleggende forståelseskategorier, dels et fag som gir støttekunnskaper til bruk i andre fag ... det skal gi noen grunnleggende begreper for forståelsen av verden, eller livets scene, og hvordan en skal forstå livet på denne scenen (Holt-Jensen, 2007, s. 18-19).

Holt-Jensen (2007) nevner fire krav til et nøkkelfag og trekker inn geografien som viktig med tanke på relasjoner på samme sted og hvordan disse påvirkes av hverandre. Kravene til nøkkelfaget geografi er lik de fire nevnte hovedpunktene som beskriver geografifaget. Et unntak er kravet om å fungere som et *syntesefag*. Holt-Jensen (2007) definerer dette som «et fag som gir og binder sammen kunnskap fra andre fag, også fra spesialfag som det ikke er plass til i skolens undervisning» (Holt-Jensen, 2007, s. 19). Tradisjonelt har geografi skapt en bro mellom natur og samfunn, som Strabon først fokuserte på og som MacKinder senere tydelig viste til. Holt-Jensen (2007) viser til at geografifaget handler mye om å forstå helheten og sammenhenger i landskap og grunnlag for bosetting. For å forstå dette er en nødt til å trekke inn kunnskaper fra blant annet geologi, historie, økonomi, sosiologi og samfunnsvitenskap (Holt-Jensen, 2007, s. 19).

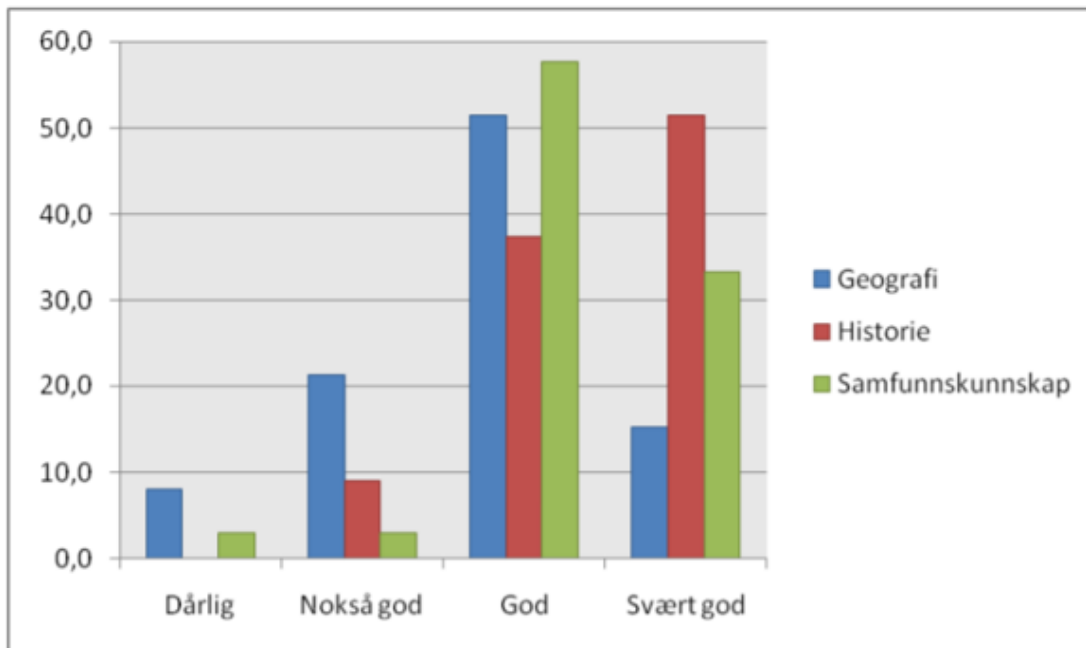
Geografifaget er altså et omfattende fag som hovedsakelig fokuserer på ulike rom, hva rommet inneholder og samspillet mellom dette innholdet. Faget skaper en sammenheng mellom mennesket og miljø, hvordan disse påvirkes av hverandre og skaper sammenhengen som kan føre til kunnskap rundt positiv påvirkning i stedet for negativ. Som et nøkkelfag er geografifaget tett knyttet opp mot de tre tverrfaglige temaene i LK20, hvor en ser på blant annet kulturmangfold og miljø og klima. En kan også relatere faget til demokrati og deltakelse, hvor faget hjelper en å forstå og se sammenhenger i verden. Dette er med på å legge grunnlaget for å leve og delta i samfunnet. Jeg mener geografifaget er essensielt i LK20, da spesielt knyttet til et helhetlig perspektiv innen undervisning om bærekraft.

## 2.5 Hvordan har geografi blitt undervist?

Marte Skogland (1999) skriver i sin masteroppgave *Geografi på ungdomstrinnet - et glemt kapittel* om geografifagets stilling i ungdomsskolen. Her poengteres det at læreplanen fra 1997 viser en tydelig tredelt vektlegging av fagene i samfunnsfag, men trekker frem ulike faktorer som har ført til en nedprioritering av geografiundervisning på ungdomstrinnet. Disse faktorene er lærerens fagbakgrunn, interesse og skolens prioriteringer (Skogland, 1999). Lærerens fagbakgrunn har naturligvis mye å si for hva som vektlegges i undervisningen og Skogland (1999) skriver at på grunn av manglende fagbakgrunn i geografi syntes mange lærere at naturgeografien var spesielt vanskelig å undervise og dermed nedprioritert. Videre henvises det til at skoler har få til ingen lærere med geografibakgrunn, noe som kan påvirke årsplan og en høyere prioritering av samfunnskunnskap og historie. Flere lærere i undersøkelsene hevder at interesse har mye å si for vektlegging av innhold i undervisningen. Når det kommer til skolens prioriteringer handler det hovedsakelig om midler til lærebøker, ressurser og feltarbeid. Dette er nyttige verktøy for å drive geografiundervisning og Skogland (1999) skriver at flere lærere mangler atlas og verdenskart. De kartene som eksisterer er fra den kalde krigen, noe som resulterer i at lærere heller prioriterer andre fagområder enn geografi når det kommer til prosjektarbeid og lignende. Oppgaven konkluderer med at geografifaget har en svak stilling i ungdomsskolen på bakgrunn av nevnte faktorer (Skogland, 1999).

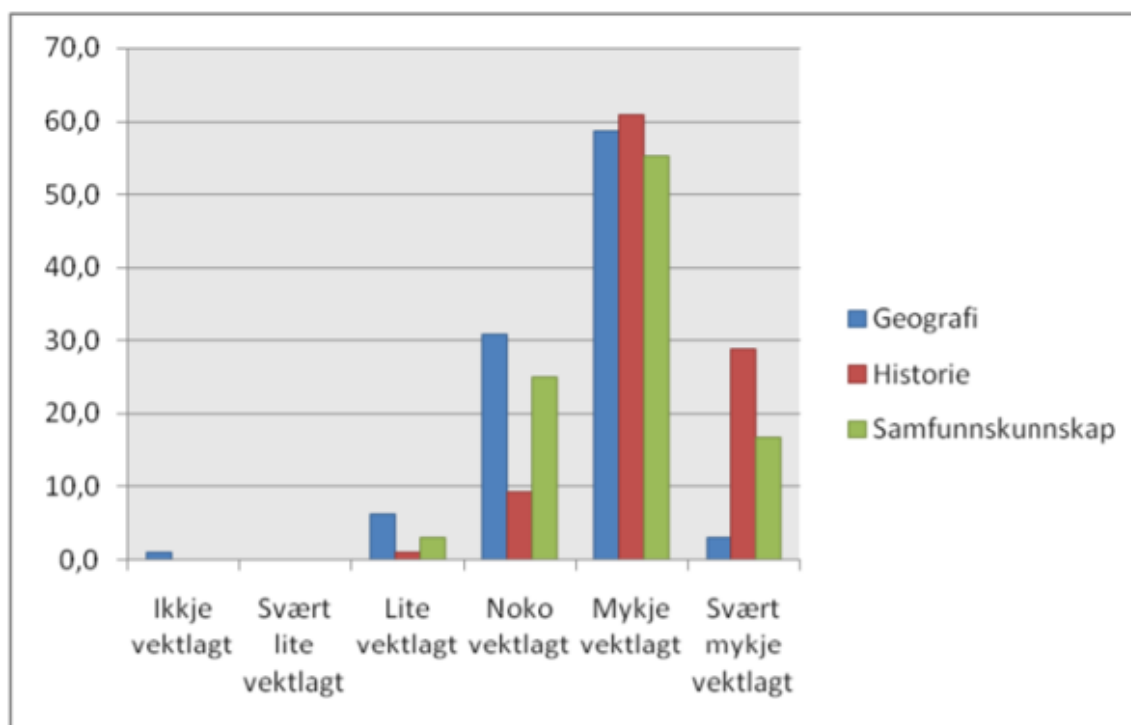
Ti år etter at Marte Skogland leverte sin masteroppgave skrev Svein Andersland en fagrapport om samfunnsfaget i forbindelse med Lars Vavik et al (2009) sin rapport *Skolefagsundersøkelsen 2009*. Dette er i hovedsak en undersøkelse rundt bruken av IKT i planlegging og undervisning, men i sitt kapittel belyser Andersland (2009) aspekter rundt samfunnsfagundervisning som kan si noe om geografifagets posisjon i ungdomsskolen. På bakgrunn av at samfunnsfaget også i LK06 er et tredelt fag tar Andersland (2009) en titt på om dette er tilfelle også i praksis, da på grunn av den vanlige oppfatningen om at historie har høyest prioritet. Belysningen av fordelingen i faget presenteres gjennom tre figurer tatt fra en spørreundersøkelse med 99 respondenter, hvor 63 prosent av gruppen utgjør aldersgruppen 30-50 år, noe som indikerer en erfaren lærergruppe (Andersland, 2009). De tre figurene henviser til (1) lærerens egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap, (2) lærerens vektlegging av undervisningsinnhold og (3) vurdering av hvorvidt egen undervisning oppfyller kompetansemålene i samfunnsfag. Tallene vises i prosent.

For denne oppgaven har jeg valgt å vise de to første, da lærers kompetanse og vektlegging av undervisningsinnhold oppleves som mest relevant.



**Figur 1: Vurdering av egen kompetanse i geografi, historie og samfunnskunnskap (prosent) (Andersland, 2009, s. 194).**

Figur 1 viser at en større andel lærere har *svært god* kompetanse i historie og samfunnskunnskap, mens geografi er i mindretall. Flere lærere har *god* kompetanse i geografi og samfunnskunnskap og historie er i mindretall her, men det er fordi de fleste har svart *svært god*. En kan også se at geografi er mest representert under kategoriene *nokså god* og *dårlig*. Helhetlig sett kan man ut i fra denne figuren se at geografi kommer dårligst ut i hver kategori når det kommer til kompetanse i faget blant de spurte lærerne. Andersland nevner at figuren viser til at oppfatningen av historie som høyest prioritert fortsatt stemmer med undersøkelsen (Andersland, 2009, s. 193).



**Figur 2: Lærerne sin vektlegging av undervisningsinnhold (prosent (Andersland, 2009, s. 195).**

Når det kommer til vektlegging av undervisningsinnhold ser man ut i fra figur 2 at geografi rangerer høyest i kategoriene *ikke vektlagt*, *lite vektlagt* og *noko vektlagt*, noe som forteller litt om hvordan geografifaget står i ungdomsskolen. I kategorien *mykje vektlagt* ser man tegn til tredelingen som er uttrykt i læreplanen, men geografi er til gjengjeld dårlig representert i kategorien *svært mykje vektlagt* og viser at historie prioriteres også i undervisningsinnholdet (Andersland, 2009).

Videre i kapittelet ønsker jeg å fremheve to masteroppgaver fra 2015 og 2016, som viser likheter i tendenser fra Skogland (1999) og Andersland (2009). Dette er Hanna Henriksen Norvoll sin masteroppgave: *Geografi i Ungdomsskolen* fra 2015 og Christian Swan sin masteroppgave *Geografi i Samfunnsfaget – På tide med en kompetanseheving* fra 2016. Norvoll (2015) belyser geografilærernes representasjon i skolen gjennom vanskelighetene med å få tak i informanter med geografibakgrunn. Med henvisning til Skogland (1999) viser Norvoll til at ved et tilfeldig utvalg ville ikke sannsynligheten vært stor for at utvalget ville inneholdt informanter med geografibakgrunn (Norvoll, 2015, s. 38-39). En kan hevde at Swan (2016) bekrefter dette ved å vise til undersøkelser gjort i 2014 blant samfunnsfaglærere og deres fordypningsbakgrunn, hvor resultatet var 6,5 % av 1917 respondenter med geografibakgrunn (Swan, 2016, s. 37). Norvoll (2015) påpeker hvordan flere av informantene opplever naturgeografien som spesielt utfordrende.

Flere av informantene nevner at de er nødt til å bruke tid på å lese seg opp i forkant av undervisning om temaet. Dette begrunnes med at naturgeografien skiller seg mest ut i fra de andre disiplinene og bredden i geografifaget kan virke negativt på fagets posisjon (Norvoll, 2015, s. 44-45). I Swan (2016) sin oppgave vises det til at 24,7% av 1804 respondenter ser på geografi som aktuell for videreutdanning, samtidig svarer 64,4% av disse at de ikke kunne tenke seg å delta på dette (Swan, 2016, s. 40). Dette kan vise at samfunnsfaglærere som opplever geografi og spesielt naturgeografi som utfordrende, ønsker å lese seg opp på det man må, men ikke utvide kunnskapen sin lengre enn dette.

