

Mathias Dyrseth

Geografiens status i samfunnsfaget

En studie av geografiens status blant
samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet

Masteroppgave i Lektorutdanning i Geografi

Veileder: Jorunn Reitan

Medveileder: Thomas Halvorsen

Mai 2023

Mathias Dyrseth

Geografiens status i samfunnsfaget

En studie av geografiens status blant
samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet

Masteroppgave i Lektorutdanning i Geografi
Veileder: Jorunn Reitan
Medveileder: Thomas Halvorsen
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I samfunnsfaget på ungdomstrinnet inkluderes hovedsakelig tre fagdisipliner: Samfunnskunnskap, Geografi og Historie. Innføringen av nye læreplaner har historisk betydelig endret på hvordan fagdisiplinene i samfunnsfaget skal tilnærmes. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har tydelige-, temabaserte-, tredelte kompetansemål, blitt byttet med mer generelle kompetansemål åpne for tolkning. Dette har medført endringer i geografisens posisjon i faget.

Samtidig åpner faget for ulik utdanningsbakgrunn som undervisningskompetanse. Med et bredt spekter av vitenskaper inkludert i faget, er det mange ulike utdanninger som er representert blant samfunnsfagslærere i ungdomstrinnet. Oppgaven tar for seg endringene i læreplanen, og utdanningsbakgrunnen til samfunnsfagslærere for å besvare problemstillingen:

Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Problemstillingen er veiledende for oppgaven, og har styrt forskningsarbeidet. Den er presisert gjennom to underproblemstillinger for å rette den metodiske tilnærmingen mot læreplanen for faget, og lærernes utdanning. Ved bruk av spørreundersøkelse har det blitt samlet inn meninger fra samfunnsfagslærere om geografisens status, deres utdanningsbakgrunn og hvordan de prioriterer faget.

Det kommer frem i oppgaven at lærerne vurderer statusen til geografi som lav. Lærere utdannet i geografi er svakt representert i faget, og læreplanen legger opp til at lærerne på eget initiativ må inkludere fagdisiplinen i undervisningen. Selv oppgir samfunnsfagslærerne at de bruker mindre undervisningstid på geografi, enn samfunnskunnskap og historie. Ved å se på det som kommer frem i oppgaven er det stor grunn til å anse geografisens status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet som lav.

Abstract

Social Studies at lower secondary level mainly includes three disciplines: Social Studies, Geography and History. Historically, the introduction of new curricula has regularly changed how Social Studies teachers need to approach the three disciplines. With the introduction of the Knowledge Promotion 2020, clear theme-based tripartite competence aims have been replaced by more general competence aims open to interpretation. This has led to changes in the position of Geography in the subject.

At the same time, the subject allows for many different educational backgrounds to be qualified for teaching. With a wide range of sciences included in the subject, there are many different educational backgrounds represented among lower secondary Social Studies teachers. The thesis looks at the changes in the curriculum and the educational background of Social Studies teachers to answer the question:

What is the status of Geography in lower secondary level Social Studies?

The research question guides the thesis and the research work. It has been clarified through two sub-questions in order to focus the methodological approach on the curriculum of the subject and the teachers' education. Using a survey, opinions have been collected from Social Studies teachers on the status of geography, their educational background and how they prioritise the subject.

The thesis reveals that teachers consider the current status of Geography as low. Teachers with geographical education are poorly represented in the Social Studies classroom, and the curriculum requires teachers to include the discipline on their own initiative. Teachers themselves state that they spend less teaching time on Geography, than Social Studies and History. On the basis of these findings, one can regard the status of Geography in lower secondary level Social Studies as low.

Forord

Denne oppgaven setter et punktum ved et fem år langt studie ved NTNU i Trondheim. Det har vært en prosess hvor jeg har lært meg selv å kjenne, på både godt og vondt. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg overrasket meg selv, og fått til ting jeg ikke trodde jeg skulle klare. Jeg leverer dermed denne oppgaven med stolthet, og ser frem til en ny og spennende hverdag fremover.

Jeg må først takke min veileder Jorunn Reitan for tålmodighet og gode råd. Hun har klart å presse meg når motivasjonen ikke var 100%. Det har ført til et produkt jeg nå er veldig stolt over å kunne vise frem. Tusen takk!

Videre vil jeg takke Thomas Halvorsen for gode tilbakemeldinger på det metodiske arbeidet i oppgaven. Hans bidrag ført til at bidragene fra informantene er utnyttet på best mulig måte. Uten informantene hadde ikke dette produktet vært mulig å levere, av den grunn vil jeg takke alle som har bidratt med å svare på undersøkelsen.

Takk til min familie, spesielt mamma og pappa, som gjennom 5 år har motivert meg, og på denne oppgaven gitt gode tilbakemeldinger på korrekturlesing.

Avslutningsvis vil jeg takke alle medstudenter for en flott tid på NTNU. Spesielt vil jeg takke min viktigste studiekamerat, støttespiller og fremtidige kone: Hilde Gjeldnes. Nå har vi endelig klart det!

Innhold

Sammendrag	3
Abstract	5
Forord	7
Innhold	8
Figurer	11
Tabeller.....	11
Modeller	12
1 Innledning.....	14
1.1 Tema, bakgrunn og tidligere forskning	14
1.2 Problemstilling og oppgavens struktur.....	15
2 Begrepsavklaringer.....	17
2.1 Samfunnsfag og samfunnskunnskap	17
2.2 Status	18
2.3 Autonomi.....	18
2.4 Hovedfag, andrefag og annen utdanning.....	19
3 Teori	20
3.1 Hva er geografi?.....	20
3.2 Læreplanens utvikling	22
3.2.1 Mønsterplanen 1974 og 1987	23
3.2.2 Reform 97.....	24
3.2.3 Kunnskapsløftet 2006 og 2020.....	24
3.3 Kunnskapsløftet 2020.....	26
3.3.1 Overordnet del.....	27
3.3.2 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	28
3.3.3 Naturgeografien inn i naturfaget	28
3.3.4 Kjerneelementene	29

3.4	Proessen rundt utarbeiding av ny læreplan i Samfunnsfag i LK20	29
3.5	Lærerutdanningen for samfunnsfag.....	30
3.6	En fagdisiplins status.....	32
4	Metode.....	34
4.1	Valg av kvantitativ metode	34
4.2	Utvalget	35
4.3	Utformingen av spørreskjema	36
4.4	Gjennomføringen av undersøkelsen.....	37
4.5	Etikk og forskerens rolle	38
4.6	Reliabilitet og validitet	40
4.7	Variabler.....	41
4.7.1	Avhengig variabel	41
4.7.2	Uavhengige variabler	42
4.7.3	Kontrollvariabler	43
4.8	Analyse og modeller.....	44
4.8.1	De innledende modellene	45
4.8.2	De videreutviklede modellene.....	46
4.8.3	Den alternativt forklarende modell	47
4.8.4	Programvare	48
5	Resultater.....	49
5.1	Deskriptiv statistikk.....	49
5.1.1	Geografiens nåværende status	50
5.1.2	LK20 påvirkning	51
5.1.3	Lærernes utdanning	51
5.1.4	Sammenheng mellom hovedfag og syn på geografiens status	54
5.1.5	Lærernes autonomi og frihet	55
5.1.6	Lærernes tidsbruk på fagdisiplinene	55

5.1.7 Lærernes opplevelse av utdanningskompetanse i faget	57
5.2 Korrelasjon mellom nøkkelvariabler.....	58
5.3 Regresjonsanalyse	60
5.3.1 De innledende modellene	60
5.3.2 De videreutviklede modellene.....	62
5.3.3 Den alternativt forklarende modell	63
6 Diskusjon.....	65
6.1 Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?	65
6.1.1 Svak representasjon og lav vurdering	66
6.1.2 Geografis synlighet.....	67
6.1.3 Geografis allsidighet påvirker statusen	68
6.1.4 Lærernes kunnskap i fagdisiplinene	68
6.2 Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet 2020?	69
6.2.1 Læreplanens frihet og autonomi.....	70
6.2.2 Tverrfaglighetens påvirkning på status	71
6.2.3 Geografis begrensede tidsbruk	72
6.3 Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?	73
7 Avslutning	75
7.1 Videre arbeid	76
8 Referanser.....	77
Vedlegg	80
A Spørreskjema	80
B Script benyttet til analyse i RStudio	89

Figurer

Figur 1: «The circumference of geography». Hentet fra Holt-Jensen (1999, s. 3)	21
Figur 2: Illustrasjon av fagene lærere i samfunnsfaget på ungdomstrinnet har utdanning innenfor	53
Figur 3: Illustrasjon av lærernes hovedfags påvirkning på vurderingen av geografis status	54
Figur 4: Venstre: Representasjon av fagdisipliner lærerne føler seg ukvalifisert. Høyre: Prosentandel kvalifiserte lærere fordelt på hovedfag	57

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over utdanninger relevant for samfunnsfaget representert i spørreundersøkelsen, kategorisert basert på tilhørende fagdisiplin.....	17
Tabell 2: Illustrasjon av tidligere læreplaner og LK20s faginndeling. Hentet fra Juul (2022, s. 14).....	26
Tabell 3: Deskriptiv statistikk av fagdisiplinenes status i samfunnsfaget.....	50
Tabell 4: Deskriptiv statistikk av LK20s påvirkning på fagdisiplinenes status	51
Tabell 5: Deskriptiv statistikk av fordelingen av samfunnsfagslærernes utdanning, med utgangspunkt i fagfordelingen i tabell 1 i kapittelet for begrepsavklaring.....	52
Tabell 6: Deskriptiv statistikk av lærernes opplevelse av autonomi og frihet	55
Tabell 7: Oversikt over lærernes vurdering av brukt tid på fagdisipliner i samfunnsfaget.....	56
Tabell 8: Lærere som mener det er et behov for mer undervisning i de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget.....	56
Tabell 9: Korrelasjonsanalyse av ulike utdannelser, lærernes følelse av kvalifikasjon og statusen til geografi. Basert på Cramers V	59
Tabell 10: Resultater av geografifagets status som funksjon av ulik geografisk utdanning	61
Tabell 11: Resultater av geografifagets status som en funksjon av utdanningsbakgrunn.....	61
Tabell 12: Resultater av geografifagets status som en funksjons av utdanningsbakgrunn, kontrollert mot ulike kontrollvariabler	62
Tabell 13: Resultater av geografifagets status som funksjon LK20s påvirkning på autonomi og de andre fagdisiplinenes status, med og uten kontrollvariabler	64

Modeller

Modell 1: Likning for lineær sammenheng	45
Modell 2: Geografifagets status som en funksjon av lærere med geografi som hovedfag	45
Modell 3: Geografifagets status som en funksjon av lærere med utdannelse i geografi.....	45
Modell 4: Geografifagets status som en funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn	46
Modell 5: Geografifagets status som funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn med to kontrollvariabler	47
Modell 6: Geografifagets status som funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn og fire kontrollvariabler	47
Modell 7: Geografifagets status som funksjon av LK20s påvirkning av autonomi og de andre fagdisiplinenes status.....	47
Modell 8: Geografifagets status som funksjon LK20s påvirkning på autonomi og de andre fagdisiplinenes status med kontrollvariabler	48

1 Innledning

1.1 Tema, bakgrunn og tidligere forskning

Lektor i geografi er en spennende utdanning. Med dette tenker jeg både på det faglige innholdet, og posisjonen du setter deg i som lærer for elever på 8. - til 13. -trinn i det norske skolesystemet. På videregående er Geografi et eget fag, i tillegg til at elever kan spesialisere seg innen geografi gjennom programfagene Samfunnsgeografi og Geofag. På ungdomstrinnet derimot, er geografi kun én av tre deler i samfunnsfaget. Faget og denne tredelingen har vært under konstant utvikling og endring, og med den nye læreplanen har det endringer på nytt.

Jeg har valgt å skrive en fagdidaktisk oppgave om hvilken plass geografi har i det nåværende samfunnsfaget på ungdomsskolen. Årsaken til valget av temaet er sammensatt av ulike erfaringer fra min studietid på Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet. Som lektorstudent i perioden mellom 2018 og 2023, havnet vi midt i utarbeidelsen av en ny læreplan. Fagfornyelsen 2020 har stått sentralt i studieløpet, og vi har arbeidet tett med resultatet med navn Kunnskapsløftet 2020. Ett av forholdene vi har sett på er reduksjonen av geografiske emner i læreplanen for Samfunnsfag. Videre har vi også sett på hvordan naturgeografien har blitt flyttet til Naturfag. Geografen i meg har undret seg over dette, og hvordan det har påvirket oss med undervisningskompetanse i samfunnsfaget.

I løpet av studietiden har jeg også hatt to lengre praksisperioder på lokale skoler; en periode på videregående, hvor jeg fikk muligheten til å undervise i geografifaget og den andre perioden på en ungdomsskole der jeg underviste i samfunnsfag. Perioden på ungdomsskolen ble krevende for meg, og jeg måtte bruke mye ekstra tid på å tilegne meg ny kunnskap på kort tid. Årsaken til det var at i årsplanen for klassen var åtte ukers perioden allerede planlagt, og temaene var rettslære og nasjonalromantikken. På nytt undret jeg meg over hvilken posisjon vi som geografer har i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

Den siste og avgjørende erfaringen som la grunnlaget for temaet for masteroppgaven min, kom i en fagdidaktikktime i åttende semester. Vi var akkurat ferdig med siste praksisperiode og hadde delt erfaringer i første halvdel av timen. Videre skulle vi prate om geografi i samfunnsfagklasserommet. Her uttalte foreleseren at «Geografi har gått fra å være et konkret tematisk innhold i LK06 til å være abstrahert til å være «geografisk» og «romlig» i LK20» (A. R. Pettersen, personlig kommunikasjon, 28. april 2022). Videre ble det nevnt at det ikke var til stede en representant for geografifaget i læreplangruppen for faget, og at 21% av respondentene

i siste høringsrunde savnet geografi i det endelig utkastet av læreplanen. En samling av denne informasjonen, sammen med tidligere erfaringer ledet meg inn på temaet. Jeg ville se på hvordan Geografi fremstår i samfunnsfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020, og utdanningsbakgrunnen til lærerne som utøver faget.

Oppgaven føyer seg inn i en rekke forskning på temaet. Samfunnsvitenskapelig forskning handler om å se den sosiale virkeligheten (Christoffersen et al., 2021, s. 25) og det er viktig å se på i lys av sin periode. Derfor er det hensiktsmessig å bidra til videre forskning på temaer som allerede er berørt. Leonhardsen (2011) så på samfunnsfaglærere i Trondheim sin utdanning, og om det var behov for kompetanseutvikling. Norvoll (2015) gjennomførte en kvalitativ studie av geografis status, tidsbruk og lærernes utdanning i ungdomsskolen. Swan (2016) har sett på om det er behov for kompetanseheving av lærere i samfunnsfaget, i forhold geografiiinnholdet i faget. Og i fjor skrev Juul (2022) en kvalitativ oppgave om samfunnsfaget i Kunnskapsløftet 2020, med fokus på om geografi har blitt nedprioritert i den nye læreplanen. Jeg vil gå videre inn på disse tematikkene, og se nærmere på hvordan samfunnsfaget har utviklet seg, og hvilken posisjon geografien har i faget. Det kan også være spennende å knytte dette opp mot kompetansen til lærerne som underviser i faget.

1.2 Problemstilling og oppgavens struktur

Ringdal (2018, s. 20) beskriver hvordan en problemstilling er basert på en idé. Fra idé former man en problemstilling som kan være faglig interessant og gi ny kunnskap. Slike ideer kommer fra forskerens interesse og erfaringer. På bakgrunn av overnevnte erfaringer, refleksjoner og interesse har jeg utformet en problemstilling som skal styre arbeidet gjennom denne oppgaven. Den lyder som følger:

Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Spørsmålet fungerer som en overordnet problemstilling for oppgaven. Tanken bak problemstillingen er å fange opp lærernes synspunkter og hvordan fagdisiplinen geografi er representert i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. For å belyse deres meninger, vil jeg se det i bakgrunn av utdanningen deres, for å finne ut om utdanningsbakgrunn har en påvirkning på lærernes synspunkt. Det er og hensiktsmessig å ta for seg hvordan den nye læreplanen har innvirkning på statusen i faget. Da Kunnskapsløftet 2020 har medført store endringer i faget som jeg skal gå mer inn på i oppgaven. Dermed har jeg konstruert to underordnede problemstillinger for å besvare oppgaven.

Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?

Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet 2020?

I arbeidet med å kunne besvare problemstillingene har jeg gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere over hele landet. Det var 198 lærere som svarte på undersøkelsen min. Lærerne har gitt bakgrunnsinformasjon om sin utdanningsbakgrunn, delt meninger om de ulike fagdisiplinene i faget, hvordan den nye læreplanen har påvirket undervisningen og hvordan de selv prioriterer faget. Disse dataene legger grunnlaget for å kunne belyse problemstillingen.

Oppgaven vil være strukturert og delt opp i sju kapitler. Innledningen inngår som første kapittel. Neste kapittel vil jeg avklare relevante begreper benyttet i oppgaven. I kapittel 3 vil jeg gjennomgå aktuell teori som legger et grunnlag for forståelse av faget og fagdisiplinen. Her vil jeg presentere tidligere læreplaner i samfunnsfag, og drøfte hvordan de har fungert som styrende dokumenter for faget tidligere. Det vil bidra til en forståelse av hvordan den nye læreplanen har påvirket faget. Etter teorien, i kapittel 4, vil jeg ta for meg det metodiske arbeidet jeg har gjennomført. Det vil gi leserne et innblikk i hvordan jeg har hentet ut data, og på hvilken måte det er bearbeidet. Påfølgende i kapittel 5 vil jeg presentere resultatene av undersøkelsen gjennom deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse. Med kunnskapen resultatene gir meg, kan jeg gå videre til å diskutere funnene. Her, i kapittel 6, drøfter jeg statusen til geografi, med bakgrunn i teori og resultatene fra undersøkelsen. På bakgrunn av dette vil jeg gi svar på oppgavens problemstillinger. Avslutningsvis i kapittel 7 vil jeg oppsummere oppgaven og peke på mulig videre arbeid basert på mine funn.

2 Begrepsavklaringer

Før jeg tar for meg det teoretiske grunnlaget for oppgaven vil det være hensiktsmessig å avklare sentrale begreper jeg vil benytte meg av i oppgaven. Målet er å skape en mer oversiktlig ramme rundt temaet. Spesielt med tanke på fagdisiplinene i faget kan det være noe usikkerhet rundt ulike begreper. Videre skal jeg definere og avklare termer jeg har brukt i undersøkelsen, og hvordan de er brukt.

2.1 Samfunnsfag og samfunnskunnskap

Problemstillingen omhandler *samfunnsfaget* på ungdomstrinnet. I løpet av oppgaven vil jeg i tillegg hyppig nevne fagdisiplinen *samfunnskunnskap*. Det er derfor hensiktsmessig å sette et rammeverk, og definere hvordan jeg benytter meg av de ulike begrepene.

Samfunnsfag er en samlebetegnelse av ulike samfunnsfaglige fag, samlet i et skolefag på ungdomstrinnet i den norske skolen. Det består av tre ulike fagdisipliner: geografi, historie og samfunnskunnskap. Tidligere ble også Samfunnsfag brukt om det obligatoriske faget på videregående skole, men med den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, har dette faget endret navn til *Samfunnskunnskap*. I tillegg er Geografi og Historie egne fag på videregående skole (Koritzinsky, 2020, s. 50).

I arbeidet med oppgaven har det vært behov for å definere ulike utdanningsbakgrunner for lærere under de tre fagdisiplinene for samfunnsfaget på ungdomstrinnet. I spørreundersøkelsen fikk respondentene svare på hvilke fag de har utdanning i. Basert på responsen er det ni faglige utdanninger som er relevant under samfunnsfagbegrepet benyttet i oppgaven:

Tabell 1: Oversikt over utdanninger relevant for samfunnsfaget representert i spørreundersøkelsen, kategorisert basert på tilhørende fagdisiplin

Samfunnsfag		
Geografi	Samfunnskunnskap	Historie
Geografi	Samfunnskunnskap	Historie
Geologi	Statsvitenskap	
	Sosiologi	
	Sosialantropologi	
	Samfunnsøkonomi	
	Utviklingsstudier	

Bakgrunnen for hvordan utdanningene er kategorisert er innholdet i faget. *Samfunnskunnskap* betegner vitenskap om sammenhengene i det humanistiske, samt å se sammenhengene mellom samfunnet og menneskers forbindelser (Berg, 2021). Tradisjonelt har geografi som fagdisiplin hatt tettere bånd mot det naturvitenskapelige enn samfunnskunnskapen. Likevel er det sterke bånd til samfunnskunnskapen, og humanistisk vitenskap. Av den grunn har det vært naturlig i historisk kontekst å inkludere faget i samlefaget Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Dette skal jeg se nærmere på i teorikapitlet. Koritzinsky (2020, s. 52) påpeker også hvordan samfunnskunnskapen omhandler i stor grad sosiologi, statsvitenskap, sosialantropologi, sosialøkonomi og rettsvitenskap. Begrepet *samfunnskunnskap* vil jeg dermed benytte meg av når jeg omtaler de fem utdanningene presentert i tabell 1 ovenfor. *Samfunnsfag* vil i motsetning bli brukt som en samlebetegnelse for alle fagdisiplinene som inngår i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

2.2 Status

Sentralt i problemstillingen står begrepet status. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2023) definerer status ulikt basert på forskjellige kategorier av kontekst. I lys av min oppgave og problemstilling har jeg benyttet meg av den mest allmenne definisjonen at status. Den beskriver status som et ord for rang, sosial anseelse eller prestisje. Jeg ønsker dermed i min oppgave å se på hvordan geografi rangeres i samfunnsfaget, i forhold til de andre fagdisiplinene. Dette blir dermed ansett som status.

2.3 Autonomi

«Autonomi betyr selvstyre» (Sagdahl, 2019). For denne oppgaven handler autonomi om hvilken frihet lærerne innehar til å tilpasse undervisningen basert personlige preferanser. Ved økt autonomi har lærerne større handlingsrom for en selvstendig oppbygging av faget. Autonomi i filosofien handler om at man har selvstyre gjennom moralske rammeverk bygd på verdier og motivasjon (Sagdahl, 2019). Autonomi i skolen handler mye om hvordan læreplanen som rammeverk gir lærere muligheter til å gjøre egne tilpasninger i undervisningen, innenfor de reguleringer og målsettinger som er satt av Kunnskapsdepartementet.

2.4 Hovedfag, andrefag og annen utdanning

I oppgaven vil jeg skille mellom lærernes forhold til ulike fagdisipliner, basert på deres respons i spørreskjemaet. Det ble spurt direkte hva de anser som sitt hovedfag. Dermed er *hovedfag* basert på lærernes egen tolkning. Det vil si at det ikke er noen krav om at de har skrevet hovedfagsoppgave i faget, men det er faget de opplever tettest tilknytning til.

Andrefag er ikke direkte fag nummer to i undervisningen. Det er en samlebetegnelse av alle andre samfunnsfaglige fag lærerne har oppgitt at de har utdanning i. En lærer kan ha flere *andrefag*. I oppgaven vil jeg referere til samfunnsfaglige fag fra tabell 1 over.

