

Naturgeografi i samfunnsfag

Naturgeografi i samfunnsfag:

«På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?»

Sammendrag

Denne undersøkelsen tar for seg forskningsspørsmålene: «*På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?*» og «*Blir naturgeografien bortprioritert i samfunnsfaget av lærerutdanningen, lærerne eller skolemyndighetene?*». Bakgrunnen for undersøkelsen er at jeg selv ikke opplevde naturgeografiens tilstedeværelse i samfunnsfaget. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan denne deldisiplinen realiseres av samfunnsfaglærere.

Undersøkelsen benytter seg av både kvalitativt intervju og kvantitativ spørreundersøkelse som metoder for datainnsamling.

Gjennom analysearbeidet kom jeg frem til at fokuset rundt naturgeografi var tilstede. Det var likevel ikke særlig sterkt fokus på naturgeografi for å oppnå samfunnsfaglig forståelse. Naturgeografi blir brukt i en egen bolke, og læreres egeninteresse og utdanningsbakgrunn påvirker vektleggingen i samfunnsfag. Fagkompetanse til informantene var ikke preget av geografi, som dermed ble utslagsgivende.

Resultatet fra studiet indikerer at lærere i samfunnsfag bruker naturgeografien. Faktorer som fagkompetanse, fagdidaktikk og forståelse av lærerplanen påvirker bruken av denne delen av geografi i skolen. Det fremkommer at naturgeografi blir satt i en egen bolke i undervisningen i samfunnsfag og brukes ikke ofte som et verktøy for å skape samfunnsfaglige forståelse,

Lærernes egen utdannelsen innenfor geografi oppleves som lav. Dermed blir grunnlaget for å vektlegge noe man har liten erfaring med tilsvarende liten. Studie- og vitenskapsfag har liten påvirkning for læreres vektlegging av naturgeografi, og dette får utslag i skolefaget. Ved at man ikke vet helt klart hvor denne delen av samfunnsfag skal brukes gjør man fagdidaktiske valg om å sette det i en egen bolke eller i andre fag i skolen.

Forord

Å skrive masteroppgave har vist seg å være svært utfordrende. Oppgaven har vært krevende, men også veldig lærerik. Jeg har fått bredere innsikt i naturgeografiens posisjon i samfunnsfaget som jeg kommer til å ta med meg inn i lærerrollen som jeg snart trer inn i.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min Håkon Rune Folkenborg som har kommet med nyttige innspill og konstruktiv kritikk underveis. Jeg vil også takke mine informanter som stilte opp og bidro til datainnsamlingen.

En stor takk til familien min som har holdt ut med klagen og motivert meg til å ikke gi opp. Uten deres støtte hadde jeg mest sannsynlig sluttet for lenge siden når frustrasjonen har tatt over. Vil også takke medstudenter og venner som har kommet med gode ord og vært en god støtte disse månedene.

Innhold

Sammendrag.....	ii
Forord.....	iv
1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.1 Formålet med prosjektet.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	2
2 Samfunnsfag i skolen.....	3
2.1 Naturgeografi i geografi.....	4
2.1.1 Skolefaget.....	6
3 Læreplanen.....	9
3.1 Formålet med skolen og den generelle delen av kunnskapsløftet.....	9
3.2 Samfunnsfag i kunnskapsløftet.....	11
3.3 Naturgeografi i kunnskapsløftet.....	12
3.4 Hvorfor lære om naturgeografi?.....	15
3.5 Goodlad læreplannivåer.....	16
3.6 Fagdidaktikk.....	18
4 Fagets status.....	21
4.1 Historisk perspektiv.....	21
4.2 Universitet og høyskolebetydning for skolefaget.....	22
4.2.1 Vitenskapsfaget.....	23
4.2.2 Studiefaget.....	25
4.2.3 Forholdet mellom vitenskap og skolefag.....	26
4.3 Fagets status.....	28
4.4 Geografi et splittet fag?.....	28
5 Fagkompetanse i skolen.....	31
5.1 Geografi på ungdomstrinnet.....	32

5.2	Læreres fagkompetanse 2013/14	32
5.3	Samfunnsfag i praksis.....	33
5.4	Hva viser undersøkelsene	35
6	Metode- Hvem, hva, hvordan og hvorfor.....	36
6.1	Metodevalg	36
6.1.1	Forskningsdesign: kvalitativ og kvantitativ metode.....	36
6.2	Spørreundersøkelsen.....	38
6.3	Intervju.....	39
7	Forskningsetikk	41
8	Metodiske valg i analyseprosessen	43
8.1	Relabilitet og validitet	43
8.1.1	Transkribering	45
8.2	Valg av data	45
8.3	Valg av informanter	46
8.4	Er studien generaliserbar?	47
9	Resultater og analyse.....	49
9.1	Spørreundersøkelsen.....	49
9.1.1	Oppsummert	54
9.2	Intervju.....	55
9.2.1	Naturgeografisk undervisning i samfunnsfagundervisning.....	56
9.2.2	Forutsetninger til elevene	57
9.2.3	Tematisk organisering i samfunnsfag	57
9.2.4	Organiseringen av samfunnsfaget	59
9.2.5	Vektlegging i geografi.....	60
9.2.6	Har fagkompetanse noe å si?.....	63
10	Refleksjon.....	65

10.1	Læreres måte å forholde til naturgeografi i samfunnsfag	65
10.2	Blir naturgeografi bortprioritert?	67
11	Avslutning	69
11.1	Oppsummering.....	69
12	Litteraturliste	71
	Vedlegg 1	77
	Intervjuguide, individuelt intervju.....	77
12.1	Spørsmål:	78
	Vedlegg 2:	79
	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	79
	Bakgrunn og formål	79
	Hva innebærer deltakelse i studien.....	79

1 Bakgrunn for prosjektet

Denne masterprosjektet omhandler hvilken posisjon naturgeografien har i grunnskolefaget samfunnsfag. Da jeg startet på lærerutdanningen, var naturgeografi et noe ukjent fag-emne for meg. Jeg har imidlertid alltid vært interessert i samfunnsfag gjennom skolegangen, og etter å ha gjennomført samfunnsfag som masterfag ser jeg nå helheten i faget, med de ulike hoveddelene som utgjør faget inneholder. Erfaringer fra min utdanning har også gitt meg innsikt i hvordan faget kan praktiseres, og hvordan skolemyndighetene ønsker faget tilrettelagt gjennom læreplanen.

Som elev i grunnskolen, har jeg selv opplevd at det ble brukt lite tid i undervisningen i samfunnsfag i de temaene som omhandlet bergarter, mineraler og jordas indre og ytre krefter. Vi var ofte på klasseturer i landskap som naturkreftene hadde formet, men undervisningen tok sjelden opp geografifagets naturvitenskaplige del om omgivelsene rundt oss. Gjennom min tid på lærerutdanningen har jeg fått kunnskap og kompetanse innen naturgeografi. Jeg har også fått kompetanse og innsikt i hvordan skolesystemet skal bidra til samfunnet. Dette gjør at jeg med denne oppgaven ønsker å gå systematisk til verks for å finne ut mer om naturgeografiens posisjon i samfunnsfaget.

Gjennom min innsikt i samfunnsfag ønsker jeg å stille spørsmål til hvordan naturgeografien praktiseres i samfunnsfaget i skolen.

1.1 Formålet med prosjektet

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke naturgeografiens posisjon i samfunnsfaget. Jeg har valgt å fokusere på 5. klasse til 10. klasse, der jeg er ute etter å se hvordan lærere praktiserer naturgeografi i samfunnsfagundervisningen. For å oppnå dette ønsker jeg å gå systematisk til verks gjennom å vise til naturgeografiens ståsted i læreplanen(K06) og hvilke faktorer som påvirker samfunnsfaglærere i møte med denne delen av samfunnsfag.

Læreplanen er det viktigste verktøyet for å påvirke det som skal skje i undervisning på skolene(Mikkelsen&Sætre,2015:31). Derfor vil jeg vise hvordan læreplanen formulerer seg rundt naturgeografien i samfunnsfaget. Dette med hensikt om å få klarhet i hvordan naturgeografiens posisjon er tiltenkt fra skolemyndighetenes side. Det vil også bli nødvendig å undersøke hvordan samfunnsfaglærere gjennomfører læreplanens kompetansemål og hvordan de tolker bruken av naturgeografi i samfunnsfaget.

Hvordan lærere bruker et overordnede dokumentet som lærerplanen vil påvirkes av hvilken type kompetanse de innehar fra sin utdanning. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan et utvalg lærere betrakter og erfarer naturgeografi som en del av samfunnsfag i skolen og som en del av deres egen kompetanse. Gjennom å analysere mine resultater utfra fagdidaktikk og Goodlads lærerplannivåer ønsket jeg å komme nærmere en besvarelse rundt naturgeografien status i samfunnsfaget. Med formåle om å få innsikt i læreres praksis, erfaringer og betraktninger anvende naturgeografi i samfunnsfag.

1.2 Forskningsspørsmål

Jeg har på bakgrunn av det som blir nevnt ovenfor kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

Hovedspørsmål:

«På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?»

Med mitt hovedspørsmål ønsker jeg å komme frem til hvordan lærere bruker naturgeografi i samfunnsfaget. Jeg ønsker å se på hvordan erfaring og betraktninger lærer har til bruken av naturgeografi. Det vil bli nødvendig å finne svar rundt hvilken status denne delen av samfunnsfag har i skolen, og eventuelt hva som styrer naturgeografiens prioritering som en del av samfunnsfag.

Naturgeografien forholdet i samfunnsfag kan avklares i hvordan skolemyndigheten definerer læreplanens formål og kompetansemål. Derfor vil det også være hensiktsmessig å se på hvilken status naturgeografien har i utdanningen av lærere. Dette for å avklare hvordan samfunnsfaglæreres kompetanse gjenspeiler skolemyndighetenes visjon for fagets formål i skolen. Hvordan samfunnsfaglærere tolker og igangsetter denne visjonen vil påvirkes av deres individuelle kompetanse innen naturgeografi. Kompetansen lærere innehar vil i hovedsak påvirkes av hvilket tilbud man har fått i denne delen av samfunnsfaget, og egen interesse lærere har å bruke dette i undervisning. Derfor har jeg formulert følgende delspørsmål:

Delspørsmål:

«Blir naturgeografien bortprioritert i samfunnsfaget av lærerutdanningen, lærerne eller skolemyndighetene?»

Med dette delspørsmålet utvides min undersøkelse til å finne svar på naturgeografiens **prioritering i utdanningen av lærere** og hvor likestilt denne delen av samfunnsfaget.

Bakgrunnen for disse spørsmålene kommer fra mine egne erfaringer med samfunnsfag i skolen. For å kunne svare på mitt hovedspørsmål mener jeg det er viktig å kartlegge hvilke forutsetninger naturgeografi har til å være en likeverdig del av samfunnsfag. Mitt hovedspørsmål er finne svar på hvordan lærer i grunnskolen bruker naturgeografien i samfunnsfag. Deres tolkning av naturgeografiens posisjon vil bli målt i erfaringer og betraktninger **fra utdanningsbakgrunn og tolkning av læreplan**. Om lærere oppfatter naturgeografi som irrelevant for samfunnsfaget, vil delspørsmålet være med å finne begrunnelsen for dette.

Skolen henter faglig kompetanse fra ulike utdanningsnivåer, som praktiserer geografifaget på ulike måter. Samfunnsfaget har stor bredde og allsidighet. Siden oppgaven omhandler naturgeografien plass i samfunnsfag, vil jeg også vise til perspektiver og resultater fra **Andersland (2010), Skogland (1999) og Lagerstøms (2014) undersøkelser om geografi og samfunnsfag**. Disse vil gi en oversikt over status for samfunnsfaglig kompetanse. Disse resultatene vil jeg derimot trekkes inn senere i oppgaven (kap.6).

2 Samfunnsfag i skolen

Jeg vil i dette kapittelet vise til perspektiver på hva samfunnsfaget, geografifaget og naturgeografi er og hvordan det skal brukes til læring i skolen. For at jeg skulle finne sakens kjerne, med mine forskningsspørsmål, var jeg nødt til å systematisk finne svar på hva samfunnsfag består av. Jeg vil først vise hvordan jeg definerer samfunnsfag, geografi, naturgeografi og avklare andre begreper som vil være relevant for denne oppgaven.

Skolemyndighetens viktigste uttrykk for hvordan de ønsker at fag skal fremstå i skolen vises gjennom læreplanen. Vi skal senere ta opp hvordan dette uttrykket kommer frem for naturgeografi og hvordan dette skal ivaretas i skolens praksis. Forskningsspørsmålene mine ønsker å undersøke om naturgeografien blir bortprioritert, dette spørsmålet vil jeg undersøke ved å se læreplanens fordeling i samfunnsfag.

Samfunnsfag er en del av læreplanen (K06), der den består av fire hovedområder. Historie, geografi, samfunnskunnskap og utforskeren er samfunnsfagets hovedområder i skolen. Sammen skal alle fire integreres inn i undervisningen. I hovedområdet geografi, skal en rekke

naturgeografiske emner være inkludert. Naturgeografi, er sammen med samfunnsgeografi de to deldisipliner i geografien. Både naturgeografi og samfunnsgeografi skal begge prege faget for å oppnå geografis helhetlige mål (Mikkelsen og Sætre, 2015:20).