I tillegg til intervju gjennomførte Norvoll (2015) en undersøkelse av årsplaner på to forskjellige ungdomsskoler. Her har hun fordelt de tre disiplinene i samfunnsfaget i forhold til tidsbruk. Hun viser en tendens hvor historie har blitt tildelt mest tid i løpet av de tre årene og geografi minst, på begge skolene. Dette kan igjen sammenlignes med undersøkelsen Swan (2016) bruker, hvor flest respondenter ønsker et tilbud innen videreutdanning for historie. Begge disse masteroppgavene viderefører det Skogland (1999) og Andersland (2009) viser til og det tydeliggjør at tendensene man så tidligere fortsatt eksisterer. Både Norvoll (2015) og Swan (2016) konkluderer med ulik formulering at geografifaget står svakt i samfunnsfaget. Norvoll (2015) gjør dette med konklusjonen om at fagets posisjon ikke står spesielt sterkt i samfunnsfaget, mens Swan (2016) gjør dette ved å konkludere at det er behov for en kompetanseheving innen geografi.

## 2.6 Oppsummering

Kapittelet har belyst geografifagets posisjon tidligere og bakgrunn for Fagfornyelsen. Det har også belyst en nedadgående trend for geografifaget. Geografi har hele tiden hatt en sterk posisjon i læreplanen og koblingen mellom natur og samfunn har vært sentral. I LK20 er geografien representert gjennom to kompetansemål. Den geografiske kunnskapen er ivaretatt i LK20, men med et fokus på lokalt, nasjonalt og globalt i stedet for den systematiske utviklingen om Norge, Europa og Verden. Selv om geografien har hatt en sterk posisjon i læreplanene som en del av samfunnsfaget ser en fra 1999 og utover at situasjonen er annerledes i undervisningen. Dette skyldes lav representasjon av geografilærere og usikkerhet til faget blant samfunnsfaglærerne. Som Swan (2016) viser til, ser det ikke ut som at dette har endret seg. Med LK20 vil faget i større grad være avhengig av fagbakgrunn, noe som kan påvirke geografiundervisningen i ungdomsskolen. Dette er aspekter som er viktig for å besvare problemstillingen.

## 3 Metode

I metodekapittelet viser jeg til valg jeg har gjort ved innhenting av data og bruker teori til å begrunne disse valgene. Kapittelet starter med å gi en oversikt over utvalget og hvorfor disse ble bestemt. Videre tar jeg for meg de ulike metodene for innhenting av data, som er en delanalyse av to lærebøker og intervju. Avslutningsvis diskuterer jeg valg knyttet til etikk og intervju som metode.

### 3.1 Metodevalg for innhenting av data

#### 3.1.1 Utvalg

For å skaffe intervjupersoner benyttet jeg nettverk som har oppstått i løpet av utdanningen. Det ble sendt mailer med informasjon om prosjektet og fremgangsmåten i intervjuet til personer som kunne videresende til aktuelle lærere, disse betegnes ofte som *døråpnere* (Thagaard, 2009). Det er to faktorer som påvirker valg av intervjupersoner. Den ene handler om at samfunnsfag er et fag med tre disipliner, som igjen betyr at lærere som underviser i faget har forskjellig fagbakgrunn. Den andre faktoren handler om at geografiperspektivet må være tilstede i dataen. Disse faktorene innen samfunnsfaget preger valget av intervjupersoner og på bakgrunn av dette ble intervjupersonene plassert i to grupper:

- i) – Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi
- ii) – Samfunnsfaglærere, med utdanning innen geografi

Formålet med utvalget var å se hvordan fagbakgrunn påvirker tolkningen av kompetansemålene og se hvordan geografi posisjoneres i forhold til fagbakgrunn. Som vi så i undersøkelsene nevnt i kapittel 2, har fagbakgrunn og interesse mye å si for hvordan samfunnsfaget undervises. I tillegg til lærere har jeg også gjennomført et intervju med en som var delaktig i utforming av læreplanen i geografi på videregående.

### 3.1.2 Lærebøker

Ny læreplan og nye kompetansemål medfører behov for nye læreverk. Digitale læremidler blir stadig mer populært, men det er fortsatt et behov for lærebøker. Når samfunnsfaglærere har ulik fagbakgrunn, kan en tenke seg at de henvender seg til lærebøker når en møter stoff man er usikker på. En historielærer som er usikker på geografien, kan fort lete i læreboken for å se hvilke temaer som vektlegges her. Det samme gjelder geografilæreren som er usikker på historien. I praksis har jeg selv opplevd behovet for å ty til læreboken. Når lærere er avhengig av lærebøker kan det være problematisk når lærebokforfattere står fritt til å tolke kompetansemålene som de selv vil. Det er opp til skolene og lærerne å velge riktig læremiddel. Læreboka har flere bruksområder i et fag og Dagrun Skjelbred (2003) nevner tre:

- 1) Læreboka brukes som utgangspunkt for kunnskapsformidling
- 2) Læreboka brukes som utgangspunkt for elevarbeid
- 3) Læreboka brukes som utgangspunkt for kontroll

For min oppgave fokuseres det på bruksområde 1, læreboka som utgangspunkt for kunnskapsformidling da jeg fokuserer på lærebok som ressurs og støtte til lærer.

Da lærebokanalyse er tidkrevende og gjerne en egen masteroppgave i seg selv, har jeg valgt å foreta en delanalyse over to ulike lærebøker fra forlagene Gyldendal og Aschehoug. Med et fokus på lærebøker som ressurs og støtte til lærer ønsker jeg å se på hvordan geografi fremstilles i lærebøkene. Dette vil gi en pekepinn rundt hva slags geografi det fokuseres på i lærebøkene, noe som vil påvirke geografiundervisningen. Det er viktig å tydeliggjøre at denne analysen ikke nødvendigvis er representativ og på langt nær inn i dybden av lærebøkene som en større lærebokanalyse, men den kan danne et bilde rundt geografi sin posisjon.

Lærebøkene jeg har sett på er Relevans (Gyldendal) og Arena (Aschehoug).



Disse lærebøkene har jeg analysert ut i fra hvordan læreboken reflekterer læreplanens innhold, noe Sætre (2015) nevner som én av åtte innfallsvinkler til en lærebokanalyse (Sætre, 2015, s. 139-140). Da dette er en delanalyse og ikke en fullstendig lærebokanalyse har jeg sett på følgende:

- Lærebok og læreplan
- Geografisk innhold og hvordan geografien fremstilles

Disse to emnene fremhever hvordan geografien blir påvirket av lærebokforfatterens tolkning av læreplan og kan ha mye å si for undervisningens innhold. Disse har jeg sett på ved å se på bøkene:

- Inndeling
- Kapitteloversikt
- Innhold i kapitler hvor geografi anses som relevant

### 3.1.3 Intervju

Jeg benyttet meg av en kvalitativ fremgangsmåte for å hente inn data om geografi i LK20 og det var derfor naturlig å benytte meg av lærere som intervjupersoner. Det er lærerne som legger opp til og styrer undervisningens innhold ut i fra læreplanen og deres oppfatning av denne. En kunne ha intervjuet elever for å se det fra deres perspektiv, men dette har jeg valgt å utelate da LK20 og dens tolkning er sentralt for oppgaven og derfor også lærerne. Jeg intervjuet totalt seks lærere, hvor tre av disse hadde geografibakgrunn og tre hadde annen samfunnsfaglig bakgrunn. Dette er samfunnsfaglærere fra tre ulike ungdomsskoler hvor to er i Trondheim og den siste i Molde. Kontakten med intervjupersonene foregikk per e-post i forkant av intervjuet, hvor jeg så møtte opp på skolene i Trondheim og hadde digitalt intervju med intervjupersonene i Molde. Alle fikk tilsendt både intervjuguide og prosjektbeskrivelse i forkant.

Ved utforming av intervjuguiden måtte jeg ta hensyn til forskjellen i fagbakgrunn og valgte å fokusere på åpne spørsmål gjennom et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju tillater åpen kommunikasjon og respons og lar informanter bruke egne ord på informasjonen de gir fra seg (Longhurst, 2016). Semistrukturert intervju ga muligheten til å skape en samtale, hvor intervjupersonene sto i fokus. Det gjorde også slik at man hadde noe å falle tilbake på når intervjupersonene hadde sagt det de ønsket å si. Samtalen foregikk også med oppfølgingsspørsmål der dette var nødvendig.

Med hensyn til formålet fokuserte jeg på åpne spørsmål med sentrale tema, men som likevel kunne invitere til å svare på andre tema som intervjupersonen mente var hensiktsmessig til spørsmålet. Sentrale tema for intervjuet var:

- Opplevelse av Kunnskapsløftet, 2020
- Oppfatning og tolkning av kompetansemålene
- Egen samfunnsfagundervisning
- Oppfatning av geografi sin posisjon i samfunnsfaget
- Egen kompetanse

(Se vedlegg nr X)

Åpne spørsmål tillater intervjupersonen å snakke fritt ut i fra det som tolkes av spørsmålet. Dette kan lede til det som Flowerdew og Martin (2005) kaller “response-error”, hvor informanten tolker spørsmålet feil. Videre knyttes “response-error” opp mot at informanten føler seg presset til å være enig eller basere svarene sine ut i fra det de tenker den som intervjuer ønsker av informasjon (Flowerdew & Martin, 2005). Ut fra disse feilkildene måtte jeg omformulere og korrigere noen få ganger da intervjupersonen ikke forsto eller feiltolket spørsmålet. En annen ubekreftet feilkilde kan være at intervjupersonene visste hva jeg var ute etter og formulerte svarene deretter, da de allerede hadde fått prosjektbeskrivelsen i forkant av intervjuet. Likevel opplevde jeg at de hadde reflekterte svar hvor dette ikke var tilfellet.

I intervjuprosessen tilbød jeg alltid å møte opp på arbeidsplassen for å gjennomføre intervjuet, der dette var hensiktsmessig. Å møte opp på arbeidsplassen hos intervjupersonen fører til tryggere rammer og en mer uformell setting, noe jeg ønsket å oppnå med intervjuet. Ofte så vil et møte en annen plass oppleves mer formell og ukomfortabel for informanten (Flowerdew & Martin, 2005). Samtidig begrenset dette min mulighet for å klargjøre rommet for intervju og Rachlew et. al (2020) nevner hvordan fysiske omgivelser påvirker møtet i forbindelse med muligheter for forstyrrelser og lignende (Rachlew et. al, 2020). I disse situasjonene ble dette overlatt til tilfeldighetene og et håp om at det ikke kom til å påvirke, samtidig kan det ha ført til en oppfatning fra intervjupersonene om å skape trygge rammer i form av for eksempel å tilby kaffe i stedet for omvendt.

Jeg gjennomførte i tillegg digitale intervju. Dagens teknologi har gjort digitale intervju ganske likt intervju som gjennomføres ansikt-til-ansikt. Janghorban et al (2014) skriver at digitale intervju tillater samtaler over større avstander som ellers hadde vært tidkrevende på grunn av reising og det tillater både intervjuer og intervjuer å snakke i sine egne trygge omgivelser. Videre gir det en mulighet for å nå nøkkelinformanter som ellers ikke ville vært et alternativ og et godt grunnlag for datainnsamling (Janghorban et. al, 2014). Video og lyd gir tilgang til kroppsspråk og andre tegn som kan være med å tolke svarene, men et webkamera er ofte rettet mot ansiktet og resten av kroppsspråket vil ikke være like tydelig. Selv om fokuset for intervjuene har vært på det intervjuerpersonene har sagt, kan kroppsspråk vise om intervjuerpersonen er usikker på det hen selv sier. Det er derfor viktig å nevne som en potensiell feilkilde innenfor digitale intervju.

I gjennomføringsprosessen var jeg tydelig på at det var intervjuerpersonene sin tolkning jeg ønsket å få, samt at jeg ønsket at det skulle være mer en samtale i stedet for spørsmål-svar. Derav klargjorde jeg hva samtalen skulle handle om noe som stimulerer til blant annet åpenhet og trygghet som Rachlew et. al (2020) nevner i kapittelet om metakommunikasjon. Videre nevnes åpenhet som et viktig grunnlag for muligheten for nødvendige avbrytelser, oppklaringer og gjentakelser (Rachlew et. al, 2020). I løpet av intervjuet brukte jeg diktafon for å ta opp lyd, dette for å holde fokus på intervjuerpersonen og det som ble sagt. Samtidig ga det en oversikt over hvert ord i transkriberingsfasen. Både Flowerdew og Martin (2005) og Rachlew et. al (2020) nevner fordeler med å ta opp samtalen i stedet for å skrive notater. Flowerdew og Martin (2005) trekker frem det at intervjueren slipper å henge etter med det som blir sagt i forbindelse med notering og informanten slipper å stoppe opp for å la notatskrivingen ta igjen det som blir sagt (Flowerdew & Martin, 2005, s. 123-124). Rachlew et. al (2020) nevner fordeler henvist til aktiv lytting, noe som krever konsentrasjon og oppmerksomhet. Taleopptak kombinert med notater nevnes som viktig i prosessen for aktiv lytting (Rachlew et. al, 2020). Diktafonen ga meg en sikkerhet om jeg glemte å notere.

I selve analysen av intervjuene har jeg fokusert på både en personlig og en tematisk tilnærming. Den personlige tilnærmingen handler om at jeg har sett på hva hver enkelt lærer har sagt angående sin undervisningspraksis, samtidig som jeg har sett på hva lærerne har sagt når det kommer til sentrale tema. I analysen er utsagn fra lærerne representert ved "lærer X" hvor utvalg i) består av lærer 1-3 mens utvalg ii) består av lærer 4-6. Svarene til de ulike utvalgene presenteres i kapittel 4, mens sammenligningen blir gjort i diskusjonskapittelet.

## 3.2 Forskerrollen og etikk

I forskning som innebærer mennesker vil det alltid være data forskeren erverver som kan knyttes til personer som deltar. Forskningsprosjekter hvor personopplysninger vil være relevant havner under personopplysningsloven, som gjør at prosjektene er meldepliktige (Thagaard, 2009). Oppgaven er sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, hvor de har funnet oppgaven og metoden min som tilfredsstillende med hensyn til personvern (Se vedlegg X). Her har jeg fokus på etiske valg og refleksjoner knyttet til personvern og min egen rolle som forsker i løpet av datainnsamlingen.