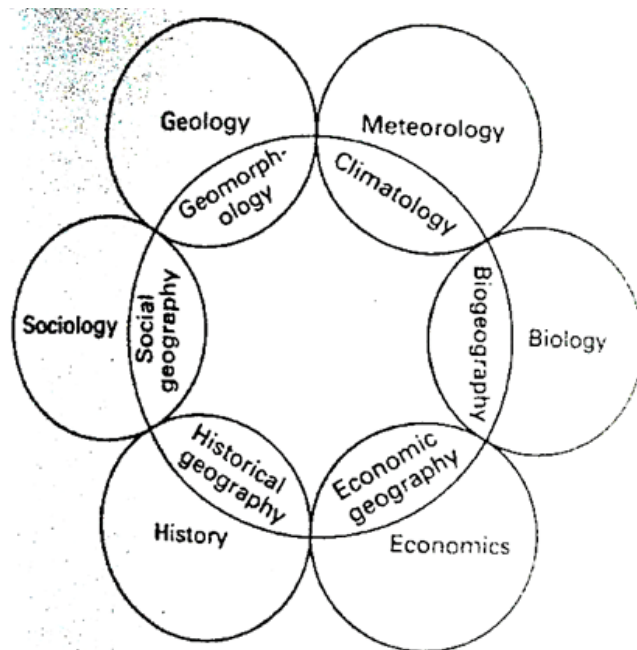
Avslutningsvis vil det være en kategori for *annen utdanning*. Dette er et begrep jeg bruker om lærere som oppgir at de ikke har formell utdanning innen samfunnsfaglige emner. Undersøkelsens respondenter er utelukkende lærere som underviser i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Men det er ikke uvanlig i skolen at lærere må ta på seg arbeid de ikke nødvendigvis har formell kompetanse i. Innenfor *annen utdanning* inkluderes både lærere med og uten lærerutdanning. Det eneste kriteriet er at de har svart «annet» på både hvilket hovedfag og andrefag de har utdanning i.

3 Teori

Teori legger et viktig grunnlag for vitenskapelig forskning. Det er antakelser og kunnskaper om virkeligheten. Ved vitenskapelig teoretisering skaper man abstrakte forståelser av verden og virkeligheten, men på en åpen og systematisk måte (Christoffersen et al., 2021, s. 28). Med teoretisk bakgrunn kan jeg bygge en forståelse av virkeligheten, så jeg kan danne nye teorier om temaet. I lys av min oppgave vil jeg skaffe kunnskap om skolefaget Geografi, læreplanen i Samfunnsfag og utdanningen til lærere som utøver faget. På bakgrunn av dette kan jeg besvare problemstillingene mine. I dette kapitlet skal jeg først se på hva geografi er. Deretter skal jeg se på læreplanen i samfunnsfag, og hvordan den har utviklet seg frem til Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil gå mer i dybden på endringer ved innføringen av denne planen, før jeg ser på prosessen rundt hvordan den er utarbeidet. Avslutningsvis vil jeg se på lærerutdanningen for Samfunnsfag og hvordan man kan definere en fagdisiplins status.

3.1 Hva er geografi?

For å kunne forstå statusen til geografi og hvordan den har utviklet seg, er det viktig å forstå hva geografi er. I dette delkapitlet vil jeg ta for meg geografi som fagdisiplin, og hvilken plass den har i vitenskapen. Det gir et bedre utgangspunkt for å kunne besvare problemstillingen om hvordan geografis status fremstår i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Holt-Jensen (1999, s. 2) diskuterer geografis plass i vitenskapen som fagdisiplin. Med sine koblinger mot andre vitenskaper som matematikk og naturvitenskap kan geografi anses som et realfag. Det er også mange tydelige sammenhenger med samfunnsfagene historie, filosofi og sosiologi. Holt-Jensen (1999, s. 2) stiller spørsmål om geografi er et fag som tar del i flere andre fagdisipliner, men ikke er en mester i noe. Kjentetegnet for geografi er arbeidet i det romlige perspektivet. Ved de ulike grenene i geografi er målsettingen analyse basert på lokasjon og romlige faktorer. Det er dette som skiller for eksempel en økonomisk geograf fra en ordinær økonom (Holt-Jensen, 1999, s. 5). Man kan derfor se på geografi som det Holt-Jensen (2007, s. 19) kaller et nøkkelfag, som binder ulike disipliner sammen gjennom å se det i sammenheng med hverandre. Ut fra dette bruker Holt-Jensen begrepet syntesefag, altså et fag som fremstår som en brobygger med en fot i det naturfaglige og en fot i det samfunnsfaglige. Figur 1 nedenfor illustrerer allsidigheten i geografifaget, med føtter i mange ulike fagdisipliner.



Figur 1: «The circumference of geography». Hentet fra Holt-Jensen (1999, s. 3)

Utviklingen av geografifaget har gått fort. Ved starten av 1900-tallet handlet faget i stor grad om undersøkelser, med påfølgende dokumentasjon av lokasjoner og landskap ved bruk av kart. Faget har ikke utviklet seg bort fra dette. Arbeid med kart er fortsatt en sentral del av geografifaget. Faktisk skriver Holt-Jensen (1999, s. 9, egen oversettelse) at «alle fenomener som har en gjenkjennbar romlig fordeling eller kan bli vist på et kart er av geografisk interesse». Men Werlen (1993, sitert i Holt-Jensen, 1999, s. 146) påpeker at kartene og det fysiske romlige ikke er hovedelementet i geografi. Han omtaler det romlige heller som et rammeverk for handlinger og prosesser. Det er den menneskelige tolkningen av distanser og andre faktorer i den materialistiske verden som setter utgangspunktet for geografis målsetninger. I dagens læreplan for geografifaget på videregående står det at «elevene skal utforske og observere geografiske forhold og lære faget ved å reflektere over lokale og globale problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det lokale og globale gjenspeiler i denne sammenheng den romlige fordelingen av forståelsen i faget.

Geografifaget har utviklet seg videre, og omfavner som fagdisiplin mer enn landskap og kart, som på tidlig 1900-tallet. Klein og Østerås (2018, s. 12) skriver at geografi bidrar til en helhetlig forståelse av sammenhengen mellom andre fagdisipliner. Det kan gi dypere forståelse av problemstillinger gjennom å knytte det samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige. Nettopp

dette samspillet går igjen i læreplanen for geografi på videregående. Der omtales samspillet mellom natur og menneske som sentralt for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Mikkelsen (2009, s. 296) påpeker også viktigheten av geografis evne til å koble sammen natur og samfunn. Han viser til at dette er den viktigste rollen til skolefaget, og at den syntetiserende rollen kan gi en forståelse av påvirkningskraften mellom natur og samfunn. Dette er et perspektiv som andre vitenskaper ikke eksponerer til samme grad, og kan hjelpe elevene og geografutdannede til å forklare variasjoner, mønstre, likheter og ulikheter i verden. Mikkelsen (2009, s. 295) henviser til dette som årsaken til nytten av faget, i tillegg til å være en del av den «alminnelige dannelsen». I et mål om å utdanne solidariske mennesker gjennom skoleverket, bidrar geografifaget med å se og lære å verdsette likheter og ulikheter blant mennesker og kulturer på kloden. Dette kan oppnås gjennom det som ble definert som kjernen i skolegeografien på 90-tallet (Mikkelsen, 2009, s. 296):

«Geografifaget beskriver og forklarer lokalisering; situasjon og interaksjon på og mellom steder; regioner i verden og regional differensiering. Dette konstituerer følgende konsepter for geografifaget: rom, lokalisering, sted, romlig interaksjon, region.»

3.2 Læreplanens utvikling

Læreplanene har vært under endring helt siden den moderne skolen ble opprettet i Norge. I dette delkapitlet skal jeg se nærmere på utviklingen etter at det ble innført niårig grunnskole. Dette skjedde etter en rekke forsøksplaner på 60-tallet, og i den forbindelse fikk samfunnsfaget en egen rolle på ungdomstrinnet (Koritzinsky, 2014, s. 39). Ved å se på læreplanen i historisk kontekst kan det være lettere for meg å forstå hvordan fagdisiplinen geografi fremstår i dagens læreplan. Læreplanen er et veiledende dokument for hvilke kompetanser og læringsutbytte elevene skal sitte igjen med etter endt utdanning. Begrepet læreplan kan ifølge Koritzinsky (2014, s. 28) defineres på ulike måter, både smalt og bredt. Med dette menes at en læreplan kan utarbeides av en enkeltlærer for klassen for enkelte klasses timer, eller som årsplaner for samme klasse. Dette er den smale definisjonen av læreplan. I tilfellet av oppgaven min er jeg mer interessert i den bredere definisjonen av læreplanen. Denne er vedtatt på nasjonalt nivå, og er et lovpålagt verk alle lærere i den offentlige skolen må følge. Læreplanen har utviklet seg over tid, og i dag er den gjeldende planen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). LK20 og de tidligere utgavene er det som kalles læreplanverk. Læreplanverk er en sammensetning av de ulike

fagplanene og en overordnet del, som utgjør retningslinjene for alle skoler og lærere i landet. I min oppgave vil jeg omtale læreplanverkene som læreplaner, da jeg er interessert i samfunnsfagets fagplan. Når jeg prater om andre deler som overordnet del, vil jeg hen vise til den som overordnede delen av læreplanen.

Som nevnt gikk vi fra folkeskolen til en niårig grunnskole i Norge mot slutten av 60-tallet. Dette markerte starten for et samfunnsfag på ungdomstrinnet i det norske skoleverket. Men det var ved utarbeidelsen av Mønsterplanen i 1974 (M74) vi skulle få den første versjonen av dagens samfunnsfag i ungdomsskolen på læreplanen (Koritzinsky, 2014, s. 39). Jeg skal nå se på en historisk gjennomgang av hvordan planen har utviklet seg rundt geografien i samfunnsfaget på ungdomstrinnet fra M74 til LK20.

3.2.1 Mønsterplanen 1974 og 1987

Som nevnt introduserte M74 samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Her fremsto geografi som et faglig hovedområde i læreplanen (Sætre, 2021). Faget var tredelt, med likevekt mellom historie, geografi og samfunnskunnskap. Under geografi kunne man se både samfunns- og naturgeografi fremstå med ulike faglige emner. Det romlige og kartlære stod i fokus, i tillegg til kunnskap om hjemlassen og regionen. Læreplanen tok også for seg en kritisk tilnærming av menneskets bruk av naturen, noe som kan knyttes til dagens læreplan. Med dette refererer jeg til hvordan bærekraftig utvikling er blitt en sentral del av den nye læreplanen, der dette temaet skal inkluderes som tverrfaglig tema i alle fag det lar seg gjøre. Denne endringen skal jeg gå nærmere inn på i delkapittelet om Kunnskapsløftet 2020. Fjær (2008, s. 164) viser til hvordan ved M74 hadde samfunnsfaget kun 3 timer undervisning i løpet av en uke, som skulle fordeles på tre ulike disipliner. Men selv om geografi ble en del av samfunnsfaget, sto det med egen fagplan internt i samfunnsfagets læreplan. Den var detaljert og fordelt på de tre forskjellige skoleårene på ungdomstrinnet.

Både M74 og Mønsterplanen fra 1987 (M87) hadde en lengre liste over faglige emner som myndighetene ønsket inkludert i undervisningen. En stor del av problemet med M74 var at årsplanene og undervisningsemnene kun var veiledende (Koritzinsky, 2014, s. 39). Dette førte til at geografi ofte ble oversett og nedprioritert av lærerne grunnet manglende interesse (Mikkelsen, 2009, s. 306). Med M87 ble emnene obligatoriske. Til tross for dette hadde lærerne fortsatt stor frihet til å utøve faget, ettersom emnene dekket et stort omfang av temaer. Det var ønskelig med et tverrfaglig fokus, med mål om arbeidsopplegg mellom beslektede emner i faget

(Koritzinsky, 2014, s. 41). Sætre (2021, s. 116) fremhever hvordan geografi forsvant som «hovedområde» i samfunnsfaget. Uten egen fagplan eller nevnt som hovedområde, var det opp til lærernes tolkning av læreplanen å finne igjen og inkludere fagdisiplinen. Planen var temabasert, og fagdisiplinen kom fortsatt frem i temaene det skulle undervises i. Det manglet imidlertid konkret tilstedeværelse med økt fokus på tverrfaglighet, og det var derfor lite synlig for elevene i undervisningen. Mange av emnene fra M74 ble tatt med videre inn i M87. Planen fremsto som aktuell med temaer preget av det politiske miljøet for sin tid (Koritzinsky, 2014, s. 41).

3.2.2 Reform 97

Mens de to foregående læreplanene ga frihet og var åpne for lærernes tolkninger, ønsket man med Reform 97 (L97) mer detaljstyring av lærerne (Koritzinsky, 2014, s. 42). Samfunnsfaget ble på nytt delt opp i de tre fagdisiplinene, med konkrete mål for de ulike årstrinnene. Planens konkrete lister over hovedmål og undermål som skulle oppnås, fikk mye kritikk for å begrense handlingsrommet til lærerne. Dette førte til en politisk maktkamp som endte i forskriftsendring for å redusere detaljstyringen, sammen med en åpenhet for tolkning, allerede to år ut i læreplanens levetid (Koritzinsky, 2014, s. 42). Sætre (2021, s. 115) påpeker geografis faglige forankring med en oppdelt læreplan for samfunnsfaget. Gjennom selvstendige deler og målsetninger, kunne fagdisiplinen komme konkret frem i planen. Videre uttrykker Sætre (2021, s. 119) hvordan L97 introduserte ferdighetsbaserte læringsmål, i tillegg til de kunnskapsbaserte målene som tidligere har preget læreplanene. Med dette menes det egenskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom utdanningen som kan hjelpe dem med fagarbeidet videre.

3.2.3 Kunnskapsløftet 2006 og 2020

I kunnskapsløftet 2006 (LK06) videreførte myndighetene det de selv kalte de tre hovedområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. Faget skulle fortsatt tredeles, men med mindre detaljstyring og mulighet for mer frihet mellom ulike årstrinn samt utøvelse av skjønn (Koritzinsky, 2014, s. 44). Planen ble videreutviklet og fokuserte på ferdigheter. Den fjernet de konkrete listene med hovedmål og undermål fra L97, og inkluderte fem grunnleggende ferdigheter i faget. Ferdighetene var å kunne: utrykke seg muntlig, utrykke seg skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy (Koritzinsky, 2014, s. 46). Det nye fokuset på ferdigheter

kombinert med mer åpne kompetansemål ga mer rom for tolkning av faget for lærerne. Ved utformingen av samfunnsfaget i LK06 ble det benyttet et likebehandlingsprinsipp i samfunnsfaget, det skulle bety at de tre hovedområdene skulle tildeles like mye tid og plass i faget (Mikkelsen, 2008, s. 12). Likevel ble temaet om forståelsen av jorda i samspill med universet, som tidligere ble sett på som en del av geografien i samfunnsfaget, flyttet til naturfaget. Dette kan ses på som et frempek til Kunnskapsløftet 2020. I stor grad forholdt LK06 seg relativt lik sin forgjenger, L97, basert på innhold. Planen var hovedsakelig preget av endring i verbene om hvordan kunnskapen skulle tilegnes. Det gikk fra å 'arbeide med' til å 'sammenligne', 'drøfte', 'forklare' og 'se sammenhenger' (Mikkelsen, 2008, s. 17).

Det man ser i overgangen fra LK06 til LK20 er at man igjen går bort fra tredelingen av samfunnsfaget, og at deler av geografiemnene blir overført til andre områder. Eidsvik (2020, s. 273) påpeker hvordan LK20 ikke har en absolutt kategorisering i kompetansemålene. Den nye planen har mer fokus på ferdigheter og kompetanse fremfor det faglige innholdet. Gjennom tolkning av målene viser han at det er stor overvekt rettet mot samfunnskunnskaplige kompetanser. Naturgeografien, og emner knyttet til klima og vær, er med LK20 flyttet inn i naturfaget i grunnskolen. Dette er blant de strukturelle endringene Eidsvik (2020, s. 272) fremhever som utslagsgivende for den nye disiplinbalansen i samfunnsfaget. Kombinasjonen av disse endringene i læreplanen for samfunnsfaget, med introduksjonen av de nye tverrfaglige temaene i den overordnede delen, har ført til en omveltning av geografien på ungdomstrinnet i den nye lærerplanen. Planen er utarbeidet for å gi mer fleksibilitet og autonomi til den enkelte lærer, men kan indirekte ha påvirket balansen i samfunnsfaget på ungdomstrinnet (Eidsvik, 2020, s. 269).

Tabell 2: Illustrasjon av tidligere læreplaner og LK20s faginnndeling. Hentet fra Juul (2022, s. 14)

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

Det jeg har sett er at samfunnsfaget har vært under konstant endring. Fra faget ble introdusert på ungdomstrinnet i læreplanen fra 1974 har det vært tvil rundt hvordan man skal håndtere et fag med tre ulike fagdisipliner. Tabell 2 over illustrerer de strukturelle endringene i samfunnsfaget på ungdomstrinnet gjennom de ulike læreplanene. Med LK20 ser man en retur til det samlede samfunnsfaget fra M87. Det tverrfaglige kommer igjen frem i fokus, ikke bare internt i faget, men også på tvers av fagene i den overordnede delen av læreplanen.

3.3 Kunnskapsløftet 2020

I dette delkapittelet skal jeg gå mer i dybden av Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og hvordan overgangen til en ny læreplan kan ha påvirket samfunnsfaget. Jeg vil da kunne se hvordan dette gjenspeiles i geografis status i faget. Et viktig kjennetegn ved LK20, er som tidligere nevnt overgangen fra kunnskapsbaserte kompetansemål til ferdigheter og kompetanse. Dette har bidratt til mer åpne kompetansemål med muligheter for tolkning av den enkelte lærer (Eidsvik, 2020, s. 273). Et eksempel er et av de to kompetansemålene som inneholder begrepet geografi:

«Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019b)

Her kan man se det Eidsvik (2020, s. 273) påpeker, at med bortgangen av tydelige emner og temaer i kompetansemålene, så filtreres geografi og historie i stor grad ut. I stedet for konkret tematisk innhold, skal problemene ses i lys av geografiske forhold og historisk kontekst. Eidsvik (2020, s. 273) viser til at dette får fagdisiplinene til kun å fremstå som attributter for å forstå samfunnskunnskaplige problemstillinger.

3.3.1 Overordnet del

For første gang siden 1993 blir det også gjort tydelige endringer ved den generelle delen av læreplanen med LK20. Den har blitt erstattet med en overordnet del som skal rette søkelyset mot elevenes ferdigheter, dybdeforståelse og tverrfaglige læring (Koritzinsky, 2020, s. 9). Dette kan man igjen se gjenspeilet i utformingen av kompetansemålene, som nevnt over. Med endringen fra generell til overordnet del, ønsker myndighetene å skape en mer overordnet styrende del av læreplanen. Det vil si at når man utarbeider årsplaner og ukeplaner skal den brukes aktivt for å tilpasse undervisningen og oppnå målene med utdanningen. Dette ønskes da utført i samarbeid med de individuelle planene for enkeltfagene (Koritzinsky, 2020, s. 81).

Den overordnede delen introduserer også tverrfaglige temaer som prinsipper for læring, utvikling og danning. Sammen med omformuleringen av kompetansemålene fremhever dette et ønske om mer tverrfaglig arbeid og læring i skolen og samfunnsfaget (Koritzinsky, 2020, s. 62). De tre tverrfaglige temaene er:

- Folkehelse og livsmestring
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling

Målet med de nye tverrfaglige temaene er å fremme temaer som krever samfunnsengasjement fra både enkeltindivider og fellesskapet. Det ønskes at elevene skal kunne forstå disse utfordringene i lys av de ulike fagene og synsvinklene som eksisterer i skolen. Denne bevisstheten skal bidra til forståelse av behovet for kunnskap for å kunne løse utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av samfunnsfaget kan dette knyttes opp mot fagets relevans og sentrale verdier. Her står det uttalt at faget skal bidra til at elevene utvikler seg til «deltakende, engasjerte og kritisk tenkende individer» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Koritzinsky (2020, s. 145) diskuterer effekten og problematikken rundt tverrfaglig arbeid. Han påpeker at samfunnet og verden vi lever i ikke fremstår i enkeltfaglige deler, og at tverrfaglig

arbeid gjør det lettere for elevene å få en forståelse av tematikken og lærestoffet. Dette kan bidra til økt motivasjon og en dypere forståelse gjennom bruk av begreper og kilder fra ulike fag. Gjennom læreplanen fremstår det som et ønske å skape mest mulig dybdeforståelse i skolen, det rettferdiggjør et økt søkelys på tverrfaglig arbeid. Men Koritzinsky (2020, s. 145-146) poengterer også at økt tverrfaglig arbeid kan føre til mer uoversiktlig opplegg i skolen. Dette kan gjøre det vanskeligere å knytte opp tråder og sammenhenger innad og på tvers av fagene. Han mener det derfor er viktig å utøve en kontrollert bruk av tverrfaglig undervisning som er funksjonell. Det vil si at man bruker tverrfaglig undervisning der det er bruk for det, for å styrke undervisningen og forståelsen, og unngår det hvis det ikke er hensiktsmessig.

3.3.2 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema kan det fremstå som at geografien får en ny plass i skolen. Temaet fremstår som et geografisk emne, som øker mengden geografi i undervisningen i helhet. Eidsvik (2020, s. 279) påpeker derimot at for å få en forståelse av omspennende samfunnsutfordringer som bærekraftig utvikling er det viktig med mer konkret faglig kunnskap fra ulike fagdisipliner. Han understreker derfor viktigheten av fagkunnskap i fremtidens skole, fordi det kan brukes som byggeklosser for å forstå større tverrfaglige temaer. Gjennom høringsprosessen av den nye læreplanen kom ulike skoler med sine synspunkt om den nye læreplanen. Lillestrøm videregående (referert i Sætre, 2022, s. 64) understrekte i denne høringen, på samme måte som Eidsvik, viktigheten av grunnleggende kunnskaper for å kunne ha forståelse for de tverrfaglige temaene som bærekraftig utvikling. I høringsuttalelsen står det at man ikke kan forstå begrepet bærekraftig utvikling hvis man ikke forstår elementene det består av. Dermed vil det være behov for kunnskap om landskap, vær, klima og jords prosesser. Sætre (2022, s. 64) fremhever videre at under høringsprosessen for LK20 var det et gjennomgående innspill fra videregående skoler at naturgeografien har en plass i geografien for å se sammenhengen mellom samfunn og natur.

3.3.3 Naturgeografien inn i naturfaget

En viktig endring i læreplanen for Samfunnsfag i grunnskolen, var som nevnt at de rene naturgeografiske kompetansemålene ble tatt ut av faget, og lagt til læreplanen for naturfaget. Naturgeografi har dermed fortsatt en viktig plass som grunnleggende tema i skolen, men er altså

flyttet ut av samfunnsfaget. Sætre (2021, s. 116) viser til at dette er første gang siden læreplanen fra 1987 at geografiske emner blir fordelt på tvers av fag. Geografifaget fremstår nå mer som et tema for et bredere fellesfag, enn en egen fagdisiplin i undervisningen. Sætre (2022, s. 65) fremhever at ved høringen i forbindelse med utarbeidelsen av læreplanen, savnet samfunnsfaglærerne i grunnskolen naturgeografien i faget. Det kom frem at det å fjerne de tre hovedområdene i faget, for en mer tverrfaglig undervisning ikke var ønskelig. Lærerne syntes dette hindret oversikten i faget, og at det ble vanskeligere for disiplinene å komme frem og være synlige i faget.