Holt- Jensen (2007) påpeker også at den naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningen gir tre forskjellige perspektiver for forståelse av verden. Ingen av dem gir oss den fullstendige sannheten om man bruker dem individuelt innen geografi. Geografis bevissthet om sted og rom binder alle disse perspektivene sammen (Holt- Jensen, 2007: 116). Naturgeografi vil i dette tilfellet være et av perspektivene som hjelper oss å se verden med naturkreftenes betydning for rommet vi lever i og skal gi elever større samfunnsforståelse.

2.1 Naturgeografi i geografi

Geografi som begrep kan på gresk forstås som jordskriving, der «geo» betyr jord og «graphie» betyr å skrive. På norsk forstås vi begrepet som jordbeskriving og jordskildringer, med en forståelse av at jordas overflate er et sted der mennesker lever (Mikkelsen, 2015:16) (Børhaug mfl, 2005:197). Det er naturgeografis oppgave å forklare jordas overflate og hvordan natur, landskap og krefter på jorden fungerer, mens samfunnsgeografien tar for seg menneskeperspektivet og hvordan vi forklarer og forholder oss til «rommet» rundt oss. Geografien har dermed et bredt bruksområde og vi finner det blant annet som vitenskap, studiefag på universitet/høyskolefag og som skolefag. Fagets bakgrunn og interesseområde er bygget på den geografiske undringen, forståelsen av jorda.

Begrunnelsen for at geografi som fag ble etablert som akademisk disiplin var å skaffe breddekunnskap om natur, folk, land og samfunn (Holt-Jensen, 2007:28) Dette har i alle tider vært sentralt for mennesket, fordi det å orientere seg og finne sin plass og livsgrunnlag i verden har vært viktig (Børhaug mfl, 2005:200).

Geografis deldisipliner naturgeografi og samfunnsgeografi utgjør faget profil og formål som fag. Ved bruk av disse deldisiplinene skal skolegeografien ha som overordnet mål å gi elever et bilde av omverdenen rundt seg, og hvordan den henger sammen. Sammen kan man få kunnskap om jorda som hjemmested for mennesket, der man både er opptatt av den naturgeografiske og samfunnsgeografiske verden vi har rundt oss. Faget har også som mål å studere det landskapet og knytte identitet opp til geografiske perspektiver (Børhaug mf, 2005:197). Tematikk som befolkningslære eller utviklingen i fattige og rike land, vil ikke nødvendigvis bare omhandle samfunnsgeografi. Naturgeografien vil kunne bidra med

kunnskap om naturens påvirkning på samfunnstematikk som dette. Dette ved å lære om hvordan omverdenen er bygd opp og hvordan ulike deler fungerer og påvirker hverandre.

Naturgeografien, spenner seg vidt og tar for seg jordens seks sfærer: litosfæren(jordskorpen), pedosfæren (ytterste jordlaget), relieffsfæren, biosfæren, hydrosfæren (på land og hav) og atmosfæren. Naturgeografiens fundament er først og fremst geografifagene geologi og geofysikk, men den kan også ta for seg temaer med tilknytning i de biologiske fagene (Sulebak, 2007:7). Naturgeografi er i hovedsak læren om jordas nærmiljø, landformer og prosesser som danner disse (Mikkelsen og Sætre, 20015:18).

Naturgeografien er sett på som særlig varetaker av landskapskunnskap. Det er det syntesefaget i skolen som har størst fokus på landskapstyper, det naturnære landskap. Begrunnelsen for at naturgeografien er en essensiell del av samfunnsfaget er at fagets synteseform kan integrere kunnskap fra flere fagfelt (Børhaug, mlf, 2005:209). Naturgeografiens bidrag til samfunnsfaget er å fremheve de naturgitte forholdene vi har på jorden. Informasjonen som forklare naturgeografiske perspektiv kan igjen hentes fra naturgeografiens syntesebaserte fagfelter.

Gjennom geografifaget er hensikt å forstå helheten i landskapet, sammenhengen mellom naturgrunnlag og bosetting. Med bruk av synteseformen i samfunnsfaget kan geografi benytte geologi, økologi, biologi meteorologi, historie, økonomi, sosiologi, statsvitenskap og planlegging for å finne geografiske svar på hvorfor det er slik akkurat her (Holt-Jensen,2007:19) (Børhaug, mfl,2015:18). At geografi har en slik faglig bredde **mener jeg gjør** at faget skiller seg fra andre fag i skolen. Bredden i faget tilsier at samfunnsfaglærere i skolen bør ha innsikt i flere fagdeler, slik at faget blir brukt på med sin helhet. Hvordan den naturgeografiske delen blir ivaretatt i skolen er mitt hovedfokus for mitt prosjekt. Det er nok først og fremst igjennom geografiske temaer i skolen, at elever og lærere tar frem naturgeografien. Oppfatninger og påvirkninger til geografifaget kan vi forklares i lærere fagdidaktikk (Delkap 3.6).

Metodebruk innen naturgeografi omhandler det å studere steder. Dette kan gjennomføres ved hjelp av metoder som regionalgeografi, feltarbeid og kartbruk. Regionalgeografi omhandler å studere et område i hele dets kompleksitet ved å bruke faget **synteseform**. Da velges det ofte et fokusområde for å fremstille svar på et spesifikt naturgeografisk fenomen. Eksempel på dette kan være å studere naturressursgrunnlag eller menneskers utnyttelse av naturen i

området (Holt-Jensen,2007:30). Feltarbeid omhandler observasjon av et område gjennom å tolke, oppleve og forstå naturlandskap og samfunnsformer(Ibid:15). Kartbruk med naturgeografisk fokus vil også omhandle å tolke og studere natur med for eksempel temakart om forvitring i områder. Som en del av samfunnsfaget skal geografi både generelt og spesielt se på bestemte områder ved å bruke metoder som dette, for å vise både naturgeografi og samfunnsgeografi påvirkning på samfunnet. (Koritzinsky,2007:59)

2.1.1 Skolefaget

Skolefaget innhold bestemmes først og fremst av de politiske og folkelige oppfatningene (Holt – Jensen,2007:17). Det er i mange land en kamp mellom skolefagene, om nok plass i skolen. I den sammenhengen er det en klar fordel å ha sterke interessegrupper som taler fagets sak. For naturgeografi blir det viktig at deldisiplinens formål blir ansett som sentral i geografis formål.

Sætre (2003) påpeker at det inntil nylig ikke har vært en interesseforening for geografi i Norge, noe som kan forklare geografis tradisjonelt svake stilling i skolen. Han viser til at det både i Danmark og England har det vært en sterk geografilærerforening med egne forlag med didaktisk litteratur. (Sætre,2003: artikkel 7). Professor Holt- Jensen (2007) ser også utfordringer for skolefaget ved at den norske skolen i lange tider ikke har vært nyskapende og nytenkende i hvordan man fremstiller skolegeografien. I den norske skolen mener han det er høy grad av fakta- innlæring. Han mener geografer i forskningsfronten ikke har engasjert seg nok i den norske skolen. Han påpeker at et hvert fag trenger en videreutvikling av den spesialiserte forskningen som skjer i alle fag. Videreutviklingen bør skje gjennom et mangfold av input, åpen debatt innad og utvikling av et internasjonalt forskningsarbeid (Holt-Jensen,2007:24-25). Lærere som er entusiastiske og som brenner for faget vil løfte fagets status fordi dette vil være med å tenne elevene. (Holt-Jensen, 2007:18)

Skolemyndighetene former også faget i læreplanen ved å fastsette hvor mange timer faget skal ha av et skoleår. Holt- Jensen (2007) mener at skolefagets status kan måles ved å se på antall timer faget har på timeplanen.

2.1.1.1 Skolefaget: Timetall og posisjon

Som tidligere nevnt er det fastsatt i læreplanen hvilken timefordeling og posisjon samfunnsfag skal ha i grunnskolen. Det er fastsatt et samlet minstetimetall for trinn i grunnskolen som elever har rett til, og som skoleeier har plikt til å gi. Skoleeier har mulighet til å justere timetallet med 5 prosent, som betyr at skolen kan omdisponere timer fra et fag til et eller flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2016:2.1.1). For grunnskolen er timetallet fastsatt for hovedtrinn; det vil si for barnetrinnet (1.–7. årstrinn) og for ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn)

På barnetrinnet skal samfunnsfag være 7,4 prosent av den totale undervisningen. Dette øker litt når elever begynner på ungdomskolen, der 9,5 prosent av undervisningen er samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samfunnsfag er det fjerde største faget i skolen, hvis man ser på det totale timetallet i grunnskolen. Dette forteller oss at geografi ikke er det høyest prioriterte faget i grunnskolen. I figur 1 ser vi en oversikt over hvordan alle fagene skal fordeles (Figur 4).

Fag/trinn	1.–4. trinn	5.–7. trinn	Sum	8.–10. trinn	Sum grunnskole
KRLE			427	153	580
Norsk	931	441	1372	398	1770
Matematikk	560	328	888	313	1201
Naturfag	187	179	366	249	615
Engelsk	138	228	366	222	588
Fremmedspråk / fordypning			0	222	222
Samfunnsfag			385	249	634
Kunst og håndverk			477	146	623
Musikk			285	83	368
Mat og helse			114	83	197
Kroppsøving			478	223	701
Valgfag³			0	171	171
Utdanningsvalg			0	110	110
Fleksibel time			38	0	38
Fysisk aktivitet	0	76	76	0	76
Samlet minstetimetall			5272	2622	7894

Figur 1: Fag og timefordeling (Utdanningsdirektoratet,2016)

Timetallet til samfunnsfag gir ikke et eksakt svar på hvor mye naturgeografi som skal inngå i det totale timetallet. Som det fjerde største faget i grunnskolen vil det være nødvendig at man tar alle de fire hovedområdene av samfunnsfag i betraktning for å forstå samfunnsfagets posisjon i skolen. Naturgeografi som en del av geografi vil nok ikke bli gjennomført i alle de 634 timene samfunnsfag har til rådighet.

Rolf Mikkelsen (2015) skisserer geografiens timetall på alle trinn med ca. en time hver skoleuke. Dette med bakgrunn i at geografi er en tredjedel av samfunnsfaget, dermed inkluderer han ikke utforskeren. Han påpeker at undervisning oftest samles opp i konsentrerte perioder med to til fire uketimer flere ganger i løpet av skoleåret (Mikkelsen,2015:19). Utforskeren er det nye hovedområde i K06 og kan være med på å slå sammen hovedområdene. Dette betyr at naturgeografiske emner kan få større plass i faget om man bruker utforskeren til å knytte naturgeografi opp mot samfunnsfaglige problemstillinger.

3 Læreplanen

Det er læreplanen som forklarer samfunnsfaget retningslinjer i skolen. Til nå har vi fått oversikt over naturgeografi som en del av geografi og samfunnsfag. Videre skal jeg redegjøre for skolemyndighetens mest styrende dokument for hvilken faglig læring som skal skje i grunnskolen, læreplanen.

Hva elever skal oppnå i faget i dag, blir regulerte av læreplanen. Kunnskapsløftet (K06) danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen i dag. Den består av en generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring. Læreplanen er en forskrift som er bygget på opplæringsloven og den er forpliktende for grunnopplæringen. Dette gjør læreplanen til en juridisk instruks fra skolemyndighetene om hva som skal skje på skolen og hvilken kompetanse elevene i skolen skal utvikle. Læreplanen er det viktigste verktøyet skolemyndighetene har for å påvirke det som skal skje i undervisning på skolene (Mikkelsen&Sætre,2015:31).

Naturgeografien inngår i hovedområdet geografi, som er en del av samfunnsfaget fire hovedområder i grunnskolen Når jeg skal gå systematisk til verks for å finne ut naturgeografiens posisjon i samfunnsfaget, blir det naturlig å lete frem skolen mest overordnede og styrende dokument. Vi har sett at læreplanen er bygget på opplæringsloven og vil dermed være styrende for hvilket formål og kompetansemål som gjelder den naturgeografiske delen av samfunnsfag.

3.1 Formålet med skolen og den generelle delen av kunnskapsløftet

Formålet for skolen i den generelle delen av læreplanen er å skape konkret kunnskap og felles referanserammer for barn i skolen. Skolen skal være med på å gi mennesker verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2013:2). I kapitlet om det allmendannede mennesket går det fram at:

«I opplæringen må kunnskap alltid utgjøre et gjennomtenkt utvalg som presenteres med progresjon, slik at det gir oversikt og skaper sammenheng. Konkret kunnskap er nødvendig for læring, og undervisningsopplegget må derfor angi hva elevene bør bli fortrolige med, i hvilken rekkefølge og på hvilke trinn»

(Utdanningsdepartementet,2013a:14).

Det er en av flere mennesketyper læreplanen fremhever som skolen oppgave å få frem. Det er skolen som helhet som institusjon som skal jobbe med et felles mål om å oppnå det som står i læreplanen. Sitatet fra det allmendannede mennesket sier oss at det skal være gjennomtenkt hvordan kunnskap skal presenteres. Dette er nødvendig for å lage rammer for hva elevene, lærerne og skolen skal forvente. Dette kan være en av flere mål skolemyndighetene har for skolen som institusjon. Det skal også skapes en felles forståelse i et samfunn som blir mer og mer spesialisert. Kunnskapsløftets generelle del påpeker også at:

«Det er en sentral opplysningstanke at slike referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter» (Utdanningsdepartementet,2013a:14).