Intervjuene jeg gjennomførte krevde frivillig deltakelse og informert samtykke. Det var viktig for meg å sende prosjektbeskrivelse og intervjuguide på forhånd slik at intervjupersonene kunne være godt forberedt og vite hva slags prosjekt de deltok i. Thagaard (2009) definerer informert samtykke som «At det er informert, betyr at intervjupersonen orienteres om hva deltakelse i prosjektet innebærer» (Thagaard, 2009, s. 26). Jeg startet intervjuene med å fortelle intervjupersonene at de kunne trekke seg når som helst og at deres svar kunne slettes om de ønsket det når som helst i prosessen.

Et annet viktig prinsipp når det kommer til personvern er konfidensialitet. Dette beskrives av Thagaard (2009) som:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres (Thagaard, 2009, s. 27).

I transkriberingsprosessen har jeg brukt Word og Google Docs, dette er digitale skriveverktøy hvor det som skrives kan lagres i skyen eller delt med tredjeparter. Dette har jeg opplevd som utfordrende å forstå og har derfor aldri skrevet fulle navn i disse verktøyene. For å holde styr på hvem som har sagt hva, har jeg forholdt meg til initialer og egne kodenøkler skrevet ned i en notisbok. Det er grunnet konfidensialiteten lærerne omtales som “lærer X”.

Når det kommer til lærebøker inneholder ikke disse personvernopplysninger annet enn navn på forfatteren, som er offentlig informasjon.

I forskerrollen er det viktig å være bevisst rundt hvordan man oppleves i gjennomføringsfasen av intervjuene og hvordan man tolker dataene. Gjennomføringen har jeg nevnt tidligere i dette kapitlet hvor det ble etablert en relasjon mellom meg som forsker og intervjupersonen. Ved transkribering blir dette forholdet endret til det Thagaard (2009) kaller «forsker til tekst» (Thagaard, 2009, s. 31). Ved bruk av diktafon har jeg fått notert ned alt som ble sagt i løpet av intervjuet, samtidig som det er min subjektive tolkning som avgjør hva som er relevant. Thagaard (2009) nevner hvordan informanter som kjenner seg igjen og ser sine utsagn i en analytisk sammenheng kan oppleve dette som problematisk. I løpet av transkribering og koding har jeg fokusert på å få det mest mulig riktig ved å høre over utsagn flere ganger og se på ulike muligheter for tolkning av utsagnet. Jeg har også vært våken på ordleggingen i oppgaven slik at intervjupersoner som kjenner seg igjen ikke opplever analyse av deres utsagn som nedlatende eller negativ.

Lærebøkene har jeg sett på med lærerøyne og ut i fra et perspektiv som ressurs for samfunnsfaglærere. Derfor vil det være min subjektive tolkning som ligger til grunn fremfor en helhetlig og nøye lærebokanalyse. Dette er viktig å ta hensyn til i måten det blir presentert på.

## 4 Empiri

I dette kapittelet presenteres data innhentet fra intervju og lærebøker relatert til problemstillingen: *Hvordan påvirkes geografiundervisningen og geografi som disiplin i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020?*

Her vil det være naturlig å vise til lærerens fagbakgrunn og hvordan dette påvirker tolkning og opplevelse av kompetansemålene, geografifagets posisjon og LK20 i sin helhet. I siste del av kapittelet presenteres to lærebøker og deres geografiske innhold.

### 4.1 Resultat fra intervjuene

I dette kapittelet presenteres de sentrale temaene relevant for oppgaven som underkapitler. Svarene som er relevant for de ulike temaene er delt inn i de ulike utvalgene.

#### 4.1.1 Opplevelse av Kunnskapsløftet, 2020

*Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi*

Når det kommer til opplevelsen av LK20 som en helhet er alle lærerne enig i at bredere kompetansemål gir en større frihet til lærer. Denne friheten gir rom for blant annet variasjon ved valg av tema, vurderingssituasjoner og nye arbeidsmetoder. Det oppleves også enklere å koble på andre fag og jobbe tverrfaglig, noe flere av lærerne nevner som moro og interessant. Samtidig som helheten av LK20 oppleves positivt, nevner alle lærerne også problemet med lite konkrete kompetansemål. De synes det er vanskelig å vite eksakt hva som kjennetegner høy måloppnåelse og hva kompetansemålene innebærer.

*Samfunnsfaglærere, med utdanning innen geografi*

Samtlige av de spurte lærerne trekker frem LK20 med sine brede og åpne kompetansemål som positivt med et større handlingsrom og økt frihet. Det å kunne gå mer i dybden av temaene og rommet for egen tolkning anses som å skape flere muligheter for lærerne. Videre nevnes det at LK20 er tidsriktig og fokuserer på aktuelle debatter hvor klima og bærekraftig utvikling trekkes frem. De brede og åpne kompetansemålene har også en negativ side ved at de oppleves mer svevende og at det er vanskelig å se spesifikk måloppnåelse. Lærer 5 trekker frem at det kreves en sterk elev for å kunne gjøre det som står i de nye kompetansemålene. Samtlige lærere savner tydeligheten fra forrige læreplan.

#### 4.1.2 Oppfatning og tolkning av kompetansemålene

##### *Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi*

Alle lærerne oppfatter læreplanen i samfunnsfag som todelt i stedet for tredelt slik det var tidligere, der lærer 2 sier at geografi ved første øyekast er som forsvunnet. Lærer 3 sier at både historie og spesielt geografi oppleves som parenteser i kompetansemålene og at den samfunnsaktuelle debatten er kommet i fokus. Her kommer et viktig poeng frem: «En er nødt til å forstå den geografiske og historiske konteksten for å i det hele tatt kunne delta i samfunnsaktuelle debatter» (Lærer 3). Læreren henviser videre til konflikten i Ukraina som eksempel. Det er i hovedsak fokus på naturgeografien, med henvisning til vær og vind, platetektonikk og vulkaner når lærerne snakker om det som har forsvunnet. Befolkningslære nevnes også som lite representert i kompetansemålene. Videre sier lærer 1 at geografi ikke står konkret i kompetansemålene hvor det da vil være enkelt for lærere å velge det bort.

##### *Samfunnsfaglærere, med utdanning innen geografi*

Det henvises til forrige læreplan når spørsmål knyttet til dette besvares av lærerne, da forrige læreplan hadde en tydelig tredeling som noen av lærerne mener ikke lenger er tilstede. Lærer 5 sier «det er vanskelig å forsvare undervisning i naturgeografi og det vises at ingen geografer har vært med i læreplangruppen» (Lærer 5) og henviser til at samfunnskunnskap har fått mest fokus i LK20. Lærer 6 sier at den tydelige tredelingen fra forrige læreplan har forsvunnet, samtidig som de nye kompetansemålene knytter faget mer sammen. Det henvises da til de to kompetansemålene som nevner politiske, geografiske og historiske forhold (Se vedlegg X), hvor elevene kan se mer helheten. Samtidig opplever denne læreren geografifaget som nedprioritert. Lærer 4 er enig i dette og legger til innføringen av tverrfaglige tema som en del av tredelingen hvor geografi er representert, samtidig som det nevnes at i noen kompetansemål er det mindre tredelt.

### 4.1.3 Egen samfunnsfagundervisning

#### *Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi*

På spørsmål om hvordan lærerne forholder seg til geografi i egen samfunnsfagundervisning viser samtlige til bruken av kart. Kartbruken handler i hovedsak om å vise til sammenhenger i forbindelse med historieundervisning, da for eksempel 2. verdenskrig eller den kalde krigen. Geografi blir da heller brukt som et visualiseringsverktøy innen historiefaget enn som fag. Lærer 3 nevner et tverrfaglig prosjekt i LK06, hvor de involverte samfunnsfag og naturfag. De tok med elevene ned i fjæra for å se på landformer og erosjon, etter LK20 har dette prosjektet forsvunnet fra begge fagene da «geografi ikke lenger er spesielt representert» (Lærer 3).

Videre nevnes det at naturgeografi og værphenomen er helt borte, selv om det kan knyttes opp mot bærekraftig utvikling. Det reflekteres samtidig over at samfunnsfaget har mer fokus på den menneskelige dimensjonen innenfor bærekraftig utvikling og at naturfaget tar seg av dimensjonen om klima og miljø. Lærer 1 nevner geopolitikk som tema i undervisningen, men legger også trykk på at det skyldes mer egen interesse enn at det stilles krav til det gjennom kompetansemålene. Læreren viser til at geografi var mer konkret i tidligere læreplan og derfor enklere å vite hva som skulle være med. Alle lærerne nevner også demografi som et geografisk emne, et emne sterkt knyttet opp mot de andre disiplinene i motsetning til mye av naturgeografien.

På spørsmål om hvilke kompetansemål lærerne kan tenke seg å knytte opp mot geografi nevnes to kompetansemål av samtlige lærere. Disse er:

*reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst*

og

*sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag*

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

På spørsmål om hvordan lærerne ville bruke geografi i disse to kompetansemålene nevnes kart i størst grad, men også hvordan geografien påvirker levekår med henvisning til naturressurser og sted, samt befolkningslære.



Det er varierende hvilke andre kompetansemål som trekkes frem, hvor noen trekker frem kun disse to, mens lærer 2 trekker frem fem kompetansemål til, da med henvisning til hvor man kan benytte seg av kart. Lærer 1 trekker frem åtte kompetansemål hvor hen samtidig reflekterer rundt hvor mye geografi kan man egentlig trekke inn og avslutter med: «Geografi brukes kanskje mer for å nå et annet mål eller for å bygge ut bildet og en helhetsforståelse» (Lærer 1).

### *Samfunnsfaglærere, med geografi*

Lærerne trekker frem verbene i kompetansemålene som sentrale for deres undervisning hvor det er fokus på å utforske og å reflektere. På skolen hos lærer 4 har de gått vekk fra prøver og et større fokus på utforsking og gode tilbakemeldinger. På spørsmål om hvordan læreren forholder seg til geografi i undervisningen nå svarer læreren: «Vi skal gjennom noen felles tema og her prøver jeg å se hvor jeg kan få lurt inn geografi. Samtidig har vi to andre samfunnsfaglærere på trinnet og jeg må overbevise disse også. Prøver alltid å finne mulighetene for geografi» (Lærer 4).

Ved et oppfølgingsspørsmål som omhandler hvilken geografi som undervises svarer samme lærer følgende:

Står ikke hvilke geografiske forhold man skal ta tak i. Lurer inn naturgeografi, vær og klima, plateteknikk og så videre der jeg ser det er en mulighet og relevant. Brenner for naturgeografi, selv om det er mye som er gitt til naturfag benytter jeg mulighetene. Alt henger sammen og jeg synes det er relevant for elevene (Lærer 4).

Dette er noe som gjenspeiler seg i samtlige av lærerne sine svar angående geografi og undervisning. De leter alltid etter muligheter for å trekke inn geografi og lærer 6 nevner ansvaret til en samfunnsfaglærer å komme med små drypp fra alle disiplinene, uavhengig av tema. Samtidig så tror ikke denne læreren at andre samfunnsfaglærere legger inn små drypp med geografi. En annen ting lærerne har til felles i sine svar er det tredelte fokuset i undervisningen. Alle lærerne er glad i geografi og ser mulighetene til å få det inn, men sier at de samtidig er nødt til å tenke historie og samfunnsfag også. På spørsmål om hvilken disiplin de planlegger ut i fra svarer samtlige at de varierer disiplin avhengig av tema, men knytter det sammen på slutten.

Når det gjelder hvilke kompetansemål som kan knyttes opp mot geografi nevnes de samme kompetansemålene som det andre utvalget nevnte (Se side X). Her knyttes kompetansemålene opp mot bærekraft, naturgeografiske forhold, demografi og befolkningslære. Flere av lærerne nevner også kompetansemålet «*utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kompetansemålet knyttes opp mot kartlære og kart som verktøy. Videre nevner lærerne fra ett til fem andre kompetansemål hvor naturgeografi, bærekraft og klima, befolkningslære og demografi kan knyttes inn.

Lærer 6 trekker frem hvordan naturgeografien opplevdes konkret i forrige læreplan, dette skapte økt interesse for spesielt guttene. Lærer 5 trekker frem hvordan det konkrete gjorde det mulig å lage bedre undervisningsopplegg. Nå er det et større fokus på refleksjon, noe som påvirker undervisningen til å være mer samtalebasert. Som lærer 5 sier, det er begrenset hvor mange klassesamtaler man kan ha. På den annen side viser Lærer 4 til geografien som relevant i forbindelse med sammenhenger og at det er enklere å vise til sammenhenger, og dermed dybdelæring nå enn når det var så konkret.

#### 4.1.4 Oppfatning av geografi sin posisjon i samfunnsfaget

##### *Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi*

For å vise til lærerne i dette utvalget sine svar ønsker jeg å henvise til et eksempel brukt av en av intervjupersonene: «Hvis man ser på samfunnsfaget som Hydra, det trehodete monstret i gresk mytologi, så er det ene hodet kuttet av uten å ha grodd tilbake, hodet representerer da geografi» (Lærer 1). Dette eksempelet følges opp med at kompetansemålene ikke legger til rette for fokus på geografi og det er rart at det ikke finnes flere konkrete geografimål i læreplanen. Denne oppfattelsen av geografi i samfunnsfaget er lik hos samtlige av lærerne hvor lærer 2 sier:

Veldig greit at naturgeografien og det tekniske er borte, men det har en verdi i forbindelse med befolkning og landegrensler for eksempel. Dette burde kommet tydeligere frem i kompetansemålene og geografi virker ikke som at det har noe nytteverdi i LK20 (Lærer 2).

Geografi oppleves som nedprioritert og lite fokusert på i kompetansemålene, lærer 3 diskuterer om geografi var på vei ut av samfunnsfaget allerede i LK06, og at LK20 er en videreføring av dette.

Avslutningsvis kom lærer 1 med et eksempel ved skolestart hvor læreren spurte hvor geografien har blitt av og fikk til svar fra ledelsen om at geografi er blitt naturfag det nå.