3.3.4 Kjerneelementene

Mens tredelingen av kompetansemålene er borte i Kunnskapsløftet 2020 sin læreplan for Samfunnsfag, nevnes fortsatt de tre fagdisiplinene i fagets kjerneelementer. Utdanningsdirektoratet (2022) beskriver kjerneelementene som det viktigste innholdet i faget. Elementene henger sammen og skal brukes med kompetansemålene, og er det «elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget» (Utdanningsdirektoratet, 2022). For læreplanen i Samfunnsfag er det fem kjerneelementer. Dette er ulike egenskaper og temaer elevene skal lære om for å kunne bli deltakende og undrende borgere, noe som er målsetningen til samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Fire av elementene nevnes å skulle «forstås ut ifra geografiske, historiske og nåtidige forhold», mens siste elementet skal «ses via geografiske, historiske og samfunnskunnskaplige kilder». Alle de tre fagdisiplinene; geografi, historie og samfunnskunnskap, er dermed omtalt i kjerneelementene til faget. Til forskjell fra forrige læreplan, er det som nevnt ingen konkrete kompetansemål for de ulike disiplinene, men heller et ønske om at lærerne skal se og undervise om kompetansemålene gjennom de tre fagdisiplinene for samfunnsfaget i grunnskolen.

3.4 Prosessen rundt utarbeiding av ny læreplan i Samfunnsfag i LK20

Kunnskapsløftet 2020 ble utarbeidet gjennom en prosess som varte i flere år. Det er mange biter som skal settes sammen til et stort puslespill, og det er viktig å se på bakgrunnen for de avgjørelsene som er tatt i sammenheng med samfunnsfaget på ungdomstrinnet i LK20. Utarbeidelsen av læreplaner for fagene ble gjennomført i læreplangrupper. Disse bestod av representanter med ulik faglig- og arbeidsbakgrunn. Dette for å sikre et allsidig

kunnskapsgrunnlag for utarbeidelsen av det veiledende dokumentet for utdanningen de kommende årene (NOU, 2015: 8).

Læreplangruppen som sto bak utarbeidelsen av læreplanen for samfunnsfaget bestod av fem representanter fra grunnskolen, og to fra universitets- og høyskolesektor (Eidsvik, 2020, s. 272). De to fra universitets- og høyskolesektor var utdannet innen, og representerte, fagdisiplinene historie og samfunnskunnskap. Dette fremstiller Eidsvik (2020, s. 272) som et paradoks, da faget fra forrige læreplan hadde en tydelig tredeling av faget. Det kan da virke paradoksalt å ikke inkludere en representant fra hver av de tre fagdisiplinene for utarbeidelsen av ny læreplan.

For å få innspill til utkastene til læreplanen, ble utkastene sendt ut på høringsrunder hos skoler, kommuner, FN-sambandet og andre relevante instanser rundt om i landet. Ved den siste, og mest omfattende høringsrunden, kom det frem at 21% av respondentene oppfattet geografi som neglisjert i den nye læreplanen for samfunnsfaget (Sætre, 2022, s. 65). Sætre påpeker at dette er til tross for at lærere i grunnskolen ofte har lavere spesialkompetanse i geografi, enn på videregående. Det at lærere i grunnskolen har lavere spesialkompetanse i geografi begrunner han med at faget kan tiltrekke seg lærere med en rekke ulike samfunnsfaglige utdanningsbakgrunner. Dermed har lærere på ungdomstrinnet ofte mindre kompetanse i geografi, som gjør det utfordrende å vurdere det Sætre (2022, s. 65) kaller fagdisiplinens identitet og synlighet. Det kan av den grunn være nødvendig å se nærmere på utdanningen til lærerne på ungdomstrinnet i samfunnsfag.

3.5 Lærerutdanningen for samfunnsfag

For å kunne se på hvordan geografi er representert i samfunnsfaget er det viktig å se på utdanningen til lærerne. Dette kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen, ettersom lærerne er utslagsgivende for hvordan faget praktiseres. I dette delkapitlet skal jeg ta for meg noen tidligere undersøkelser av representasjonen av geografisk utdannede lærere i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Videre skal jeg se nærmere på hva som vektlegges i lærerutdanningen, og hvordan dette gjenspeiles i faget. Det er lærerne som utøver og styrer faget på daglig basis. Det er derfor viktig å se på hvilken bakgrunn lærerne har. Dette kan jeg og senere knytte opp med funnene fra mitt prosjekt.

Et resultat av at samfunnsfaget er delt inn i tre ulike fagdisipliner er at bakgrunnen til lærerne ofte er ulik. Mikkelsen (2008, s. 16) refererer til en undersøkelse gjennomført i Trøndelag på 80-tallet, og igjen i Trondheim i 1998, hvor det viste seg at kun 6% av samfunnsfaglærerne på

ungdomstrinnet var utdannet innen geografi med minst 60 studiepoeng. Sætre (2022, s. 65) viser til flere undersøkelser i nyere tid som også kan bekrefte svak representasjon av geografifaglærte samfunnsfagslærere. Uten konkrete tall på eksakt antall med geografisk bakgrunn, refererer han til en undersøkelse fra 2019. Den sier at kun én av tre grunnskolelærere som underviser i samfunnsfaget har minst 60 studiepoeng i samfunnsfaget. Sætre (2022, s. 65) knytter dermed tvil rundt hvor stor andel av lærerne som har studiepoeng i geografi. Han påpeker at trolig denne tredelen har fått geografiske emner som en del av sin samfunnsfaglige utdanning. Det er og viktig å poengtere at denne undersøkelsen inkluderer lærere i hele grunnskolen, en må da være bevisst på at det kan være forskjeller fra småskoletrinnet til ungdomstrinnet. Men til tross svak representasjon av geografiutdannede i samfunnsfaget, er det ikke et stort ønske om videreutdanning. Swan (2016, s. 36) har basert på en undersøkelse fra 2014 sett på lærernes behov for kompetanseheving i samfunnsfaget. Der fant han ut at kun 24,7% av lærerne i utvalget viste en interesse for videreutdanning i geografi. Til sammenligning var 28,6% som hadde interesse for historie, og 17,1% i statsvitenskap, som utgjorde de tre største kategoriene.

Det er også verdt å notere at Statistisk Sentralbyrå (SSB) gjennomførte i 2021/2022 en undersøkelse for å kartlegge grunnskolelæreres utdanning på landsbasis. Her kom det frem at kun 10% av samfunnsfagslærerne på ungdomstrinnet står uten studiepoeng i faget. SSB viser at dette er en nedgang siden 2018/2019, da tilsvarende tall var 17%. Dette tyder på en kompetanseheving i faget siden 2018/2019 (Statistisk Sentralbyrå, 2023, s. 79). Det kommer også frem at samfunnsfaget er blant fagene med størst andel lærerutdannede i grunnskolen (Statistisk Sentralbyrå, 2023, s. 81). Dette kan tyde på engasjerte lærere som har interesse for faget, noe som kan pekes tilbake til de mange ulike studieretningene en kan ta for å skaffe undervisningskompetanse i faget.

Det handler ikke bare om representasjonen av geografiutdannede lærere i faget. Eidsvik (2020, s. 271) viser til hvordan det er en ubalanse mellom målsetningen for utdanningen av samfunnsfagslærere, og faget i seg selv i skolen. Som nevnt tidligere har det vært fokus på en tredeling av faget i læreplanen, men nå er det opp til lærerens tolkning av kompetansemålene hvordan fagdisiplinene vektlegges. Nasjonale retningslinjer for lærerutdanninga fra 2017 viser et ønske om likevekt mellom de tre disiplinene. Eidsvik (2020, s. 271) siterer Utdanning og Høgskolerådet sine retningslinjer for 5-10 utdanninga i Samfunnsfag, hvor det står at faget «omfatter like deler geografi, historie og samfunnskunnskap». Han peker dermed på at det er

et språk mellom læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen og utdanningen av nye samfunnsfaglærere.

3.6 En fagdisiplins status

Problemstillingen for oppgaven dreier om geografis status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Holt-Jensen (2007, s. 20) beskriver ulike måter å kunne definere en fagdisiplins status. Dette kan være viktig å ta for seg, for å sette rammeverket for analysen og diskusjonen. Fagdisiplinen geografi kan deles inn i tre ulike deler for å definere status. Det er skolefaget, studiefaget og basisfaget (Holt-Jensen, 2007, s. 15). Basisfaget er det vitenskapelige forskningsfaget, og blir målt gjennom kollektiv anerkjennelse i forskningsmiljøet gjennom offentlig omtale og antall doktorgrader. Studiefaget er mer rettet inn mot faget en møter i innføringsemner på høyskoler og universiteter. Det baseres på forskning, men har som målsetting å gi kompetanse til ulike yrkessituasjoner. Dermed er det vurdert gjennom antall søkere og studenter, i tillegg til antallet som får seg jobb basert på studiet (Holt-Jensen, 2007, s. 16). For fag som geografi er yrkesmulighetene brede. Han viser til at de siste 30 årene er «langt flere blitt kommuneplanleggere enn skolegeografer» (Holt-Jensen, 2007, s. 17). Avslutningsvis omtaler Holt-Jensen (2007, s. 17) skolefaget, statusen jeg ønsker å ta for meg i denne oppgaven. Skolefaget er mer påvirket av politiske faktorer, og styres i stor grad av timetall og temaavgrensing. En kan og se på hvor mange som velger programfag innen geografi på videregående skole, men i grunnskolen er ikke dette relevant ettersom er geografi en obligatorisk del av samfunnsfaget. Det handler dermed i større grad om entusiastiske lærere som kan skape en interesse hos elevene (Holt-Jensen, 2007, s. 18).

Videre beskriver Holt-Jensen (2007, s. 20) hvordan meningsmålinger kan være hensiktsmessig for å måle disiplinens status. Han påpeker at geografi står svakere i Norge enn i andre land som Storbritannia og Finland, og han drøfter årsaker til dette. Han presenterer seks ulike hypoteser som kan være med å påvirke statusen til faget geografi (Holt-Jensen, 2007, s. 22-24):

- Posisjon og timetall i skolesystemet
- Når ble faget institusjonalisert, og kan den styrke den nasjonale identiteten
- Blir faget opprettholdt som fellesdisiplin for natur- og samfunnsstudier
- Ledende personligheter i fagmiljøet
- Suksess i å utdanne kandidater for arbeidsmarkedet
- Tilfeldigheter som dagsaktuelle temaer øker interesse

Hypotesene tar for seg det helhetlige geografifaget, som basisfag, studiefag og skolefag. Men skolefaget på ungdomstrinnet kan ses på som en av faktorene som bidrar til den lave statusen relatert til andre nærliggende land. Posisjonen og timetallet er direkte relevant for hvordan statusen til geografi kan ses på i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Hypotesen om at faget blir opprettholdt som en fellesdisiplin mellom natur og samfunnsstudier er også interessant for samfunnsfaget. Da jeg tidligere har observert at naturgeografien er omplassert til naturfaget i grunnskolen.

4 Metode

Hvilke metoder man bruker i et forskningsprosjekt er styrt av problemstillingen. Hovedproblemstillingen for dette prosjektet omhandler *hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?* For å belyse dette spørsmålet ønsket jeg å hente informasjon fra lærerne selv. Jeg ønsket å bruke kvantitativ metode, nærmere bestemt et spørreskjema, for å få et mer helhetlig bilde på landsbasis. I dette kapitlet skal jeg gå gjennom hva kvantitativ metode innebærer, og hvorfor det er hensiktsmessig for dette prosjektet. Videre skal jeg gå nærmere inn på hvilke valg jeg har tatt når det gjelder innsamling og analyse av data. Deretter er det viktig å se på etikken rundt forskningen og min rolle, i tillegg til forskningens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg presentere variablene benyttet i analysen, og hvordan jeg har gjennomført analysen. Her vil jeg presentere ulike modeller, før vi kan se på resultatene i neste kapittel. Alle valgene er tatt på bakgrunn av å kunne samle best mulig empirisk data, så jeg kan belyse temaet og problemstillingen. Dataene er analysert ved bruk av RStudio, som jeg og vil gi en beskrivelse av i slutten av kapitlet.

4.1 Valg av kvantitativ metode

En vitenskapelig metode er en måte å skille informasjonen fra det Christoffersen (et al., 2021, s. 21) kaller for forhastede konklusjoner. I hverdagen tar vi ofte slike forhastede konklusjoner og bygger kunnskapen vår på enkeltinntrykk innenfor vår personlige sosiale krets. Til forskjell handler vitenskapelige metoder om å gå mer systematisk til verks for å samle informasjon. Oppgaven min faller innenfor den samfunnsvitenskapelige metoden som handler om å forstå den sosiale virkeligheten, basert på empiriske data. Panke (2018, s. 125) sier at hvis et fenomen skal undersøkes med et utvalg på over 75 personer, er kvantitativ metode det naturlige valget. Hun påpeker at valg av metode blant annet avhenger av forskerens tilgjengelige tid. Det kan være tilfeller hvor det er mulig med kvalitative undersøkelser av slike størrelser, men det krever mye ressurser. Ved kvantitativ forskning handler det om å innhente talldata på fenomener som kan ses på som stabile i den sosiale konteksten de fremstår. Formålet er gjennom analyse å kunne trekke ut årsakssammenhenger og -forklaringer for fenomenet (Ringdal, 2018, s. 110). I lys av min problemstilling vil det si at jeg er interessert i geografis nåværende status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet, om det har vært en endring i statusen, og hva som eventuelt kan være årsaken til denne endringen. Mitt forskningsprosjekt faller innenfor det Ringdal (2018, s. 112) omtaler som et tverrsnittdesign. Det som kjennetegner et tverrsnittdesign, er at forskeren

henter ut informasjon som kan beskrive situasjonen i nåtid. Dette er gjort gjennom spørreundersøkelse som er veldig klassisk for tverrsnittdesign. Dermed har jeg et utsnitt av hvordan statusen til geografi var ved starten av 2023.

Grunnlaget for den vitenskapelige forskningen er data. Data kommer i mange ulike former som blant annet lette, registrerbare data eller data basert på fenomener. Christoffersen (et al., 2021, s. 25) fremhever eksempler på registrerbare data som alder, vekt og høyde. Data basert på fenomener er derimot mer komplekse, med mindre konkrete svar, fordi det nødvendigvis ikke er helt opplagt. I dette prosjektet ønsker jeg å skaffe data basert på informantenes erfaringer. Gjennom erfaringer kan jeg få en forståelse av virkeligheten og kunne forklare fenomener rundt oss (Christoffersen et al., 2021, s. 26). Madsbu (2011, s. 29) omtaler dette som teoriutvikling basert på tolkning av menneskers relasjoner, hvor man bruker informantenes empiriske materiale for å samle inn et datagrunnlag til å utføre en analyse og utvikle teorier. Det handlet derfor for meg om å finne logiske sammenhenger i materialet hentet fra informantene. Dette skal jeg beskrive nærmere når jeg går gjennom analysen senere i kapitlet.

4.2 Utvalget

Lærerne regnes som mitt utvalg. De fikk tilsendt spørreskjema for å kunne dele sin kunnskap med meg (Christoffersen et al., 2021, s. 275). Det ble utsendt et digitalt spørreskjema, med lukkede svaralternativer på både ordinal og nominal nivå, i tillegg til frivillige utdypende oppfølgingsspørsmål. Dette ga respondentene mulighet til å begrunne de lukkede svarene, slik at jeg kunne få en dypere forståelse respondentenes erfaringer og tanker. Undersøkelsens formål var å hente inn det Rød (2017, s. 73) omtaler som meninger og holdninger, og for dette var det hensiktsmessig å benytte meg av Likert-skala. Det vil jeg komme mer inn på i delkapitlet om utformingen av spørreskjemaet.

Oppgaven min baserer seg på det Ringdal (2018, s. 124) kaller primærdata. Dette er data som forskeren selv innhenter for prosjektet. Det gir forskeren kontroll og muligheten til å utforme spørsmålene og utvalget for å kunne hente inn best mulig data for forskningsspørsmålet (Ringdal, 2018, s. 118). Med utvalg menes det en gruppe av populasjonen som man ønsker å hente ut informasjon fra. Innenfor denne målgruppen vil man danne seg et representativt utvalg som kan fremstå som en miniatyrversjon av den totale populasjonen (Christoffersen et al., 2021, s. 275). Dette er fordi det er tilnærmet umulig å kunne samle data fra hele populasjonen.

Funnene fra utvalget generaliserer. Det er derfor viktig å stille spørsmål rundt hvor representativt utvalget er for hele populasjonen (Punch, 2005, s. 102).

I mitt tilfelle var den aktuelle populasjonen lærere som underviser i Samfunnsfag på ungdomstrinnet, ettersom de innehar mest kunnskap og erfaring om hvordan faget fremstår i klasserommet. Trekningen av utvalget kan ses på som en form for stratifisert utvelgelse. Målet var originalt å sende ut undersøkelsen til alle samfunnsfaglærere ved rene ungdomsskoler, med elever fra 8. til 10. trinn. Men undersøkelsen ville da fått en stor overvekt fra den sørlige delen av Norge, ettersom det er mer vanlig i nordlige deler av landet å ha skoler fra 1. til 10. trinn. Stratifisert utvalg beskriver Christoffersen (et al., 2021, s. 276) som en strategi for å sikre seg representasjon fra ulike grupper. I mitt tilfelle var gruppene fordelt etter fylker og geografisk beliggenhet. Gjennom at jeg ville sikre meg representasjon fra alle deler av landet, preges utvalget av en disproporsjonal stratifikasjon. Det gjør at populasjoner av mindre størrelse av befolkningen, blir representert i sterkere grad enn i det reelle samfunnet. Dette er gjort for å kunne sikre meg mer adekvate statistiske analyser ved at jeg har nok data fra alle deler av landet (Christoffersen et al., 2021, s. 276).

4.3 Utformingen av spørreskjema

For å kunne hente inn data fra lærere over hele landet var det nødvendig å utforme et spørreskjema. Rød (2017, s. 64) skriver at spørreskjema brukes «når du har en idé om hva du kan forvente som resultat». Da kan man utforme spørsmålene så man kan hente ut den relevante informasjonen best mulig. Man arbeider med prekodete skjemaer, og for meg var det derfor viktig å lese meg opp om tidligere forskning på området før utformingen av spørsmålene. Med foreliggende kunnskap fra andre forskningsprosjekter og forelesninger kunne jeg utforme skjemaet for den aktuelle problemstillingen (Christoffersen et al., 2021, s. 291).

I mitt tilfelle konstruerte jeg et semistrukturert spørreskjema (Se vedlegg A). Dette er en kombinasjon av prekodete og åpne svar. Hovedsakelig ble det gjort gjennom gitte svaralternativer. Men som tidligere nevnt ble det også gitt en mulighet for å utdype svarene i fritekst hvis informantene ønsket å begrunne seg. Prekodete svar er viktig ved kvantitative undersøkelser for å kunne skape variabler og verdier. Denne prosessen kalles å operasjonalisere (Christoffersen et al., 2021, s. 282). Det handler om å konkretisere fenomener så de kan klassifiseres og være kvantifiserbare. Av den grunn var det viktig å utforme spørsmålene på en måte som kunne operasjonaliseres på ordinalnivå. Da kan man rangere dem på en logisk måte

ved hjelp av en skala, og verdiene kan videre brukes til regresjonsanalyser og statistisk kontrollering (Christoffersen et al., 2021, s. 286). For å oppnå dette benyttet jeg meg av Likert-skala (Rød, 2017, s. 71). Det er en skala med svaralternativer som brukes tradisjonelt for å avdekke respondenters meninger eller holdninger angående et tema. Her gir jeg dem et oddetall svaralternativer, i mitt tilfelle fem, fra veldig negativ, negativ, likegyldig, positiv og veldig positiv. Dette gir dem muligheten til å vektlegge i hvilken grad de er enig eller uenig med spørsmålet/påstanden på en balansert måte. Videre ga jeg informantene mulighet til å svare «vet ikke» for å gi aksept for at ikke alle spørsmål er like lette å ha en mening om (Rød, 2017, s. 73). Christoffersen (2021, s. 300) diskuterer om det er lurt med «vet ikke», og sier at det er viktig å inkludere i spørsmål hvor det er naturlig at respondenten ikke kan vite. Da slipper man uklare responser basert på estimer og gjetting.

Det var også viktig å innhente bakgrunnsinformasjon om informantene for å kunne bruke i analysen. Her handlet det om å hente inn verdier på nominalnivå angående deres kjønn, utdanning og arbeidssted, i tillegg til verdier som alder. Christoffersen (et al., 2021, s. 293) omtaler dette som faktaspørsmål. Her er man ute etter kjennetegn angående personen eller dens omgivelser. Ved faktaspørsmål er det viktig å gi svaralternativer som informantene kan assosiere seg med. Dette gjør det lettere å kategorisere og organisere verdiene. I mitt spørreskjema ble det gitt mulighet å svare «annet» for de som ikke fant et alternativ som passet med deres virkelighet. I disse tilfellene fikk respondentene muligheten til å fylle inn svaret i en tekstboks. Her kan man få mange like svar, skrevet på forskjellig vis, som gjør det vanskelig å statistisk loggføre og analysere. Derfor er det viktig med mange og gode svaralternativer.

4.4 Gjennomføringen av undersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i starten av 2023 ved hjelp av Nettskjema. Nettskjema er et verktøy utviklet av Universitetet i Oslo, som kan brukes i forbindelse med datainnsamling digitalt (Universitetet i Oslo, 2023). Etter å ha utformet spørreskjemaet i henhold til informasjonen jeg ønsket, ble det gjennomført en pilottesting. Dette gjøres for å kvalitetssikre utformingen av spørsmål og svar, i tillegg til å teste det tekniske før man sender det ut til informantene. Rød (2017, s. 70) fremhever hvordan et spørreskjema er utformet basert på forskerens forventninger til hvordan respondentene vil svare. Det er derfor hensiktsmessig med pilottesting for å teste spørsmålene og svaralternativene på noen som ikke tenker likt som seg selv. Jeg gjennomførte en pilottest på 15 bekjente, både i, og utenfor læreryrket. Dermed kunne

lærerne ha fokus på om det var tilstrekkelig med svaralternativer til at de kunne uttrykke sine meninger. Mens de med mindre forståelse for temaet, kunne rette søkelyset mer mot det tekniske og rettskriving.

Etter gjennomført pilottesting og revidering basert på tilbakemelding, handlet det om å nå ut til lærere på nasjonalt nivå. Som diskutert i delkapitlet om utvalget, ønsket jeg å komme i kontakt med lærere i samfunnsfaget på ungdomstrinnet over hele landet. Jeg samlet dermed inn e-post adressene til rektorer og kontaktpersoner ved bruk av Grunnskolen Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er det oversikt over alle skoler med ungdomstrinn. Dermed hadde jeg hatt muligheten til å ta kontakt med rektorer på respektive skoler over hele landet. Deretter konstruerte jeg en e-post hvor jeg beskrev hvem jeg var, hva jeg ønsket å finne ut av og om de hadde muligheten til å videresende e-posten til fagansvarlig eller samfunnsfaglærerne på den respektive skolen.