Dette forteller oss at det å skape felles referanserammer skal være med på å gi skoleelever allmenn dannelse. Om naturgeografien ikke blir prioritert som en del av samfunnsfaget, kan det betyr at skoleelever går glipp av kunnskap. Slik som sitatet om det allmenndannende mennesket forteller oss er konkret kunnskap nødvendig for læring. Om ikke tilbudet om naturgeografi er på alle skoler, kan det tyde på skoleelever tilegner seg forskjellig kompetanse. I følge den generelle delen av læreplanen kan dette føre til udemokratisk manipulasjon og sosiale ulikheter. Dette skal gjelde alle skoler slik at man har en felles referanseramme, uansett hvilken skole man går på. Naturgeografiens synteseform vil gi innsikt i naturlandskapet vi alle må forholde oss til. Den gir også innsikt i teknologiske innsikt til naturrelaterte temaer.

«Det er derfor viktig at disse referanserammer og den nye teknologiske kunnskap deles av alle grupper, slik at det ikke skapes store forskjeller i forutsetninger for deltakelse. Og det er viktig at formidlingen skjer slik at den ikke befester tradisjonelle kjønnskillinger, der jenter oppdras til at «kvinner ikke forstår naturvitenskap og teknikk.»(Utdanningsdepartementet,2013a:14).

Om det skulle skje at skolen bortprioriterte sentrale deler i et av skolefagene, ville det gå på bekostning av denne dannelsesprosessen skolen er ment for å utføre. At viktige referanserammer som naturgeografien uteblir kan etter det vi har sett være motstridene utfra det jeg har vist til ovenfor. Naturgeografien har elementer med ny teknologisk kunnskap, som det eksempelvis ble referert til(2.1). Dette tolker jeg som tiltak for at tilbud ikke skal være

ulikt, eller at det bortprioriteres blant lærere eller skoler. Som en del av geografi vil naturgeografi stå for halve oversikten, sammenhengen og den konkrete kunnskapen geografi skal gi elever kompetanse i. Som en likestilt del av geografien vil den gi referanserammer om hvordan landskapet rundt oss er skapt og hva som endrer den i dag. Om forståelse rundt dette uteblir vil det etter mitt syn være å gå mot deler av læreplanen.

3.2 Samfunnsfag i kunnskapsløftet

I dagens lærerplan, kunnskapsløftet (K06), har kompetansemålene som oppgave å forklare hva elevene skal ha kompetanse i, i de ulike fagene. Kompetansemålene i samfunnsfag skal være oppnådd etter synende og tiende klassetrinn. Som en del av samfunnsfag er formålet for geografi beskrevet i samfunnsfagets formål:

«For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskapede omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og bærekraftig utvikling»

(Udanningsdirektoratet.2013b:1)

Naturgeografi blir vist til ved at både naturens påvirkning på samfunnet, og bærekraftig utvikling kommer klart frem i denne delen av formålet. Formålet tar også opp forståelse for natur og klima. Det er samfunnsfaget som skal stimulere til forståelsen av sammenhengen mellom geografiske temaer fra begge deldisiplinene. Det påpekes også at viktigheten av denne kunnskapen er at dette skal være med på allmenndannelsen for å oppnå bærekraftig utvikling hos fremtidige samfunnsborgere. Dette kommer også fram i læreplanens hovedområder. Geografi blir forklart med følgende:

«Hovedområdet omfatter lokalisering og utbredelse av naturlige og menneskeskapede forhold på jorda, og skal stimulere til forståelse av hvordan og hvorfor de påvirker hverandre. Kartlegging og diskusjon av endringsprosesser står sentralt, sammen med refleksjon omkring bærekraftig utvikling. Geografi handler også om å bruke kart og gjøre rede for og forklare likheter og forskjeller mellom land og by, mellom nasjoner og mellom regioner.» (Udanningsdirektoratet.2013c:3)

Vi ser at igjen at naturlige og menneskelige forhold på jorda skal gi forståelse på hvordan og hvorfor de påvirker hverandre. Kartbruk og diskusjon av endringsprosesser blir fremhevet, og dette kan i stor grad knyttes til naturgeografiens praksis. Kart i naturgeografiske kontekst vil

være å se på hvordan landskapet ble slik, og endringsprosessene ved å se på ytre og indre krefter som former landskap(kap.2.1). Slik jeg har redegjort for faget tidligere og hvordan skolemyndighetene fremstiller geografi her, gir dette klare signaler på at naturgeografien er en sentral del av geografifaget som utgjør en viktig innsikt når man skal få forståelse og kunnskap i geografi på skolen.

Læreplanens nyeste tilskudd er utforskeren (2013). Utforskeren er et eget hovedområde i samfunnsfag. Hovedområdet skal brukes for å trekke inn andre hovedområder i samfunnsfaget og har som oppgave å brukes som et verktøy, der man skal arbeide med utforskerens kompetansemål sammen med kompetansemål fra andre hovedområder. Utforskeren handler om samfunnsfaglige problemstillinger, å se ting fra forskjellige synsvinkler og å drøfte samfunnsfag med riktig bruk av begreper(Udanningsdirektoratet,2013:3). I læreplanens hovedområder kommer det frem at utforskeren handler om:

«(..)Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse.» (Udanningsdirektoratet,2013d:3)

Med dette nye hovedområdet, tolker jeg det som at skolemyndighetene ønsker en større grad av integrasjon mellom hovedområdene. Ved å flette sammen kunnskap, vinklinger og fakta fra flere hoveddelenes fagområde, skal man kunne oppnå samfunnsfagkompetanse. Denne integrasjonstanken vil være sentral for mitt hovedspørsmål, siden utforskeren kan være en god målestokk på hvordan naturgeografien i samfunnsfag blir trukket inn sammen med de andre hovedområdene.

3.3 Naturgeografi i kunnskapsløftet

Hvordan naturgeografien vektlegges fra skolemyndighetenes side vil kunne få innsikt i å se på geografis kompetansemål. I kompetansemålene for geografi blir både natur- og samfunnsgeografi representert. Ettersom jeg er ute etter naturgeografien har jeg kun fokusert på hvordan de naturgeografiske delene kommer frem som kompetansemål etter 7 og 10. trinn.

Nedenfor har jeg lagt alle kompetansemålene for geografi etter 7 - og 10. trinn i en tabell.

Med fet skrift har jeg tydeliggjort temaer som ligger naturgeografien nærmest. Som vi kan se

er naturgeografiske emner inkludert i stor grad i kompetansemålene. De markerte ordene mener jeg har naturgeografisk bakgrunn, og kan brukes med et naturgeografisk fokus.

Naturgeografi blir ikke brukt spesifikt som begrep i kompetansemålene, den blir inkludert indirekte med emner innenfor deldisiplinen. Flere av kompetansemålene bruker ord som undersøke, registrere og beskrive for hvordan elevene skal oppnå kompetansen. Bruken av slike ord tilsier av metoder som regionalgeografi, feltarbeid og kartbruk vil kunne være aktuelle naturgeografiske metoder for å oppnå disse målene (se kap 2.1). Hvordan samfunnsfaglærere praktiserer samfunnsfagundervisningen med hensyn til naturgeografi ønsker jeg å få svar på i mine undersøkelser. Kompetansemålene tilsier at naturgeografien skal ha en sin plass i undervisning om geografi i samfunnsfag.

Kompetansemål etter 7. trinn	Kompetansemål etter 10. trinn
Bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart	Lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovudtrekk i verda og samanlikne ulike land og regionar
Registrere og tolke spor etter istida på heimstaden og forklare kva istida hadde å seie for danning av landskap og heile landet	Lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart , målestokk og kartteikn
Forklare samanhengar mellom naturressursar, næringar, busetnad og levevis	Gjere greie for indre og ytre krefter på jorda, rørsler i luftmassane, krinsløpet til vatnet, vêr, klima og vegetasjon og drøfte samanhengar mellom natur og samfunn

<p>Samanlikne likskapar og skilnader mellom land i Europa og land i andre verdsdelar</p>	<p>Utforske, beskrive og forklare natur- og kulturlandskapet i lokalsamfunnet</p>
<p>Gjere greie for klima- og vegetasjonssoner i verda og korleis menneske gjer seg nytte av dei</p>	<p>Undersøkje korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget, andre ressursar og teknologi i Noreg og i andre land i verda og drøfte premissar for berekraftig utvikling</p>
<p>Beskrive korleis produksjon og forbruk kan øydeleggje økosystem og forureine jord, vatn og luft, og drøfte korleis dette kan hindrast og reparerast</p>	<p>Undersøkje og diskutere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet, og konflikhtar det kan skape lokalt og globalt</p>
<p>Beskrive korleis Noreg brukar ressursar frå andre stader i verda</p>	<p>Samanlikne storleik, struktur og vekst i befolkningar og analysere befolkningsutvikling, urbanisering og flytting i nyare tid</p>
	<p>Kartleggje variasjonar i levekår i ulike delar av verda, forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling</p>

(Utdanningdirektoretet,2013e:8)

(Utdanningsdirektoratet,2013f: 9-10)

3.4 Hvorfor lære om naturgeografi?

Svaret på dette spørsmålet er relativt enkelt, vi skal lære det fordi det står i læreplanen. Det er fra statlig hold bestemt at faget skal være en del av skolens fag. Hvorfor det står i læreplanen og hvorfor geografi som helhet er et viktig fag i skolen skal vi se enda nærere på.

Naturgeografiens del av samfunnsfag har vi sett blir gjengitt i flere steder når det forklares formålet med samfunnsfaget. Naturen blir sammen med det menneskeskapte forklart som viktig kunnskap for å kompetanse innen samfunnsfag. Geografien er som sagt satt sammen av naturgeografi og samfunnsgeografi, og disse gjenspeiler det som står i formålet. Dette gjelder også kompetansemålene.

Som vi har sett i formålet for samfunnsfaget det er også en dannelsesprosess som skal gjelde for faget. Mikkelsen (2015) bruker begrepet *geografisk alfabetisering* for å beskrive hva dannelsesprosessen skal gi elever i skolen. I denne alfabetiseringen skal elevene tilegne seg referanserammer, sorteringsredskap, kommunikasjon redskap og forståelsesreskaper slik at de kan bli aktive samfunnsdeltakere (Mikkelsen&Sætre,2015:29). Skolegeografi skal dermed gi elevene innsikt i faget slik at de kan beskrive og forklare livsbetingelser, livsmuligheter og levekår for mennesket slik de kommer i uttrykk i romlige forskjeller på jorda (Mikkelsen&Sætre, 2015:28)

Holt- Jensen (2007) mener at geografifaget kan spille rollen som «nøkkelfag» i skolen om det utføres med visse premisser. For det første bør det gi elevene grunnleggende begreper for å forstå verden. Dette ved at faget gir kunnskap som kan brukes og gir støttekunnskap i andre fag. Forståelse for relasjoner i «rommet» rundt oss kan ses på en målsetning for geografien. «Rommet» blir sett på elementær kategori for faget, både for å forstå jorda og livet på den. For det andre er geografisk orienteringskunnskap sentralt, der man blir kjent med kart, land, steder og folk. Dette mener Holt- Jensen er det som gir trygghet i livets ekspedisjoner (Holt- Jensen, 2007:18-19). Jeg tolker utfra dette at faget, med slike premisser, kan ha stor betydning for dannelsesprosessen for elever i skolen. Naturgeografiens del av denne prosessen vil være å gi elevene kunnskap om hvordan verden de har rundt seg er skapt og hvordan den ennå påvirkes av ytre og indre krefter på jorda.

Kunnskap om verden og dens betydning blir mer og mer aktuelt i den verden vi lever i nå (Børhaug mfl, 2005: 203) (Holt-Jensen,2007: 18). Globalisering er i større grad med på å krympe vår oppfattelse av avstandene i verden og vi får daglig informasjonsflom fra fjernt og nært gjennom elektronisk media (ibid:204). Kunnskap og kritisk tenkning av denne

informasjonen gjør naturgeografi aktuelt og nødvendig. For å være kritisk til informasjon fra ulike deler av verden må man bygge opp en trygg basis med kunnskap. Naturgeografien skal og kan ikke stå alene, for å oppnå dette. Det samme gjelder samfunnsgeografien. Sammen utgjør de fagets syntetiske effekt, og åpner perspektiver faget ikke kunne vært for uten. Geografiens helhet er nødvendig forutsetning for å utvikle ansvarsbevisste og aktive borgere i dagens og for fremtidens verden. Fagets helhet bidrar med kunnskaper som er nødvendig for å skape et aktivt samfunnsindivid med forståelse for «rommet» rundt seg (Mikkelsen&Sætre,2015:30). Naturgeografiens bidrag til dette er å gi innsikt i globale landskapsstrukturer og prosesser som påvirker steder, regioner og land (Børhaug mfl, 2005: 203).

Det som er nevnt til nå er en læringsprosess som skal skje gradvis. På barnetrinnet skal man bli kjent med de nære tingene rundt seg, som natur og mennesker. Her skal det læres om det enkle og nære rommet man har rundt seg. Det romslige perspektivet skal brukes for å få kunnskap om omgivelsene rundt seg. Dette skal utvikles videre på ungdomstrinnet, der det i større grad skal lære om det komplekse fjerne, som andre kontinenter og naturkrefter (Børhaug mfl, 2005:203). Geografi kan til slutt være med på å gi realkompetanse om verden, dette i form av den fysiske og samfunnsfaglig kunnskap. Begge disse delene blir sett i sammenheng og utgjør geografiens særskilte rolle i skolen og danningen av samfunnsborgere (Børhaug mfl, 2005:204).

3.5 Goodlad læreplannivåer

Læreplaner blir betraktet fra ulike synsvinkler. Hvordan bestemmelsene i læreplanen forstås vil variere fra hvilket nivå det mottas og iverksettes fra. For lærere som skal undervise i samfunnsfag i dag betyr dette at de måtte forholde seg til nye endringer da kunnskapsløftet ble lansert i 2006. Dette gjelder også når et nytt hovedområde som utforskeren ble implementert i 2016. Endringer i læreplanen ser vi endres omtrent hvert tiende år.