*Samfunnsfaglærere, med utdanning innen geografi*

Samtlige av lærerne er enige i at samfunnskunnskap har fått en større del i LK20 og geografi har blitt mindre prioritert, men i ulik grad. Lærer 5 nevner det store spranget fra en tydelig tredeling i forrige læreplan til å være nevnt to ganger i kompetansemålene i LK20. Lærer 6 henviser til at det har blitt klart mindre geografi og at geografien har havnet mer i bakgrunnen. Lærer 4 har et mer positivt syn, og mener det ikke er blitt mindre geografi selv om noen kompetansemål er gått til naturfaget. Læreren sier en ser geografien i kompetansemålene og innenfor det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling. Samtidig nevnes det at samfunnskunnskap har fått flere kompetansemål enn geografi.

To av lærerne svarer at de opplever geografifaget som enkelt å nedprioritere blant lærere som ikke har geografi i sin fagbakgrunn. Geografi nevnes i læreplanen, men samtidig er det avhengig av hva man anser som geografi. Hva som anses som geografi har mye å si og for å belyse dette ønsker jeg å avslutte med et sitat fra lærer 5: «Geografi er et misforstått fag, jeg får som oftest spørsmål om geografi når vi spiller brettspill» (Lærer 5).

#### 4.1.5 Egen kompetanse

##### *Samfunnsfaglærere, uten utdanning innen geografi*

Alle lærerne svarer at fagbakgrunn påvirker tolkning av kompetansemålene og derav undervisningens innhold. Lærerne trekker frem at fagbakgrunnen fører til en prioritering av egne fag når det ikke står konkret hva som skal undervises. Samtidig så belyses den tverrfaglige muligheten som LK20 gir, hvor det er blitt mer rom for å planlegge sammen og derav slå sammen ulike fagbakgrunner for å få en mer helhetlig undervisning. Dette trekkes frem som vanskeligere under den forrige læreplanen. Lærerne nevner også at interesse påvirker innholdet til en viss grad, hvor lærer 2 hopper over til eget fagfelt om muligheten byr seg. Alle lærerne nevner utfordringer når det kommer til geografi da det er et fag det er vanskeligere å sette seg inn i, i motsetning til historie og samfunnsfag. Lærer 1 sier:

Det er enklere å bytte mellom historieperspektivet og samfunnsfagperspektivet, enn å gå fra historie til geografi fordi det er mer å sette seg inn i. Jeg føler at samfunnskunnskap er noe jeg kan godt gjennom allmennkunnskap mens historie har jeg hovedfag i. Når det står lite konkret blir det vanskelig å ta tak i når min utdanning ikke har lagt til rette for det. Hadde det stått mer konkret om geografi hadde jeg vært nødt til å lese meg opp, det får jeg til. Nå tror jeg ikke kunnskapen oppsøkes like frivillig (Lærer 1).

Lærer 3 trekker frem fraværet av en geograf som kollega og opplever det som sjeldent at et team innen samfunnsfag består av geografer og derav en mulighet for støtte innenfor geografien. Videre trekkes det frem et behov for riktig fagkombinasjon for å se alle de underliggende årsakene innenfor ulike tema.

##### *Samfunnsfaglærere, med utdanning innen geografi*

Samtlige av lærerne svarer at deres fagbakgrunn tillater dem å se geografien tydeligere i kompetansemålene. To av lærerne sier at interesse påvirker i like stor grad som fagbakgrunn hva undervisningen skal inneholde og hvordan man leser kompetansemålene. Lærer 4 sier: «Jeg er mer interessert i historie og geografi, noe som merkes når jeg leser kompetansemålene. Jeg fokuserer mer på disse to fremfor politikk, som ikke er et like stort interessefelt» (Lærer 4).

Lærer 6 sier: «Når jeg underviser geografi bruker jeg ikke læreboka, men om det er historie blir jeg mer avhengig av læreverker for å se på prioritering av de ulike temaene» (Lærer 6).

Videre henvises det til at det er mye en må gjennom i samfunnsfaget og når det ikke står spesifikt i læreplanen så kan det ikke prioriteres i like stor grad. Dette kan knyttes opp imot påstanden hos lærer 5 som synes geografi er vanskelig å forsvare når det ikke står konkret, da spesielt når man ofte er den eneste samfunnsfaglæreren med geografisk bakgrunn på skolen. Det er vanskeligere å kjempe geografien sin sak alene.

#### 4.1.6 Annen tilleggsinformasjon

I løpet av et intervju og da spesielt intervju med åpne spørsmål vil det komme tilleggsinformasjon som ikke er like konkret rundt problemstillingen. Denne informasjonen kan likevel oppleves som relevant og som viktige momenter å ta med videre inn i diskusjonskapittelet. Jeg vil derfor nevne kort hva lærerne i begge gruppene har nevnt.

Flere av de spurte lærerne, i begge utvalgene trekker frem lærersamarbeid som en mulighet til å fylle hull i egen kompetanse. Lærersamarbeid trekkes frem i arbeid med både kompetansemål og undervisningsplanlegging som utelukkende positivt. Et annet viktig poeng som trekkes frem av flere lærere er tilgangen på ressurser. Lærer 5 sier:

Det er blitt mer fokus på digitale læreverker da lærebøker nå er blitt utdatert. Jeg har brukt mye digitale læreverker i høst og etter et halvt år begynner jeg å gå tom for ressurser. Da innebærer det mye tid på internett for å finne gode ressurser videre (Lærer 5).

Lærer 3 sier:

Med ny fagfornyelse så fulgte det ikke med økonomiske midler til nye læreverker, noe som fører til at lærerne lager egne ressurser basert på det man finner på nett. Tidligere brukte man lærebøker og internett som supplerende, men nå er det blitt omvendt. Lærebøker fra 2008 brukes som supplerende midler til det en finner på internett. I samfunnsfag trengs det ressurser når få lærere har geografibakgrunn (Lærer 3).

På spørsmål om lærebøker brukes svarer lærer 5: «Ja, lærebøker brukes men det er ofte samme forlag som brukes for alle fag. Da er det gjerne basisfagene det tas mest hensyn til» Basisfagene er for øvrig matematikk, engelsk og norsk.

Når det kommer til læreplanen har jeg omtalt lærernes utsagn på dette tidligere, men det var et utsagn jeg følte ikke passet inn under temaet, men som jeg likevel ønsker å ha med i oppgaven. Dette omhandler arbeidet med læreplanen og lærer 5 sine refleksjoner rundt dette. Lærer 5 sier:

Det er viktig å sette fokus på betydningen av mangfold i arbeid med læreplan. Mange burde få være med i utviklingen og når det er få som er med vil det være få som har stor påvirkning de neste 10 årene fremover (Lærer 5).

#### 4.1.7 Refleksjonssamtale med Anne Kristin Østerås

Anne Kristine Østerås var med på utformingen læreplanen for videregående. Dette foregikk samtidig som utformingen av læreplanen i grunnskolen. Spørsmålene i samtalen med Østerås handlet i hovedsak om læreplan og geografien i læreplanen. Det er hentet inn godkjenning for bruk av navn i oppgaven.

På spørsmål om behovet for ny læreplan svarer Østerås at det har med samfunnsutvikling å gjøre, hvor skolen er nødt til å følge utviklingen. For LK20 handler dette om fokuset på bærekraft og miljø, men også hvordan elevene lærer best. Tanken bak læreplanen er at elevene lærer best ved å se fagene i sammenheng og dybdelæring.

Østerås nevner noen ulike oppdrag læreplanen ønsket å oppnå. Et av disse oppdragene var å krysse kompetansemålene, og se kompetansemålene i sammenheng. Dette var vanskelig å gjøre i forrige læreplan. Kjerneelementene skulle være hjertet i faget, og kompetansemålene skulle utledes ut ifra kjerneelementene. Et annet oppdrag var å rydde mellom fagene.

Vulkanisme ble undervist i både naturfag og i samfunnsfaget, noe som nå er ryddet opp i. Naturfaget har vulkanismen, mens samfunnsfaget fokuserer på samfunnsgeografien. Det siste oppdraget Østerås nevner er sammenhengen mellom ulike årstrinn. Det skal være mulig for en lærer på videregående og se hvor de ulike kompetansemålene har blitt tatt opp tidligere i skoleløpet, slik at forkunnskapen kan kobles på. Samtidig spør Østerås om det er lurt å smelte disiplinene i samfunnsfaget sammen, da det likevel deles i tre på videregående.

På spørsmål om geografiens posisjon i utformingen av læreplanen nevner Østerås læreplangruppa for grunnskolen. I utformingen av læreplanen var Østerås nede hos gruppen i lunsj og pauser for å tale geografien sin sak, da det ikke var geografilærere representert i denne gruppen. Østerås nevnte at «geografiske forhold» ikke var nok, læreplangruppa mente da at samfunnsfaglærere måtte forstå at det geografiske også skulle være med. Dette nevnes også i en annen situasjon i samtale med Utdanningsdirektoratet, hvor de ønsket å fjerne kompetansemålet om geografisk arbeid utenfor klasserommet. Dette ble begrunnet med at alle geografilærere skjønner at de må ut for å gjøre fagstoffet aktuelt. Østerås tror det blir enkelt å velge bort i et to-timers fag, om det ikke står konkret i læreplanen. Østerås sier det er positivt at de har fått inn geografi i to kompetansemål, samt kompetansemålet om demografi: *«Sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag»*. Samtidig nevner Østerås at naturgeografien er gjemt i de ulike kompetansemålene, men frykter at geografien blir utradert da det er vanskelig å se blant lærere uten geografikompetanse. På grunn av dette nevner Østerås læreverkene som avgjørende, hvor fagbakgrunn hos forfatter påvirker innholdet. Det nevnes at rene geografer blir prioritert til å skrive lærebøker for videregående fremfor samfunnsfaget. Avslutningsvis oppsummerer Østerås geografiens posisjon som svak, da den ikke er mer konkret i læreplanen. Østerås sier: «Jeg tror mange skoler skyver vekk geografien [...] Geografi er jo det beste emnet for å forstå flere dimensjoner innen bærekraft. Geografi knytter sammen og skaper en helhetlig dybde i temaet. Geografifaget forsvant veldig i ny læreplan» (Østerås).

## 4.2 Lærebøker

Lærebøkene har jeg sett på ut i fra to sentrale tema:

- Lærebok og læreplan

I lærebok og læreplan danner jeg en oversikt over bokens innhold gjennom å se på oppdeling og bokens innholdsoversikt i forbindelse med kapitler og mål. Dette for å danne et bilde på lærebokens relevans til LK20.

- Geografisk innhold og hvordan det fremstilles

Dette temaet er sentralt for hvordan geografien brukes i bøkene. Dette ser jeg på ved å gå dypere inn i kapitlene jeg tenker kan knyttes til geografi. Her beskriver jeg det geografiske innholdet, samtidig som jeg reflekterer rundt hvordan dette presenteres.

## 4.3 Arena (Aschehoug)

### *Arena* (Aschehoug)



**Figur 3: Bokomslag Arena 8 (Hellerud et al, 2020)**

Aschehoug sin lærebok er skrevet med en lærebok for hvert trinn på ungdomsskolen. Dette er bøkene Arena 8, Arena 9 og Arena 10. Forordet i bøkene er likt og presenterer bokas oppbygning og bakgrunn for navnet *Arena*. Bøkene er delt inn i tre deler, som er bygd opp av ulikt antall kapitler avhengig av årstrinn, henholdsvis tolv i Arena 8 og 9 mens det er ni i Arena 10. Hvert kapittel starter med læringsmål for kapittelet. I min oversikt over denne boken har jeg sett på den digitale læreboken. Det presiseres i forordet til Arena 8 at innholdet er det samme som i papirboken (Hellerud et. al, 2020).

### 4.3.1 Lærebok og læreplan

Bøkene fra Arena er inndelt i tre deler. Disse tre delene er:

- Del 1: Individ og samfunn
- Del 2: Demokrati og deltagelse
- Del 3: En bærekraftig verden (Hellerud et. al, 2020).

Allerede i inndelingen hos Arena ser man henvisning til læreplanen og man kan argumentere for at tredelingen i boken henviser til de tverrfaglige temaene *fysisk helse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*.



**Tabell 2: Kapitteloversikt Arena 8-10**

	Arena 8	Arena 9	Arena 10
Del 1 Individ og samfunn	4 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kildekritikk</li> <li>• Samfunn</li> <li>• Identitet</li> <li>• Norge</li> </ul>	3 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psykisk helse, ungdomstid og rusmidler</li> <li>• Seksualitet</li> <li>• Samisk eller norsk</li> </ul>	2 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriminalitet</li> <li>• Mangfold</li> </ul>
Del 2 Demokrati og deltagelse	5 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratiske ideer</li> <li>• Demokrati for alle</li> <li>• Demokrati i praksis</li> <li>• Streik og samarbeid</li> <li>• Norsk politikk</li> </ul>	6 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nasjonalisme</li> <li>• Første verdenskrig</li> <li>• Mot en ny storkrig</li> <li>• Okkupert</li> <li>• Mot en bedre verden?</li> <li>• Kampen om Afrika</li> </ul>	4 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folkemord og terrorisme - hvordan kan det skje?</li> <li>• Utøya - Den hjerteformede øya</li> <li>• Den kalde krigen - øst mot vest</li> <li>• Midtøsten - Konflikter med lange røtter</li> </ul>
Del 3 En bærekraftig verden	3 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mennesket og naturen</li> <li>• Bærekraftig utvikling</li> <li>• Ressurser i Norge</li> </ul>	3 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fattigdom og rikdom i verden</li> <li>• Internasjonal handel</li> <li>• Arbeid, inntekt og forbruk</li> </ul>	3 kapitler <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdens befolkning - Demografi og migrasjon</li> <li>• Bærekraftig ressursbruk i verden - utfordringer og muligheter</li> <li>• Klimaendringer - hva kan vi gjøre?</li> </ul>

Som en ser ut i fra kapitteloversikten varierer antallet kapitler for de ulike årstrinnene. Forskjellen er i Del 3, hvor det er likt antall for alle årstrinn. Kapitlene i de ulike delene introduseres med læringsmål om hva eleven skal kunne etter hvert kapittel og på bakgrunn av dette kan man knytte 1-2 kompetansemål opp mot hvert kapittel. Man møter også flere kompetansemål på de ulike årstrinnene. En kan for eksempel knytte innhold fra kapitlet *Identitet* på 8. trinn sammen med kapitlet *Psykisk helse* på 9. trinn. Dette kan videre knyttes opp mot kapitlet *Mangfold* på 10. trinn. En ser det samme på del 2, hvor man snakker om demokrati og revolusjoner, samt norsk politikk på 8. trinn, videre til verdenskriger på 9. trinn og kriger i andre deler av verden på 10. trinn. Dette går igjen også i del 3. Denne inndelingen av lokalt-nasjonalt-globalt samsvarer med hva LK20 ønsker, noe som viser at boken gjennom kapitlene også gjenspeiler den nye læreplanen.