En utfordring når man gjennomfører digitale datainnsamlinger er bortfall og svarrespons. Bortfall regnes som den delen av utvalget som ikke ønsker å ta del i undersøkelsen, eller som vil trekke besvarelsen sin. En går fra et bruttoutvalg basert på ønskelige respondenter, til et nettoutvalg som er de som faktisk har svart på undersøkelsen (Christoffersen et al., 2021, s. 278). I mitt tilfelle sendte jeg ut spørreskjemaet til 466 rektorer og kontaktpersoner, dette resulterte i 198 responser på undersøkelsen. Christoffersen (et al., 2021, s. 279) omtaler dette som et vanlig problem. Bortfall er en naturlig del av kvantitative undersøkelser, hvor bruttoutvalget ofte vil bestå av langt flere enn nettoutvalget. Vanlig er det å beregne at omtrent 30-40 prosent besvarer en surveyundersøkelse. I mitt tilfelle har jeg ikke et nøyaktig mål på hvor mange lærere som var i målgruppen, da jeg ikke vet hvor mange som jobber på de respektive skolene. Til tross for begrenset respons, vurderte jeg mengden data innsamlet som tilstrekkelig for ønsket analyse. Undersøkelsen resulterte i mer enn 75 svar, som Panke (2018, s. 125) vurderer som overgangen hvor det er hensiktsmessig å arbeide med kvantitative metoder. Jeg fikk også som ønskelig respons fra alle landsdeler, som gir god mulighet til å se på helhetsinntrykket i landet, uten noen klar overvekt i noen retning.

4.5 Etikk og forskerens rolle

Ved all form for forskning vil det oppstå etiske utfordringer. Punch (2005, s. 276) påpeker at ved samfunnsfaglig forskning skyldes dette at man arbeider med individers informasjon, som omhandler personer. Å lekke informasjon om individer som er delt under konfidensialitet kan

fremstå som krenkende og direkte skadelig for den fornærmede (Ringdal, 2018, s. 58). Ved kvantitativ forskning handler det etiske hovedsakelig om bruken av informasjonen respondentene deler med forskeren. Når respondentene valgte å delta i spørreundersøkelsen, ga de et samtykke til at jeg kan bruke informasjonen de delte til forskningsarbeidet. Ringdal (2018, s. 61) kaller det et passivt samtykke. Dette fordi de ikke har reservert seg mot å bli kontaktet, men opplever ikke noe ytre press til å gjennomføre undersøkelsen. Innledende i undersøkelsen min står det hva formålet med informasjonen er, og hvordan de kan kontakte meg hvis de har behov for ytterligere informasjon.

En sentral del av de etiske hensynene man må ta som forsker er retten til anonymisering og taushetsplikt. Forvaltningsloven sier at ved all bruk av informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er anonymisering lovpålagt. Dette er ikke en like stor utfordring ved kvantitative undersøkelser som ikke henter inn kritisk informasjon som kan tilbakeføres til respondenten (Christoffersen 2021, s. 50), men det er viktig å være bevisst på problematikken. Med introduksjonen av de nye reglene for personvern i 2018 (GDPR) har det blitt gjennomgått endringer for forskningsinstitusjoner. Det er krav om bedre rutiner rundt behandling av personopplysninger (Ringdal, 2018, s. 64). Med bakgrunn i dette valgte jeg som nevnt å benytte meg av Nettskjema. Gjennom deres tjeneste forsikret jeg meg at det ikke blir samlet inn personopplysninger, og opplysningene som oppgis er anonyme. Videre har de automatisk sletting av opplysninger seks måneder etter avsluttet prosjekt, som sikrer at elektroniske spor ikke skal være å oppdrive (Universitetet i Oslo, 2021).

Med rollen man har som forsker er det også viktig å være bevisst på at det er tilnærmet umulig å arbeide objektivt. En arbeider ut ifra det Christoffersen (et al., 2021, s. 33) kaller et faglig utgangspunkt. Det er derfor viktig å være bevisst på dette utgangspunktet, og informere leserne om det. Det gir dem mulighet til å lese og forstå forskningen gjennom den faglige vinklingen. I tillegg til å gi deg selv som forsker mulighet til å reflektere rundt avgjørelser som tas gjennom arbeidsprosessen. Madsbu (2011, s. 17) skriver om hvordan samfunnsforskning ikke har klare regler og lover som naturvitenskapen. Han sier at man må være bevisst på sin rolle som forsker, og at våre oppfatninger av en situasjon, vil påvirke hvordan vi reflekterer rundt det man forsker på. Dermed er fortolkningene sett gjennom forskerens øyne og tanker. Samfunnsforskning handler ikke om å definere virkeligheten, men å sette ord på det man kan forstå av den. Av den grunn er fortolkninger kjernen i samfunnsvitenskapelig forskning, og jeg som forsker må ha kjennskap til min posisjon.

4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to begreper som brukes for å kunne vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid. Med reliabilitet menes det hvor konsekvent forskeren har arbeidet med datamålingene som brukes i forskningen. Ved konsekvent arbeid vil man få etterprøvbare resultater som gjengir virkeligheten på best mulig måte. Punch (2005, s. 95) fremhever et aspekt i begrepet reliabilitet. Det handler om hvor konsekvent målingene er over tid. Han mener at hvis en under de samme forutsetningene kan gjennomføre undersøkelsen med samme rammefaktorer og få samme resultat, oppnås en høy reliabilitet. Dette kan vurderes gjennom det Ringdal (2018, s. 104) kaller test-retest teknikken. Da vil man gjenta målingene sine på et nytt tidspunkt, for å kunne sammenligne resultatene. Men han utdyper at det største problemet med denne teknikken er at man sjelden har mulighet til å gjennomføre en undersøkelse to ganger. Dette skyldes at det fremstår som lite sannsynlig å få utvalget til å fylle ut samme skjema på nytt, med kort tid mellom.

Med validitet menes forskningens gyldighet. Hvor nøyaktig representerer dataene man har hentet inn virkeligheten for fenomenet som forskes på (Christoffersen et al., 2021, s. 43). Ved noen deler av forskningen kan validiteten være lett å forstå. For eksempel på konkrete faktaspørsmål som alder og bosted vil dataene en får inn være konkrete for den respektive respondenten. Utfordringene rundt validitet dreier seg om konseptet man kaller begrepsvaliditet. Christoffersen (et al., 2021, s. 44) definerer begrepsvaliditet som «måler vi det vi ønsker å måle?». Med dette menes det at spørsmålene må utformes på en måte som gjør dem forståelige, og gir alle respondentene muligheten til å svare sin oppriktige mening. Ofte handler vurderingen av validitet om å bruke sunn fornuft, også kalt «face validity». Dette er fordi en undersøkelses validitet ikke kan måles som en absolutt verdi. Det er heller et krav til en viss kvalitet og systematikk som forskerne må tilstrebe seg (Christoffersen et al., 2021, s. 44). Rød (2017, s. 75) påpeker også viktigheten av ryddig operasjonalisering i arbeidet. Ved god operasjonalisering vil variablene og verdiene vise til realiteten, og gjenspeile det man ønsker å måle. Dette kjennetegner høy begrepsvaliditet. Forskningens reliabilitet kan også knyttes direkte opp mot validiteten. Ringdal (2018, s. 103) sier at høy reliabilitet er en direkte forutsetning for validiteten. En må se empirien i lys av teorien. Da kreves det at forskeren vurderer de teoretiske begrepene som brukes i forskningen, for å kunne hente ut mest nøyaktig empirisk materiale fra informantene.

Et sentralt begrep i problemstillingene og undersøkelsen min er begrepet status. Som definert tidligere er status et ord for rang, stilling eller prestisje. Gjennom «face validity» har jeg vurdert

det som forståelig hva som legges i statusen til en fagdisiplin, når man skal se dem i lys av hverandre. Både status og autonomi er begreper som jeg forutsetter er kjent for utdannede lærere. Dermed kan man legge til grunne at respondentene har hatt forståelse av hva de har besvart i undersøkelsen. Grunnet utvalgets dyptgående erfaring med læreplanen og undervisning i faget, så jeg det også som tenkelig for dem å kunne vurdere både nåværende status for de ulike fagdisiplinene, og utviklingen fra de tidligere læreplanene. Ved å se på svarene deres på ordinal nivå kan jeg få den grunnleggende oppfatningen. Videre har respondentene hatt mulighet til å utdype seg og gi begrunnelse for svarene sine. Dette gir mulighet til å bedømme deres forståelse av begrepet status i kontekst av forskningen.

Som forsker er du den del av forskersamfunnet som også bringer etiske konsekvenser. Det forskeren produserer skal bidra til vitenskapen, samtidig som man respekterer andres bidrag. Gjennom god henvisningsskikk gir man mulighet for etterprøving og videre forskning. Samtidig som man sikrer seg mot usikkerhet rundt plagiering og juks (Ringdal, 2018, s. 90).

4.7 Variabler

Variablene legger grunnlaget for analysen jeg skal foreta meg. Når en skal gjennomføre en regresjonsanalyse er man avhengig av en avhengig variabel, og minst en uavhengig variabel for å kunne forklare forholdene (Rød, 2017, s. 189). For å kunne besvare problemstillingen om hvordan lærerne vurderer geografis status i samfunnsfaget, må jeg benytte meg av variabler som gir meg grunnlag til å besvare dette. I dette delkapitlet skal jeg gå gjennom de aktuelle variablene jeg har benyttet meg av i analysen, hvilken funksjon de har og hvorfor de er inkludert.

4.7.1 Avhengig variabel

Den avhengige variabelen som blir benyttet er lærernes vurdering av den nåværende statusen til geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Denne variabelen er på ordinal målenivå, da respondentene fikk muligheten til å gi en verdi mellom 1 og 5. Ringdal (2018, s. 96) beskriver hvordan de fleste variabler basert på holdninger og verdier er på ordinal nivå. Variabelen kan da rangeres, men verdiene gir ikke i seg selv en konkret mening. Det er derfor viktig å ha kjennskap til variablene i kontekst av undersøkelsen. *Status geografi* er dermed et mål fra 1 til 5 på hvordan lærerne som underviser i samfunnsfaget på ungdomstrinnet vurderer statusen til

geografi. I analysen kan dette målet brukes opp mot de andre fagdisiplinene, da de er målt på samme måte gjennom samme undersøkelse.

4.7.2 Uavhengige variabler

De uavhengige, også kalt forklarende variabler, måles opp mot den avhengige variabelen for å se hvilken påvirkning de har på geografisens status i samfunnsfaget. I problemstillingene fremheves det at jeg vil se statusen i lys av lærernes utdanning. Dette gir grunnlaget for valget av de uavhengige variablene for analysen. De tre første uavhengige variablene er kodet som dummyvariabler. Det vil si at den har to verdier, 0 og 1, som gjør at de kan brukes for å representere kategorivariabler (Ringdal, 2018, s. 446). I tilfellet av mine variabler vil en verdi på 1 representere at variabelen er korrekt, og fenomenet stemmer for respondenten. Mens en verdi av 0 betyr at det er inkorrekt.

Utdannelse historie er den første variabelen. Denne forklarer om respondenten har utdanning innen historie. Det inkluderer om de har historie som hovedfag eller andrefag, basert på begrepene avklart i kapittel 2. Som dummyvariabel vil da en verdi på 1 bety at respondenten har utdanning innen historie.

Den neste uavhengige variabelen er *utdannelse samfunnskunnskap*, og den fungerer på samme måte som foregående variabel. Her avgjør om respondenten har utdanning innenfor de samfunnskunnskaplige emnene, som vist i tabell 1 i begrepsavklaringskapittelet, variabelens verdi.

Annen utdanning er den siste uavhengige variabelen for den originale modellen. Som en dummyvariabel forklarer den om respondenten har relevant samfunnsfaglig utdanning. Det vil si at en positiv verdi tilsvarer at læreren ikke har utdanning innen geografiske, historiske eller samfunnskunnskaplige emner. Læreren er dermed teoretisk ikke kvalifisert for å undervise i samfunnsfaget på ungdomstrinnet, men har allikevel undervisningsansvar i samfunnsfag for minst en klasse på sin skole.

Variabelen for om respondenten har utdanning innenfor geografi er blitt utelatt som uavhengig og avhengig variabel. Det gjør at den er satt som referansevariabel eller referansegruppe. Referansevariabel er variabelen som de uavhengige variablene måles opp mot. En positiv verdi vil da tilsi at fenomenet den uavhengige variabelen beskriver, påvirker i større grad den avhengige variabelen enn referansevariabelen (Christoffersen et al., 2021, s. 369).

Dette er i hovedmodellene. Men i første to modellene benyttes variablene *geografi hovedfag* og *utdannelse geografi*. Dette er to dummyvariabler som viser til om respondentene har utdanning i geografi. Den første viser til om respondenten anser geografi som sitt hovedfag, men dette spørsmålet har lav representasjon. Dermed benyttes senere *utdannelse geografi* som viser til alle lærere som har utdanning innen geografi.

Når det kommer til den alternative forklarende modellen benyttes tre andre uavhengige variabler. *LK20s påvirkning på autonomi* er en ordinal variabel, basert på Likert-skala. Den er omgjort til numeriske verdier fra 1 til 5. En lav verdi tilsvarer at respondenten vurderer at lærernes autonomi ble svekket med den nye læreplanen, og høy verdi tilsvarer en styrking av lærernes autonomi.

De to siste uavhengige variablene er *historiens status* og *samfunnskunnskapens status*. Disse variablene er konstruert på samme måte som den avhengige variabelen. Eneste forskjellen er at de representerer statusen for de to andre fagdisiplinene som inngår i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

4.7.3 Kontrollvariabler

Det er viktig å se på helheten når man ser på sammenhenger og forholdstall i analyse av statistisk data. Kontrollvariabler tas med i analysen for å gi et mer helhetlig blikk på forholdene. Jeg trekker da inn det Christoffersen (et al., 2011, s. 330) omtaler som forstyrrende variabler. Disse kan være med på å forklare hvorfor det er en sammenheng, og å kontrollere at man ikke ender opp med en spuriøs eller uberettiget sammenheng. For analysen har jeg benyttet meg av 4 ulike bakenforliggende forhold i lærernes arbeidssituasjon for å kontrollere om de påvirker utfallene i analysen.

Kjønn er en dikotom variabel, og dermed også en dummyvariabel. I modellen er kvinne satt til verdi 1, og mann er satt som referanseverdi. En kan da kontrollere om det utgjør en forskjell hvilket kjønn respondenten har.

Alder er en forholdstallsvariabel. Det vil si at det er en eksakt avstand mellom verdiene i variabelen, og den har et naturlig nullpunkt. I undersøkelsen er alderen hentet inn på intervallnivå. Der respondentene har oppgitt alderen sin på intervaller på 5 år. Intervallene starter på 20-24 år, og går opp til 60-64. 20-24 år er dermed satt som referansealder i analysen.

Karrierelengde handler om hvor lenge respondentene har arbeidet som lærere. Dette er en ordinal variabel, hvor referanseverdien er under 1 år. Videre går variabelen i fire intervaller fra 1-3, 4-7, 8-11 og 12-15 år. Avslutningsvis er øverste verdi over 15 år. Variabelen er konstruert på intervallnivå, hvor de seks ulike intervallene er rangert fra 1 til 6.

Kommunestørrelse er i likhet med *karrierelengde* en ordinal variabel konstruert på intervallnivå. Her besvarte lærerne på hvor mange innbyggere som bor i kommunen de arbeider i. De tre svaralternativene for respondentene var under 5000, 5000-10 000 og over 10 000. Her ble igjen alternativene omgjort til intervaller fra 1 til 3, og innbyggertall på under 5000 ble satt som referanse.

4.8 Analyse og modeller

Regresjonsanalysen er gjennomført for å kunne få en dypere forståelse av påvirkningsforholdet mellom variablene ovenfor. Utgangspunktet er en lineær analyse hvor man kan se sammenhengen mellom en X og Y variabel. En vil da få en lineær funksjon som kan forklare hvordan en økning i X vil påvirke Y (Ringdal, 2018, s. 399). En slik funksjon vil ikke gi nok forståelse av kompleksiteten i det man ønsker å finne ut av og vil dermed bli bygd videre på. I dette delkapittelet skal jeg beskrive analysen, og modellene jeg har benyttet meg av for å kunne besvare problemstillingene. Disse modellene er bygd opp rundt å kunne forstå hvordan lærernes syn på geografis status blir påvirket av utdanningen deres.

Det som er aktuelt er en multippel regresjonsanalyse. Her brukes det minst to X variabler, som skal kunne gjøre analysen mer realistisk. Jeg kan da inkludere alle de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget i analysen for å få det helhetlige bildet. I tillegg åpner det opp for bruk av kontrollvariablene, som kan gi meg muligheten til å kontrollere funnene. Avslutningsvis gir også en multippel regresjonsanalyse grunnlag til å redusere residualene (Ringdal, 2018, s. 411). En residual er feilmarginen i likningen. Jeg får da redusert forskjellen mellom den observerte og predikerte verdien av statusen i geografi (Ringdal, 2018, s. 528). Multippel regresjonsanalyse vil dermed gi en koeffisient som viser hvordan X påvirker Y variabel, men kontrollert opp mot andre eksisterende variabler i modellen. Referanseverdien er utgangspunktet, og utfallet av en økt verdi vil beskrives gjennom resultatet av modellen.

4.8.1 De innledende modellene

Innledningsvis ønsker jeg å gå gjennom tre modeller som legger grunnlaget for analysen. Først to analyser av hvordan geografisk utdannede responderer på statusen i geografi, før jeg tar respondentene med utdanning i geografi ut av analysen som referansevariabel og lager den grunnleggende modellen jeg kan bygge videre på senere. Det vil dermed først være to lineære analyser, før en grunnleggende multippel analyse. Modellene utformes gjennom en likning for lineær sammenheng (Christoffersen et al., 2011, s. 337):

$$Y = b_0 + b_1X_1$$

Modell 1: Likning for lineær sammenheng

I likningen vil Y være den avhengige variabelen. b_0 representerer regresjonskonstanten. Det vil si den predikerte verdien av den avhengige variabelen når verdien på X variabelen er satt til 0. b_1 representerer regresjonskoeffisienten, til X variabelen. Den beskriver dermed sammenhengen mellom X og Y (Ringdal, 2018, s. 400). I alle modellene er residualene tatt ut av likningen for bedre oversikt for leserne. Men det er viktig å være bevisst på at disse også er tatt med i likningen som en viktig variabel for feilmarginene i analysen. Jeg skal nå se på første modell aktuell for problemstillingen.

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{Geografi hovedfag}_1$$

Modell 2: Geografifagets status som en funksjon av lærere med geografi som hovedfag

Modell 2 er en lineær regresjonsmodell som har som hensikt å se på sammenhengen mellom geografis status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet og lærere som har geografi som hovedfag.

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{Utdannelse geografi}_1$$

Modell 3: Geografifagets status som en funksjon av lærere med utdanning i geografi

Modell 3 en liten videreutvikling av den foregående. Her endres den uavhengige variabelen fra lærere med geografi som hovedfag, til alle lærere som har geografi som hovedfag eller andrefag. Formålet er å øke antallet respondenter, for å få mer statistisk stabilitet i analysen. Begge disse

modellene er som nevnt lineære modeller, som skal sette rammene rundt det primære analysen. De vil lide av svakheter i lite kontroller, og et enkelt syn på en kompleks situasjon.

For å skape en mer stabil modell for å legge grunnlaget for analysen må jeg benytte meg av multipl regressjon. Modell 4 vil være den første, og utgangspunktet for de mer avanserte modellene videre i analysen.

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{Utdannelse historie}_1 + b_2 * \text{Utdannelse samfunnskunnskap}_2 + b_3 * \text{Annen utdanning}_3$$

Modell 4: Geografifagets status som en funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn

Modell 4 er en grunnleggende multipl regressjonsanalyse. Den stiller statusen i geografi opp mot utdanningen til lærerne i faget. I modellen er alle de tre uavhengige variablene inkludert. Dette er lærere utdannet innen historie og samfunnskunnskap, i tillegg til lærerne som ikke har noen relevant utdanning for samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Dermed står lærerne utdannet innen geografi utenfor som referansevariabel. En kan da se hvordan variablene i modellen overforholder seg til statusen til geografi, sammenlignet med lærere med geografi i utdanningen sin. Denne modellen vil operere som et skjellet for de videre modellene, og gir et enklere syn på korrelasjonen. Det er viktig å være bevisst på at de innledende analysene er inkludert for å gi ideer og et grunnlag for videre analyse, og skal ikke brukes til å trekke konklusjoner da de kan ha store feilmarginer.

4.8.2 De videreutviklede modellene

Mens modell 4 er konstruert for å legge grunnlaget for resultatene jeg er ute etter, har den svakheter med å gi resultater uten feilmargin. En mangel på kontrollvariabler gjør at analyseresultatene kan bli konfunderende. Med dette menes det at det kan virke forvirrende eller gi villedende resultater (Christoffersen et al., 2021, s. 332). Jeg skal derfor bygge videre på modellen ved å inkludere kontrollvariabler. Hensikten er som nevnt tidligere å avdekke om det er andre variabler som kan virke forstyrrende på sammenhengen mellom den avhengige og de uavhengige variablene.

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{Utdannelse historie}_1 + b_2 * \text{Utdannelse samfunnskunnskap}_2 + b_3 * \text{Annen utdanning}_3 + b_4 * \text{Kjønn} + b_5 * \text{Alder}$$

Modell 5: Geografifagets status som funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn med to kontrollvariabler

Modell 5 inkluderer respondentenes kjønn og alder i likningen. Jeg kan dermed se om det er påvirkende faktorer for hvordan lærere med ulik utdanning ser på statusen til geografi.

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{Utdannelse historie}_1 + b_2 * \text{Utdannelse samfunnskunnskap}_2 + b_3 * \text{Annen utdanning}_3 + b_4 * \text{Kjønn} + b_5 * \text{Alder} + b_6 * \text{Karrierelengde} + b_7 * \text{Kommunestørrelse}$$

Modell 6: Geografifagets status som funksjon av lærernes utdanningsbakgrunn og fire kontrollvariabler

Modell 6 bygger videre med to nye kontrollvariabler. Da blir hvor lenge respondentene har arbeidet i skolen, og størrelsen på kommunen de arbeider, tatt med i likningen. Dette vil gi analysen et bredere omfang av faktorer som kan påvirke lærernes syn på geografien status. Utdannelse i de to fagdisiplinene i modellen, og at lærerne med annen utdanning er fortsatt variablene jeg er mest interessert i. Disse beskriver hvordan lærerne som treffer kriteriene ser på statusen i forhold til lærere med utdanning i geografi. Men verdiene her blir justert når jeg tar inn ekstra kontrollvariabler, så analysen kan bli mer presis.