I følge Andersland (2011) er det usikkert om 10 år er lang eller kort levetid for en læreplan, særlig med tanke på at det tar lang tid å implementere nye tanker og ideer i skolen. Han mener derimot at det gjerne tar opptil 10 år før en læreplan blir implementert i undervisningen (Andersland,2011:31). Om dette stemmer, bør samfunnsfagenes kompetansemål om naturgeografiens være til stede i undervisningen, litt over 10 år etter kunnskapsløftet ble lansert. Utforskeren er også et nytt hovedområde som ble lansert i 2013, om den er implementert til nå er uvisst.

Lærerplanteoretikeren John Goodlad (1979) har skissert fem læreplannivåer som beskriver læreplaner fra ide til dens iverksettes i skolen. De fem nivåene beskriver veien fra skolemyndighetene til elevenes erfaringer. Dette er en modell jeg ønsker å bruke for å vise hvordan naturgeografien eventuelt kan falle ut for lærere og elever. Som vist tidligere er naturgeografien representert i læreplanens formål, generelle del og i kompetansemålene. Goodlads modell viser at det er flere nivåer naturgeografien skal gjennom før gjennomføres.

Goodlads læreplannivåer:

- 1. Ideenes læreplan:** Ideene som blir fremmet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idestrømninger, Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen, mens andre blir glemt.
- 2. Den formelle læreplan:** Dette er selve læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolen og lærerens virksomhet. L06 (Kunnskapsløftet) er en slik læreplan.
- 3. Den oppfattede læreplan:** Når lærer og andre leser læreplanen tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.
- 4. Den operasjonaliserte læreplan:** Dette er opplæringen slik den faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer, slik de blir oppfattet av læreren.
- 5. Den erfarte læreplan:** Elevenes erfaringer med og opplevelser av opplæringen.
(Goodlad,1979:60-64)

Som vi ser er det en lang vei å gå fra de ideene som blir nedfelt i læreplandokument, til den læringen som faktisk finner sted hos elevene. Den formelle, oppfattede og operasjonaliserte lærerplan er de jeg i hovedsak trekke relevans fra, for mitt hovedspørsmål. Den erfarte lærerplan vil være mitt ståsted i denne oppgaven. Jeg som tidligere elev har opplevelser jeg tenker tilbake på, rundt hvordan naturgeografi ble tilrettelagt i samfunnsfag.

Den formelle lærerplan er det offisielle dokumentet som brukes av skolene og som er godkjent av skolemyndighetene. Selve produktet er nå tilgjengelig for skoler, som nå må bruke den som en del av undervisningen (Goodlad,1979:61). Lærerbøkers forlag vil også forholde seg til dette læreplannivået for å tilrettelegge læremidler til skolene med utgangspunkt i de formelle kravene som foreligger.

Den oppfattede læreplanen har størst innflytelse på aktører som tar den i aktiv bruk, som for eksempel skolen og lærere . Den analyseres av skole og lærere for å finne ut hvilke instruksjoner og rammer faget som samfunnsfag skal omhandle. Hvordan disse instruksene mottas av skolen er ikke nødvendigvis passende til hvordan de mener faget skal brukes(Goodlad,1979:61-62). Læreres oppfattelser av læreplanen kan påvirkes av egne interesser:

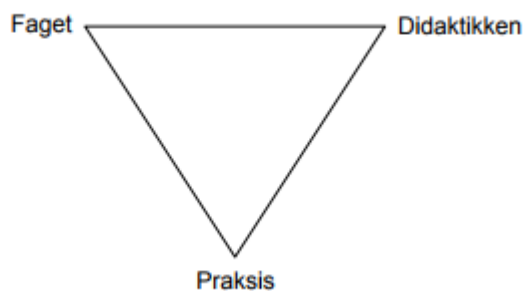
«If they perceive the daily time spent on art and music to be minimal, they are in the best position to effect adjustments» (Goodlad,1979:62).

I individuelle tolkning gjennomføres den enkeltes erfaringer og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisningen. Erfaringene og betraktningene lærere har i oppfatningen av læreplanen, kan forklares med hvilken bakgrunn de har fra lærerutdanninger eller annen samfunnsfaglige emner på universitetsnivå. Hvordan lærere oppfatter at læreplanen skal brukes i deres undervisning, og hvordan den faktisk blir brukt, vil kunne være forskjellig (Goodlad,1979:62).

I den operasjonaliserte læreplanen blir den oppfattede læreplanen omsatt i praksis. Dette er hvordan læreres individuelle tolkninger brukes i undervisningen. Undervisningens praksis påvirkes både av rammefaktorer i klasserommet og den enkelte læreres syn på fagets formål(Goodlad,1979:62-63) . Hvordan lærer oppfatter naturgeografien i samfunnsfag vil bli et resultat av hvordan de velger å utføre denne deldisiplinen i sin undervisning.

3.6 Fagdidaktikk

Hvordan naturgeografien oppfattes og praktiseres vil være forskjellige utfra læreres oppfatninger av fagdidaktikken. Didaktikk er en deldisiplin av pedagogikken, der fagdidaktikken vektlegger fagets innhold (Hva), gjennomføring (Hvordan) og begrunnelse(Hvorfor). Hvilken forankring lærere har til geografi og hvordan denne lar seg gjennomføre kan forklares med fagdidaktikken(Mikkelsen&Sætre,2015:25). Hvordan naturgeografi praktiseres vil påvirkes av tre områder som illustrert i figur 2:

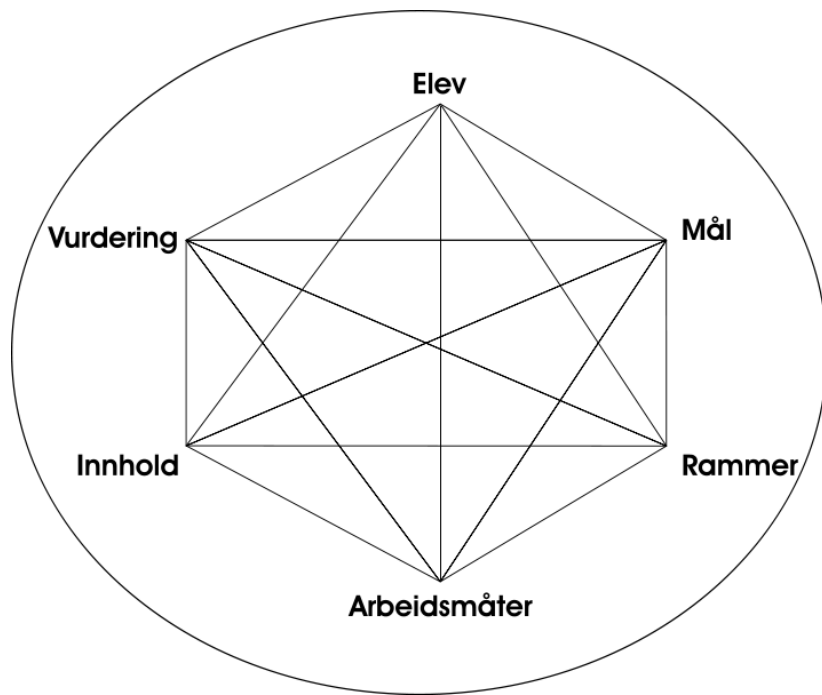


Figur 1: Fagdidaktikkens forankring (Mikkelsen&sætre,2015:25)

Hvordan lærere vektlegger disse punktene vil påvirke hvilket fokus de legger på hvordan faget læres, undervises og utvikles. Noen kan påvirkes av faget innhold og begreper fremfor undervisningsmessige utfordringer. Praksis vil gå ut på hvordan læringen bygges og utvikles i undervisning gjennom erfaring også kalt praksiserfaring. Erfaring som skjer i praksis kan avgjøre hva man ser som hensiktsmessig og hva som fungerer. Didaktikken kan gå ut på betydningen av læring i forhold til elevene og læreren (Mikkelsen&sætre;25).

Rolf Mikkelsen (2015) mener det vil være svært få lærere som kutter ut noen av disse forankringspunktene når de planlegger undervisning til bestemte fag. Spørsmål man stiller seg når undervisning skal planlegges innholdet(hva), gjennomføringen(hvordan) og målet(hvorfor). Dette er faktorer i planleggingen av undervisning som kan gå på bekostning av andre faktorer(Mikkelsen &Sætre,2015:25)

Om kompetansemål som inneholder naturgeografi ikke passer inn i forhold til elevene, rammefaktorene i klasserommet eller lærerens forhold til innholdet, kan noen av disse faktorene velges i høyere grad eller på bekostning av andre. Den didaktiske relasjonsmodell illustrerer viktige spørsmål og refleksjonsområder for planlegging av undervisning. Den viser til fagdidaktiske forhold man bør være klar over og ta hensyn til, når man gjennomfører og vurderer undervisning i fag. Disse forholdene vil være sentrale når naturgeografiske temaer skal tas i bruk i undervisning. Når lærere vurderer sin bruk av denne deldisiplinen kan disse faktorene være årsaks forklarende (se tabell 2).



Figur 2: Didaktisk relasjonsmodell

4 Fagets status

Etter å ha redegjort for naturgeografi som begrep, hvordan den blir fremstilt i læreplanen og hvilke tolkninger og måter å forstå naturgeografi kan skje i ulike skoler, ønsker jeg nå å vise naturgeografien i status utdanningssystemene. Jeg har til nå kun omtalt naturgeografi slik det omtales som skolefag. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for naturgeografi slik lærere har møtt det i sin utdanning innenfor samfunnsfag. Det er her lærere henter mye av oppfatningene, erfaringene og betraktningene rundt faget sitt, som vist i Goodlad lærerplannivåer. Jeg ser det som viktig å kartlegge geografisens posisjon generelt for å vise hvilken status og omdømme dette faget har. Om naturgeografien omdømme og relevans ikke har stor oppslutning av de som utdanner seg i dette faget vil det påvirke resultatet av naturgeografi i skolen.

Det som vil bli vist til videre er trukket ut fordi det er relevant for naturgeografisens posisjon i geografifaget og samfunnsfag. Dette dermed relevant for begge mine spørsmål rundt hvilken måte lærere oppfatter faget og hvem som eventuelt bortprioriterer faget.

Jeg vil først vise geografifaget historiske perspektiv. Dette for å stadfeste faget intensjoner når det ble etablert i Norge. Videre skal vi se på de ulike utdanningsformene innen geografifaget i dag, der naturgeografien spiller en viktig rolle. Dette blir viktig for å få klarhet i ulike former for kompetanse innen naturgeografien, hvilket formål den har og hadde. Dette for å se hvilken fremstilling naturgeografien har i de forskjellige feltene. Det er her samfunnsfaglærere henter fagkunnskaper, erfaring og holdninger til faget. Det vil også bli redegjort hvilke utfordringer naturgeografien står over for i de ulike geografinivåene.

4.1 Historisk perspektiv

Geografifagets historie har bidradd til å definere faget, slik det er i dag. Faget geografi har blitt teoretisert på ulike måter gjennom tiden. Dette fordi faget har stor bredde, med fagdeler som er komplekse (Mattews og Herbert, 2004:377). Geografi som helhet skiller seg ut fra andre vitenskaper ved at faget ikke bare har fokus på en type fenomen, men har fokus på romlige relasjoner innenfor flere vitenskaper. Ettersom man i dag kan spesialisere seg innenfor et fenomen i geografifaget på høyere utdanning, vil dette bli motsettende i forhold til samfunnsfag i skolen.

Geografi utvikles som fag frem til 1800-tallet. Det ble i dette århundre et universitetsfag rundt om i Europa, som en egen disiplin (Børhaug, mfl,2005:201). Dette århundret var preget av Charles Darwins bok *Artenes opprinnelse* (1859), og systematiske vitenskaper som biologi og

geologi fikk stor og rask vekst. 1800- tallets geografi ble sett på som en kosmografisk disiplin, som betyr at det ikke bare omfattet geografi og kartbruk, men også astronomi, biologi, geologi, geofysikk og antropologi med et vitenskapelig fokus (Ibid) og (Holt-Jensen, 2007:27). Dette fortsatte på 1900- tallet, der det naturdeterministiske studie preger faget og man rettet fokuset på forskningen mot avgrensede områder (regionalgeografi) og ser på forholdet mellom menneske og natur (Skogland, 1999:12).

Universiteter rundt i Europa var ikke begeistret over å etablere geografi som akademisk disiplin. Dette fordi man hadde en forestilling av at faget var for altomfattende (Skogland, 1999:12). Geografi ble etablert som fag for universiteter i Europa, til tross for protester fra universitetene. Argumentet for innføringen som akademisk disiplin, var for å styrke lærerutdanningens geografiske side og øke breddekunnskapen om land, folk, natur og samfunn i verden (Skogland, 1999:12) (Holt-Jensen, 2007:28). Dette fordi emnene og fagstoff som var sentrale i vitenskapsfaget også var sentralt i skolen, på starten av 1900-tallet. Denne institusjonaliseringen førte til profesjonalisering av faget og eksaminering av geografer (Holt-Jensen, 2007:28).