### 4.3.2 Geografisk innhold og representasjon

Geografisk innhold er det som kan knyttes opp mot geografifaget. Det er vurdert både naturgeografi og samfunnsgeografi. For Arena er det naturlig å dele kapittelet opp i de ulike delene, hvor jeg tar for meg alle bøkene under hver del.

#### *Del 1*

I Arena 8 inneholder del 1 kapittelet *Samfunn*. Kapittelet inneholder blant annet læringsmålet «Reflektere over hva som gjør et samfunn levedyktig» (Hellerud et. al, 2020). I kapittelet er det stort fokus på mangfold og det å leve sammen i et samfunn, samtidig nevnes migrasjon og bærekraft på to korte avsnitt. En kan derfor hevde at geografien er representert, men i begrenset grad. Kapittelet om Norge trekker frem norgeshistorien fra 1800-tallet til 2000-tallet, da med hovedfokus på demografi, så en kan argumentere for at samfunnsgeografien er representert her også.

For Arena 9 er del 1 tydelig preget av samfunnskunnskap og historie, med et fokus på individ, identitet og historie mellom samene og den norske stat. Her er geografi representert i én oppgave men ikke i den tekstuelle konteksten. Oppgaven tar for seg konflikter mellom samiske interesser og andre interesser. I oppgaven pekes det på utbygging av vindmøllepark i Finnmark og gruvedrift i Kvalsund (Hellerud et. al, 2021a).

I Arena 10 handler del 1 om mangfold og kriminalitet og spesielt for kapittelet om kriminalitet går samfunnskunnskap og samfunnsgeografien inn i hverandre. Her kan man hevde at geografien er tilstede, men at mange lærere ikke nødvendigvis tenker på det som geografi, men heller samfunnskunnskap.

## *Del 2*

I Arena 8 nevnes læringsmålet: «gi eksempler på at folk har kjempet for medbestemmelse og demokrati» i det første kapittelet (Hellerud et. al, 2020). Dette læringsmålet kan tydelig relateres til kompetansemålet: «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kapittelet er det tydelig fokusert på historisk kontekst og minimalt med geografi, der et kart som representerer fiender og allierte med Napoleon er eneste representant. På en annen side vil det være naturlig for lærer å vise til kart når en snakker om de ulike historiske hendelsene i dette kapittelet. Geografien blir da mer brukt som et visualiseringsverktøy for historiefaget. Generelt i del 2 er det et stort fokus på historie og samfunnskunnskap, med et innslag av bærekraft som kan knyttes til geografi. I kapittelet Demokrati i Praksis er det tildelt en side til Greta Thunberg, hvor det er et fokus på sosiale medier sin påvirkning på demokratiet. Det er ikke et tydelig geografisk fokus, men muligheten ligger der.

For Arena 9 er det et stort fokus på den historiske konteksten i forbindelse med verdenskrigene og Norge som okkupert. Videre vises det til samfunnskunnskapen gjennom internasjonalt samarbeid og menneskerettigheter. Det siste kapittelet i del 2 for Arena 9 inviterer til bruk av geografi. Dette kapittelet handler om Europa og koloniseringen av Afrika hvor et fokus på naturressurser ville vært naturlig. Det nevnes, men det er hovedsakelig et historisk fokus i kapittelet. Det kan også trekkes inn geografi gjennom en oppgave hvor et kriterium er: «En kort innledning om hvor landet ligger, og hvor stort det er» (Hellerud et. al, 2021a). Dog et smalt felt innen geografien, men noe representert. Del 2 har flere illustrasjoner i form av kart.

Del 2 i Arena 10 er i likhet med de andre Arena-bøkene preget av den historiske konteksten og i likhet med de andre bøkene vil det være naturlig for lærer å trekke inn kart i undervisningen herfra. En ser ut i fra det siste kapittelet i del 2, som omhandler Midtøsten og konfliktene her at på 10. trinn tar man et steg lenger ut i verden.

### Del 3

Denne delen - En bærekraftig verden - vil være den delen jeg som geograf tenker geografien vil være representert i størst grad.

I Arena 8 heter det første kapittelet i del 3, *Mennesket og naturen*. Kapitteltittelen gjenspeiler broen geografifaget danner, og geografi som fag. Likevel fokuseres det i aller størst grad på den historiske konteksten i forbindelse med jordbruksrevolusjon til den industrielle revolusjon. Kapittelet har med noe om naturressurser, men ikke mye:

Kull er en naturressurs som består av fossile planterester, særlig trær, som er blitt omdannet i løpet av mange millioner år. Rundt år 1600 var kull blitt det viktigste brenselet i Storbritannia.

Store mengder kull ble gravd opp fra bakken. Når kullet nærmest overflaten var brukt opp, måtte man grave dypere for å få tak i mer. Gruvene ble så dype at grunnvannet begynte å strømme inn, og det gjorde det nesten umulig å drive dem. Men i 1712 klarte smeden Thomas Newcomen å bygge en maskin som brukte damp til å pumpe vann opp fra gruvene. Det var den første praktisk brukbare dampmaskinen. (Hellerud et. al, 2020, s. 194).

Her nevnes naturressurser, men teksten retter seg snart tilbake til det historiske fokuset. Videre i kapittelet blir geografien tydeligere gjennom forskjeller mellom fattige og rike land og ressursfordeling mellom disse. Oppgavene til dette kapittelet kan også sies å være rettet mot geografi, både natur- og samfunnsgeografi. De siste to kapitlene i denne delen er tilegnet bærekraftig utvikling og ressurser vi har i Norge, som er tydelig relatert til geografi. Kapittelet om bærekraftig utvikling fokuserer på hvordan mennesket påvirker og hva mennesket og enkeltindividet kan gjøre for klimaet.

For Arena 9 handler det første kapittelet om fattig og rik og nevner læringsmål knyttet til levekår. Dette knyttes tydelig opp mot kompetansemålet: «sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Del 3 i Arena 9 representerer historie, samfunnskunnskap og geografi mer likt enn i Arena 8. Både den historiske og samfunnskunnskapelige konteksten knyttes opp mot bærekraft og FNs bærekraftsmål.

Det er i Arena 10 hvor geografien er tydeligst representert ut fra kapitlene. I kapitlet om verdens befolkning kommer demografi og migrasjon tydeligere frem med henvisninger til den demografiske overgangsmodellen. Kapitlet om bærekraftig ressursbruk tar for seg verdens ulike ressurser fordelt på Havet, Berggrunnen, Regnskogene og Ferskvannsressursene (Hellerud et. al, 2021b). På det siste kapitlet trekkes klima og vær inn. Del 3 er med andre ord en sterk representant for geografi, men elevene møter ikke mesteparten av geografien før på 10. trinn.

#### 4.4 Relevans (Gyldendal)



**Figur 4: Bokomslag Relevans 8 (Heidenreich & Moe, 2020).**

Gyldendal har i likhet med Aschehoug skrevet en bok for hvert trinn. Dette er bøkene Relevans 8 og 9. Relevans 10 kommer i løpet av 2022. I forordet til Relevans 8 skriver forfatterne hva de mener er samfunnsfag, eleven og deres posisjon i verden og at *Relevans* skal hjelpe eleven med å se sammenhenger mellom fortiden, nåtiden og fremtiden (Heidenreich & Moe, 2020). Forordet til Relevans 9 handler i hovedsak om kapitteinndelingen i boken (Heidenreich et. al, 2021). Relevans 8 består av åtte kapitler og Relevans 9 består av ni kapitler. Det siste kapitlet kalles *Verktøykassa* i begge bøkene og kan sammenlignes med *Utforskeren* fra forrige læreplan.

##### 4.4.1 Lærebok og læreplan

Relevans innleder med hvordan boken er bygd opp og det refereres til små tekstbokser og leseoppgaver som skal bidra til refleksjon, utforskning og dypdykk inn i temaene. Dette kan knyttes opp mot verbene i de ulike kompetansemålene og dybdelæring, noe som viser lærebokens relevans opp mot LK20.

**Tabell 3: Kapitteloversikt Relevans 8 & 9.**

Kapitler	Relevans 8	Relevans 9
1	Landskapet og menneskene	Perspektiver og ideologier
2	Hvem er du?	Å klare seg selv i samfunnet
3	Kamp for rettigheter	Verdens første verdenskrig
4	Vi bygger demokrati sammen	Våre mørkeste år
5	Fra jordbruk til industri	Befolkningen i verden
6	Kamp om land og folk	En verden av samarbeid
7	Ressursene vi deler	Jordas framtid
8	Verktøykassa	Vårt mangfoldige samfunn
9		Verktøykassa

Hvert av kapitlene i kapitteloversikten inneholder de nevnte småoppgavene som skal bidra til dypdykk, refleksjon og utforsking. Kapittel 1 i Relevans 8 stiller for eksempel spørsmålet: «Hvordan vil du beskrive landskapet i Norge for noen som aldri har vært her?» (Heidenreich et. al, 2021). Dette spørsmålet skal bidra til refleksjon rundt temaet. Videre i kapitlet møter man på Astrids historie som er ment for utforsking, refleksjon og et dypere dykk i temaet om landskapet rundt oss. Dette er representert i alle kapitlene i både Relevans 8 & 9. En kan også knytte de ulike kapitlene opp mot de tverrfaglige temaene, hvor for eksempel kapittel 2 i Relevans 8 og 9 kan relateres til *Folkehelse og livsmestring*. Kapittel 7 i begge bøkene og 8 i Relevans 9 kan knyttes opp mot *Bærekraftig utvikling*, samtidig som man ser en stor representasjon av kapitler som kan knyttes til *Demokrati og deltagelse*. Jeg har kun sett på Relevans 8 & 9.

#### 4.4.2 Geografisk innhold og representasjon

Relevans er ikke delt i deler som Arena-bøkene, noe som også vil påvirke forskjellen i fremstilling av data. I likhet med Arena trekkes det frem kapitler jeg anser som relevant for geografi og en oversikt over innholdet.

Fra Relevans 8 anser jeg disse kapitlene som relevant for geografi:

- Landskapet og menneskene
- Fra jordbruk til industri
- Kamp om land og folk
- Ressursene vi deler

Fra Relevans 9 anser jeg disse kapitlene som relevant for geografi

- Verdens første verdenskrig
- Våre mørkeste år
- Befolkningen i verden
- Jordas framtid

#### *Relevans 8*

Kapittelet Landskapet og menneskene oppleves som et kapittel som tar for seg geografien i faget. Innholdet i dette kapittelet handler om landskap, menneskets forhold til de ulike landskapene, arealbrukskonflikter, klimaendringer og hvilke farer dette kan medføre med fokus på skred og flom. Dette er momenter som ikke står konkret i kompetansemålene, men som geograf ser jeg mulighetene og vil diskutere dette i et senere kapittel. Illustrasjonene viser hvordan mennesket benytter seg av landskapene. Oppgavene er tydelig knyttet opp mot geografi gjennom for eksempel å lage en presentasjon om et kulturlandskap eleven kjenner og fordeling av landskapstyper (Heidenreich & Moe, 2020, s. 17).

Kapittelet Jordbruk til Industri har et fokus på den historiske konteksten, men med noe henvisning til geografi. Dette kommer frem i ulike typer industri som for eksempel gårdsarbeid og tømmer. Det nevnes begrenset, men gir muligheter for en lærer å utdype. Videre ser man geografien i delen om klima- og miljøvennlig industri, dette er riktignok tilegnet kun to avsnitt. Disse avsnittene kjemper i tillegg om plassen på én side mot illustrasjoner og små tekstbokser.

Kapittelet Kamp om land og folk knytter jeg selv opp til kompetansemålet: “sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag” (Kunnskapsdepartementet, 2018). I den tekstuelle konteksten i kapittelet er det mye fokus på historien og det politiske. Geografien er mer representert i form av kartillustrasjoner knyttet til de ulike temaene dette kapittelet er inne på, som for eksempel kolonitiden, imperialisme og nasjonalisme.

Kapittelet Ressursene vi deler representerer geografien godt i forbindelse med bærekraft hvor det tar for seg naturressurser, fornybare og ikke-fornybare ressurser, bærekraftig ressursbruk og global oppvarming. Det knyttes også inn samfunnskunnskap når det kommer til bærekraftig ressursbruk og global oppvarming i form av politisk vilje og hva politikere gjør, og hva en selv som individ kan gjøre for klimaet.

### *Relevans 9*

Kapittelet Verdens første verdenskrig fokuserer på kartillustrasjoner som supplerende til den historiske tekstuelle konteksten. Dette er likt med kapittelet om Kamp mellom land og folk i Relevans 8. Dette er forholdsvis ikke overraskende da det handler om første verdenskrigen men jeg valgte kapittelet for å se på kartbruken. Dette fordi flere samfunnsfaglærere bruker mye kart i undervisning om kriger, da det er mange land å forholde seg til. Likevel nevner kapittelet noen årsaker til kriger som kan gjenspeile geografien, hvor det fokuseres på ressurser med henvisning til konkurranse om kolonier (Heidenreich et al., 2021, s. 74). Det nevnes i en bisetning, men kan utdypes av lærer. Ellers i kapittelet representeres geografien gjennom hyppig kartbruk.