4.8.3 Den alternativt forklarende modell

Det er flere modeller som kan forklare hvordan statusen til geografi blir vurdert. De to påfølgende modellene er for å se på det fra et litt annet perspektiv. Her ønsker jeg heller å se på de andre fagenes status, og se på sammenhengen mellom lærernes vurderinger av historie og samfunnskunnskaps status, og deres vurdering på av geografis status. En kan da mulig se korrelasjonen mellom hvilke fagdisipliner som blir prioritert over geografi. Modellen uten kontrollvariabler ser slik ut:

$$\text{Status geografi} = b_0 + b_1 * \text{LK20s påvirkning på autonomi} + b_2 * \text{Historiens status} + b_3 * \text{Samfunnskunnskapens status}$$

Modell 7: Geografifagets status som funksjon av LK20s påvirkning av autonomi og de andre fagdisiplinenes status

Modell 7 benytter seg av tre uavhengige variabler. Som nevnt over er historie og samfunnskunnskapens status tatt med for å se hvilken sammenheng de har med geografis status. *LK20s påvirkning av autonomi* er inkludert for å kunne se om en økning i respondentenes vurdering av autonomi, også øker deres vurdering av geografis status. Årsaken til at jeg vil se på dette er at økt autonomi viser også til mer frihet for lærerne å ta inn geografi i undervisningen. En kan da se på sammenhengen av lærernes frihet i lys av hvordan de vurderer statusen. Da statusen kan ha en sammenheng med hvordan man selv opplever at man prioriterer faget. Det vil være viktig å se på denne modellen kritisk, da status spørsmålene kan oppleve en logisk overlapp, men den kan benyttes for å videre underbygge tidligere funn.

$$\begin{aligned} \text{Status geografi} = & b_0 + b_1 * \text{LK20s påvirkning på autonomi} + b_2 * \text{Historiens status} + \\ & b_3 * \text{Samfunnskunnskapens status} + b_4 * \text{Kjønn} + b_5 * \text{Alder} + b_6 * \text{Karrierelengde} + b_7 \\ & * \text{Kommunestørrelse} \end{aligned}$$

Modell 8: Geografifagets status som funksjon LK20s påvirkning på autonomi og de andre fagdisiplinenes status med kontrollvariabler

Modell 8 bygger videre på modell 7, men inkluderer kontrollvariablene fra modell 6 for mer statistisk sikkerhet. Jeg kan dermed også kontrollere denne modellen fra forstyrrende elementer og residualer. Med modellene på plass, kan jeg senere i resultatkapitlet se nærmere på funnene som dukker opp i analysen av modellene.

4.8.4 Programvare

Alle analysene er utført ved bruk av RStudio. Jeg har benyttet meg av versjon 4.2.1 (2022-06-23 ucrt) -- "Funny-Looking Kid" på Windows datamaskin. Her importerte jeg dataene fra spørreundersøkelsen i form av et .xlsx dokument, før jeg har bearbeidet variablene og resultatene så de kan benyttes til analyse. Scriptet vil ligge tilgjengelig som vedlegg B i slutten av oppgaven.

5 Resultater

I dette kapitlet skal jeg først presentere den deskriptive statistikken hentet ut av prosjektets spørreundersøkelse. Undersøkelsen fikk svar fra 198 samfunnsfaglærere, med representanter fra alle fylker i Norge. Videre skal jeg presentere resultater fra korrelasjon- og regresjonsanalysene som kan gi meg en dypere forståelse av påvirkningsforholdet mellom lærernes utdanning og deres syn på geografis status i samfunnsfaget. Alt dette skal hjelpe meg med å besvare problemstillingene:

Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?

Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet?

Med bakgrunn i data og empiri innhentet fra lærere i faget, kan jeg gå videre inn i diskusjonen med bredere kunnskap og forståelse av situasjonen. Resultatkapitlet vil utelukkende ta for seg resultater basert på talldata. Det vil si at empiri i form av sitater og fritekst fra lærerne vil bli introdusert løpende i diskusjonskapitlet.

5.1 Deskriptiv statistikk

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg dataene deskriptivt. Rød (2017, s. 115) omtaler dette som en metode for å bli kjent med dataene så man kan beskrive hva man ser. Jeg skal dermed ta for meg nøkkeltall og statistikk for å se nærmere om det kan beskrive problemstillingene. Først vil jeg se på lærernes oppfatning av geografis nåværende status i faget, før jeg skal se hvordan den nye læreplanen har påvirket statusen. Videre vil jeg presentere hvordan de ulike fagdisiplinene er representert blant respondentenes utdanning, før jeg kan se på sammenhengen mellom utdanningen og deres syn på disiplinens status. Jeg vil og gå gjennom lærernes opplevelse av autonomi, frihet og hvordan de bruker undervisningstiden i faget. Avslutningsvis skal jeg presentere om lærerne opplever å ha kompetanse til å undervise i faget.

5.1.1 Geografiens nåværende status

Lærerne ble presentert tre like spørsmål, korrigert etter de tre fagdisiplinene. Dette for å gi forståelse av helheten i faget, og å trekke linjer mellom disiplinenes status. Spørsmålene var formulert slik:

«Hvordan vurderer du den nåværende statusen til HISTORIE i samfunnsfaget?»

Hvordan vurderer du den nåværende statusen til GEOGRAFI i samfunnsfaget?»

Hvordan vurderer du den nåværende statusen til SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?»

På spørsmålene fikk respondentene muligheten til å svare på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er svakest og 5 er sterkest. Det man kan se i tabell 3 nedenfor er en betydelig forskjell mellom lærernes oppfatning av geografiens status, i forhold til samfunnskunnskap og historie. Med et gjennomsnitt på 2,14, blir geografiens status verdsatt 1,29 lavere enn historie, og 1,58 lavere enn samfunnskunnskap. Det er dermed en stor differanse mellom geografi og de to andre fagdisiplinene i faget. Med en skala fra 1 til 5, vil det maksimale spennet på en besvarelse være på 4, dette gjør at spennet ned til geografi utgjør nesten 1/3 av maksimal verdi. Man ser også at standardavviket er likt mellom geografi og historie, mens samfunnskunnskap har litt lavere avvik. Ringdal (2018, s. 529) definerer standardavvik som «et mål på spredningen av kontinuerlige variabler. Det beregnes som kvadratroten til variansen». Det kan dermed gi meg en forståelse av om det er stor enighet blant besvarelsene. Men det er også verdt å notere at to lærere oppga at geografiens status kunne vurderes til 5. Det kan være ulike årsaker for dette, og den generelle oppfatningen av geografiens status, disse skal vi drøfte rundt i neste kapittel.

Tabell 3: Deskriptiv statistikk av fagdisiplinenes status i samfunnsfaget

Variabel	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
Status i samfunnsfaget:			
Geografi	2,14	2	0,80
Samfunnskunnskap	3,72	4	0,75
Historie	3,61	4	0,80

5.1.2 LK20 påvirkning

Uten å gå for dypt i drøftingen kan en årsak være introduksjonen av Kunnskapsløftet 2020. Dermed er det naturlig å se videre på hvordan lærerne responderte på spørsmålet

«Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP/GEOGRAFI /HISTORIE i samfunnsfaget?»

Tabell 4: Deskriptiv statistikk av LK20s påvirkning på fagdisiplinenes status

Variabel	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
LK20s påvirkning av status:			
Geografi	2,15	2	0,83
Samfunnskunnskap	3,68	4	0,77
Historie	2,99	3	0,82

På spørsmålet fikk lærerne svare basert på en Likert-skala. Her fikk de fem svaralternativer fra svært svekket (1), til svært styrket (5), med ingen endring som middelveidien (3). Dette ble så konvertert til tallverdier, i likhet med verdiene fra spørsmålet om nåværende status. Jeg kan igjen se mange likheter med resultatet fra forrige spørsmål, men med et større spenn mellom historie og samfunnskunnskap. Tatt i betraktning at et gjennomsnitt på 3 tilsvarer et snitt på ingen endring, står historie likt i lærernes syn som fra tidligere læreplanen. Men igjen ser jeg i tabell 4 at lærerne anser geografi som den store taperen i samfunnsfaget ved innføringen av LK20. Med en verdi på 2,15, og medianverdi på 2, er det tydelig at lærerne anser geografis status som svekket med LK20. Her kan det tolkes som at samfunnskunnskap, med sin verdi på 3,68 har fått økt sin status på bekostning av geografi. Det skal jeg diskutere nærmere i neste kapittel.

5.1.3 Lærernes utdanning

Før jeg kan se på påvirkningsforholdet mellom statusen til geografi og lærernes utdanning, gjennom regresjonsanalysen, skal jeg se på de deskriptive dataene rundt samfunnsfagslærernes utdanning. Her har jeg delt opp i tre kategorier. Lærere som har en av de tre fagdisiplinene som hovedfag og de som har det som andrefag. Til slutt en kategori for de som generelt har utdanning i fagdisiplinen, uavhengig av om det er hovedfag eller andrefag.

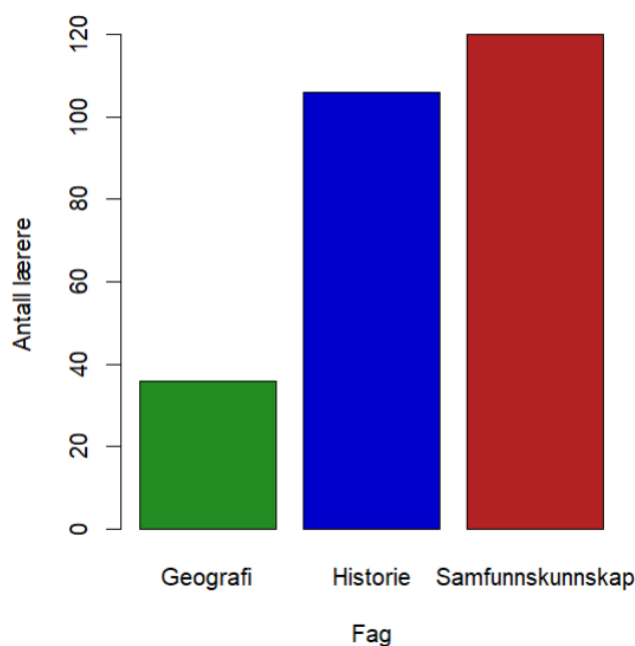
Når jeg først ser på lærernes hovedfag, ser jeg veldig lav representasjon av geografi. Av 198 respondenter er det 130 som har minst et av de tre samfunnsfaglige disiplinene som hovedfag. Disse innebærer geografi, historie og samfunnskunnskap. Dette er naturlig da lærere ofte er allsidige og underviser i flere fag. Men av 130 lærere med samfunnsfaglig utdanning, er det kun 5 med geografi som hovedfag. Dette utgjør kun 3,9 % av de med samfunnsfaglig utdanning, og 2,5% av alle respondentene. Sammenlignet med de andre fagdisiplinene med respektive 38,4% (samfunnskunnskap) og 24,8% (historie) ser man en klar undervekt av lærere med geografi som hovedfag.

Tabell 5: Deskriptiv statistikk av fordelingen av samfunnsfagslærernes utdanning, med utgangspunkt i fagfordelingen i tabell 1 i kapittelet for begrepsavklaring

Variabel	Antall	Prosent
Lærers hovedfag:		
Geografi	5	2,5%
Samfunnskunnskap	76	38,4%
Historie	49	24,8%
Lærers andrefag:		
Geografi	31	15,7%
Samfunnskunnskap	84	42,4%
Historie	70	35,4%
Utdannelse i fagdisiplin:		
Geografi	36	18,2%
Samfunnskunnskap	120	60,6%
Historie	106	53,5%
Annen utdanning	30	15,15%

Hvis jeg ser videre på lærernes andrefag, for å se om geografi er bedre representert, ser jeg en klar økning. Sammenlignet med de andre disiplinene ser man prosentvis størst økning, men det er fortsatt en stor forskjell sammenlignet med de andre disiplinene. Med 31 respondenter som har geografi som andrefag, er det fortsatt under halvparten av representasjonen av historie og samfunnskunnskap som man ser i tabell 5 ovenfor.

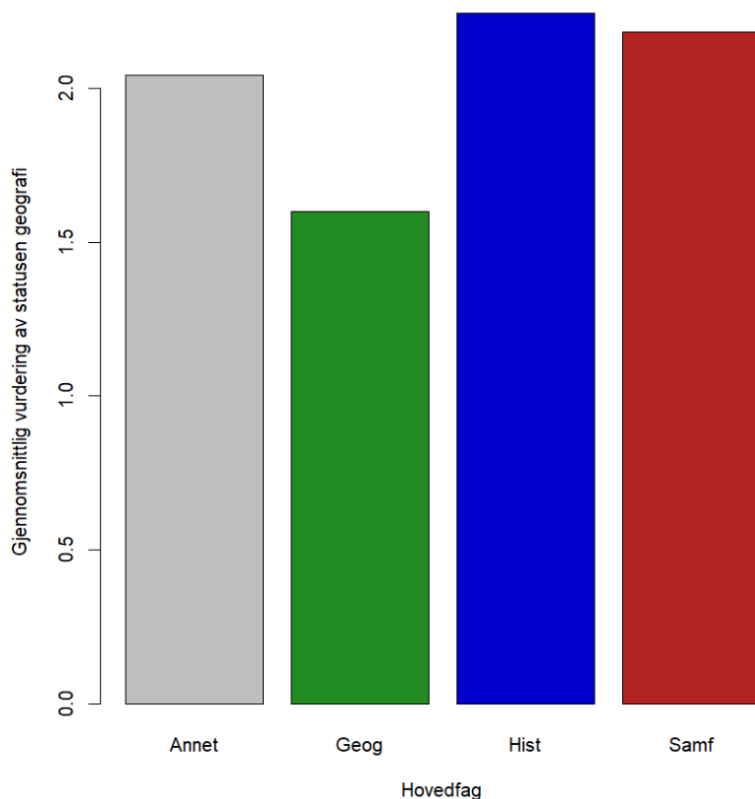
Det er viktig å se på de sammenlagte tallene rundt lærernes utdanning. Det skaper et mer oversiktlig bilde av kvalifiserte profesjonsutøvere i faget. Når jeg igjen ser de på samme tallene, men illustrert i figur 2 under, ser man lærere som har formell utdanning innenfor gitt fagdisiplin enten som hovedfag eller andrefag. Dette gir et tydelig visuelt bilde av tallene og forskjellene mellom fagdisiplinene.



Figur 2: Illustrasjon av fagene lærere i samfunnsfaget på ungdomstrinnet har utdanning innenfor

Hvis jeg refererer tilbake til undersøkelsen Mikkelsen (2008, s. 16) omtaler, hvor kun 6% av samfunnsfaglærerne i ungdomsskolen hadde minst 60 studiepoeng i geografi, ser jeg en klar oppgang. Respondentene til min undersøkelse viser en tredobling, med 36 av 198 utdannet i geografi. En utfordring som oppstår når jeg sammenligner mine tall med Mikkelsens tall, er at jeg ikke har tall basert på studiepoengene, men heller om de har utdanning i fagdisiplinen. Dermed kan man ikke trekke direkte linjer mellom verdiene, men det kan tyde på viss oppgang i andelen som har geografi i fagkretsen. Lærere med geografiutdanning utgjør 18,2% av svarene. Men selv om dette er en oppgang, ser man en klar svakhet i fagdisiplinens representasjon i forhold til de andre. 53,5% av respondentene er utdannet innen historie, mens 60,6% innen samfunnskunnskap. Den nærmeste sammenligningen med geografi en kan se i besvarelsen er mengden samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som ikke har utdanning innenfor de tre fagdisiplinene i det hele tatt. I tabellen ser jeg at 30 personer, 15,2%, har annen utdanning enn det som inkluderes i samfunnsfaget, kun 3% mindre enn geografiutdannede lærere.

5.1.4 Sammenheng mellom hovedfag og syn på geografiens status



Figur 3: Illustrasjon av lærernes hovedfags påvirkning på vurderingen av geografiens status

Figur 3 over viser en oversikt over den gjennomsnittlige vurderingen av statusen til geografi. Denne er fordelt ut ifra hvilke fag lærerne har som hovedfag. Jeg kan da se hvordan de ulikt utdannede lærerne vurderer geografiens status. Her ser jeg tydelig hvilken fagdisiplin som skiller seg ut. I gjennomsnitt gir geografiutdannede lærere en score på kun 1.6, sammenlignet med samfunnskunnskaplig utdannede som gir 2.18, utdannede i historie 2.24 og lærere utdannet i andre fag gir 2.04. Dette tyder på at det er geografilærerne som opplever sterkest at geografidisiplinens status har falt. Til tross for at andre lærere også vurderer geografiens status svakt, viser diagrammet tydelig at det er en forskjell i oppfattelsen av graden til svekkelsen. Før jeg kan diskutere videre rundt årsaker og problemstillinger rundt dette, vil jeg ta for meg hvordan autonomien og friheten til lærerne kan påvirke synet.

5.1.5 Lærernes autonomi og frihet

Autonomi er, som nevnt i begrepskapittelet, lærernes opplevelse av selvstyre og mulighet til å tilpasse undervisningen basert på personlige preferanser. Her fikk de spørsmålet om de opplever større eller mindre autonomi enn ved forrige læreplan. Gjennom en Likert-skala med fem alternativer landet gjennomsnittet på 3,54, ettersom 3 er verdien for ingen endring tyder dette på en noe økt opplevelse av autonomi. Med 43,9% av besvarelsene av verdien 4, er det tydelig at et flertall opplever økt autonomi i samfunnsfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Men dette kan ikke brukes alene for å se på hvordan lærerne prioriterer fagdisiplinen i samfunnsfaget.

Av denne grunn stilte jeg også spørsmålet «Synes du den nye læreplanen gir deg større eller mindre frihet til å velge hvordan du vektlegger de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget?». Med samme skala som forrige spørsmål endte verdiene på et litt lavere gjennomsnitt. 3,28 er fortsatt med margin overvekt mot større frihet. Med medianverdi på 4, som utgjør 46,5% av responsene, er det tydelig at lærerne opplever økt frihet til å velge hvordan han/hun vektlegger fagdisiplinene i samfunnsfag, etter innføringen av LK20.

Tabell 6: Deskriptiv statistikk av lærernes opplevelse av autonomi og frihet

Variabel	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
Lærernes autonomi	3,54	4	0,81
Lærernes frihet	3,28	4	1,06

5.1.6 Lærernes tidsbruk på fagdisiplinene

Jeg ønsket og å se på hvordan lærerne disponerer tiden i klasserommet. Det kan jeg senere se i sammenheng med læreplanens utforming, lærernes utdanning og deres opplevelse av autonomi. På spørsmålet fikk lærerne muligheten til å svare på en skala fra 0 til 100, med intervaller på 10, hvor stor prosentandel av tiden de omtrent bruker på hver fagdisiplin i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Dette er ikke nøyaktig vitenskap, men går mer på lærernes egne opplevelse av hvordan de prioriterer faget.

Tabell 7: Oversikt over lærernes vurdering av brukt tid på fagdisipliner i samfunnsfaget

Variabel	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
Prosent av tid brukt på fagdisiplin:			
Geografi	18,4%	20	9,58
Samfunnskunnskap	39,6%	40	11,63
Historie	43,4%	40	12,55

Som man ser på tabellen over er det historiefaget det brukes mest tid på i undervisningen med 43,4% av tiden, deretter kommer samfunnskunnskap med 39,6%. Jeg ser at den gjennomsnittlige tiden brukt på geografi, er kun 18,4% av den totale undervisningstiden i samfunnsfaget. Dette er betydelig lavere enn de andre fagdisiplinene i faget. Jeg ser og at standardavviket er lavere rundt beregnet tid brukt på geografi, enn i de andre disiplinene. Dette viser at det mindre variasjon i svarene, som kan tyde på at respondentene prioriterer geografi i lik grad.

Hvis jeg knytter lærernes besvarelser om prosentvis tid brukt på de tre fagdisiplinene, opp mot Kunnskapsdepartementet (2019b) sine tall i læreplanen. Viser læreplanen at faget er tildelt 249 timer fordelt over 3 år, som utgjør omtrent 2 timer i uken. Knyttet opp mot lærernes prioriteringer av geografi i undervisningen, utgjør dette kun 45 timer over 3 år, eller 22 minutter i uken. Jeg kan da videre se på om lærerne opplever et behov for mer undervisning i de ulike fagdisiplinene i samfunnsfaget.

Tabell 8: Lærere som mener det er et behov for mer undervisning i de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget

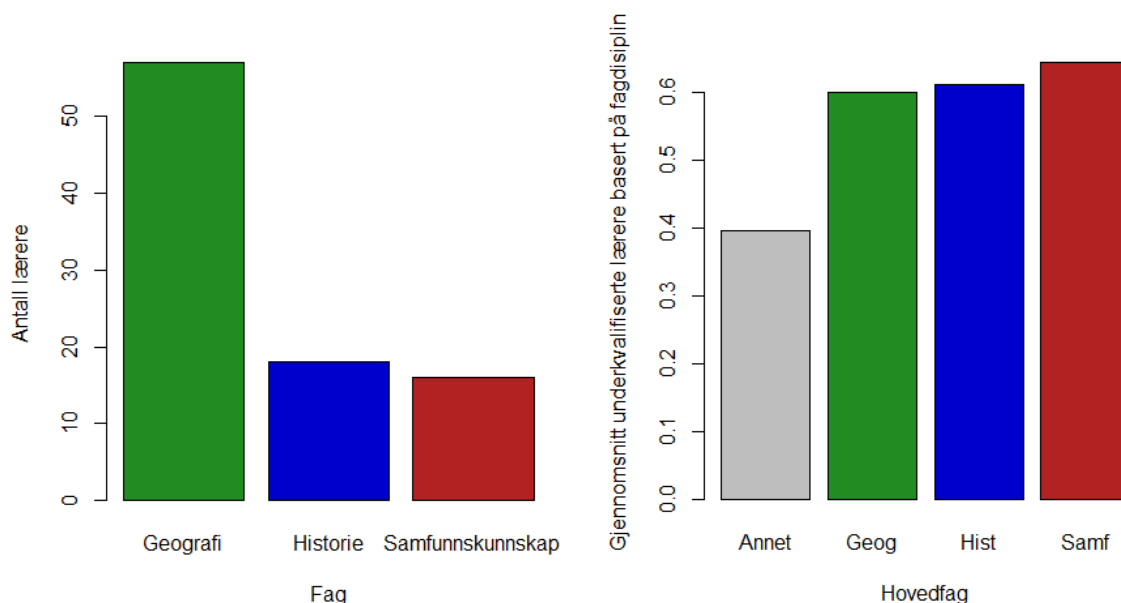
Variabel	Antall	Prosent
Behov for mer undervisning i fagdisiplin:		
Geografi	132	66,7%
Samfunnskunnskap	86	43,4%
Historie	87	43,9%

Tabell 8 over viser hvor mange lærere som svarte «ja» på et behov om mer undervisning i de ulike fagdisiplinene i samfunnsfaget. Her ser man at det er geografi flest lærere mener de trenger tid til å undervise i. Med 132 av besvarelsene, utgjør dette 2/3 av besvarelsene. Da de også hadde muligheten til å svare «nei» og «vet ikke», er det tydelig et stort behov for mer til

undervisning i geografiske temaer. Dette kan jeg i diskusjonsfasen knytte opp mot statusen til geografi i samfunnsfaget.

5.1.7 Lærernes opplevelse av utdanningskompetanse i faget

Avslutningsvis av deskriptiv statistikk skal jeg trekke frem tall på hvor kvalifisert lærerne føler seg. Her fikk de spørsmålet «Føler du din utdanningsbakgrunn gir deg tilstrekkelig kunnskap til å undervise i alle fagdisiplinene i samfunnsfaget?». Her ser man at 109 respondenter oppgir at de ikke har tilstrekkelig kunnskap i alle fagdisiplinene. Dette utgjør 55,1% av respondentene, som betyr at et overtall av lærerne er ansatt i en stilling der de føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Jeg så det dermed hensiktsmessig å se nærmere på hvilke fagdisipliner lærerne opplevde at de manglet kompetanse i. I tillegg ville jeg vite om det var lærere med bestemte hovedfag, som mer regelmessig opplevde mangel på kompetanse i gjennomsnitt.