Geografi var et eget fag i skolen tidligere, men er nå et av hovedfagene i samfunnsfag i skolen (Koritzinsky, 2014:39). Dette gjelder ikke for alle høyskoler og universitetsutdannelse, der man spesialiserer seg innenfor et av tema (Mikkelsen & Sætre, 2015:18). Unntaket er lærerutdannelse for grunnskole som tar i bruk hovedområdene til skolefaget integrert i et samfunnsfag. Geografifaget møter man i dag både som vitenskapsfag, studiefag og skolefag. Det har i ettertid endret seg, der vitenskapen har tatt i bruk nye metoder og rettet sin forskning mot nye temaer, har skolefaget holdt seg til sine tradisjonelle metoder og temaer. I dag bruker begge feltarbeid og regionalgeografi som metoder (Skogland, 1999:100)

4.2 Universitet og høyskolars betydning for skolefaget

Kompetansen lærere i skolen innehar innenfor naturgeografi, vil de ha tilegnet seg i gjennom studiefag eller vitenskapsfag. I dag utdanner vitenskapsfaget geografilærere gjennom studiefaget (PPU). Som vi har sett tidligere er det varierende om geografifaglig kompetanse vil være nok for å møte opptakskravene for PPU – utdannelse i samfunnsfag ved noen av universitetene i Norge.

Forbindelsen mellom fagtypene vitenskap og studiefag blir toveis. Studiefaget er knyttet til vitenskapen og skolefaget er knyttet til studiefaget (Figur:5). Vi har også sett at PPU-utdannelsen er opptatt av at fagene som skal få innpass passer med hva kompetanse i skolen

inneholder. For samfunnsfag må geografiutdanning ha en samfunnsfaglig tilknytning. Det betyr at naturgeografi må knyttes opp med samfunnsgeografi for at det skal få innpass.

Dette kan jeg oppsummere med at studiefaget er mellomleddet mellom vitenskap – og skolefaget (Figur 5). Det har størst sammenheng med skolefaget, fordi det viderefører kunnskap ut til skolene. Det er også sammenheng med vitenskapsfaget, som gir studiefaget kunnskaper som kan styrke skolefagets kompetanse.

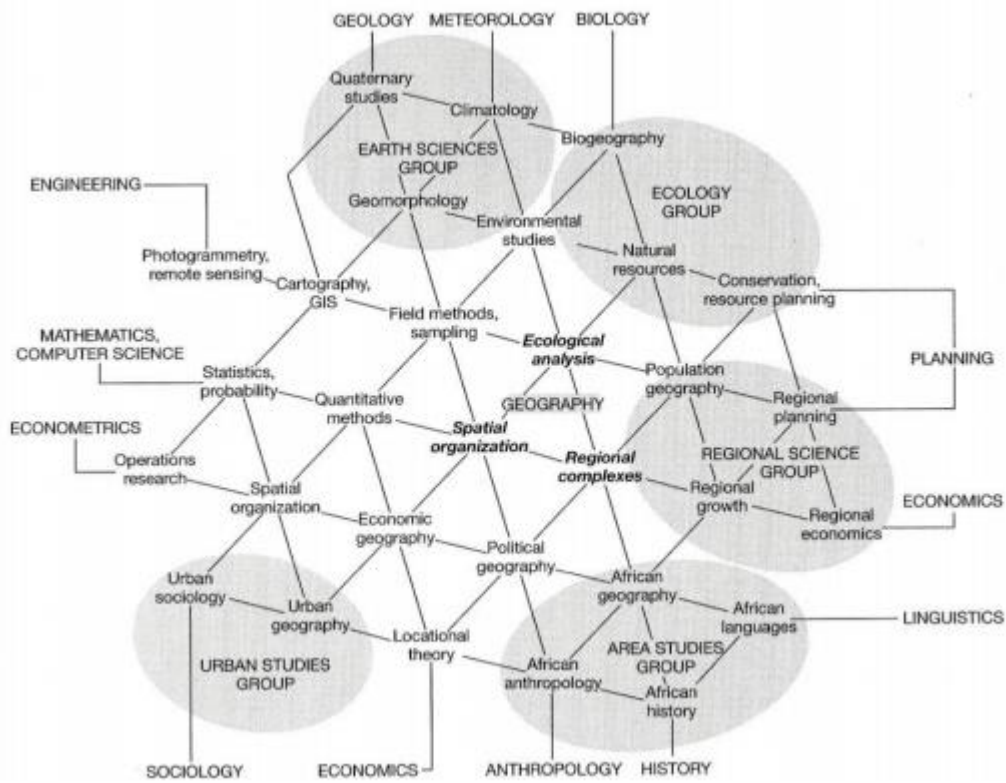


Figur 3: Forholdet mellom fagene

4.2.1 Vitenskapsfaget

Naturgeografi som vitenskapsfag er et fagfelt som brukes innen forskning og undervisning i høyere utdanning. Ansatte innenfor vitenskapsfaget underviser oftest studenter ved universitetene og høyskoler, kombinert med å drive forskning i sitt fagfelt. Faget kan også her ses på som en del av et syntesefag som gir og slår sammen kunnskap fra andre fagdisipliner (Holt-Jensen, 2007:19). Dermed er naturgeografi en del av mange underdisipliner som springer ut av geografifaget (se figur 5). Holt- Jensen (2007) mener at geografi på vitenskapsnivå kan oppfattes som «moderdisiplinen» som andre spesialiserte fag har utviklet seg fra, deriblant naturgeografi (Ibid:32).

Figur 5 viser slektstreet til geografi, der naturgeografi betegnes som «earth sciences». Vitenskapsfaget blir bærebjelken for hvordan faget defineres. Som øverste del av fagets hierarki vil vitenskapsfaget supplere både studiefaget og skolefaget med kunnskap. To av metodene som først ble etablert på vitenskapsnivå er også relevante for naturgeografien der feltarbeid og regionalgeografi passer godt inn i K06 ordbruk i kompetansemålene, der man skal registrere, beskrive og tolke.



Figur4: Geografifagets mangfold i forhold til emner, metoder og andre nabo-disipliner (Matthews & Herbert, 2004: s. 372)

4.2.2 Studiefaget

Begrepet studiefaget betrakter jeg som en fellesnevner for alle studier på universitet- og høyskolenivå, som kan tas som et undervisningsfag for høyere utdanning. Det er studiefaget studenter møter i sin høyere utdanning, og som vil påvirke hvordan kunnskapen brukes i deres fremtidige yrkesretninger. Studiefaget kan ses på som bindeleddet mellom vitenskapsfaget og skolefaget (Skogland, 1999:19). Som bindeledd blir studiefaget en viktig del av naturgeografiens posisjon i skolen, siden den kan trekke kunnskap fra vitenskapen og viderefører eventuelt dette ut i skolefaget, slik at faget holder seg oppdatert på fagkunnskap (figur 5).

Studiefaget er en viktig del av hvordan skolefaget opprettholdes. Om studiefaget innenfor geografi eller naturgeografi ikke opprettholder sitt tilbud med fagkunnskap, kan dette føre problemer med rekrutteringen i fagfeltet. Dette vil videre være faktorer som påvirker i hvilken grad faget lykkes med å utdanne og rekruttere kandidater for skolesystemet. Er det ikke et tilstrekkelig tilbud innenfor naturgeografi vil man ha vanskeligheter med å rekruttere denne fagkompetansen (Holt-Jensen,2007:23-24).

Lærerskoleutdanningen i Norge gir oftest mulighet til fordypning i samfunnsfag, med geografi som et av hovedfagene. Hvordan universitetene vektlegger naturgeografidelen varierer på de største universitetene i Norge. At vektleggingen av naturgeografi er forskjellige kan ha effekt på hvilken stilling skolefaget får, ettersom universitetsfagets stilling ser ut til å påvirke faget i skolen (Sætre,05-06/2003: artikkel 7). Eksempler på forskjellige oppfatninger av naturgeografifaget kan vi se ved Universitetet i Oslo. Der deler de geografistudiene sine inn i naturgeografi og samfunnsgeografi, mens universitetet i Bergen, Trondheim og Tromsø har en fagforståelse der de slår fagdelene sammen. En sammenslåing av geografifaget vil si at faget er tverrfaglig og integrerte mellom natur- og samfunnsgeografi (Mikkelsen, 2015:16-18)

Studenter som studerer et vitenskapsfag kan gjennom praktiskpedagogisk tilleggstudie (PPU) enda opp som lærer i grunnskolen. Opptakskrav for å bli tatt opp i samfunnsfag er at man innehar faglig forankring samfunnsfaglige emner. PPU vil gi didaktisk og pedagogisk teori og praksis. Den gir ikke ytterligere samfunnsfaglig kompetanse. Da jeg kontaktet Universitetet i Bodø fortalte de at studenter med kun geografisk forankring ikke får innpass for PPU i samfunnsfag. Dette begrunner de med at den samfunnsfaglige profilen til samfunnsfaget skal samsvare med de kompetansemålene i faget fra 8-13. Om en mastergrad eller bachelorgrad i geografi inneholder samfunnsfaglige emner, som de ofte gjør, vil man

oppnå opptakskravet. Det vil komme an på hvilken type utdanning man har faglig forankring i. Universitet i Tromsø mener fagforankring i naturgeografi vil være relevant for innpass ved PPU, men de anbefaler også at samfunnsgeografi også er del av fagforankringen.

4.2.3 Forholdet mellom vitenskap og skolefag

I følge Englund og Svingby (1986, i Skogland 1999) er det to måter å se forholdet mellom vitenskapen og skolefaget. I det første forholdet kan man bruke skolefaget som en avbildning av vitenskapsfaget. Dette kan bli problematisk ved at vitenskapen arbeider for å produsere kunnskap, der skolefaget skal reprodusere denne. Som et speilbilde av vitenskapen, blir skolefagets oppgave å formidle så aktuell kunnskap som mulig. Dette gjør at lærebøker i skolen kan bli uaktuell, fordi de ikke ville kunne henge sammen med det som er aktuelt i vitenskapen. Dette leder frem til det andre forholdet, der man ser på skolefaget som en sosial og kulturell konstruksjon. Da er skolens funksjon å bruke andre kunnskapskilder enn vitenskapsfaget. Dette med å gi elevene kunnskap om visse temaer i faget, men også ha fokus på å forberede elevene til å tilpasse seg, fungere og forstå sine omgivelser (Skogland, 199:18-19).

Andersland (2011) påpeker at en avbildning mellom vitenskapsfaget og skolefaget vil gi for store avstanden mellom forskjellig utdanningsnivå hos lærere i grunnskolen og grunnskolens forpliktelse til å følge overordnede dokumenter, som læreplanen. Han mener skolefaget vil få en umulig oppgave å henge med vitenskapen. Til den andre forklaring på hvordan forholdet kan fungere stiller han seg meir positiv. Som en sosial og kulturell konstruksjon vil skolefaget ha funksjonen til å reprodusere kunnskap fra vitenskapsfaget. Da vil tilegning av naturgeografisk kunnskap være et mål for at elever i skolen skal ha forutsetninger til å fungere i samfunnet. Dette forholdet vil gi skolefaget oppgaven om å heller være med på elevens danning prosess, enn at de skal utdannes til å bli geografer (Andersland,2011:30-31).

Dette sier Skogland (1999) seg enig i. Hun mener skolefaget har en annen oppgave enn vitenskapsfaget. Vitenskapsfaget kan sies å ha i oppgave å påvirke samfunnet. Skolefagets oppgave er først og fremst å rettled og å skape holdninger hos elevene (Skogland, 1999: 20). Vitenskapsfaget har kun hovedfokus på den faglige basisen. Det er dermed klart at vitenskapsgeografien vil forholde seg til geografiske nivåer høyere, bredere og mer avansert for å frembringe ny kunnskap innenfor faget. Hun referer også til Arntzen (1998) som tror at når vitenskapen blir for avansert, vil det ikke passe inn i skolefagets ståsted(Skogland,1999:19)..

Læreplanen bruker jo ord som å undersøke, registrere og beskrive for hvordan elevene skal oppnå kompetansen. Det åpner opp metodemuligheter for lærere som kan benytte seg av naturgeografiske vitenskapelige metoder som feltarbeid/ekskursjons for å oppnå kompetansemålene. Lærere uten naturgeografisk utdanning vil ikke ha erfaring med bruk av slike metoder, og det er større sjans for at slike metoder ikke blir gjennomført. Å anvende naturgeografisk informasjon vil også være uvanlig for dem. Det vil være essensielt at man da har lærere med naturgeografisk kompetanse i skolen som kan forklare det naturgeografiske fagstoffet til elevene.

Dermed viser perspektivene at vitenskapen ikke trenger å påvirke geografis posisjon i skolen, og dermed ikke naturgeografien. Lærers kompetanse i naturgeografi er likevel avgjørende for faget posisjon i skolen. En avbildning av hvordan vitenskapen behandler dette fagfeltet er nok ikke ideelt, men forståelsen av hvordan vitenskapen arbeider og hvilken nytte det bringer til oss burde være tilstede hos lærere.

4.3 Fagets status

Etter å ha sett perspektiver rundt forholdet mellom geografis vitenskapsfag og skolefag ser vi at studiefaget kan ses på som et bindeledd. Vitenskapen og skolefaget blir derimot ikke helt enig med seg selv hvordan faget skal vektlegges. Det har i hele den nyere tid vært en diskusjon om fordelingen mellom naturgeografi og samfunnsgeografi i både vitenskapsfaget og skolefaget. Diskusjonen har hele tiden vært hvilke prioriteringer som skal gjøres innad i faget (Skogland, 1999:20). I den norske grunnskole skal geografi preges av begge deldisiplinene, naturgeografiske temaer blir nesten gjennomgående vist til i geografis kompetansemål (delkap.3.3). Samfunnsfag i skolen er ofte en diskusjon når fagplaner skal lages, der debatten går på prioritering av hovedområdene. Samfunnsfaget inneholder en slik bredde at det ofte er nødvendig å foreta utvalg og prioriteringer (Skogland, 1999:20). Hva betydningen av en splittelse i geografi kan føre til skal vi se nærmere i neste delkapittel, dette for å stadfeste begges betydning for geografi.