Kapittelet Våre mørkeste år handler om handler om 2. verdenskrig samt Norge som okkupert land. Det er naturlig at det fokuseres på den historiske konteksten, men geografien implementeres via årsaker for okkupasjon av Norge. Her nevnes de geografiske forholdene i landet, vist ved tekst og kart, og ressurser som stål. Her viser kapittelet til hvordan geografien kan være med å bidra til å skape sammenhenger i samfunnsfaget. I et tema som først og fremst er historisk og samfunnskunnskapelig, klarer forfatterne å representere geografien i tillegg.



Kapitlet Befolkningen i verden handler om hvordan ressurser påvirker levekår, fattigdom, demografi og befolkningspolitikk. Kapitlet representerer hovedsakelig samfunnskunnskap og geografi, hvor disse ses i sammenheng. Geografien representeres gjennom blant annet ressurser, kartbruk og demografi. Den demografiske overgangsmodellen dekkes grundig. Oppgavene i kapitlet er mye tilknyttet befolkning og modeller for statistikk knyttet opp mot dette.

Kapitlet Jordas framtid er sterkt tilknyttet det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling. Det innledes med de ulike dimensjonene for bærekraftig utvikling; «Klima og miljø, økonomi og sosiale forhold» (Heidenreich et al., 2021). Videre tar det for seg hvordan disse må ses på i sammenheng. Det geografiske gjenspeiles i temaet, gjennom ressurser, industri og bærekraft. Samtidig går det geografiske godt inn i det samfunnskunnskapelige, hvor det fokuseres på bærekraftig politikk.

## 5 Diskusjon

Oppgaven har presentert geografiens rolle og innhold i læreplanene fra 1939 til 2020, samt presentert en tydelig trend for geografifaget. Videre har oppgaven vist til hvordan geografien oppfattes blant samfunnsfaglærere og geografiens posisjon i LK20 og innen lærebøker. Dette kapittelet knytter sammen de ulike delene i oppgaven for å besvare problemstillingen og de relaterte underspørsmålene. Innledningsvis i oppgaven skrev jeg at en besvarelse av underspørsmålene ville belyse den overordnede problemstillingen. I kapittelet diskuteres derfor underspørsmålene hver for seg, hvor det deretter settes sammen i besvarelse av den overordnede problemstillingen til slutt.

### 5.1 I hvilken grad er geografien representert i Kunnskapsløftet, 2020?

Der den gamle læreplanen hadde konkrete kompetansemål tilknyttet de ulike disiplinene har disse blitt endret til åpne og generelle kompetansemål i LK20. Dette ser en gjennom for eksempel kompetansemål som inneholder *historiske, politiske og geografiske forhold*. For å besvare dette spørsmålet vil derfor lærernes oppfattelse og tolkning av kompetansemålene samt spørsmål rundt egen undervisning være relevant, da dette gjenspeiler hvordan lærerne ser geografien i den nye læreplanen.

Begge utvalgene nevner tverrfaglighet som en fordel i den nye læreplanen, samtidig som de nevner den manglende konkretiseringen av kompetansemålene som problematisk. Muligheter for tverrfaglig arbeid og det å se ulike fag i sammenheng var et av oppdragene til de som utformet ny læreplan (Østerås). Samfunnsfaget er i en unik posisjon, for det første er det et av fagene som kan utfylle store deler av Ludvigsenutvalgets ønsker med ny læreplan. For det andre er det et fag som inneholder tre disipliner det skal tas hensyn til. Som et nøkkel- og syntesefag, som gir og binder sammen kunnskap til og fra andre fag (Holt-Jensen, 2007) vil geografi spille en viktig rolle i å skape sammenhengen LK20 ønsker å oppnå. Som vi så i kapittel 2.3 har natur og klima gradvis kommet i sentrum og LK20 viderefører og forsterker dette. Som Mikkelsen (2009b) skriver, er klima og utfordringer som ressursfordeling og befolkningsproblemer sentrale tema innenfor geografifaget (Mikkelsen, 2009b, s. 295-296).

En ser også fra gamle læreplaner, da spesielt M74 og M87, at naturgeografien og indre og ytre krefter er viktig for «å vise hvordan menneskene har tilpasset seg ulike og skiftende naturforhold, og hvordan de har utnyttet disse forhold til økonomisk og kulturell vekst.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). I M87 knyttes kunnskap om ressurser og jordkloden tett opp mot ressursbruk og naturvern. For L97 ble det et økt fokus på naturgeografi, mens i LK06 ble fokuset rettet mot å se sammenhenger (Sætre, 2021). I LK20 er bærekraftig utvikling et sentralt tema, hvor kjerneelementet “Bærekraftige samfunn” trekker frem viktigheten av å se bærekraft fra ulike perspektiv, mens det tverrfaglige temaet Bærekraftig utvikling trekker frem sammenhengen mellom natur og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Strabon introduserte dette i Antikken mens MacKinder fremla koblingen mellom natur og samfunn som et argument for at geografifaget skulle representeres på universitetet som et eget fag (Holt-Jensen, 1999). Med LK20 sitt fokus på bærekraft og miljø bør det være gode grunner til at geografien skal være tydelig fremhevet i samfunnsfaget, da det er et fag som skaper sammenheng mellom ulike fag og forklarer mange av årsakene til klimautfordringene vi har i dag.

Selv om det er en forskjell blant svarene fra utvalgene kan man hevde ut i fra disse at geografien er i liten grad representert i LK20. De uten utdanning innen geografi oppfatter samfunnsfaget som mer todelt hvor geografifaget så å si er forsvunnet, mens geografilærerne anser geografien som nedprioritert. Samfunnsfaget har fått et økt fokus på samfunnsaktuelle debatter, hvor årsak og bakgrunn for disse debattene utelates. Det konkrete geografiske er forsvunnet, noe som spesielt gjelder naturgeografien. Utvalget med geografiutdanning ser fortsatt et behov for dette, men opplever det som vanskelig å skulle bruke tid på når det ikke står i læreplanen.

Når kompetansemålene ikke er konkrete blir det enkelt for lærere uten geografi å velge bort faget, samtidig som det er utfordrende for lærere med geografi å forsvare bruk av tid på. En geografilærer viser til kompetansemålene:

*reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst*

og

*sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019).*

Geografilæreren sier at geografien er i stor grad representert gjennom disse to kompetansemålene, da med fokus på *geografiske forhold*. Det er dog forskjeller i hvordan geografiske forhold undervises, der de fleste anser kart som dekkende for begrepet blant lærerne uten geografi. Disse nevner også ressurser og levekår som relevant. Geografilærerne trekker også frem det samme, i tillegg til bærekraft, naturgeografi, demografi og befolkningslære. En forskjell blant utvalgene er at de med geografi trekker frem kompetansemålet som omhandler utforskning av teknologi, da med fokus på kartlære og kart som verktøy. Noen av lærerne uten geografiutdanning trekker også frem andre kompetansemål, men da med et fokus på hvor det er naturlig å bruke kart som visualisering for å skape sammenheng og forståelse. I geografi er kart riktignok en sentral del av faget, men en av flere deler. Om undervisningen begrenser seg til kart som visualiseringsverktøy kan en ikke kalle dette for geografiundervisning. Geografien oppleves vanskelig å finne for lærere uten geografiutdanning, mens de med geografiutdanning ser muligheter. Det er samtidig problematisk når geografilærere må *se etter muligheter* for å lure inn geografi og overbevise kollegaer, og en kan stille spørsmålet om faget er representert i det hele tatt. Ut i fra mine intervju og det oppgaven har vist så er geografi i liten grad representert i LK20, spesielt for lærere uten geografiutdanning.

I innledningen til oppgaven nevnte jeg begrepsparet *Intensjon* og *Realitet*, hvor intensjonen er det som står i læreplanen mens realiteten er det som foregår i klasserommet (Imsen, 2009). Det kan tydes at intensjonen til de som utformet ny læreplan ikke var å gjøre det utfordrende å undervise geografi. Dette kan en se i utformingen av kjerneelementene, spesielt «Bærekraftig samfunn» og «Demokratiforståelse og deltakelse», hvor det er trykk på geografiske, historiske og nåtidige forhold. I tillegg avsluttes hvert kjerneelement med at det skal ses på fra ulike perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En kan antyde at «ulike perspektiv» henviser da til de ulike disiplinene. *Intensjonen* har nok vært å se geografi, historie og samfunnskunnskap i sammenheng, men *realiteten* er annerledes. Geografi står konkret nevnt i to kompetansemål og det vil være vanskelig å se geografien andre steder for lærere uten geografiutdanning. Som vi så i kapittel 2.5 var det i 2014 6,5% av 1917 respondenter som hadde bakgrunn i geografi (Swan, 2016). Dette betyr igjen at den gjennomsnittlige samfunnsfaglæreren ikke har geografiutdanning og en kan anta at disse har utfordringer med å se geografien i samfunnsfaget. Dette kan vise til at geografi ikke bare er i liten grad representert, men forsvunnet fra faget. Om ikke forsvunnet, så er det utydelig. Det at læreplanformende organer sier at samfunnsfaglæreren skjønner at geografien må inn i faget, uten at det står i kompetansemålene oppleves som naivt. Samfunnsfaget er et omfattende fag og lærerhverdagen travel, når det ikke står konkret er det ikke noe insentiv for å ta tak i det. Samfunnsfaget oppleves for de fleste lærere som et todelt fag med disiplinene historie og samfunnskunnskap, hvor geografien er lite representert, om ikke forsvunnet i LK20.

## 5.2 I hvilken grad påvirker fagbakgrunn hos samfunnsfaglæreren undervisningens innhold?

Dette underspørsmålet er tett knyttet opp mot det forrige, hvor en så på kompetansemål. Hvordan lærere ser på kompetansemål legger mye av grunnlaget for undervisningens innhold. I dette underspørsmålet fokuserer jeg mer på fagbakgrunn og interesse, enn læreres tolkning av kompetansemålene. Her tar jeg for meg hvordan LK20 legger til rette for bruk av lærers fagbakgrunn og hvordan dette påvirker undervisningen. LK20 legger også til rette for økt lærersamarbeid, noe jeg også diskuterer.

Som kapittel 2.3 viser inneholdt læreplanene før 2006 i varierende grad veiledende årsplaner som fortalte hva elevene burde kunne og derfor også hva lærerne burde fokusere på (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Læreplanen fra 2006 hadde konkrete kompetansemål som fortalte hva elevene burde kunne etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her var det ikke veiledende årsplaner, men konkrete kompetansemål.

LK20 og de åpne og generelle kompetansemålene viser et ønske om lærerfrihet og gir muligheter for tverrfaglighet. På grunn av lærerfriheten kan en hevde at undervisningens innhold preges i større grad av lærerens kompetanse nå, enn det gjorde før. Større handlingsrom og mindre detaljstyring ønskes velkommen fra en kommende lektor, samtidig som det kan føre til skjevheter i samfunnsfaget. Samfunnsfaget er et fag med ulike disipliner og en variert lærergruppe med ulik utdanning innenfor disse disiplinene. Et stort handlingsrom uten konkrete kompetansemål innenfor samfunnsfaget kan forårsake neglisjering av disiplinene, spesielt de læreren innehar begrenset kunnskap om. Dette vises i sitatet fra lærer 1 i underkapittelet 4.1.5. Sitatet er et godt eksempel på indre og ytre motivasjon, hvor *indre* handler om interesse og fagbakgrunn mens *ytre* kommer utenfra (Imsen, 2017). I LK06 sto det konkret i læreplanen hva som skulle undervises i geografi, noe som skapte en ytre motivasjon for lærer å lese seg opp. Som lærer 1 sier, dette får lærerne til. Denne ytre motivasjonen er forsvunnet i LK20, hvor læreren ikke nødvendigvis trenger å lese seg opp på naturgeografi da det ikke står konkret. Når det står geografiske forhold vil kart være en enkel løsning i en hektisk lærerhverdag og som lærer 1 sier, kunnskapen vil ikke oppsøkes like frivillig. Den indre motivasjonen, altså interesse og kunnskap innen geografi vil være avgjørende for undervisningens innhold. Dette kan en se varierer ut i fra undersøkelsene til Andersland (2009).

Skogland (1999) skriver at mange lærere opplevde naturgeografien var utfordrende å undervise og derfor nedprioritert. Dette gjenspeiler seg også i svarene fra utvalget uten utdanning innen geografi, hvor alle nevner på ulik måte hvordan de opplevde naturgeografien som utfordrende. Utfordringer gjelder alle veier, ikke bare for samfunnsfaglærere uten utdanning innen geografi. Det finnes geografilærere som ikke ser like dypt på politikken som en med samfunnskunnskap ville gjort, eller historie for eksempel. Skogland (1999) og Norvoll (2015) nevner skolens prioritering av geografi i skolen. Når geografien er vanskelig å finne i kompetansemålene kan en tenke at det påvirker rekrutteringsprosessen av lærere.

Lærere med geografibakgrunn kan anses som irrelevant for samfunnsfaget og derfor ikke aktuell, noe som påvirker kompetansen i skolen og dermed også undervisningens innhold. Eidsvik (2020) nevner læreplanens fokus på bærekraft som en mulighet for geografien, med et fokus på geografisk danning og systemforståelse. Dette er et eksempel på potensialet hos geografis bidrag i samfunnsfag samtidig som det krever noe kompetanse innen geografi. Systemisk læring er en kompetanse de fleste lærere innehar. Spørsmålet er om samfunnsfaglærere har kompetansen og viljen til å se det fra et geografisk ståsted, eller om dette overlates til naturfaget.