Figur 4: Venstre: Representasjon av fagdisipliner lærerne føler seg ukvalifisert. Høyre: Prosentandel kvalifiserte lærere fordelt på hovedfag

I diagrammet til venstre i figur 4 over ser man de ulike fagdisiplinene, og frekvensen de ble nevnt som disiplin lærerne opplevde mangel på kompetanse. Her ses en tydelig overvekt av disiplinen geografi. Respondentene fikk muligheten til å oppgi flere fagdisipliner om nødvendig. Geografi ble nevnt 37 ganger som eneste disiplin, og 57 ganger totalt. Til

sammenligning fremheves historie ved 18 tilfeller og samfunnskunnskap/samfunnsfag 16 ganger. Jeg ser og på diagrammet til høyre at det er lite forskjell mellom hvilken utdanningsbakgrunn lærere som opplever mangel på kompetanse har. Det eneste som stikker seg ut er lærere utdannet i andre fag. Det er naturlig at disse vil føle seg i større grad underkvalifisert for å undervise i samfunnsfaget, enn lærere med utdanning innen en eller flere av fagdisiplinene for faget.

5.2 Korrelasjon mellom nøkkelvariabler

De primære variablene for å besvare problemstillingen omhandler geografiens status og hvordan lærerne er utdannet. Det er derfor hensiktsmessig å se nærmere på korrelasjonen mellom disse for å kunne se om det er noen sammenheng. Da kan jeg vite om endringer i verdien til den ene variabelen har en tendens til å medføre endringer i verdi hos den andre. Rød (2017, s. 167) omtaler det som statistisk avhengighet eller uavhengighet, og kan ofte deles i tre aspekter. Man ønsker å måle styrken på forholdet, hvilken retning det samvarierer og hvorfor.

I den sammenheng gjennomførte jeg først en bivariat analyse for å se påvirkningsforholdet av overnevnte variabler. En bivariat analyse ser på forholdet mellom to variabler i sammenheng. Senere skal jeg gjennomføre en multivariat analyse i form av regresjon som kan se skiller mellom avhengige og uavhengige variabler (Rød, 2017, s. 189). Koeffisienten jeg har benyttet meg av for å se på forholdene, er Cramers V korrelasjonskoeffisient. Denne er mest hensiktsmessig når variablene opererer på kategorisk nivå. Dummy variablene er kategoriske med to mulige verdier, og *status geografi* er en ordinal kategorisk variabel. Analysen vil gi en verdi på mellom 0 og 1 som beskriver hvordan variablene samvarierer. Cramers V kan ikke si noe om hvilken retning variablene samvarierer, men at det er en sammenheng i hvordan de to variablene oppfører seg (Ringdal, 2018, s. 324). Rød (2017, s. 186) påpeker at verdier rundt null også kan korrelere, men da ikke lineært. Av den grunn er det hensiktsmessig å også gjennomføre en regresjonsanalyse for å se på mer komplekse påvirkningsforhold. Det vil jeg gå nærmere på i neste delkapittel.

Tabell 9: Korrelasjonsanalyse av ulike utdannelser, lærernes følelse av kvalifikasjon og statusen til geografi. Basert på Cramers V

	Følelse av underkvalifisert	Utdannelse historie	Utdannelse geografi	Utdannelse samfunnskunnskap
Utdannelse historie	0.16			
Utdannelse geografi	0.27	0.20		
Utdannelse samfunnskunnskap	0.25	0.05	0.17	
Status geografi	0.16	0.15	0.13	0.18

Når jeg ser på korrelasjonsresultatene i tabell 9 over, ser jeg gjennomgående relativt lave verdier. Cohen (1988, s. 79) har laget en veiledning for vurdering av korrelasjonskoeffisienter. Der definerer han verdier mellom 0.1 og 0.3 som lav korrelasjon, videre vurderes 0.3 til 0.5 som middels og 0.5 og oppover ses på som høy samvariasjon. Selv om alle verdiene i modellen faller under kategorien lav korrelasjon, er det noen i den øvre regionen og interessante å se på.

Når jeg først ser på hvordan statusen til geografi korrelerer med utdanning i de ulike fagdisiplinene er verdiene lave. Det kan tyde på at utdanningen til lærerne nødvendigvis ikke har en direkte effekt på hvordan de ser på statusen til geografi. Men som nevnt tidligere kan man ikke trekke konkluderende slutninger basert på bivariat korrelasjonsanalyse.

Den høyere korrelasjonen mellom lærere som føler seg underkvalifisert i faget, og utdanning i geografi og samfunnskunnskap er også av interesse. Med verdier på 0,25 og 0,27 ligger verdiene i nærheten av skillet mellom lav og middels samvariasjon. Det vil si at lærerne med disse utdanningene ofte har større sjanse for å føle seg underkvalifisert i faget. Med historieutdannede lærere sin verdi på 0,16 kan det indikere at utdanningen deres er mer relevant for faget, at de velger å vektlegge historiske tema mer enn andre tema, eller at de også har samfunnskunnskaplig utdanning på siden. Det er ikke mulig å trekke slutninger basert på disse tallene, men det kan være hensiktsmessig å ta med seg inn i diskusjonskapittelet.

Hvis jeg videre ser på korrelasjonen mellom de med utdanning innen samfunnskunnskap og historie, er dette den eneste negative verdien. Det tyder på at hvis en er utdannet i historie, er det lavere sjanse for at man er utdannet innen samfunnskunnskap, og motsatt. Disse tallene kan ses i lys av hvor kvalifisert lærerne føler seg og deres utdanning. Og her scorer historieutdannede lavere enn de med utdanning i andre fag, som faller under målet for lav samvarians. Det er derfor ikke hensiktsmessig å bruke det som forklarende faktor individuelt.

Jeg kan og se at geografiutdannede lærere er de som har høyest korrelasjon for å inneha annen form for relevant samfunnsfaglig utdanning for ungdomstrinnet. Dette med verdier på 0,2 og 0,17 for utdanning i respektiv historie og samfunnskunnskaplige emner. Med det faller verdiene godt innenfor lav samvariasjon, som kan indikere på svak korrelasjon. Det er dermed ikke noe direkte sammenheng, men det kan oppstå mer regelmessig en mellom de andre fagdisiplinene.

Før jeg kan se korrelasjonsverdiene sammen med de deskriptive verdiene er det hensiktsmessig å gjennomføre multivariat analyse. Gjennom ulike modeller kan jeg se på påvirkningsforholdene mellom variablene på flere nivåer. Dette kan gi meg en dypere forståelse av dataene fra spørreundersøkelsen for å kunne besvare problemstillingen om geografis status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

5.3 Regresjonsanalyse

Regresjonsanalysene vil kunne gi statistisk informasjon om årsaker til at lærerne vurderer statusen i geografi lavere enn de andre fagdisiplinene. Analysen vil gi meg en forståelse av samspillet mellom den avhengige og de uavhengige variablene (Rød, 2017, s. 189). Dette vil hjelpe meg med å kunne besvare problemstillingen om geografis status, og i hvilken grad dette er relatert til lærernes utdanningsbakgrunn. Alle modellene er beskrevet i metodekapitlet, i delkapitlet for analyse og modeller, og hensikten nå vil være å gå gjennom resultatene. Innledningsvis skal jeg ta for meg to de lineære modellene, og grunnmodellen for hovedanalysen. Videre vil jeg ta for meg de videreutviklede modellene hvor jeg har satt inn kontrollvariabler. Før jeg avslutningsvis skal se på de alternative modellene for å få et innblikk fra et annet perspektiv. Med resultatene fra disse modellene vil jeg videre diskutere rundt problemstillingen i neste kapittel.

5.3.1 De innledende modellene

De innledende modellene er basert på enkle lineære regresjonslikninger. Selv med store svakheter, kan de bidra til å gi et innblikk i problemstillingenes spørsmål. Som man ser i tabell 10 under vurderer lærere med geografi som hovedfag statusen til geografi 0.55 lavere enn lærere med de andre hovedfagene. Problemet med å trekke konklusjoner av denne analysen er at det er kun 5 av respondentene som har geografi som hovedfag. Dermed er det lite statistisk sikkerhet i analysen.

Tabell 10: Resultater av geografifagets status som funksjon av ulik geografisk utdanning

	Modell 2	Std. Avvik	Modell 3	Std. Avvik
Konstant	2.150 ***	0.058	2.136 ***	0.063
Geografi hovedfag	-0.55	0.363		
Utdannelse geografi			0.003	0.149
R2	0.012		0.000	
Residual std. avvik	0.801		0.806	
Signifikans verdier	0 '***'	0.001 '**'	0.01 '*'	

I modell 3 blir det brukt en større database av geografisk utdannede lærere, da den inkluderer både lærere med geografi som hovedfag og andrefag. I denne analysen er det 36 respondenter som måles opp mot den totale undersøkelsen av 198 lærere. Jeg ser i denne analysen en verdi på 0.003 som forteller at det er ingen forskjell mellom disse lærerne og resten. Men ingen verdier i disse to modellene er statistisk signifikante, og er mer for å skape en ramme rundt de videre analysene. Dette rammeverket bygger på modellens verdier som viser at lærere mer investert i den geografiske fagdisiplinen, vurderer statusen lavere. Men dette må jeg se videre på gjennom mer stabile analyser.

Tabell 11 under viser den første multiple regresjonsanalysen. Denne analysen tar geografi ut av likningen som referansevariabel. Den illustrerer hvordan utdanning i de andre fagdisiplinene påvirker synet på geografi, i forhold til lærere som er utdannet i geografi. Modellen har og med lærere som har annen utdanning, for å få en helhetlig forståelse av situasjonen.

Tabell 11: Resultater av geografifagets status som en funksjon av utdanningsbakgrunn

	Modell 4	Std. Avvik	
Konstant	1.699 ***	0.169	
Utdannelse historie	0.329 *	0.136	
Utdannelse samfunnskunnskap	0.356 *	0.146	
Annen utdanning	0.301	0.222	
Multipel R2	0.047		
Residual std. avvik	0.791		
Signifikans verdier	0 '***'	0.001 '**'	0.01 '*'

Det modell 4 viser er at gjennomgående alle lærere som ikke er utdannet i geografi, vurderer statusen til geografifaget høyere enn geografiutdannede. På en skala fra 1 til 5 øker verdien av vurdert status 0.301 til 0.356. Dette viser at lærere med samfunnskunnskap og historie i utdanningen sin, vurderer geografis status høyere enn lærere med geografi i utdanningen sin. Jeg kan og se at dette er statistisk signifikante verdier til 0.01 nivået. Selv om funnene er signifikante, er det viktig å ta i betraktning at det foreløpig ikke er tatt med kontrollvariabler som kan virke som forstyrrende elementer i analysen. Jeg går dermed videre til de mer utviklede modellene, med dette grunnlaget i tankene.

5.3.2 De videreutviklede modellene

Modell 5 og 6 inkluderer som nevnt i metode kapitlet kontrollvariabler til likningen. Med det ser man at konstantleddet faller gradvis med økt mengde variabler. Fra tidligere 1.699, faller det først til 1.596 og videre til 1.453. Dermed et fall på over 0.1 per modell. Det er viktig å huske at dette gir kun det Christoffersen (et al., 2011, s. 353) kaller en teknisk fortolkning. Årsaken til dette er at i konstantleddet er alle verdiene satt til 0, noe som ikke er realistisk for alle variabler. I vårt tilfelle er dette en umulighet for alder, og urealistisk for alle resterende kontrollvariabler kombinert.

Tabell 12: Resultater av geografifagets status som en funksjons av utdanningsbakgrunn, kontrollert mot ulike kontrollvariabler

	Modell 5	Std. Avvik	Modell 6	Std. Avvik
Konstant	1.596 ***	0.267	1.453 ***	0.387
Utdannelse historie	0.331 *	0.137	0.303 *	0.140
Utdannelse samfunnskunnskap	0.349 *	0.147	0.354 *	0.147
Annen utdanning	0.270	0.226	0.276	0.227
Kjønn	0.094	0.116	0.111	0.118
Alder	0.001	0.005	-0.005	0.009
Karrierelengde			0.054	0.059
Kommunestørrelse			0.072	0.101
Multipel R2	0.051		0.058	
Residual std. avvik	0.793		0.795	
Signifikans verdier	0 '***'	0.001 '**'	0.01 '*'	

Når jeg ser nærmere på de individuelle variablene i tabell 12 ovenfor, kan jeg se at verdiene for utdanning i historie og samfunnskunnskap forholder seg signifikante. Lærere med henholdsvis disse utdanningene, kontrollert mot andre variabler, setter statusen til geografi høyere enn geografiutdannede lærere. Ingen av kontrollvariablene viser å ha noen utslagsgivende stor påvirkning. Den høyeste verdien er kjønn på 0.111 i modell 6, men her ser man at standardavviket er større enn verdien, som fremhever en stor usikkerhet rundt verdien. Med kontrollvariablene øker R2 verdien, men dette er ikke nødvendig å ta med i beregningen. Årsaken er at en ujustert R2 vil automatisk stige ved inkludering av nye forklaringsvariabler (Christoffersen et al., 2021, s. 367). Christoffersen (et al., 2021, s. 366) Definerer R2 som et mål for «andelen av variasjonen i en avhengig variabel som er forklart av regresjonsmodellen». Men det er viktig å notere at selv om verdien er lav, betyr ikke det nødvendigvis at modellen ikke kan forklare fenomenet. I samfunnsvitenskapelig forskning bør man tolke R2 med forsiktighet. Variabelen vil regelmessig være lav når man gjennomfører analyser av svar fra enkeltindivider (Christoffersen et al., 2021, s. 358).

Standardavviket for de to signifikante verdiene holder seg på 0.140 og 0.147. Dette tyder på lite klarhet i spørsmålet, og at det er relativ enighet mellom respondentene. Man får da lite variasjon i svarene. At lærere med utdanning i historie og samfunnskunnskap setter statusen til geografi henholdsvis 0.303 og 0.354 høyere enn geografiutdannede er av relativ stor betydning. Dette er kontrollert opp mot variablene kjønn, alder, karrierelengde og kommunestørrelse. Verdiene er store nok til at man kan påpeke at lærernes utdanning utgjør en forskjell på hvordan man vurderer statusen til faget. Dette er viktig å ta med seg inn i diskusjonsdelen, hvor jeg kan knytte dette opp mot de deskriptive tallene på den nåværende statusen, tidsbruk og kvalifikasjon. Før det skal jeg ta for meg en alternativ forklarende modell, som kan gi meg en bredere forståelse av fagdisiplinens påvirkning av hverandres status.

5.3.3 Den alternativt forklarende modell

Den siste modellen er brukt for å danne et annet perspektiv på statusen til geografi. Det jeg ønsker å oppnå er å kunne se hvilke av de andre fagenes status som kan ha «tatt plassen» til geografi i samfunnsfaget. Dette kan jeg senere knytte opp mot den deskriptive statistikken for å videre trekke linjer og konklusjoner. Jeg får og muligheten til å se til hvilken grad den nye læreplanen har hatt innvirkninger på faget.

Tabell 13: Resultater av geografifagets status som funksjon LK20s påvirkning på autonomi og de andre fagdisiplinenes status, med og uten kontrollvariabler

	Modell 7	Std. Avvik	Modell 8	Std. Avvik
Konstant	0.49	0.41	-0.56	0.64
LK20s påvirkning på autonomi	0.07	0.07	0.11	0.08
Historiens status	0.33 ***	0.07	0.35 ***	0.07
Samfunnskunnskapens status	0.05	0.08	0.08	0.08
Kjønn			0.15	0.12
Alder			0.01	0.01
Karrierelengde			0.05	0.06
Kommunestørrelse			0.08	0.10
Multipel R2	0.13		0.16	
Residual std. avvik	0.77		0.76	
Signifikans verdier	0 '***'	0.001 '**'	0.01 '*'	0.05 '.'

Den første modellen er kun de uavhengige variablene satt opp mot den avhengige, uten noen form for kontrollvariabler. Denne kan jeg se bort ifra, bortsett fra at den er en pekepinn på hvilke variabler jeg vil se på. Av modell 8 kan man se én av de uavhengige variablene har svært høy signifikans, *historiens status*. Denne treffer med en signifikans ned på 0.001 nivå.

En økning i historiens status fører til en økning av geografis status. Her ser jeg en verdi på 0.35 med stor grad av signifikans. Dette er til stor forskjell fra samfunnskunnskapens status som ligger på 0.08, med en lavere grad av signifikans. Man kan dermed drøfte rundt hvilken disiplin som tar plassen til geografien, da statusen er svekket i den nye læreplanen. Det kan tyde på at samfunnskunnskapen tar mye av plass i faget, men dette kan jeg diskutere i neste kapittel i sammenheng med teori og deskriptiv data. Det er ingen store variasjoner i standardavvikene i modellen, som kan tyde på stabilitet i funksjonen. Det er viktig å ta med i betraktning at både de avhengige og uavhengige variablene opererer på en skala fra 1 til 5 i denne modellen. Dette gjør at koeffisientene må tolkes i lys av at en økning av én i verdi, oppstår ved andre omstendigheter enn ved bruk av dummyvariabler. Jeg må derfor tolke verdiene annerledes ved bruk av denne analysen, enn de foregående modellene.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene mine i lys av teorien som ble presentert i kapittel 3. Jeg vil også inkludere sitater og kommentarer oppgitt i spørreundersøkelsen for å gi en dypere forståelse av lærernes holdninger om temaet. Diskusjonen vil dreie seg om problemstillingene for oppgaven:

Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?

Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet 2020?

Formålet er å drøfte geografis status, på bakgrunn av analysene, statistikken og teori. Jeg kan dermed komme til en konklusjon, og se på årsaker til eventuelle statusforandringer. Dermed kan man få en forståelse av hvilken innvirkning lærernes utdanningsbakgrunn har på statusen, og hvilken sammenheng den nye læreplanen har med statusen. Diskusjonen vil være strukturert rundt to delkapitler basert på underproblemstillingene. Det gir et helhetlig syn, så jeg kan besvare den overordnede problemstillingen i tredje delkapittel.

6.1 Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?

Som nevnt tidligere beskriver Holt-Jensen (2007) mange måter å definere statusen til en fagdisiplin. Utgangspunktet for oppgaven min er det han kaller skolefagets status, som baseres på timetall og faglig synlighet gjennom temaavgrensning. I resultatene har det blitt sett nærmere på hvordan samfunnsfaglærerne har vurdert geografis status i faget. Det kommer tydelig frem at geografis status i samfunnsfaget er betydelig lavere enn både historie og samfunnskunnskap. En lærer i undersøkelsen sier at «*disiplinen [geografi] er preget av mye konkrete fakta. Dette er nedvurdert i den reviderte læreplanen. Den nye læreplanen har fokus på tema som man kan reflektere og drøfte*». Det påpekes at den nye læreplanen er avgjørende for geografien plass i faget. Disiplinens fokus på konkrete fakta, i lys av læreplanens fokus på refleksjon og drøfting av temaer, mener flere lærere fører til en nedvurdering av geografifaget. Det kommer også tydelig frem at geografien fremstår i større grad som en «birolle» i

samfunnsfaget, fremfor en av tre hovedemner. Men på hvilken bakgrunn kan denne vurderingen av geografifagets status knyttes tilbake til lærernes utdanning?

6.1.1 Svak representasjon og lav vurdering

Både Mikkelsen (2008) og Sætre (2022) viser til undersøkelser som fremhever svak representasjon av geografiutdannede samfunnsfaglærere i skolen. Dette bygger undersøkelsen min videre på, da det kommer tydelig frem at geografiutdannede er i klart mindretall blant samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Den svake representasjonen av lærere med utdanning i geografi kan virke problematisk, da kunnskapsløftet 2020 avhenger i større grad av lærernes kompetanse til å inkludere fagdisiplinen i undervisningen. En lærer med begrenset kompetanse innenfor geografifaget, kan ha større problemer med å se behovet og potensialet for geografiske problemstillinger knyttet opp mot temaene i læreplanen. Men mye kan og kobles tilbake til geografis manglende konkrete definisjon som fagdisiplin. Som nevnt er geografi mer et syntesefag som knytter ulike vitenskaper sammen. Holt-Jensen (1999) drøfter rundt definisjonen til faget, og det pekes ofte mot det romlige og kartbruk. Det kan av den grunn virke tilstrekkelig å referere til de samfunnskunnskaplige- og historiske temaene i romlig perspektiv, for på den måten å inkludere geografien i samfunnsfaget. Derfor er det spennende å se at også lærere uten geografisk utdanningsbakgrunn vurderer statusen til fagdisiplinen lavere enn historie og samfunnskunnskap. Dette kan trolig knyttes til endringene i læreplanen som jeg skal se på senere.

Regresjonsmodellene viser at til tross for lav gjennomsnittlig vurdering av geografis status, er det en vesentlig forskjell mellom vurderingen til geografilærere, sammenlignet med historie- og samfunnskunnskaputdannede. Kontrollert mot andre variabler er det en forskjell på 0.3 til 0.35. Lærere utdannet i historie og samfunnskunnskap vurderer likevel ikke geografis status på samme nivå som historie og samfunnskunnskap. Det tyder på at lærere som brenner for fagdisiplinen vurderer faget lavere enn andre. Når en da ser dette i sammenheng med representasjonen av lærere utdannet i geografi, får man en forståelse av at geografien har lav status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

6.1.2 Geografiens synlighet

Eidsvik (2020) stiller spørsmålsteget rundt målsetningen om en tredelt utdanning for samfunnsfaget. Som nevnt peker han på en ubalanse mellom lærerutdanningen og læreplanen, der lærerutdanningen har som formål å undervise i en likevekt av geografi, historie og samfunnskunnskap. Læreplanen derimot har fjernet dette fra kompetansemålene med innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Dette kan man se i lys av tidsbruken til samfunnsfagslærerne i faget. Lærerne i undersøkelsen problematiserer ikke nødvendigvis til den grad de må undervise i historiske- og samfunnskunnskaplige temaer. Men de savner geografien som visuell enhet for å koble på teoretiske temaer i faget. Flere lærere påpeker i kommentarer at elevene etterspør geografi, da det ikke kommer tydelig frem i fagets oppbygging. Det er enighet på tvers av lærernes utdanningsbakgrunn at geografien ikke er tildelt nok plass i faget, men at det ikke skyldes overdrevent fokus eller mengde av de andre fagdisiplinene. Derimot er det et stort ønske om mer tid til et krevende fag. Dette oppsummeres godt gjennom et sitat fra undersøkelsen:

«Faget [Samfunnsfaget] er stort og omfattende, det er nesten ikke mulig å dekke alle disiplinene i tilfredsstillende bredde. Det er et fag elever etter min oppfatning setter pris på, og som samfunnsfaglærer synes jeg selvsagt det er viktig. Jeg synes derfor faget kunne fått større plass. Eller så må man skille ut et eller flere av fagene [fagdisiplinene], eventuelt overføre noen kompetansemål til andre fag»

Her kan man trekke en parallell mellom den siste setningen og naturgeografiens omplassering inn i naturfaget. Dette har ført til at lærerne får mer tid til å gå gjennom resten av kompetansemålene i faget. Dette kan jeg knytte opp mot lærernes tidsbruk i samfunnsfaget, hvor geografien utgjør under 20% av tiden lærerne bruker på faget. Modell 8, i tabell 13, viser at det er en sammenheng mellom når respondentene vurderer historiens status høyere, så vurderes også geografis status høyere. Dette kan pekes tilbake på de tidligere ytringene om at historien og geografien opptrer som «biroller» i faget. Det kan tyde på at lærere som er mer opptatt av det de regner som nedprioriterte fag, prioriterer disse geografi og historie i større grad. Man kan da tenke seg at samfunnskunnskapen har tatt plassen som «åpnet seg» etter naturgeografien ble tatt ut av faget. Dette gjenspeiles i den deskriptive statistikken, hvor statusen til historie og samfunnskunnskap er vurdert betydelig høyere enn geografi. Tallene for LK20s påvirkning viser at samfunnskunnskap (3,68) ble mer styrket enn historie (2,99). historiens verdi tilsvarer svaralternativet for ingen endring. Dette funnet støtter opp under Eidsviks (2020) påstand om at tydelige temaer innen historie og geografi er tatt ut av

læreplanen. Historie og geografi har blitt nedtonet, og blir heller sett på som attributter for å se på samfunnsgeografiske problemstillinger. Jeg skal se nærmere på Kunnskapsløftet 2020 sin påvirkning i neste delkapittel.