4.4 Geografi et splittet fag?

Det er enda uenighet om geografis splittelse både innenlands og utenlands. Uenigheten omhandler geografifagets avgrensning og selvforståelse som vitenskapsfag, studiefag og skolefag (Mikkelsen&Sætre, 2015: 15). Dette fordi faget både har en rolle som nøkkelfag og syntesefag. Et godt eksempel på denne splittelse kan vi se i hvordan faget praktiseres ulikt ved høyere utdanning. Holt- Jensen (2007) mener at dette blir et problem for små universitetsmiljø, der deling svekker fagets stilling og gjør faget utydelig i sin fagidentitet, universitetspolitikk og at det lett fører til en sammenslåing med andre institutter. Dette vil videre være faktorer som påvirker i hvilken grad naturgeografien lykkes med å utdanne og rekruttere kandidater for jobber og arbeidsmarkeder i og utenfor skolesystemet. Eventuell vekst eller tilbakegang innenfor naturgeografi som universitetsfag vil ha sammenheng med muligheter jobbmarkedet. Er ikke dette tilbud tilstrekkelig innenfor denne disiplinen vil man ha vanskeligheter med å rekruttere denne fagkompetansen både innen og utenfor skolen (Holt-Jensen, 2007:23-24).

Splittelsen mellom natur- og samfunnsgeografer kan bli et problematisk område for rekruttering av lærere. Orientering ved enkelte universitet, der studenter kan velge vekk naturgeografi i sine studier, kan påvirke skolerekrutteringen (Andersland, 2011:7). Denne problematikken er gjeldende for geografimiljøet ved at konsekvensen kan bli at geografilærere møter skolen uten kunnskap om naturgeografi (Garnåsjordet et al. 2000 i Andersland, 2011:7)

Sulebak (2007) er professor i geografi ved universitetet i Bergen. Han mener naturgeografi som hovedområde kan behandles på to måter. Den første er å bruke faget for hva den er verdt, slik at styrken ved naturgeografi blir at den faktisk er disiplinovergripende og ser på naturen i et noe bredere tid-rom perspektiv. Han mener naturgeografi fort kan oppleve nedgang, fordi svakheten er at faget lett kan bli oppfattet som overflatisk uten en dypere naturfaglig forståelse (Sulebak, 2007:7). Om naturgeografi blir overflatisk i samfunnsfagundervisningen, kan man stille spørsmål til fagkompetanse lærere har i naturgeografi. Kjennskapen til fagets synteseform vil være en forutsetning for naturgeografien til sitt optimale potensial. At man kan se natur- og samfunnsgeografien fra flere sider vil også være å bruke faget for det den er verdt. Forutsetningene lærere har i dag overføres til elevene (Ibid).

Dette støtter Professor ved universitet i Oxford, Heather Viles (2005), som også mener at deldisiplinen ikke kan stå alene. Viles mener at avstanden mellom disse har blitt større de siste årene i Storbritannia. Natur - og samfunnsgeografi er basert på to ulike kunnskapsproduserende tradisjoner. Hun trekker frem at geografer i Storbritannia ofte har et forhold til faget, der det både består av natur- og samfunnsgeografi. Om faget skulle kvitte seg med en av de geografiske disiplinene, uttrykker Viles stor bekymring:

“(..) if physical and human geography are really incompatible and unable to communicate, then the ‘heart’ of geography is under attack”. (Castree ,mlf,2005: s28).

For at geografi skal kunne overleve må den tilføre noe som andre disipliner ikke allerede gjør. En disiplin kjennetegnes ofte ved fagets kjernefokus og metodevalg. Med geografis ulike kunnskapsproduserende karakter og uklare kjerne er det viktig å spørre seg hvorfor disiplinen er viktig. Fagets bredde fører til at faget enkelt gir støttekunnskaper til bruk i andre fag og binder sammen kunnskap. Men denne bredden er kanskje med på å svekke fagets identitet og gjøre det vanskeligere å definere for alle fagnivåene (Castre, mlf, 2005: 28).

Johnston ser heller ikke splittelse av geografi som ideelt for geografifaget: *“Geography as a fragmented academic discipline lacks a coherent intel-lectual project.»* (Castre,mlf,2005:22). Han trekker frem at geografi vil få store mangler til å tilføre samfunnet aktuell og sammenhengende kunnskap. Denne usikkerheten om fagets formål er uheldig med tanke på å opprettholde geografi slik det er tiltenkt av skolemyndighetene (Castre, mlf, 2005:22)

Sjøberg (2001) påpeker også at det er stor strid hvor langt man kan trekke sammenhengen mellom geografis deldisipliner, siden samfunnsgeografi består av tenkende, følelsespregede

og handlingsvelgende individer, som oppfører seg annerledes enn naturgeografiens livløse objekter i naturen. Geografi kan på mange måter bruke problemorientert læring siden natur- og samfunnsgeografi sammen søker å formulere svar, som sier noe om hva som kan komme til å skje under visse betingelser(Sjøberg,2001:296).

Alle disse perspektivene argumenter for å ikke dele opp geografifagets enhetlige posisjon, slik vi kjenner den skolefag. Perspektivene viser stor enighet til den helhetlige forståelsen av geografi, der man både må ha natur- og samfunnsgeografi for å få den fullstendige samfunnsfaglige forståelsen. Det er også enighet om at selve debatten om oppdeling kan bli sett på som en svakhet for faget rykte. Debatter fører ofte til at man fordeler skyld, og en av dem kan ha blitt pekt på som mer irrelevant i samfunnsfaget, ettersom det her er snakk om livløse objekter eller følelsespregede handlingsvelgende individer.

Om dette blir en stor trend for vitenskapen vil det få konsekvenser for studiefaget, som videre vil påvirke skolefaget. En trend som dette kan nå et punkt der man aksepterer at noen deler ikke fortjener like stor pass som andre deler i undervisningen i geografi. Oppfattelsen samfunnsfaglærer har til skolegeografi kan trolig gjenspeile hvor stor oppslutning det får i undervisningen.

5 Fagkompetanse i skolen

Lærere i dag har utdannet seg med bestemte fagkretser, de selv har valgt å studere. Faglig kompetanse vil være like viktig for en samfunnsfaglærer, som en norsklærer. For geografi som skolefag, gir den syntesefaglige bredden krav om at læreren har bred kompetanse i faget. Fordi geografi ser både på natur – og samfunnsfaglige spekter gir dette faget mulighet for integrativ funksjon, som bygger bro mellom de ulike deldisiplinene. Dette stiller krav til at lærere ikke bare har kunnskap i, og om et fagområde av samfunnsfaget. Det stilles dermed krav om at samfunnsfaglærere kan bruke alle hovedområdene, slik at faget beholder sitt fagfellesskap. (Børhaug, ml, 2005:209) Lærerkompetansen vil da kunne brukes for å koordinere og supplere undervisningen til elevene med det mangfoldet samfunnsfaget innehar. Geografifaget kompetansemål tilsier at lærere bør ha kompetanse i naturgeografi, etter det vi har sett fra skolens øverste styringsdokument (K06).

Som vi har sett har samfunnsfaget generelt ikke det største timetallet, sammenlignet med andre fag i skolen i dag. Goodlad viser også at læreplanen den dag i dag kan tolkes forskjellige på ulike nivåer i skolesystemet. Erfaringer og betraktninger rundt muligheter for gjennomføring av undervisningen trekkes frem i Goodlads oppfattende lærerplan. Dette vil gjøre det nødvendig å ta et mer systematisk innblikk i hvilken utdanningsbakgrunn og fagkompetanse samfunnslærer har i dag.

I den norske skole er det lovpålagt for skoleeieren å ansette riktig og nødvendig kompetanse i sin skolevirksomhet. Dette står i opplæringsloven (§ 10-8. *Kompetanseutvikling*). Der står det også at skoleeier skal fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen og å holde seg orientert og være på høyde med utviklinga i skolen og samfunnet(Lovdata.no).

Resultater rundt naturgeografi fagkompetanse har vært vanskelig å finne. Jeg har funnet interessante resultater om samfunnsfaget. Videre skal jeg presentere undersøkelser av Skogland (1999) Lagerstrøm (2014) og Andersland (2009). Disse har vist resultater som forteller om samfunnsfaglig kompetanse i grunnskolen og hvordan lærere selv oppfatter og gjennomfører samfunnsfagundervisning. Alle undersøkelsen tar for seg samfunnsfaget i grunnskolen, når de presenterer sine resultater. Ettersom jeg kun er ute etter å finne svar rundt naturgeografiens rolle i samfunnsfag, skal redegjøre hvorfor resultatene jeg presenterer er relevant for mine spørsmål.

5.1 Geografi på ungdomstrinnet

Skogland (1999) har igjennom sin hovedoppgave funnet ut at geografifaget ble nedprioritert i ungdomskolen. En av argumentene for dette er at det var få geografiutdannede samfunnsfaglærere i skolene hun undersøkte. Hun hevder at det er vanskeligere å undervise i geografi, om man ikke har utdanning i faget, enn de andre hovedområdene. Hovedoppgaven trekker også frem at det er en sammenheng mellom de emnene lærerne er usikre på, og de emnene som blir valgt bort fra undervisningen. Lite geografi i skolen kan resultere i at faget nedprioriteres, kommer hun frem til (Skogland, 1999: 105-106). De som hadde geografi i sin fagkrets opplevde å ikke få gehør hos andre samfunnsfaglærere i prioriteringer på hvordan forholdet mellom fagområdene i samfunnsfag skulle vektlegges.

I undersøkelse kom det også frem at det var særlig emner innenfor naturgeografi lærerne opplevde som vanskelige. Hun mener det er grunn til å tro at det i størst grad er emner innenfor naturgeografi som kuttet ut (Skogland, 1999:105). Flere lærere oppga at de hadde manglende utdanning i geografi og dermed falt dette faget ut. Dermed konkluderte hovedoppgaven med at geografi hadde en svak stilling i ungdomskolen (Skogland, 1999:105). Skoglands resultater er nokså gammel, men viser at lærere oppfattet at de hadde mangel på geografiutdanning, at geografi ble vektlagt lite og at dette kunne føre til nedprioritering.

Resultater som dette ønsker jeg å ta meg i mine undersøkelser. Hovedoppgaven legger klart frem at oppfatningen og erfaringen hos disse lærerne er at geografi nedprioriteres, og viser at mitt hovedspørsmål er relevant. Selv om Skoglands funn kanskje ikke er like aktuell i dag, viser de at det har vært problematisering rundt hovedområdenes likevekt. Naturgeografien blir en del av geografis nedgang.

5.2 Læreres fagkompetanse 2013/14

Bengt Oscar Lagerstrøm gjennomførte en undersøkelse, sammen med Hossein Moafi og Mathias Killengreen Revold, om læreres fagkompetanse i skolen. I denne undersøkelsen la de fram en rapport med fokus på læreres kompetanse, der 4429 deltakere gjennomførte denne i perioden 2013/2014 (Lagerstrøm mfl, 2014:58,62).

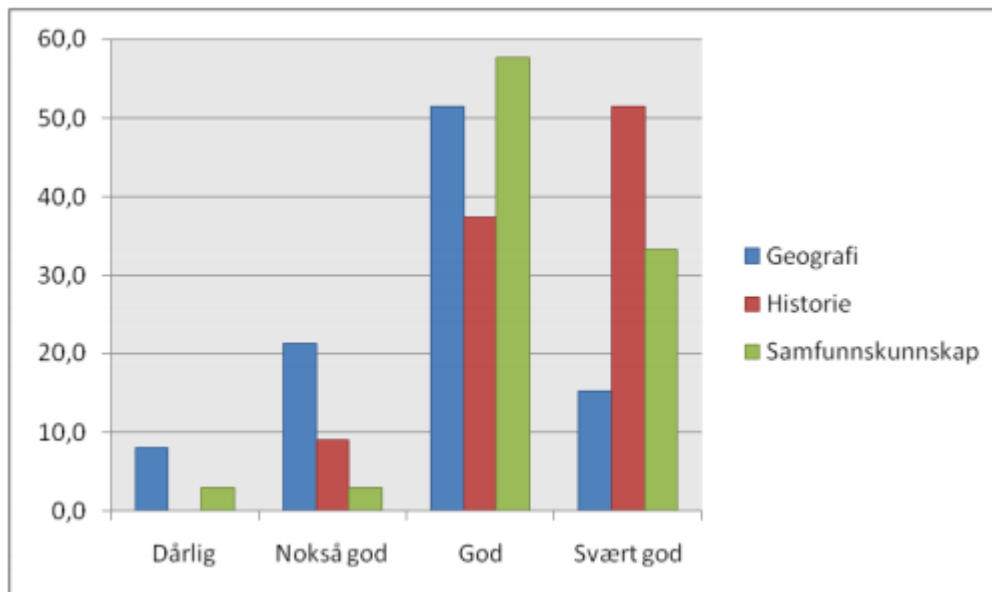
Undersøkelsene viste hvordan tilstandene til fagkompetanse innenfor samfunnsfag var i denne tidsperioden. Sammensatt viste undersøkelsen at læreres faglige kompetanse innen samfunnsfaget. Det kom frem at 7 av 10 samfunnsfaglærere hadde fordypning i faget (Lagerstrøm mfl, 2014:58). Det kom også frem at ungdomskolene hadde høyest andel av kompetente, der 83 prosent av lærere har fordypning i faget. Over halvparten (54 prosent) av disse har 60 studiepoeng eller mer. Av lærerne som var på mellomtrinnet hadde 72 prosent med dem fordypning i faget (Ibid).