Et lite lys i tunnelen vil være den muligheten LK20 gir for tverrfaglighet og lærersamarbeid. Lærere har nå fått en ytre motivasjon om tettere og oftere samarbeid i fag og på tvers av fag, hvor dette samarbeidet kan fylle kunnskapshull innenfor de ulike disiplinene. Et fagteam kan innhente geografikunnskap fra geografilæreren og motsatt. Lærere med ulik fagbakgrunn blir med LK20 tvunget til å se de ulike disiplinene i sammenheng. Ifølge en lærer var dette samarbeidet om en helhetlig undervisning vanskeligere å gjøre under den forrige læreplanen. Samarbeid kan bidra til en tredelt undervisning, gitt at det eksisterer en geografilærer på teamet, noe som opplevdes som et savn blant intervjupersonene. Swan (2016) viser også at dette kan være en utfordring. Med henvisning til forrige kapittel kan en også spørre seg om samfunnsfaglærere tenker at geografikunnskap er relevant og nødvendig å hente inn fra annen lærer.

På spørsmålet *I hvilken grad påvirker fagbakgrunn hos samfunnsfaglæreren undervisningens innhold* viser oppgaven at dette påvirker i høy grad. Dette kan en anse som en selvfølge, men den påvirker i en større grad i LK20 enn i tidligere læreplaner. Lærere uten utdanning innen geografi har nå muligheten til å velge bort geografien i stedet for å oppsøke kunnskapen. Fagbakgrunn, eller mangel på fagbakgrunn innen geografi gjør at undervisningens innhold i stor grad mangler geografien. Geografien blir nedprioritert eller neglisjert på grunn av den ulike sammensetningen av fagbakgrunn. I LK20 er historie og samfunnskunnskap tydeligere fremhevet i LK20. Dette tvinger lærere uten utdanning i dette til å lese seg opp, noe som fører undervisningens innhold i retning av historie og samfunnskunnskap. Geografien representeres i hovedsak gjennom kart.

Når fagbakgrunnen påvirker undervisningens innhold i høy grad ser det mørkt ut for geografifaget, dette på grunn av geografis representasjon i både læreplan og blant samfunnsfaglærere.

### 5.3 Hvordan er geografien representert i lærebøkene skrevet for Kunnskapsløftet, 2020?

Ifølge intervjupersonene har ikke skolene fått penger til nye ressurser som følge av Fagfornyelsen, dette gjelder i hovedsak nye og oppdaterte læreverk. Samtidig legger LK20 opp til bruk av egen kompetanse for undervisning, noe som vil tvinge lærere til å oppsøke læreverk. På skolen til en av intervjupersonene var det basisfagene som la grunnlaget for valg av lærebok. Dette var læreverk gode for norskfaget, men ikke nødvendigvis for samfunnsfaget. Flere av intervjupersonene sier de ofte bruker læreboken om de er usikker eller ønsker å vite hvilke temaer som vektlegges. Dette viser at læreverkene har stor påvirkning på undervisningens innhold, men også som kunnskapsformidler til lærer (Skjelbred, 2003). I dette underspørsmålet kommer jeg til å ha fokus på geografien sin representasjon i læreverkene Arena fra Aschehoug og Relevans fra Gyldendal. Jeg vil også diskutere hvordan denne representasjonen til slutt påvirker undervisningens innhold.

Som en kan se i kapittel 4.3 og 4.4 kan forskjellen mellom læreverkene være stor. Om man sammenligner med LK20, er Arena tett knyttet opp mot læreplanen med en tredelt struktur som kan knyttes opp mot de tverrfaglige temaene. Relevans følger en noe mer tradisjonell retning, med 8 eller 9 kapitler hvor det siste kapitlet heter *Verktøykassa*. Arena sin utforming og likhet til LK20 kan lede til at samfunnsfaglæreren velger dette som læreverk, da lærerne sjelden har mulighet for en dyp bokanalyse. Relevans er også knyttet opp mot læreplan, men ikke like tydelig som i Arena. Kapitlene i Relevans er relevante for de ulike tverrfaglige emnene.

Norvoll (2015) skriver om hvordan historie dominerer årsplanene hos skolene hun undersøkte, geografi prioriteres minst (Norvoll, 2015). I lærebøkene er det også historie som dominerer, spesielt i kapitlene knyttet til "Demokrati og deltagelse". Det er likevel forskjeller mellom læreverkene, hvor Relevans nevner geografiske forhold som årsak til okkupasjon av Norge for eksempel. Det viser muligheter for bruk av geografi i et tungt historisk emne.

Geografien i læreverkene Arena og Relevans representeres på forskjellige måter. Geografien er i hovedsak representert gjennom kart og noe samfunnsgeografi på 8. og 9. trinn. Samfunnsgeografien kan være vanskelig for lærer å skille fra samfunnskunnskap, men så lenge det undervises trenger ikke dette ha stor betydning. Selv om geografien er mest representert i 10. trinn er det fortsatt et fokus på den historiske konteksten.



Geografien presenteres likevel mer likeverdig i forhold til de andre disiplinene, da med fokus på samfunnsgeografien.

Relevans presenterer geografien i større grad enn Arena, hvor elementer fra både naturgeografi og samfunnsgeografi er representert. Boken skaper et helhetlig bilde omkring geografi og det første kapittelet i Relevans 8 tar for seg mye av geografien tilknyttet landskap, klima, konflikter og naturfarer. I kapitler med fokus på historisk kontekst representeres geografien gjennom kartbruk og som årsak. Kapitlene som kan knyttes opp mot bærekraftig utvikling har en tung representasjon av geografi. Læreverket legger opp til at samfunnsgeografien og samfunnskunnskapen ses i sammenheng og den fremheves gjennom blant annet befolkning, levekår, demografi, rik og fattig. Videre representeres naturgeografien gjennom ressursene, hvor læreverket tar for seg de ulike ressursene vi har og forskjellen mellom fornybare og ikke-fornybare ressurser. Relevans danner et mer helhetlig bilde av geografien, samtidig som det historiske fokuset fortsatt dominerer.

En ser ut i fra lærebøkene at den tradisjonelle regionale inndelingen i geografisk kunnskap fortsatt er tilstede også her. Dette ser en ved at den historiske konteksten er sentrert rundt norsk politikk, noe som også gjenspeiles i samfunnskunnskap. Geografien er også fokusert på Norge. Jordbruk og samfunnskunnskapelige emner er relatert til Norge på 8. trinn. På 9. trinn handler den historiske konteksten om krigene i Europa, noe som også gjelder samfunnskunnskapen i form av FN. Geografien begrenser seg også til de samme temaene som historien og samfunnskunnskapen. En ser ut i fra Arena 10 så beveger man seg ut i verden, med fokus på kald krig og de ulike verdensdelene. Denne inndelingen ser man også i tidligere læreplaner. For oppgaven her har jeg ikke hatt tilgang til Relevans 10, da den kommer i løpet av året, men en kan antyde at innholdets fokus er det samme som hos Arena 10, rettet mot de ulike verdensdelene.

## 5.4 Hvordan har geografien blitt påvirket?

Innledningsvis i oppgaven og for kapittelet skrev jeg at svarene på underspørsmålene ville til slutt besvare den overordnede problemstillingen. Problemstillingen er todelt, hvor man har et fokus på geografiundervisning og geografi som disiplin. For å diskutere det første, starter jeg med det siste.

### 5.4.1 Hvordan påvirkes geografi som disiplin i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020?

Som jeg har vist i oppgaven har geografi som disiplin inneholdt mye. Fra å ha begynt som et fag for å rettferdiggjøre europeisk ekspansjon har det gradvis økt i relevans i forbindelse med bærekraftig utvikling (Holt-Jensen, 1999; Sætre, 2021). I flere av de gamle læreplanene har sentrale temaer innen geografi blitt begrunnet med naturvern og klima. Samfunnsgeografien har handlet om industri og hvordan økonomisk næring påvirker klima, mens naturgeografien har vært relevant for forståelsen av miljø og klimaet rundt oss. Dette har bidratt til læring om hva og hvordan vi kan bidra til et bedre klima og et bedre naturvern (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). I LK20 er naturgeografien i beste fall gjemt i de ulike kompetansemålene. I verste fall er den forsvunnet. Flere av intervjupersonene har sagt at naturgeografien er flyttet over til naturfag. En ser ut i fra kompetansemål og læreverk at naturgeografien har lite til ingen fokus i samfunnsfaget, selv om for eksempel Relevans velger å ta det med i begrenset grad. Demografien nevnes eksplisitt i kompetansemålene sammen med geografiske forhold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Demografi er et tema i geografien som kan knyttes tett opp mot samfunnskunnskap og historie, derfor er den godt representert i geografi som disiplin i ungdomsskolen. Geografiske forhold står for fri tolkning blant lærere og en ser at dette tolkes som kartbruk eller demografi blant flere av intervjupersonene. En kan derfor hevde at geografi som disiplin i ungdomsskolen har blitt sterkt redusert av LK20, da mye av geografifagets sentrale temaer er skjult eller fjernet fra læreplanen. Når geografi som disiplin er sterkt redusert kan man også påstå at geografiundervisningen har blitt redusert.

#### 5.4.2 Hvordan påvirkes geografiundervisningen i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet, 2020?

Ut i fra undersøkelser nevnt i denne oppgaven har geografiundervisningen ikke vært høyt prioritert de siste 20 årene (Skogland, 1999; Andersland, 2009; Norvoll, 2015; Swan, 2016). En vesentlig forskjell i LK20 sammenlignet med tidligere læreplaner er muligheten for å velge bort geografien. I tidligere læreplaner har geografien stått konkret, noe som har tvunget lærere til å undervise i disiplinen, uavhengig av kunnskap og interesse. Som mine undersøkelser viser gjøres ikke dette i like stor grad lenger, hvor den ytre motivasjonen ikke lenger tvinger lærere til å oppsøke kunnskapen. Det kan velges bort fremfor å bruke tid på å læres, da det ikke står konkret i læreplanen. En ser tydelig forskjell i utvalgenes svar når det gjelder geografi sin representasjon i læreplanen, der de uten geografi ikke ser geografien. De med geografi ser muligheter for geografi i flere kompetansemål. Denne ulike tolkningen av kompetansemålene kan føre til en forskjell i geografiundervisningen, avhengig av skole og kompetanse hos lærerne. Samfunnsfaglærere uten geografi velger det gjerne bort, mens geografilærere gjerne tar det med i undervisningen. Omfang og kvalitet på geografiundervisningen vil derfor bli ulik fra skole til skole. Samtidig står ofte geografilæreren alene, noe som gjør det vanskelig å kjempe geografi sin sak. Dette kan føre til at geografilæreren må føye seg etter skolens prioriteringer, noe både Skogland (1999) og Norvoll (2015) nevner i sine oppgaver.

I årene fremover vil antageligvis geografiundervisningen foregå ved bruk av kart, som et visualiseringsverktøy i annen undervisning. Samtidig er det noen samfunnsfaglærere som gir en bedre geografiundervisning, dette vil avhenge av interesse og bakgrunn. Interesse og fagbakgrunn har fått et større spillerom i LK20, noe som applauderes for alle andre fag. Samfunnsfaget er derimot et fag med ulike lærere med ulike fagbakgrunn. Friheten i læreplanen påvirker spesielt geografiundervisningen negativt. Dette skyldes i hovedsak at geografilærere er lite representert i samfunnsfaget og i læreplangruppen (Swan, 2016). Om det hadde vært motsatt, hvor historielærere hadde vært lite representert mens geografilærere dominerte ville det kanskje sett annerledes ut. Da hadde muligens historieundervisningen vært i den posisjonen geografien står i.

Når skolen har lite til ingen representasjon for geografi vil ikke samfunnsfaglærere ha den geografikollegaen å støtte seg på. Da vil det være enkelt å ty til læreverkene for å se på vektlegging av tema innen geografi. Som vi har sett i to lærebøker fra store forlag, vektlegges hovedsakelig demografi, kart og ressurser knyttet til bærekraftig utvikling innen læreverkene.

Naturgeografien er minimalt representert i Arena, mens noe gjort rede for i Relevans. Totalt sett står naturgeografien svakt i læreverkene. Geografi som et brodannende fag representeres godt i kapitlene om bærekraftig utvikling, men her er det forskjeller i de ulike læreverkene. Arena tar for seg dimensjonen om sosiale forhold, mens Relevans tar for seg alle tre dimensjoner. Hvilken form for geografiundervisning lærere kan hente ut fra læreverkene er sterkt avhengig av hvilket læreverk skolen eller læreren velger. En samfunnsfaglærer uten geografisk kompetanse kan det tenkes heller velger Arena enn Relevans, der Arena er mest lik læreplanen, mens Relevans har et bedre geografisk innhold.

Geografiundervisningen i ungdomsskolen med LK20 vil mest sannsynlig bli enda mer redusert enn det har vært. Samtidig vil den uansett være tilstede da alle samfunnsfaglærerne knytter inn kartet som visualiseringsverktøy og demografi. Likevel er det synd at naturgeografien er skjult eller forsvunnet, da dette har mye å si for hvordan det ser ut rundt oss. Det har mye å si for årsaker til klimautfordringene og fremtiden.

## 6 Avsluttende tanker

Oppgaven har vist at geografifaget fortsatt står i en svak posisjon i samfunnsfaget, dermed også i undervisningen. Denne posisjonen har blitt svakere med ny læreplan, da mye av det lærere og elever forbinder med geografi er forsvunnet. Ved intervju av lærere har det kommet frem at lærere utelater det som ikke står konkret nevnt i læreplanen, med mindre det inngår i deres egen fagkunnskap. LK20 er en tidsriktig læreplan, og det læreplanen ønsker å oppnå applauderes. Å se fagene i en større sammenheng, innføring av tverrfaglige tema som krever mer lærersamarbeid og dybdelæring er viktig for å skape et helhetlig bilde for eleven. Denne tanken er også for Samfunnsfaget, men fungerer i praksis dårligere her. Samfunnsfaget er et unikt fag, med flere disipliner og en blandet lærergruppe med ulike fagbakgrunn. Dette krever at læreplan og spesielt kompetansemål i faget er konkrete slik at lærerne vet hva som skal være med. Når kompetansemålene er mer åpne for fri tolkning er det lærer som bestemmer hva elevene skal gjennom, noe som påvirker spesielt geografien da denne er lite representert. Samtidig vil det også påvirke hva elevene lærer fra skole til skole. Det holder ikke at geografien er representert gjennom "geografiske forhold", da lærere uten interesse trekker inn kart og ser på dette som dekkende. Samfunnsfaget har en særdeles viktig rolle i ungdomsskolen da det inneholder elementer sentrale for dannelsesoppgavet til skolen. Samtidig gjør de tre disiplinene i faget det mulig å skape et helhetlig bilde på ulike tema for eleven.