6.1.3 Geografiens allsidighet påvirker statusen

At kun 5 av 130 samfunnsfagslærere har geografisk hovedfag er problematisk. Dette tyder på det Holt-Jensen (2007) omtaler som lav status for studiefaget geografi, da det er dårlig representasjon blant geografiutdannede i arbeidet. Men det kan også være en effekt av at lærere med geografiutdanning har mange andre muligheter etter endt utdanning, ikke minst i videregående opplæring. På videregående er det mulig å undervise i flere fag som går mer direkte på fagdisiplinen geografi. Dette er fag som fellesfaget Geografi, og programfagene Samfunnsgeografi og Geofag 1, 2 og X. Disse fagene kan fremstå som mer attraktive for lærere med geografi som hovedfag. Videre har jeg sett på hvor allsidig geografifaget er i vitenskapen. Av den grunn, er det ikke uvanlig at lærere utdannet i geografi tar arbeid utenfor skoleverket. Holt-Jensen (2007) skriver at flere lærere tar arbeid som kommuneplanleggere, enn som geografer i skolen. En kan dermed ikke vurdere studiefaget geografi sin status direkte gjennom denne oppgaven. En lærer sier at «Geografidelen ser ut til å ha enda mindre status enn før LK20 dessverre. Krav til mer faglig kompetanse for lærere i alle tre delene av faget kunne bidratt til økt vektlegging av geografi». Dette bringer meg videre inn på lærernes opplevelse av egen kompetanse i faget.

6.1.4 Lærernes kunnskap i fagdisiplinene

Lærere med geografi som hovedfag er i mindretall i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. På bakgrunn av dette vil jeg ta for meg lærernes opplevelse av om de har tilstrekkelig kunnskap i samfunnsfagets tre fagdisipliner. Resultatene viser at over halvparten av lærerne opplever et behov for mer kompetanse. Disiplinen de mangler kunnskap i er geografi. Dette er et tydelig tegn på at statusen til geografi ikke står sterkt, da lærerne selv opplever i stor grad å ha manglende kompetanse i fagdisiplinen. Sætre (2022) uthever at samfunnsfaget i grunnskolen har vanskeligheter med å tiltrekke seg spesialkompetanse innen geografi, da samfunnsfaget er et allsidig fag med mange relevante utdanningsbakgrunner. Swan (2016) sin undersøkelse viser at historie er fagdisiplinen samfunnsfagslærere opplever et størst behov for kompetanseheving.

Det kan tyde på at geografi har lav status, da lærerne til tross for begrenset kunnskap i disiplinen, ikke ser behov for kompetanseheving. Man kan tenke seg at de vurderer de geografiske emnene i læreplanen som for lite tilstedeværende til å rettferdiggjøre etterutdanning i fagdisiplinen. Det kan knyttes opp mot det Sætre (2021) sier om at det var et ønske fra lærerne om å beholde de naturgeografiske emnene i samfunnsfaget gjennom høringsprosessen til Fagfornyelsen 2020. Undersøkelsen til Swan (2016) er gjort før innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Men da lærernes ønske likevel ikke fikk gjennomslag – og naturgeografien ble fjernet fra samfunnsfaget, kan man så tvil om lærerne ser det som hensiktsmessig å utdanne seg innen geografi. Ettersom det er en fagdisiplin man ikke vet om er tilstede i lik grad i det fremtidige samfunnsfaget. Det er også kanskje av denne grunn at geografilærere er den gruppen som har høyest korrelasjon med å være utdannet i andre fagdisipliner internt i samfunnsfaget. En lærer oppsummerer situasjonen til geografi i samfunnsfaget godt med sitt svar på spørsmålet om hvilken fagdisiplin han/hun føler seg underkvalifisert. Læreren svarte «Særlig geografi, men det er nesten helt borte». Dette bringer meg inn på neste delkapittel som i større grad tar for seg endringene i læreplanen for samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

6.2 Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet 2020?

Det er mange beviser på at innføringen av Kunnskapsløftet 2020 har hatt stor innvirkning på geografis rolle i grunnskolen. Med innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, bortgang fra en tredeling av samfunnsfaget, og naturgeografis overgang til naturfaget, har det vært en omveltning for geografilærere. Lærerne selv fremhever at det nå er et større behov for at de inkluderer og trekker inn geografien i undervisningen på eget initiativ. En lærer begrunner Kunnskapsløftet 2020 sin svekkelse av geografis status i samfunnsfaget med at «det er opp til lærere å implementere. Geografisterke lærere kan inkludere mer geografi i undervisningen». Mens dette kan ses på som en svekkelse av faget, er det og en mulighet til å inkludere mer geografi enn ved tidligere læreplaner i faget. Kombinert med innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, kan en se på geografis status som styrket med innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Dette kom frem i undersøkelsen blant de lærerne som vurderte geografis status som styrket. Årsaken var unisont inkluderingen av bærekraftig utvikling, og mulighetene dette gir geografilærere. Dette kan vurderes gjennom lærernes frihet og opplevelse av autonomi.

6.2.1 Læreplanens frihet og autonomi

I undersøkelsen opplyser lærerne at de opplever både økt frihet og autonomi i samfunnsfaget. Flertallet opplever at læreplanen har styrket autonomien. Med økt grad av autonomi er det flere muligheter for lærerne til å arbeide med kompetansemålene i den retningen en selv foretrekker. Geografien kan dermed bakes mer inn i arbeidet med ulike kompetanser, om læreren finner det hensiktsmessig. Men i hvilken grad blir dette gjort? En lærer stiller spørsmålstegn hvor vidt lærernes kompetanse påvirker geografis inkludering i undervisningen.

«Min tolkning av fagfornyelsen er at geografi ligger implisitt i kompetansemålene og er mer opp til læreren hvordan å implementere den delen i undervisningen. Når det er klare og mer spesifikke mål om at elevene skal lære om eller kunne noe spesifikt innen geografi, er sannsynligheten mye større for at læreren underviser om geografi enn om det blir opp til læreren selv å vurdere.»

Læreren presiserer at det er lettere for geografisterke lærere å inkludere fagdisiplinen i undervisningen. Tallene viser at lærere utdannet i geografi er dårlig representert i grunnskolen, det kan da være utfordrende at kompetansemålene overlater tolkningen til lærerne for å inkludere fagdisiplinen. Klein og Østerås (2018) fremhever at geografien bidrar som vitenskapelig disiplin med å knytte samfunnsvitenskapen og naturvitenskapen. Det å se og arbeide med denne sammenhengen ligger nå i autonomien til lærerne, som kan oppleves som mer naturlig for lærere med utdanning i geografi. Dette underbygges med det Mikkelsen (2009) sier om at geografi bidrar til å gi en forståelse av den gjensidige påvirkningskraften mellom natur og samfunn. Den syntetiserende rollen, er en av hovedgrunnen til geografis legitimering i skolesystemet. Det vil dermed være viktig at samfunnsfaglærerne har kompetanse til å kunne koble geografi på de samfunnskunnskaplige kompetansemålene.

Forskjellen mellom lærernes opplevelse av økt autonomi og frihet til å prioritere fagdisiplinene, er interessant å se på. Mens autonomi som nevnt i kapittel to omhandler lærernes opplevelse av å kunne tilpasse undervisningen og tolke kompetansemålene, innebærer lærernes frihet hvordan de kan vektlegger de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget. Det er ikke overlapp mellom resultatene, og lærerne opplever litt mindre frihet enn autonomi. Som presentert i resultatkapittelet er median verdien til lærernes frihet på 4, det tilsier noe større frihet. Det viser at flertallet opplever at de kan vektlegge fagdisiplinene mer fritt. Men ikke i samme grad som lærerne opplever selvstyre til hvordan de tolker og arbeider med kompetansemålene i klasserommet. Dette gjenspeiles i kommentarene fra lærere om at læreplanens fokus er mer

rettet mot å se samfunnskunnskaplige problemstillinger gjennom historiske og geografiske forhold. Dermed vektlegges samfunnskunnskapen mest, men en kan tolke kompetansemålene utover dette med et mer personlig preg. Denne endringen fremhever også Eidsvik (2020) som peker på at dette er den nye disiplinbalansen i samfunnsfaget. Det handler om å tilegne seg ferdigheter og kompetanse basert på samfunnskunnskaplige temaer, med fleksibilitet til å benytte seg av historisk kontekst og geografiske forhold. Man kan se på dette som en videreutvikling av det Koritzinsky (2020) viser til, et økt fokus på dybdeforståelse og tverrfaglig læring.

6.2.2 Tverrfaglighetens påvirkning på status

Den nye læreplanen introduserte tre tverrfaglige temaer, og ett var bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling er som nevnt en årsak til at man kan diskutere om geografien sin status i samfunnsfaget har økt med innføringen av Kunnskapsløftet 2020. For å nå målsettingen om å utdanne deltakende, reflekterende og kritisk tenkende individer (Kunnskapsdepartementet, 2019b) er bærekraftig utvikling en sentral del. Med geografis fokus på å se sammenhengen mellom natur og samfunn, vil geografilærere stå sentralt i arbeidet med temaet. I undersøkelsen støttes dette av lærere som påpeker at lyspunktet for geografi i samfunnsfaget i LK20 er inkluderingen av bærekraftig utvikling i skolen. Men som både Eidsvik (2020), og Lillestrøm videregående gjennom høringsprosessen påpeker, betyr ikke dette nødvendigvis et økt behov for lærere med utdanning i geografi i skolen. Fordi for å forstå omspennende samfunnsutfordringer, understreker de behovet for en faglig kunnskap om emnet. En kan dermed diskutere om det heller kreves en kompetanseheving hos lærere i alle fagene i skolen for å kunne undervise om de tverrfaglige temaene.

Med naturgeografiens overgang til naturfaget blir sammenhengen mellom naturen og samfunnet liggende i et vakuum, noe som kan gjøre det vanskeligere for elevene å plukke opp de større linjene og sammenligne med bærekraftig utvikling. Koritzinsky (2020) støtter dette med å si at fokus på tverrfaglig arbeid er gunstig, da samfunnet og verden vi lever i ikke består av enkeltfaglige deler. Men at et for stort ønske om tverrfaglighet kan føre til uoversiktlig opplegg som hindrer læringen til elevene. Geografien kan dermed være det nøkkelfaget Holt-Jensen (2007) omtaler det som, det kan knytte sammen de ulike disiplinene ved å se på sammenhengen. Man kan da tenke seg at til tross for mindre fokus på geografi i kompetansemålene, får geografi en viktig rolle gjennom arbeidet med tverrfaglige temaer i

samfunnsfaget. Dermed får man knyttet fagdisiplinen opp mot samfunnsfaget på ungdomstrinnet i samme eller større grad enn tidligere.

Når det er sagt, vurderer fortsatt lærerne at geografis status er svekket etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020. En årsak noen av lærerne peker på er inkluderingen av tre tverrfaglige temaer. I tillegg til bærekraftig utvikling, skal det også rettes søkelys mot folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap. Det kommer frem i kommentarene rundt hvorfor samfunnskunnskap sin status er styrket at dette skyldes de tverrfaglige temaene, i tillegg til økt fokus i kompetansemålene. Lærerne vurderer de to tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap som rettet mot samfunnskunnskaplige problemstillinger og arbeidsmetoder. Dette kan da bringes frem som en årsak til mindre tid til arbeid med geografiske emner i samfunnsfaget. En lærer oppsummerer det godt med sitatet «Av de tre hoveddisiplinene mener jeg at samfunnskunnskap blir fremsnakket i både kompetansemål, generell del og tverrfaglige arbeid på UDIR sine sider. UDIR er ressursen mine kollegaer bruker for å trygge sine valg». Man kan stille spørsmålsteget om dette er et resultat av mangelen på geografisk utdannede i læreplangruppen under utviklingen av den nye læreplanen.

6.2.3 Geografiens begrensede tidsbruk

Når jeg ser på tidsbruken til lærerne i samfunnsfaget, ser jeg en tydelig nedprioritering av fagdisiplinen geografi. Går man ut ifra Holt-Jensen (2007) sin metode for å vurdere en fagdisiplins status som skolefag, er dette et tydelig tegn på at geografien har lavere status enn samfunnskunnskap og historie. Den tydelige tredelingen av faget er tatt ut av kompetansemålene, men fortsatt viser kjerneelementene at elevene skal se på faget ved bruk av geografiske-, historiske- og samfunnsfaglige kilder og -forhold. Lærerne selv påpeker også at det er ønskelig med mer tid til geografiundervisning i faget. Det er ikke uvanlig at lærere ønsker mer tid til undervisning. De nevner selv at samfunnsfaget er et omfattende fag som dekker et stort faglig område, men at geografi peker seg ut som fagdisiplinen det er størst behov for mer undervisning. Det kan tyde på lav skolepolitisk status.

Det kommer frem at lærerne opplever utfordringer med å gå i dybden på temaer, og at de må forholde seg til overfladisk undervisning, på bakgrunn av begrenset undervisningstid. Dette går mot læreplanens overordnede målsetning om økt tverrfaglighet og dybdeforståelse i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med uttaket av naturgeografi fra samfunnsfaget er det naturlig at lærerne opplever å bruke mindre tid på geografiske emner.

Sætre (2021) påpekte hvordan dette kan føre til utfordringer da geografi heller fremstår som et tema for et bredere fellesfag. En lærer påpeker at samfunnsfaget er «eit svært viktig fag, forståing av kvifor verden er som den er». Dette gir grunnlag til å undre over hvorfor det ble valgt å ta naturgeografien ut av faget, ettersom naturen er en grunnleggende del av verden vi ønsker å skape en forståelse av gjennom faget. Jeg kan igjen peke tilbake på at Holt-Jensen (2007) kaller geografi et syntesefag. Det binder kunnskapen om ulike vitenskaper sammen. Av den grunn er det urovekkende å se statusen til geografi slik den er i samfunnsfaget på ungdomstrinnet i dag. Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at Kunnskapsløftet 2020 har svekket geografis status i samfunnsfaget, basert på min studie av lærere som utøver faget sine egne opplevelser.

6.3 Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Jeg har nå sett på *hvilken sammenheng det er mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn og hvilken sammenheng det er mellom geografifagets status og innføringen av kunnskapsløftet 2020*. På bakgrunn av dette vil jeg oppsummere de viktigste slutningene, for å kunne besvare hovedproblemstillingen: *Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?*

Det er tydelig at lærerne selv vurderer geografis status som lav, lavere enn de to andre fagdisiplinene som er den del av samfunnsfaget på ungdomstrinnet, og lavere enn den var før innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Det kommer frem at fagdisiplinen havner i bakgrunnen av samfunnskunnskaplige kompetansemål. Læreplanen legger opp til at lærerne selv må inkludere geografien i undervisningen. Planen er bygd opp med mer frihet for lærerne til selv å prioritere og organisere fagdisiplinene og undervisningen basert på personlige preferanser. Problematikken rundt dette forsterkes gjennom dårlige representasjon av lærere med utdanning i geografi blant samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Basert på representasjon blant samfunnsfaglæreres utdanning, kan man vurdere geografis status som lav. Ser man sammenhengen mellom representasjonen og lærernes ansvar til å inkludere geografi i undervisningen, er det vanskelig å argumentere for at fagdisiplinen har en sterk posisjon i samfunnsfaget.

Det er ikke første gang læreplanen bringer endringer i organiseringen av samfunnsfaget, og tilnærmingen til de tre fagdisiplinene. Det kan virke som det er en form for usikkerhet rundt geografis plass på ungdomstrinnet på generell basis. Man kan stille spørsmål om geografis

allsidighet er dens største styrke, men også en svakhet i skoleverket? Med en læreplan med økt fokus på tverrfaglighet burde syntesefaget geografi skinne gjennom som et nøkkelfag. Det kommer frem at bærekraftig utvikling kan bidra til å styrke geografis plass i skolen. Men til tross for dette lider fagdisiplinen av lavt timetall blant lærerne som utøver samfunnsfaget, et fag som skal dekke tre fagdisipliner i løpet av kun to timer undervisning hver uke. Det er en tydelig frustrasjon blant lærerne om et ønske om mer tid, eventuelt ta flere kompetansemål ut av faget. I denne prosessen er det geografi som ser ut til å lide, og statusen til geografien i samfunnsfaget på ungdomstrinnet vurderes som lav. Dette kan baseres på Holt-Jensens (2007) mål om vurdering av et skolefags status: timetall og temaavgrensing gjennom kompetansemålenes utforming. I tillegg til en vurdering av status ved å se på antallet lærere med geografisk utdanning som underviser i samfunnsfaget.

7 Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å se på geografis status i samfunnsfaget på ungdomstrinnet. Jeg har gjennomført en spørreundersøkelse, hvor 198 samfunnsfaglærere fra hele landet har delt sine opplevelser og meninger. Basert på empirien til lærere som utøver faget, har jeg forsøkt å danne et bilde av fagets status. Bakgrunnen for oppgaven er en interesse av å undervise i geografi, og sikre en plass til faget i ungdomsskolen. Ulike erfaringer i studieperioden har gitt meg et inntrykk av at geografi lider av lav status i samfunnsfaget, sammenlignet med de to andre fagdisiplinene som inngår i faget. Jeg har derfor hatt som mål å besvare problemstillingen:

Hvilken status har geografi i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

For å få en bredere forståelse av statusen har jeg sett på to underproblemstillinger. Det har gjort at jeg kan se på ulike faktorer som påvirker geografis status. Disse underproblemstillingene lyder som følger:

Hvilken sammenheng er det mellom hvordan geografis status blir vurdert og lærernes utdanningsbakgrunn?

Hvilken sammenheng er det mellom geografifagets status og innføringen av Kunnskapsløftet 2020?

For å besvare problemstillingen har jeg sett på den deskriptive statistikken fra spørreundersøkelsen. I tillegg har jeg gjennomført korrelasjon- og regresjonsanalyser av ulike variabler basert på besvarelser på undersøkelsen. Ved å se resultatene oppsummert i kapittel fem, i sammenheng med teorien fra kapittel to, har jeg dannet et grunnlag for å besvare problemstillingene.

I oppgaven har jeg sett hvordan geografis status i skolefaget samfunnsfag på ungdomstrinnet kan vurderes som lav. Den nye læreplanen har introdusert endringer som påvirker hvordan man ser på geografi i grunnskolen. Dette kombinert med lav mengde samfunnsfaglærere med geografisk utdanning, fører til en utfordrende tilnærming til fagdisiplinen i skolehverdagen. Det kommer frem at lærerne ser problemer med å kunne knytte geografien inn i undervisningen, da kompetansemålene mangler konkrete temaer å undervise i. Det fremstår dermed som krevende med manglende kompetanse å undervise i geografi.

7.1 Videre arbeid

For videre arbeid kan det være spennende å se på hvordan resultatene kan knyttes opp mot andre lands skoleverk. Her er det interessant å både se på hvordan representasjonen av geografer i andre lands skoler, men også hvordan læreplanene er bygd opp. Er det en internasjonal trend å gå bort fra tematiske kompetansemål, og arbeide mer med ferdigheter og tverrfaglighet? Gjennom å se på andre land, kan vi lære og utvikle vårt eget utdanningstilbud, og forskning på temaet kan hjelpe å påvirke instansene som er ansvarlige for utviklingen.

Det kan også være av interesse å se nærmere på de tverrfaglige temaene. Kan det være lønnsomt å fremme en kompetanseheving i de tverrfaglige temaene blant lærerne? Ettersom ulike utdanningsbakgrunner kan gi ulik kompetanse til å undervise i de tverrfaglige temaene. Man kan da stille spørsmålstegn rundt om alle lærere i skolen har nødvendig kompetanse til å undervise i de tre tverrfaglige temaene.

Avslutningsvis vil jeg oppfordre til å se på måter å kunne styrke geografens status. Ved å gi tilbakemeldinger og bidra til forskning på temaet kan det tas med i betraktning som eventuelle tiltak ved neste læreplanrevisjon. Er det gjennom bedre rekruttering til geografisk utdanning, eller er det opp til Kunnskapsdepartementet å gjøre endringer i neste læreplan for samfunnsfaget? For som Holt-Jensen (2007) sier er geografi et viktig fag, et nøkkelfag, og en brobygger for å forstå verden vi er en del av!

8 Referanser

- Berg, O. T. (2021, 13. september). *Samfunnsvitenskap*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/samfunnsvitenskap>
- Christoffersen, L., Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for Økonomisk-Administrative Fag* (3. utg.). Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2023, 01. Februar). *Status*. Det Norske Akademis Ordbok. <https://naob.no/ordbok/status>
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(3), s. 268-282. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- Fjær, O. (2008). Kunnskap og bevissthet i geografi. Hva kan elevene når de starter i videregående skole?. I E. Eikli & O. Fjær (Red.). *Geografi og kunnskapsløftet* (Acta Geographica – Trondheim, Serie B, No. 15, s. 163-173).
- Holt-Jensen, A. (1999). *Geography: history and concepts* (3. utg.). Sage publications.
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi*. Universitetsforlaget.
- Juul, S. A. (2022). *Samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2020: En nedprioritering av geografi* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Klein, J. & Østerås, A. K. (2018). Geografifagets potensiale i fratidas skole. *Lektorbladet*, 17(5), s. 12-13.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Geografi (GEO01-02) – Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/geo01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Leonhardsen, M. T. (2011). *Samfunnsfaglæreres Kompetanse og Kompetanseutvikling: En studie av samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i Trondheim* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet?. I J. P.

Madsbu & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s. 13-32). Oplandske bokforlag.

Mikkelsen, R. (2008). Geografi i K06 – læreplanprosess, utfordringer og endringer. I E. Eikli & O. Fjær (Red.). *Geografi og kunnskapsløftet* (Acta Geographica – Trondheim, Serie B, No. 15, s. 9-26).

Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikken. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – Adjunkt – Lærer* (2. utg., s. 291 - 309). Universitetsforlaget.

Norvoll, H. H. (2015). *Geografi i ungdomsskolen* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fagfornyelsen av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet.

Panke, D. (2018). *Research design and method selection*. Sage publications.

Punch, K. F. (2005) *Introduction to Social Research: quantitative and qualitative approaches* (2. utg.). Sage publications.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.) Fagbokforlaget.