Undersøkelser viser at det er ganske mange som ikke har fagkompetanse i samfunnsfag. Dette gjør undersøkelsene relevant ved at den viser hvordan utdanningen av samfunnsfaglærer ikke er optimal i forhold til etterspørselen av denne fagkunnskapen. Naturgeografiens stilling og posisjon blir ikke nevnt i denne undersøkelsen, men at samfunnsfaget generelt ikke har et høyere antall lærer med 60 studiepoeng eller mer, kan vise at fagets hovedområder i skole ikke blir ivaretatt tilstrekkelig i læreres utdanning. Hvem som står ansvarlig for at lærer blir utdannet og at skolene får den kompetansen den etterspør er i hovedsak skolemyndighetene.

5.3 Samfunnsfag i praksis

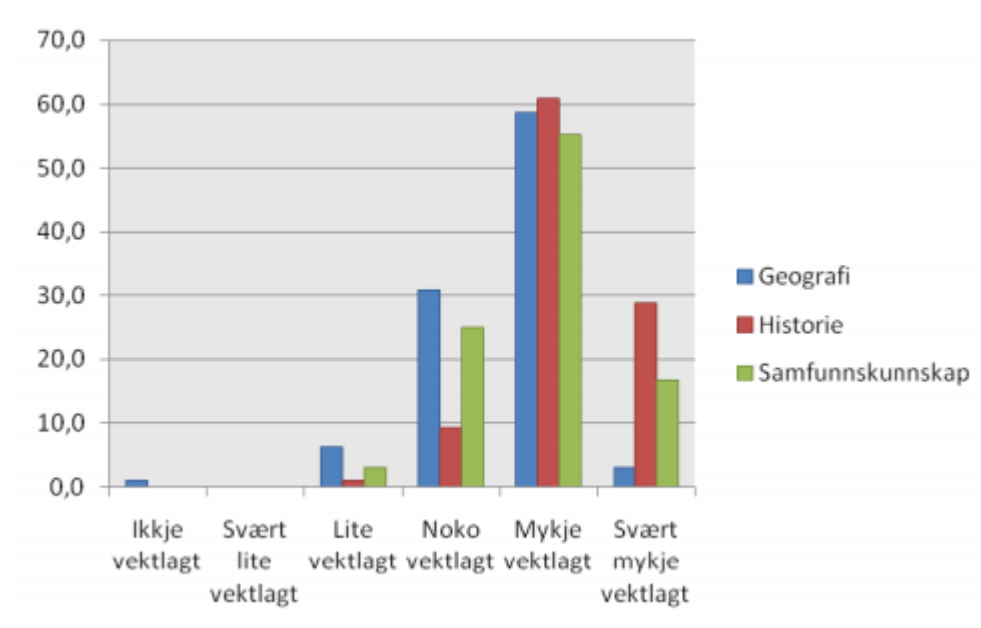
Andersland (2010) gjennomførte en undersøkelse med formål om å få fram samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet erfaringer og synspunkter på faglige prioriteringer og undervisningsmetoder i samfunnsfag. Undersøkelsen hadde som hovedfokus å se nærmere på IKT-bruk og læreprofiler, men i deler av spørreundersøkelsen kom det frem klare fremstillinger av geografiens status. Undersøkelse blir dermed aktuell for min oppgaver og gir innblikk i hvordan lærere tenker rundt fagprioriteringer og oppnåelsen av kompetansemål hos samfunnsfaglærere (Andersland,2010:192)..

I undersøkelsen kommer det frem hvordan lærere selv opplever egen kompetanse i de fire hovedområdene av samfunnsfaget. Her får geografi et godt resultat på de høyeste kategoriene (god, svært god), men det er også noen som mente de hadde dårlig og nokså god kompetanse. Om dette er på grunn av naturgeografi eller samfunnsgeografi vet man ikke (figur 6).



Figur 5: Vurdering av egen kompetanse i samfunnsfag (prosent) (Andersland, 2010:194)

På spørsmål om lærernes vektlegging av undervisningsinnhold mener Andersland at geografi et negativt resultat (figur 7). Andersland sammensette kategoriene «mye vektlagt» og «svært mye vektlagt», der konklusjonen ble at geografien havnet bak de andre hovedområdene. På kategorien «svært mykje vektlagt» viser besvarelsene 28,9 prosent for historie, 16,7 prosent for samfunnskunnskap og kun 3,1 prosent for geografi. Undersøkelse kommer fram til at geografifaget kun er «størst» for kategoriene i negativ retning (Andersland, 2010:195). Det kom tydelig frem at historie hadde størst prioritering av de fire hovedområdene i samfunnsfag.



Figur 6: Vektleggingen av undervisningsinnhold (Andersland,2010:195)

5.4 Hva viser undersøkelsene

Samlet sett presenterer alle undersøkelsene at samfunnsfaget står i en utforende posisjon utfra besvarelsene fra disse lærerne. Selv om naturgeografi er en del av hovedområdet geografi og skolefaget samfunnsfag, kan man ikke utfra disse undersøkelsene konkludere med at naturgeografien er loddet som trekker ned resultatene. Vi kan derimot ta innover oss at lærere som jobber med samfunnsfag i skolen generelt virker å ha fagkompetanse, men det de opplever at det de ikke kan, velges bort. Andersland viser at de fleste lærere opplever å ha god kompetanse i geografi, og at de fleste vektlegger dette mye. Geografien havner derimot sammenlagt bak de andre hovedområdene.

I utvalget til Lagerstøms undersøkelse hadde 7 av 10 fagkompetansen, Anderland viser at geografi får størst besvarelse på de laveste alternativene og Skogland viser at tilbudet i utdanningen opplevedes som lav. Dette er perspektiver på hvordan lærere i norske skole oppfatter og erfarer samfunnsfaget i skolen. Som vist til nå har mange av resultatene relevans til både hovedspørsmålet og delspørsmålet mitt. Fagkompetansen innen samfunnsfag har utfordringer, og med disse undersøkelsene i bakhånd ,ønsker jeg å dyppe enda dypere for å finne svar på mine spørsmål.

6 Metode- Hvem, hva, hvordan og hvorfor

Våren 2017 gjennomførte jeg spørreundersøkelse og intervju av samfunnsfaglærere. I dette kapitlet vil jeg ta for meg teori i tilknytning til de metodene jeg har benyttet meg av i arbeidet med denne masteroppgaven. Først kommer jeg inn på metodevalg, deretter ser jeg på spørreskjema som metode for datainnsamling og til slutt intervjumetoden. Jeg mener det er viktig å ta med en del grunnleggende bakgrunn for metodene, slik at grunnlaget for å vurderingen av egne valg blir bedre.

6.1 Metodevalg

Som forsker er man nødt til å gjøre valg hele veien. Hvordan man velger å bearbeide data og analysere den informasjonen man er ute etter, vil være avhengig av hvilken metode man tar i bruk. Etter å ha gransket naturgeografiens status i læreplanen og funnet teoretiske perspektiver rundt faget status, ble det viktig å kartlegge læreres standpunkt til både geografien, men spesielt naturgeografien. Det var forskningsspørsmålene for prosjektet som ble retningsgivende og grunnlaget for hvilken metode jeg valgte å bruke (Thagaard,2009:47).

Jeg har valgt å bruke både kvalitativ og kvantitative metoder for å kartlegge læreres standpunkt i grunnskolen. Jeg startet først med en kvantitativ spørreundersøkelse som et «springbrett» for kvalitativt intervju. Begge disse metodene skulle være med på å gi meg empiri som jeg kunne analysere frem funn som besvarte mine problemstillinger. Dette skal jeg begrunne grundigere i neste delkapittel (7.1.1).

6.1.1 Forskningsdesign: kvalitativ og kvantitativ metode

Kvantitativ forskning benytter seg i hovedsak av statistiske bearbeiding- og analyse metoder. Kvalitativ forskning i hovedsak benytter seg av verbale analysemetoder (Thagaard,2009:17). Jeg benyttet meg av begge forskningsretningene, i form av å først bruke en strukturert spørreundersøkelse, for så å gjennomføre et semi- strukturert intervju. Den første delen av datainnsamling er kvantitativ spørreundersøkelse, og den andre er et kvalitativt intervju.

I første fase av planleggingen for hvordan jeg kunne besvare mine forskningsspørsmål, var å lage en beskrivelse på hva jeg ønsket å finne, hvordan jeg skulle finne det, hvor kunne jeg finne det og hvorfor jeg skulle finne svarene jeg var ute etter. Da hadde jeg til slutt et forskningsdesign for veien videre(Thagaad,2009,48). Det ble gjennom denne prosessen hensiktsmessig å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode.

Begrunnelsen for at jeg valgte å bruke begge disse metodene var fordi mine forskningsspørsmål hadde flere variabler som måtte undersøkes å få klarhet i naturgeografiens status. For å kunne måle disse variablene var det først nødvendig å få innsikt i hvordan geografien ble ivaretatt i samfunnsfag i skolen. Ved å måle geografis praksis i samfunnsfag ville jeg kunne få et bilde av hvilket nivå geografi generelt hadde hos samfunnsfaglærere, i form av kvantitativ statistikk. Dette kunne jeg bruke som et springbrett for å formulere presise spørsmål i mitt kvalitative intervju. Dette etter å ha fått et mer helhetlig inntrykk av geografis som del av samfunnsfag i skolen.

Jeg formulerte mine forskningsspørsmål med hensikt om å få svar på flere variabler. Variablene er egenskaper eller begreper som jeg ønsker å kartlegge og analysere systematisk (Kleven,2002:64). Dermed ble variabler som naturgeografi, kompetanse og vektlegging variabler jeg ønsker å undersøke nærmere. Dette ved å kartlegge hvilken verdi disse har i samfunnsfagundervisning. Verdier vil være hvilket nivå kandidater måler variabelen. Et eksempel på dette vil være om spørsmålet lyder «liker du å undervise i samfunnsfag?» og kandidaten svarer «litt» da vil variabelen være «undervisning i samfunnsfag» og verdien være «litt» (Krumsvik,2014:64). Dette gjør at jeg kunne måle hvilket nivå lærere mener de kjenner seg igjen i spørsmålene, ved å lage en skala med verdier. Dette førte til at jeg kunne måle besvarelser med ulike nivåer i min analyse (Christoffersen & Johannesen,2012:123). Variabler og verdier ble brukt i både spørreundersøkelsen og intervjuet.

Det ble viktig å kartlegge læreres inntrykk, ikke bare av naturgeografi, men også geografien i samfunnsfag. Ved å starte med å kartlegge læreres inntrykk av geografi som helhet ville jeg innhente informasjon rundt fagets stilling hos lærere. Jeg valgte derfor først å bruke en kvantitativ spørreundersøkelse. Dette skulle gi meg et overordnet bilde av faget stilling ved at undersøkelsen ble delt ut til et utvalg samfunnsfaglærere. Spørreundersøkelsen som dette ville gi meg en fleksibilitet ved å se om dataen var relevant i forhold til mine problemstillinger om naturgeografi (Thagaard, 2009,48-49).

Hensiktene med bruken av både spørreundersøkelse og intervju var at jeg først fikk en generell informasjon om hvilket forhold lærere hadde til geografi og naturgeografi i samfunnsfag, gjennom spørreundersøkelsen. Deretter vil jeg spisse spørsmålene mot naturgeografi for å få informasjon, gjennom et verbalt intervju. Dette fordi resultatet fra spørreundersøkelsen er i hovedsak behandlet statistisk, mens materialet fra intervjuene er blitt

analysert verbalt. Uten spørreundersøkelsen vil relabilitet og gyldighet til intervjuet vært svakere, siden undersøkelsen fanger opp temaer som er relevant for intervjuet.

6.2 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelse, kvantitativ metode, er et skjema med ferdigkodete spørsmål og svar. Det spesielle med spørreundersøkelsen er at man må vite på forhånd hva man skal spørre om. Dette er i forhold til jeg har et bestemt utvalg, samfunnsfaglærere, som jeg ønsker å stille faglige spørsmål. Før man utformer spørsmålene, bør det ligge noen form for kunnskap eller erfaring fra den som lager undersøkelsens spørsmål. Det er vanligvis ikke mulig å spørre om alt man ønsker å spørre om, derfor må det tenkes nøye igjennom hvilke spørsmål som skal være med og hvilke som skal utelates. Spørsmålene skal være entydige, der man spør om en ting om gangen. Dette gjør at de bør være formulert og skrevet i et enkelt og klart språk (Kleven,2002:71). At man må utelatte noe kan betyr at man går glipp av viktige faktorer. Man skal ta utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål og heller forholde seg til annen aktuell forskning for å støtte opp mine funn (Christoffersen & Johannessen, 2012:129) Som vist i kapitel 6 er det tidligere forskning som har kommet frem til resultater med tilknyttet til geografi i skolen. Mitt forskningsspørsmål omhandler naturgeografi, men geografis betydning vil være aktuell.

Jeg ser det som en fordel å hente begreper rundt faget stilling fra andre undersøkelser, slik at funn kan sammenlignes med bakgrunn i samme begreper. Dette krever at spørsmålene må være formulert slik at de gir svar på forskningsspørsmålene, som dermed gjør det lettere å tolke dataen. Svar og funn som skal sammenlignes må også være trukket ut fra spørsmål som er formulert like begreper. Dette fordi med hensyn til validitet og relabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012:129-130).