Som oppgaven også henviser til skaper bærekraftsfokuset i LK20 muligheter for geografi. Derfor er det skuffende og kunnskapsløst fra de som skapte læreplanen å ikke fremheve faget bedre. Det at geografi ikke var representert som fagbakgrunn i formingen av planen anses som skremmende. Hvordan hadde lærerne reagert om norskfaget skulle endres, uten at norsklærere sin mening er representert? Naturgeografien er flyttet til naturfaget, mens samfunnsgeografien er igjen i samfunnsfaget, dette strider mot hele essensen i geografifaget og essensen i LK20. Når en snakker om bærekraft har flere av intervjupersonene henvist til at naturfaget tar naturbiten av bærekraft, mens samfunnsfaget tar den menneskelige biten. LK20 og dets fokus på sammenheng og dybdelæring gjør denne avgjørelsen til et paradoks, hvor geografifaget står og skinner best som det faget som kobler sammen natur og samfunn og sammenhenger mellom disse. Det er geografifaget som skaper sammenheng og dybdelæring i undervisning om bærekraft og dette burde kommet tydeligere frem i læreplanen.

Argumentet Harold Mackinder brukte for å tildele geografi en egen plass på universitetet er fortsatt gjeldende i dag, for å opprettholde geografien i grunnskolen.

Som kommende lektor i geografi og sikret jobb i ungdomsskolen fra høsten har jeg et stort ansvar for å skape interesse for geografien. Både blant kollegaer og elever. Å skape interesse blant kollegaer kan føre til at de ser en større nytteverdi med geografi, samtidig som de kan bruke meg som ressurs. Å skape interesse blant elever kan føre til flere geografer, som igjen kan bidra til at flere taler geografifaget sin sak i fremtiden. Klima og klimautfordringer vil bli enda mer relevant i fremtiden, da spesielt i 2030, noe som vil gjøre geografi mer og mer relevant. Det handler i hovedsak om at storsamfunnet ser relevansen i faget og at man får rettet samfunnsdebatten mot denne relevansen. Dette er noe jeg kommer til å kjempe for i årene fremover, som lærer og kollega.

## 6.1 Videre forskning

I løpet av oppgaven har det vært flere interessante spørsmål som har dukket opp, disse kan besvares i form av en senere masteroppgave eller annen forskning.

Mange lærere jeg har snakket med har henvist til naturfaget når det har vært snakk om naturgeografien. Det hadde vært interessant å sett på hvordan geografi undervises i naturfaget og hvordan en eventuell lærebok i naturfag har trukket inn geografien. På samme måte som samfunnsfaget og dets disipliner, inneholder naturfaget elementer fra fysikk, kjemi, biologi og nå geografi. Har naturfaglæreren nok tid til å undervise naturgeografi?

Samtidig som jeg har skrevet masteroppgave har jeg også søkt på jobber til høsten. En tanke som har gjentatt seg noen kvelder har handlet om en skoleledelse anser meg som relevant for samfunnsfaget etter Fagfornyelsen. Hvordan er holdninger i skoleledelse til geografien, og hvordan påvirker dette rekrutteringsprosessen? En kan tenke at de som rekrutterer ikke lenger ser geografien i samfunnsfaget, og anser derfor ikke lærere med geografibakgrunn som relevant for stillingen som samfunnsfaglærer.

Når jeg har lest læreplan og fått et innblikk i utformingen av denne har jeg fått et inntrykk av at geografi ikke anses som viktig av de større organene, som for eksempel utdanningsdirektoratet. Det ville vært interessant og forsket på holdninger til geografifaget blant disse.

## Referanser

- Adriansen, M. T. (2020). *Samfunnsfaget i ungdomsskolen: Fortsatt et fag med tre disipliner?* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø] UiT Munin.  
<https://hdl.handle.net/10037/18781>
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning.  
*Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 268-282.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- Fjær, O. (2006). *Kunnskap og bevissthet i geografi: Hva kan elevene når de starter i videregående skole?* [Foredrag/].
- Flowerdew, R. & Martin, D. (Red). (2013). *Methods in Human Geography: A guide for students doing a research project* (2. utg). Routledge.
- Heidenreich, V. & Moe, J. M. (2020). *Relevans 8: Samfunnsfag*. Gyldendal.
- Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, B. K. (2021). *Relevans 9: Samfunnsfag*. Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Erdal, F. S., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2020). *Arena 8: Samfunnsfag*. Aschehoug Undervisning.
- Hellerud, S. V., Erdal, F. S., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2021). *Arena 9: Samfunnsfag*. Aschehoug Undervisning
- Hellerud, S. V., Erdal, F. S., Johnsen, I. M., Westersjø, M. & Hove, O. (2021). *Arena 10: Samfunnsfag*. Aschehoug Undervisning.
- Holt-Jensen, A. (1999). *Geography-History and Concepts: A Students' Guide* (3. utg). SAGE Publications
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2017). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Universitetsforlaget
- Janhorban, R., Roudsari, L. R & Taghipour, A. (2014). Skype Interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1).  
<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalbiblioteket.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.  
<https://www.udir.no/kl06/saf1-03/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Longhurst, R. (2016). Semi-Structured Interviews and Focus Groups. | N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie & S. French (Red.), *Key Methods in Geography* (s. 143-153). SAGE.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for Læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>



- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). | H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 71-87). Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. | H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 291-308). Universitetsforlaget
- Mikkelsen, R. (2015). Fagdidaktikk i geografi. | R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (s. 15-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Norvoll, H. H. (2015). *Geografi i Ungdomsskolen: En studie av geografifaget på ungdomsskolen*. [Masteroppgave] Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Rachlew, A., Løken, G. E. & Bergestuen, S. T. (2021). *Den profesjonelle samtalen: En forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål* (4. utg). Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-Syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Sluttrapport 2/13). Høgskulen i Vestfold.  
<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skogland, M. (1999). *Geografi på ungdomstrinnet: Et glemt kapittel?* [Masteroppgave]. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Swan, C. H. (2016). *Geografi i samfunnsfaget: På tide med en kompetanseheving? En undersøkelse av samfunnsfaglæreres behov for utdanningstilbud i geografi på ungdomstrinnet*. [Masteroppgave] Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

- Sætre, P. J. (2015). Vurdering av lærebøker. | R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.),  
*Geografididaktikk for klasserommet* (s. 139-157). Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre, P. J. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskulen etter 'fagfornyninga' 2020.  
*Norsk Geografisk Tidsskrift-Norwegian Journal of Geography*, 75(2), 114-121.  
<https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1884595>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse:  
En innføring i kvalitativ metode* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I.,  
Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. & Tuset, G. A. (2009).  
*Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*  
(HSH Rapport 1/10). Høgskolen Stord/Haugesund

Vedlegg 1: Kompetansemål for 10. trinn

## Kompetansemål og vurdering 10. trinn

### Kompetansemål etter 10. trinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er
- vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
- drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger
- utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur
- reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av geografiske forhold og historisk kontekst
- sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag
- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene
- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges
- utforske og beskrive hvordan menneske- og urfolksrettigheter og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, menneskers liv og likestilling og likeverd
- gjøre rede for forskningens av samene og de nasjonale minoritetene og urettferdigheten de har blitt utsatt for, og reflektere over hvilke konsekvenser det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå
- beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn
- vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet
- reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold

- utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett
- reflektere over hvordan identitet, selvilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan håndtere påvirkning og uønskede hendelser
- reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet i dag, og hvordan de begrunner standpunktene sine
- utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten • beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte hvilke konsekvenser brudd på disse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt
- beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### “Geografi i Samfunnsfaget etter Fagfornyelsen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på hvordan geografi påvirkes som disiplin og i undervisning ut i fra de nye kompetansemålene i Fagfornyelsen*. Gjennom dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

På grunn av nye læreplaner og kompetansemål kan det antas at geografi har blitt mindre synlig i samfunnsfaget i ungdomsskolen og formålet med prosjektet er å se på hvordan geografi har blitt påvirket i ungdomsskolen gjennom Fagfornyelsen. Det vil undersøkes hvordan faget påvirkes som disiplin, samt hvordan faget undervises under ny læreplan. I forbindelse med denne masteroppgaven er det utarbeidet en problemstilling som lyder: *Hvordan påvirkes geografiundervisningen og geografi som disiplin i ungdomsskolen av Fagfornyelsen?*

Problemstillingen inviterer til flere spørsmål som vil være interessante å besvare i løpet av prosjektet.

- Er det vanskeligere/enklere å skille de ulike disiplinene fra hverandre etter Fagfornyelsen?
- Er det vanskeligere/enklere for lærer å vite hva som er geografi/hva som ikke er geografi?
- Er geografi som disiplin på vei ut av ungdomsskolen, og kun reservert som disiplin på videregående skole, slik som samfunnsfag i ungdomsskolen i M87?

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med master for lektorutdanningen for geografi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU.

## **Ansvarlig for prosjektet**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i samfunnsfag ved en ungdomsskole, som gjør deg interessant i forbindelse med intervju til prosjektet.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju. Dette intervjuet ønsker et syn på din tolkning av ny læreplan i forbindelse med undervisning av geografi innenfor samfunnsfaget samt hvordan undervisningen foregår. Intervjuet inneholder spørsmål som omhandler ditt syn på Fagfornyelsen med fokus på samfunnsfag, samt undervisningspraksis knyttet til samfunnsfag som helhet og tilknyttet geografi. Gjennom intervjuet vil det fremkomme opplysninger om deg som fagbakgrunn og stilling, samt navn. Disse opplysningene og dine svar som kommer fram i intervjuet vil registreres på lydopptaker og senere skrives ned og lagres elektronisk.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene om deg ved NTNU er: Sondre Aasheim Juul (Masterstudent) og Olav Fjær (Veileder).
- For å sikre at ingen uvedkommende vil få tilgang til ditt navn og dine kontaktopplysninger vil disse erstattes med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrig data. Informasjon fra transkribering og bearbeiding av intervjuet vil være låst med passord og tofaktorautentisering.

- Deltakere vil anonymiseres i publikasjon av masteroppgaven og vil refereres til som “Lærer 1 på en ungdomsskole, Lærer 2 på en ungdomsskole eller lignende. All informasjon som på noen måte kan identifisere deltakere vil anonymiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 1. juni, 2022. Personopplysninger og lydopptak fra intervju vil da slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?.**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

- Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med NTNU ved Olav Fjær, [olav.fjar@ntnu.no](mailto:olav.fjar@ntnu.no), eller Sondre Aasheim Juul, [sondreaj@stud.ntnu.no](mailto:sondreaj@stud.ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen - [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Olav Fjær

Sondre Aasheim Juul

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Geografi i Samfunnsfaget etter Fagfornyelsen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et ca 40 minutter langt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



**Vedlegg 3: Intervjuguide**

Intervjuguide MLGEOG 2021-2022

Samfunnsfaget i Kunnskapsløftet 2020 – En nedprioritering av geografi?

Sondre Aasheim Juul

Lektorutdanning i Geografi

Institutt for Geografi

NTNU

Trondheim

## Disposisjon

Formålet med intervjuet er å få frem ulike synspunkter på undervisning i samfunnsfag på ungdomsskolen, med et ekstra fokus på geografidelen. Jeg ønsker å få frem *tolkninger* av den nye læreplanen og *hvordan* lærere har tilpasset undervisningen opp mot dette. Samtidig ønsker jeg å finne ut om lærere fortsatt ser på samfunnsfag som et fag med tre disipliner eller om det har blitt et disiplin, nemlig samfunnsfag. Det vil også ses på om det er ulikheter eller likheter mellom ulike samfunnsfaglærere med ulik fagbakgrunn.

Intervjuet vil være et semi-strukturert intervju og intervjuguiden under er ment som veiledning til en fri samtale. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

Sjekkliste for intervju:	
Underskrift Samtykkeskjema	
Registrer intervjuobjekt og tildel kodenøkkel	
Opptaksutstyr i orden	
Tydeliggjort rettigheter og samtykke. Intervjuobjekt har forstått hva deltakelse innebærer	

- 1. Med fokus på samfunnsfag, hva synes du om Fagfornyelsen og de nye kompetansemålene?**
  - a) Positivt / Negativt med de nye kompetansemålene
  
- 2. Hva er din tolkning av de nye kompetansemålene?**
  - a) Er samfunnsfaget fortsatt tredelt?
  - b) Har fagbakgrunnen din påvirket tolkningen?
  
- 3. Har du endret undervisningen din etter Fagfornyelsen?**
  - a) Hva er annerledes?
  - b) Er noe lagt til?
  - c) Er noe fjernet?
  
- 4. Hvordan forholder du deg til geografi innen samfunnsfagundervisningen nå?**
  - a) Hvorfor er det slik?
  
- 5. Hvordan forholdt du deg til geografi innen samfunnsfagundervisningen tidligere?**
  - a) Ved endring: Hvorfor? Hva har gjort dette?
  
- 6. Opplever du at geografi har fått en større eller mindre rolle i Fagfornyelsen?**
  - a) Geografi i bakgrunnen?
  - b) Sammenlignet med historie og samfunnskunnskap?
  
- 7. Hvilke kompetansemål tenker du kan knyttes til geografi?**
  - a) \*Vis oversikt over ulike kompetansemål om nødvendig\*
  
- 8. Fra hvilket disiplin perspektiv planlegger du undervisningen?**
  - a) Hvorfor er det slik?
  - b) Påvirker fagbakgrunn?
  
- 9. I hvor stor grad påvirker din kompetanse undervisningens innhold?**
  - a) Unngår du enkelte emner/tematikk?
  
- 10. Er det enklere eller vanskeligere å inkludere alle disiplinene i undervisningen?**
  - a) Hvorfor er det slik?