- Rød, J. K. (2017). *Innføring i GIS og statistikk: verktøy for å beskrive verden* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sagdahl, M. S. (2019, 25. juni). *Autonomi*. Store Norske Leksikon. https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Statistisk Sentralbyrå. (2023). *Lærerkompetanse i Grunnskolen: Hovedresultater 2021/2022* (Rapporter 2022/50). <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/>
- 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. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter ‘fagfornyninga’ 2020. *Norsk Geografisk Tidsskrift* 75(2), s. 114-121. <https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1884595>
- Sætre, P. J. (2022). Naturgeografi i skulefaget geografi: Kva fortel høyringa til læreplanreforma LK2020 om synet på naturgeografi blant lærarar?. *Norsk Geografisk Tidsskrift* 76(1), s. 61-67. <https://doi.org/10.1080/00291951.2022.2033829>
- Universitetet i Oslo. (2021, 3. november). *Personvern i Nettskjema*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/personvern-i-nettskjema.html>
- Universitetet i Oslo. (2023, 29. mars). *Nettskjema*. Nettskjema. <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 23. august). *Hvordan ta i bruk læreplanene?* UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 4. mai). *Grunnskolen Informasjonssystem*. UDIR. gsi.udir.no/tallene/

Vedlegg

A Spørreskjema

Samfunnsfagslærernes bakgrunn

Informasjon om undersøkelsen

Hei!

Mitt navn er Mathias Dyrseth. Jeg er masterstudent ved Lektorutdanningen i geografi ved NTNU. Til våren skal jeg skrive en masteroppgave om samfunnsfaget i ungdomsskolen. Jeg skal se på hvilken status de tre fagdisiplinene samfunnskunnskap, geografi og historie har, og lærernes bakgrunn. I denne anledning håper jeg du kunne svare på noen spørsmål om din utdanningsbakgrunn, undervisningen, og litt om endringer i samfunnsfaget som følge av Kunnskapsløftet 2020. Denne undersøkelsen sendes til samfunnsfagslærere ved ungdomsskoler over hele Norge, og vil ta i underkant av 5 minutter å svare på.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt av NTNU, og svarene er anonymisert.

Om dere har noen spørsmål, ta kontakt via e-post:

mathiaad@ntnu.no

jorunn.reitan@ntnu.no

(veileder)

Takk for din tid og hjelp!

Bakgrunnsinformasjon

Hva er ditt kjønn?

Mann

Kvinne

Annet

Hva er din alder?

Hva er din stillingstittel?

I hvilket fylke har du ditt arbeidssted?

Oslo

Viken

Vestfold og Telemark

Innlandet

Agder

Rogaland

Vestland

Møre og Romsdal

Trøndelag

Nordland

Troms og Finnmark

Hvor stor er kommunen der du har ditt arbeidssted?

Målt i antall innbyggere

Under 5000

5000 - 10 000

Over 10 000

Hvem er din arbeidsgiver?

Offentlig

Privat

Del 1 - Utdanningsbakgrunn

1 . Ved hvilken institusjon har du din avsluttende grad?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Universitetet i Oslo
OsloMet (HiOA)
Universitetet i Bergen
Universitetet i Sørøst-Norge
Høgskulen på Vestlandet
UiT - Norges arktiske universitet
Høgskolen Kristiania
Høgskolen i Innlandet
Nord Universitet
Høgskulen i Volda
NLA Høgskolen
Universitetet i Stavanger
Universitetet i Agder
Høgskolen i Østfold
Annet

Hvis annet:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «1. Ved hvilken institusjon har du din avsluttende grad?»

2. Hvilken utdanning har du?

Grunnskolelærer
Lektor
Faglærer
Yrkesfaglærer
Adjunkt
Bachelorgrad + PPU
Mastergrad + PPU
Annet

Hvis annet:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «2. Hvilken utdanning har du?»

3. Hva anser du som ditt hovedfag?

Samfunnskunnskap
Statsvitenskap
Sosiologi
Sosialantropologi
Samfunnsøkonomi
Geografi

Geologi
Historie
Utviklingsstudier
Annet

Hvis annet:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «3. Hva anser du som ditt hovedfag?»

4. Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?

Flere svar er mulig

Samfunnskunnskap
Statsvitenskap
Sosiologi
Sosialantropologi
Samfunnsøkonomi
Geografi
Geologi
Historie
Utviklingsstudier
Annet

Hvis annet:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «4. Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?»

5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Under 1 år
1-3 år
4-6 år
7-10 år
11-15 år
Over 15 år

Hva har du eventuelt jobbet med tidligere?

Del 2 - Undervisningen

6. Hvor stor del av undervisningen i samfunnsfaget vil du anslå at du bruker på de ulike fagdisiplinene?

Svaralternativer i prosent, totalen bør bli 100.

Samfunnskunnskap

- 0
- 10
- 20
- 30
- 40
- 50
- 60
- 70
- 80
- 90
- 100

Geografi

- 0
- 10
- 20
- 30
- 40
- 50
- 60
- 70
- 80
- 90
- 100

Historie

- 0
- 10
- 20
- 30
- 40
- 50

60
70
80
90
100

7.1 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?

Svært svekket
Svekket
Ingen endring
Styrket
Svært styrket
Vet ikke

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til samfunnskunnskap er svekket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Svært svekket eller Svekket» er valgt i spørsmålet «7.1 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?»

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til samfunnskunnskap er styrket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Styrket eller Svært styrket» er valgt i spørsmålet «7.1 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?»

7.2 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?

Svært svekket
Svekket
Ingen endring
Styrket
Svært styrket
Vet ikke

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til geografi er svekket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Svært svekket eller Svekket» er valgt i spørsmålet «7.2 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?»

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til geografi er styrket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Styrket eller Svært styrket» er valgt i spørsmålet «7.2 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?»

7.3 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?

- Svært svekket
- Svekket
- Ingen endring
- Styrket
- Svært styrket
- Vet ikke

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til historie er svekket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Svært svekket eller Svekket» er valgt i spørsmålet «7.3 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?»

Gjerne gi din begrunnelse for hvorfor du mener at statusen til historie er styrket:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Styrket eller Svært styrket» er valgt i spørsmålet «7.3 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har påvirket statusen til fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?»

8. Synes du den nye lærerplanen gir deg som samfunnsfaglærer større eller mindre autonomi sammenlignet med forrige læreplan?

- Mye mindre
- Mindre
- Lite endring
- Større
- Mye større
- Vet ikke

9. Synes du at den nye lærerplanen gir deg større eller mindre frihet til å velge hvordan du vektlegger de tre fagdisiplinene i samfunnsfaget?

- Mye mindre frihet
- Noe mindre
- Noe større
- Mye større frihet
- Vet ikke

Del 3 - Fagdisiplinene

10.1 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?

På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er svakest og 5 er sterkest.

Gjerne gi begrunnelse for din verdivurdering av samfunnskunnskapens status:

10.2 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?

På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er svakest og 5 er sterkest.

Gjerne gi begrunnelse for din verdivurdering av geografis status:

10.3 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?

På en skala fra 1 til 5, hvor 1 er svakest og 5 er sterkest.

Gjerne gi begrunnelse for din verdivurdering av historiens status:

11. Føler du din utdanningsbakgrunn gir deg tilstrekkelig kunnskap til å undervise i alle fagdisiplinene i samfunnsfaget?

Ja

Nei

Hvis nei, i hvilken del føler du deg underkvalifisert?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «11. Føler du din utdanningsbakgrunn gir deg tilstrekkelig kunnskap til å undervise i alle fagdisiplinene i samfunnsfaget?»

12. Mener du en tredeling av samfunnsfaget i samfunnskunnskap, geografi og historie er ønskelig?

Nei

Ja, til en viss grad

Ja

13. Mener du det er behov for mer undervisning i de ulike fagdisiplinene i samfunnsfaget?

Samfunnskunnskap

Ja

Nei

VEDLEGG

Vet ikke

Geografi

Ja

Nei

Vet ikke

Historie

Ja

Nei

Vet ikke

Eventuelt andre kommentarer angående samfunnsfaget på ungdomsskolen?

Generert: 2023-05-12 03:28:57.

B Script benyttet til analyse i RStudio

```

#Hente inn Excel dokument med spørreskjema resultater, hente inn nødvendige
pakker
install.packages("readxl")
install.packages("dplyr")
install.packages("ggcorrplot")
library("dplyr")
library("readxl")
library("ggcorrplot")
my_data <- read_excel("Data17mars.xlsx")

#Recode verdier og organisere datasett og variabler

#Recode lærernes hovedfag
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Samfunnskunnskap',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Samfunnsøkonomi',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Sosialantropologi',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Sosiologi',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Statsvitenskap',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Historie',
"Hovedfag"] <- 'Hist'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Geografi',
"Hovedfag"] <- 'Geog'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Utviklingsstudier',
"Hovedfag"] <- 'Samf'
my_data[my_data$`3. Hva anser du som ditt hovedfag?` == 'Annet', "Hovedfag"] <-
'Annet'

#Dummy code fag2, 1=Geografi 0=Ikke geografi
my_data$fag2 <- ifelse(my_data$`4. Hvilke andre fag tok du gjennom din
utdanning?_6` == 'Geografi', 1, 0)
my_data$fag2[is.na(my_data$fag2)] <- 0
table(my_data$fag2)

#Rename status spørsmål til lettere håndterbare navn
my_data <- my_data %>%
  rename("StatusGeog" = "10.2 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for
fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?",

```

```

>StatusSamf" = "10.1 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for
fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?",
>StatusHist" = "10.3 Hvordan vurderer du den nåværende statusen for
fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?"
)
my_data <- my_data %>%
  rename("LK20StatusGeog" = "7.2 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har
påvirket statusen til fagdisiplinen GEOGRAFI i samfunnsfaget?",
  "LK20StatusSamf" = "7.1 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har
påvirket statusen til fagdisiplinen SAMFUNNSKUNNSKAP i samfunnsfaget?",
  "LK20StatusHist" = "7.3 Hvordan mener du Kunnskapsløftet 2020 har
påvirket statusen til fagdisiplinen HISTORIE i samfunnsfaget?"
)
my_data <- my_data %>%
  rename("LK20Auto" = "8. Synes du den nye lærerplanen gir deg som
samfunnsfagslærer større eller mindre autonomi sammenlignet med forrige
læreplan?",
  "LK20Frih" = "9. Synes du at den nye lærerplanen gir deg større eller
mindre frihet til å velge hvordan du vektlegger de tre fagdisiplinene i
samfunnsfaget?"
)

my_data <- my_data %>%
  rename("Alder" = "Hva er din alder?"
)

#Recode Lickert skala status spørsmål til tallverdier VET IKKE = 3
my_data2 <- my_data %>% mutate_at(c("LK20StatusGeog", "LK20StatusSamf",
"LK20StatusHist"),
  funs(recode(., "Svært svekket" =1, "Svekket" =2, "Ingen
endring" =3, "Styrket" =4, "Svært styrket" =5, "Vet ikke" =NULL)))
table(my_data2$LK20StatusSamf)
summary(my_data2$LK20StatusSamf)

my_data3 <- my_data2 %>% mutate_at(c("LK20Auto"),
  funs(recode(., "Mye mindre" =1, "Mindre" =2, "Lite
endring" =3, "Større" =4, "Mye større" =5, "Vet ikke" =NULL)))

#Noter at her mangler nøytral verdi, vet ikke blir nøytral
my_data4 <- my_data3 %>% mutate_at(c("LK20Frih"),
  funs(recode(., "Mye mindre frihet" =1, "Noe mindre" =2,
"Vet ikke" =3, "Noe større" =4, "Mye større frihet" =5)))
table(my_data4$LK20Frih)
table(my_data4$LK20Auto)

#Recode kjønn Dummy variabel, 1=Kvinne 0=Mann

```

```

my_data4[my_data4$`Hva er ditt kjønn?` == "Kvinne", "Kjønn"]<- 1
my_data4[my_data4$`Hva er ditt kjønn?` == "Mann", "Kjønn"]<- 0

#Recode characters to numeric
my_data5 <- my_data4 %>% mutate_at(c("StatusGeog", "StatusSamf",
"StatusHist"),
                                funs(recode(., "1" =1, "2" =2, "3" =3, "4" =4, "5" =5)))

my_data5$Alder <- as.numeric(my_data5$Alder)

#sjekke klasse
class(my_data5$Alder)

#DUMMY KODE HIST, SAMF ELLER GEOG UTDANNING
my_data5$HistUt <- ifelse(my_data5$Hovedfag == "Hist", 1, 0)
my_data5$SamfUt <- ifelse(my_data5$Hovedfag == "Samf", 1, 0)
my_data5$GeogUt <- ifelse(my_data5$Hovedfag == "Geog", 1, 0)

#dummy kode NA i fag 2 (Alle som har samfunnsfaglige fag som fag2)
my_data5$SamfUt2 <- ifelse(is.na(my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du gjennom
din utdanning?_1`), 0, my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du gjennom din
utdanning?_1`)
my_data5$NySamfUt2 <- ifelse(!is.na(my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du
gjennom din utdanning?_2`) & is.character(my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du
gjennom din utdanning?_2`), 1, 0)
my_data5$NySamfUt2 <- my_data5$NySamfUt2 + ifelse(!is.na(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_3`) & is.character(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_3`), 1, 0)
my_data5$NySamfUt2 <- my_data5$NySamfUt2 + ifelse(!is.na(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_4`) & is.character(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_4`), 1, 0)
my_data5$NySamfUt2 <- my_data5$NySamfUt2 + ifelse(!is.na(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_5`) & is.character(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_5`), 1, 0)
my_data5$NySamfUt2 <- my_data5$NySamfUt2 + ifelse(!is.na(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_1`) & is.character(my_data5$`4.
Hvilke andre fag tok du gjennom din utdanning?_1`), 1, 0)
my_data5$NySamfUt2 <- ifelse(my_data5$NySamfUt2 != 0, 1, 0)

my_data5$HistUt2 <- ifelse(is.na(my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du gjennom
din utdanning?_8`), 0,
                           ifelse(my_data5$`4. Hvilke andre fag tok du gjennom din
utdanning?_8` == "Historie", 1, 0))

#HistUt2 = Historie fag 2 | fag2 = geografi fag 2 | NySamfUt2 = Samfunnsfag
fag 2

#Kombinere fag to med hovedfag for totalt med gitt utdanning

```

```
my_data5$TotGeog <- ifelse(my_data5$GeogUt ==1 | my_data5$fag2 ==1, 1, 0)
my_data5$TotSamf <- ifelse(my_data5$NySamfUt2 ==1 | my_data5$SamfUt ==1,
1, 0)
my_data5$TotHist <- ifelse(my_data5$HistUt ==1 | my_data5$HistUt2 ==1, 1, 0)
```

```
#doublecheck table
table(my_data5$UnKval)
summary(my_data5$UnKval)
sd(my_data5$LK20Frih, na.rm=TRUE)
```

```
#Code en ren Annet variabel
my_data5$Annet <- ifelse(my_data5$TotGeog == 0 & my_data5$TotSamf == 0 &
my_data5$TotHist == 0, 1, 0)
```

```
#Recode spm 11, underkvalifisert. 1=JA 0=NEI
my_data5$UnKval <- ifelse(my_data5`11. Føler du din utdanningsbakgrunn gir
deg tilstrekkelig kunnskap til å undervise i alle fagdisiplinene i samfunnsfaget?`
== "Ja", 1, 0)
```

```
#Recode verdi for år arbeid i skolen
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == 'Under 1 år',
"ArbLen"]<-'1'
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == '1-3 år',
"ArbLen"]<-'2'
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == '4-6 år',
"ArbLen"]<-'3'
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == '7-10 år',
"ArbLen"]<-'4'
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == '11-15 år',
"ArbLen"]<-'5'
my_data5[my_data5$`5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?` == 'Over 15 år',
"ArbLen"]<-'6'
my_data5$ArbLen <- as.numeric(my_data5$ArbLen)
```

```
#Recode verdi for kommunestørrelse
my_data5[my_data5$`Hvor stor er kommunen der du har ditt arbeidssted?` ==
'Under 5000', "Kommune"]<-'1'
my_data5[my_data5$`Hvor stor er kommunen der du har ditt arbeidssted?` ==
'5000 - 10 000', "Kommune"]<-'2'
my_data5[my_data5$`Hvor stor er kommunen der du har ditt arbeidssted?` ==
'Over 10 000', "Kommune"]<-'3'
my_data5$Kommune <- as.numeric(my_data5$Kommune)
```

```
#Variabler bruk:
```

```
#Hovedfag:           GeogUt       | SamfUt       | HistUt
```



```

#Fag2:                fag2          | NySamfUt2      | HistUt2
#Totalt:              TotGeog       | TotSamf        | TotHist
#Ingen relevant utdanning:  Annet
#StatusNå:            StatusGeog    | StatusSamf     | StatusHist
#LK20 påvirkning av status:  LK20StatusGeog | LK20StatusSamf |
LK20StatusHist FIKSE NA VERDIER?
#LK20 Lærernes Autonomi:    LK20Auto
#LK20 Lærernes Frihet:      LK20Frih
#Underkvalifisert i en disiplin: UnKval
#Lengde arbeid i skolen:    ArbLen

#Korelasjonsplot - SKROTA, Pearsons ikke relevant!
my_data5%>%
  dplyr::select(StatusGeog,TotHist,TotSamf,TotGeog, UnKval)%>%
  cor(.) %>%
  ggcorrplot(.,type="lower",lab=TRUE)

#Regresjonsanalyse basert på model fra veiledning
#Modell 3
GeoStatus1 <- lm(StatusGeog ~ TotHist + TotSamf + Annet, data=my_data5)
summary(GeoStatus1)

#Modell 4
GeoStatus2 <- lm(StatusGeog ~ TotHist + TotSamf + Annet + Kjønn + Alder,
data=my_data5)
summary(GeoStatus2)

#Modell 5
GeoStatus3 <- lm(StatusGeog ~ TotHist + TotSamf + Annet + Kjønn + Alder +
ArbLen + Kommune, data=my_data5)
summary(GeoStatus3)

#Modell 6?
#Samspill mellom ingen utdanning og arbeidslengde
GeoStatus7 <- lm(StatusGeog ~ TotHist + TotSamf + Annet + Annet * ArbLen +
Kjønn + Alder + ArbLen + Kommune, data=my_data5)
summary(GeoStatus7)

#Alternativ modell
#Kan geografiens status forklares av Lk20's påvirkning av statusen og samf+hist
sin status?

```

```
GeoStatus4 <- lm(StatusGeog ~ LK20Auto + StatusHist + StatusSamf,
data=my_data5)
summary(GeoStatus4)
```

```
GeoStatus8 <- lm(StatusGeog ~ LK20Auto + StatusSamf + StatusHist + Kjønn +
Alder + ArbLen + Kommune, data=my_data5)
summary(GeoStatus8)
```

```
#KOPI - ubrukt
```

```
GeoStatus8 <- lm(StatusGeog ~ LK20StatusGeog + LK20Auto + StatusSamf +
StatusHist + Kjønn + Alder + ArbLen + Kommune, data=my_data5)
summary(GeoStatus8)
```

```
#Innledende modeller + modell 3?
```

```
#MODELL 1
```

```
GeoStatus5 <- lm(StatusGeog ~ GeogUt, data=my_data5)
summary(GeoStatus5)
```

```
#MODELL 2
```

```
GeoStatus6 <- lm(StatusGeog ~ TotGeog, data=my_data5)
summary(GeoStatus6)
```

```
#-----
```

```
my_data5$Samfunnskunnskap...29 <-
as.numeric(my_data5$Samfunnskunnskap...29)
summary(my_data5$Samfunnskunnskap...29)
my_data5$Geografi...30 <- as.numeric(my_data5$Geografi...30)
summary(my_data5$Geografi...30)
my_data5$Historie...31 <- as.numeric(my_data5$Historie...31)
summary(my_data5$Historie...31)
```

```
#Lage frekvensdiagram underkvalifiserte fag
library(ggplot2)
```

```
ukva <- data.frame(Fag = c("Geografi", "Historie", "Samfunnskunnskap"),
Antall_elever = c(57, 18, 16))
```

```
ggplot(data = ukva, aes(x = Fag, y = Antall_elever, fill = Fag)) +
geom_bar(stat = "identity") +
xlab("Fag") +
```

```

ylab("Antall lærere") +
scale_fill_manual(values = c("forestgreen", "mediumblue", "firebrick"))

#Kommune status geog chart
meansage <- aggregate(StatusGeog ~ Alder, my_data5, mean)
barplot(meansage$StatusGeog, names.arg = meansage$Alder, xlab = "Alder", ylab =
"Mean StatusGeog")

meanskom <- aggregate(StatusGeog ~ Kommune, my_data5, mean)
barplot(meanskom$StatusGeog, names.arg = meanskom$Alder, xlab = "Kommune
størrelse", ylab = "Mean StatusGeog")

meansarb <- aggregate(StatusGeog ~ ArbLen, my_data5, mean)
barplot(meansarb$StatusGeog, names.arg = meansarb$Alder, xlab =
"Arbeidslengde", ylab = "Mean StatusGeog")

#Barchart hovedfags forhold til geografis status
colors <- c("gray", "forestgreen", "mediumblue", "firebrick")
meansfag <- aggregate(StatusGeog ~ Hovedfag, my_data5, mean)
barplot(meansfag$StatusGeog, names.arg = meansfag$Hovedfag, col = colors,
xlab = "Hovedfag", ylab = "Gjennomsnittlig vurdering av statusen geografi")

#Forsøk på underkvalifisert vs utdanningsbakgrunn
ukvafag <- aggregate(UnKval ~ Hovedfag, my_data5, mean)
barplot(ukvafag$UnKval, names.arg = ukvafag$Hovedfag, col = colors, xlab =
"Hovedfag", ylab = "Gjennomsnitt underkvalifiserte lærere basert på fagdisiplin")

#barplot av tidligere ggplot
barplot(ukva$Antall_elever, names.arg = ukva$Fag, col = colors2, xlab = "Fag",
ylab = "Antall lærere")

#Piechart underkvalifiserte fag
colors2 <- c("forestgreen", "mediumblue", "firebrick")
sums <- aggregate(Antall_elever ~ Fag, ukva, sum)
pie(sums$Antall_elever, labels = sums$Fag, col = colors2)
legend("right", legend = sums$Antall_elever, fill = colors2, cex = 0.8, text.font =
2)

#Barchart av lærernes utdanning
utdannede <- data.frame(Fag = c("Geografi", "Historie", "Samfunnskunnskap"),
Antall_lærere = c(36, 106, 120))
barplot(utdannede$Antall_lærere, names.arg = utdannede$Fag, col = colors2, xlab =
"Fag", ylab = "Antall lærere")

#CramerV
library(vcd)

```

```
Cram <- matrix(NA, nrow = 5, ncol = 5)
colnames(Cram) <- c("TotGeog", "TotSamf", "TotHist", "StatusGeog", "UnKval")
rownames(Cram) <- c("TotGeog", "TotSamf", "TotHist", "StatusGeog", "UnKval")

Cram1 <- table(my_data5$TotGeog, my_data5$TotSamf)
assocstats(Cram1)
Cram2 <- table(my_data5$TotGeog, my_data5$TotHist)
assocstats(Cram2)
Cram3 <- table(my_data5$TotGeog, my_data5$UnKval)
assocstats(Cram3)
Cram4 <- table(my_data5$TotGeog, my_data5$StatusGeog)
assocstats(Cram4)
Cram5 <- table(my_data5$TotSamf, my_data5$TotHist)
assocstats(Cram5)
Cram6 <- table(my_data5$TotSamf, my_data5$UnKval)
assocstats(Cram6)
Cram7 <- table(my_data5$TotSamf, my_data5$StatusGeog)
assocstats(Cram7)
Cram8 <- table(my_data5$TotHist, my_data5$UnKval)
assocstats(Cram8)
Cram9 <- table(my_data5$TotHist, my_data5$StatusGeog)
assocstats(Cram9)
Cram10 <- table(my_data5$UnKval, my_data5$StatusGeog)
assocstats(Cram10)
```