Jeg har valgt å designe og kode min spørreundersøkelse selv. Her har jeg valgt å bruke en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Dette gjorde at noen spørsmål hadde klare svaralternativer, mens andre hadde kommentarruter hvor man kunne utdype med et åpent svar. Dette førte til at jeg fikk både datamateriale i koder og i kommentarer. Kodene ble med på å kartlegge trender, mens kommentarene vise individuelle synspunkt. Både resultatene i kodeform og kommentarform ble brukt til å analyseres og kategoriseres. Eget design av spørreundersøkelse vil kunne gi virkninger på hvordan deltakere tolker utformingen. Derfor testet jeg utformingen på medstudenter og fikk tilbakemeldinger på hva som var uklart og ikke.

6.3 Intervju

Som tidligere nevnt har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsintervju. Formålet med slike forskningsintervju er å forstå informantens perspektiver om et bestemt tema ved bruk en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale,2015:42). Jeg har gjennomført et semistrukturer intervju som kan sies å verken være stramt strukturert med spørsmål eller «ikke strukturer», men heller samtale styrt av informanten besvarelser. Det gjennomføres med formål om å innhente beskrivelser av fra informantens perspektiv og selvforståelse. Intervjuet utføres med overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Kvale,2015:46) (Christoffersen& Johannessen, 2012:79). Et semistrukturert intervju inneholder fakta- og meningsspørsmål slik at man sikrer besvarelser som beskriver og forklarer tematikken man er ute etter (Kvale,2015:47).

De temaene jeg ønsket å få nærmere innsikt i var fastsatt på forhånd, hvordan rekkefølge disse ble tatt opp varierte underveis i intervjuet. Dette gjorde intervjuet mer fleksibelt ovenfor informanten, der han kunne fortelle utfra sine forutsetninger selv om temaet var fastsatt på forhånd. Dette gjorde det også mulig for informanten å komme med informasjon eller temaer jeg ikke planlagt på forhånd (Thagaad,2009:89). Dette er nødvendig for at intervjuet skal ha spørsmål som oppleves relevant for informantene (Thaagard,2009:91). Det er også avgjørende med relevansen i forhold til den endelige drøftingen min. Det trengs et normativt utgangspunkt for å vurdere og drøfte resultatene mine, og dette formuleres for eksempel i læreplanen.

Før intervjuet hadde jeg allerede fått innsikt rundt læreres praktisering av geografi generelt, fra spørreundersøkelsen. Det var hensiktsmessig å trekke inn resultater fra spørreundersøkelsen for å få et dypere og mer presist svar på bakgrunnen for enkelte besvarelser. Det var også hensiktsmessig med denne formen for intervju fordi informanten kunne komme inn på temaer som var relevant tilleggsinformasjon uten at jeg med en gang måtte stoppe opp og rettlede informanten på riktig spor igjen. Denne måten å intervju på gjør at en kan få samlet inn informasjon en selv ikke har tenkt over som relevant for oppgaven, men som i ettertid viser seg å være det.

Under intervjuene var det viktig for meg at deltakerne følte seg komfortabel. Spørsmålene ble stilt med hensikt i å oppmuntre informantene til å reflektere selv over tematikken det ble spurt om. Ved å benytte oppmuntrende tilbakemeldinger og kort responser under besvarelser var jeg ute etter å signalisere interesse for det som ble sagt (Thaagard,2009:91). Det har også

vært viktig for meg at informantene ikke føler at de må fortelle meg det de tror jeg vil høre. Jeg har hatt fokus på at informantene ikke påvirkes til å svare på spørsmål utfra forutinntatte oppfattelser om hvordan jeg ønsker at de skal svare. Om informantenes svar var preget av at de ønsket å tilfredsstille mine resultater ville dette påvirket mine resultatets gyldighet og pålitelighet. Dette har jeg prøvd å unngå ved å starte med uformell prat før intervjuet og la informantene snakke seg ferdig, uten at jeg legger ord i munnen på dem. Jeg har også hatt fokus på å oppsummere kort etter de har besvart, slik at de har mulighet til å korrigere eller supplere sine svar. Det er uansett vanskelig å unngå at informantenes adferd preges av forhåndsinnntatte oppfattelser om hva jeg ønsker at de skal svare (Thagaard,2009:105).

7 Forskningsetikk

Som jeg har vist til nå har jeg gjort strategiske valg for å prøve å finne svar på min problemstilling. I et forskningsprosjekt som dette er jeg også nødt til å forholde meg til etiske retningslinjer. All forskning innebærer etisk ansvar fra forskerens side for å forhindre skadelig virksomhet mot informanter. Som forsker er man pliktig til å informere deltakere i prosjektet ved å formidle hva konsekvensen ved å være med er, at dette er konfidensielt og tilslutt å spørre om deltakerne ønsker å gi sitt frie samtykke til å delta (Thagaard,2009:25).

Jeg har forhold meg til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine etiske retningslinjer. De definerer forskningsetikk som «*Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.*» (NESH,2016:5). I følge NESH sine retningslinjer kan ikke forskning som inkluderer personer settes i gang før man har fått deltakerens frie og informerte samtykke (NESH,2016:14). Et fritt og informert samtykke betyr at deltakeren sier seg villig til å delta uten noen form for press, og at det er orientert om hva deltakelse innebærer (Ibid). Dette fikk jeg av alle deltakere for mitt prosjekt, både for spørreundersøkelsen og intervjuet. Deltakerne fikk et dokument med informasjon om prosjektet der det sto hva de handlet om, og at det var frivillig å delta. Det ble også presisert at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne haket av metoden de ønsket å delta på og signerte dokumentet til slutt. Etter at de bekreftet sitt frie og informerte samtykke startet vi metoden de hadde samtykket til.

Når man behandler datamateriale vil etiske og moralske retningslinjer være avgjørende for at respekten til deltakernes personlige og sensitivopplysninger blir behandlet riktig og ikke publisert på noen måte. Det er et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning at all informasjon som blir gitt blir behandlet konfidensielt. Dette betyr at jeg som forsker må forhindre at personopplysninger brukes eller formidles på noen som helst måte. Her er det strenge regler for hvordan man oppbevarer datamateriale (NESH,2016:18). Derfor er all data som blir presentert her anonymisert, der deltakerne av intervju har oppdiktete navn og deltakerne av spørreundersøkelsen ikke er identifiserbar. For at samtykkeskjemaene ikke skulle kunne identifisere eller være tilknyttet deltakerne, ble de lagt til side på en forsvarlig måte for å overholde deltakernes konfidensialitet, slik at de ikke identifiserte deltakernes svar (NESH,2016:16).

For min egen del, som forsker, var jeg ute etter å søke etter ny og bedre innsikt om naturgeografi i skolen. NESH påpeker at det er viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkning (NESH,2016:10). Som forsker har får man tilgang på kunnskap som er verdifull, men den kan samtidig skade. Derfor inkluderer god og ansvarlig forskning at man vurderer konsekvenser som vil være uønsket. Jeg har forsikret meg om forskningen ikke bryter lover og regler for at menneskene som deltar ikke er under risiko på noen måte (Ibid:11). Hensynet til mine informanter var prioritert høyt der menneskeverdet og personlig integritet på ingen måte ble satt til side for å oppnå økt resultater eller satt funn fremfor informantenes konfidensialitet.

8 Metodiske valg i analyseprosessen

Forskningens funn og konklusjoner skal være pålitelig for dem som leser og gyldig i form av at datamaterialet er behandlet, planlagt og vurdert korrekt. For å gjøre dette må man ta i bruk begreper som reliabilitet og validitet for å granske sine egen praksis frem til det endelige resultatet. Jeg vil i dette delkapittelet ta for meg begreper rundt dette og hvordan jeg har vurdert mine metodiske valg i forhold til hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialet mitt.

8.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen er pålitelig, og validitet knyttes til om forskningens gyldighet. Dette gjør at jeg som forsker har måtte være kritisk til om jeg har fått inn et datamateriale jeg kan bruke og om materialet er representativt for forskningsspørsmålene mine.

Som tidligere nevnt har jeg blitt inspirert av begreper fra Andersland og Lagerstrøm i min spørreundersøkelse. Dette for at disse begrepene og formuleringene var brukt på lærere tidligere og at de var relevant for mine undersøkelser om naturgeografi. Jeg ser også på dette som relevant for å tilegne meg reliable og valide funn for mine forskningsspørsmål. Min undersøkelse har hentet inspirasjon fra disse undersøkelsene, men dette er på ingen måte en form for «kvalitetssikring» eller videreføring av det Andersland eller Lagerstrøm undersøkte. Jeg har benyttet meg av andre fremgangsmåter og metoder. Intervjuene mine er formuler på bakgrunn av egne spørreundersøkelsene. Dette gjør mine undersøkelsen original og relevant for å finne svar rundt mitt forskningsspørsmål, som har hovedfokus på naturgeografi.

Jeg har også gjort mine forhåndsregler for hvordan jeg ønsker å gå frem mine metoder, slik at deltakere ikke svarer det jeg ønsker å høre, men heller uttrykker seg med egne meninger . Dette vil også være med på å gjøre datamaterialet mer pålitelig og gyldig, men som nevnt tidligere er det vanskelig å styre deltakernes adferd, fordi den kan preges av forhåndsinnatte oppfattelser om hva jeg ønsker at de skal svare (Thagaar,2009:105).

Reliabilitet for den kvalitativ metode er viktig under utførelsen av intervjuene. Dette går på om en oppførte seg likt i de ulike intervjusituasjonene (Krumsvik, 2014, s. 158) Hvordan jeg intervjuet informantene kan påvirke reliabiliteten. Om jeg formulere meg på forskjellige måter, der jeg på det ene intervjuet hadde ledende spørsmål, mens under et annet intervju ikke hadde sporte slik, vil dette påvirke om resultatets er pålitelig og gyldig. At jeg har brukt et

semi- strukturerte intervjuer gjør at aktuelle temaer kan være ulikt. Likevel har jeg i alle mine intervjuer hatt samtaler som er preget av en gjensidig forståelse rundt hva det er snakk om. Dette ved hjelp av både intervjuguide og informasjonsskriv (Vedlegg 1 & 2). For å forsikre meg om å ha forstått informanternes uttalelser, har jeg kontinuerlig oppsummert besvarelser og etter sports forklaringer på punkter jeg synes var uklare. Ved å bruke lydopptak har jeg forsikret meg om at det finner sted under intervjuet ikke bli glemt, men kan transkriberes og analyseres etter intervjuet. Dette har også gjort at jeg kan sjekke validiteten under intervjuene, slik at datamaterialet kan brukes til analyse.

Å sjekke validiteten vil i et forskningsprosjekt som dette være at man gransker at det som er undersøkt. At det man hadde som hensikt å finne svar på fra starten av blir gjennomført. Her er det flere faser man må gå gjennom for å forsikre et gyldig resultat. Man må forsikre seg om at hypotese og forskningsspørsmål passer med hverandre. Deretter lages et forskningsdesign der metodene som vil gi deg svar på forskningsspørsmålet må vurderes. Neste steg er å gjennomføre metodene. Her startet jeg meg spørreundersøkelsen og avsluttet med intervju av et utvalg lærere. Kvalitetssikring ble gjort før begge metodene ble gjennomført, ved å teste spørsmålene på medstudenter for å forsikre at de var klar, tydelig og troverdige for mine informanter. Når metodene var gjennomført transkriberte og registrerte jeg datamaterialet for å sikre riktig behandling av informasjon. Transkriberingen valgte jeg å skrive på bokmål for å gjengi og sikre at informasjonen til informantene var korrekt. Når jeg skulle sette sammen mine funn måtte jeg sikre at oppga en korrekt rapport av datamaterialet jeg analyserte. Dette vil påvirke troverdigheten, der egne synspunkt og verdier må vurderes slik at dette ikke påvirker og former analysens funn. Validiteten under analysen av datamaterialet handlet om å tolke spørsmålene en logisk og hensiktsmessig måte (Krumsvik, 2014, 155-156).

Jeg er i ettertid glad for at jeg valgte å oppsummere kort og spørre oppklarende spørsmål, slik at jeg ikke satt igjen med uklare svar. Jeg valgte også å dele kontaktinformasjon med informantene slik at uklarheter fra min eller deres side kunne oppklares ved å ta kontakt med hverandre. Vi ser gjennom dette at påliteligheten og gyldigheten vil kunne være utslagsgivende gjennom hele arbeidet i en masteroppgave som dette.

8.1.1 Transkribering

Ettersom jeg brukte lydopptak valgte jeg å transkribere alle intervjuene. Det kvalitative datamaterialet mitt har bakgrunn fra fire intervjuer. Jeg transkriberte disse etter at intervjuet var over for å sikre at jeg fortsatt hadde informasjonen friskt i minnet. Grunnen til at jeg transkriberte på bokmål er for å ivareta anonymiteten til informantene. Siden informanten hadde ulike dialekter vil dette ikke være å ivareta deres anonymitet om han kjennetegnet som dette kommer frem. At transkriberingen var ordrett var for å sikre at informasjon ikke ble utelatt.

Å bruke transkribering gjorde meg kjent med datamaterialet mitt som jeg senere analyseres. Etter å ha startet transkriberingen kunne jeg etter hvert se sammenhenger og finne nøkkelord som gikk igjen hos ulike informanter. Dette skapte ideer til hvordan jeg kode å analysere transkriberingene senere. Jeg gikk systematisk til verks for å finne hovedtemaer som gikk igjen i intervjuene. Jeg valgte å markere det som omhandlet naturgeografi og hvordan geografi vektlegges i samfunnsfagundervisningen.

8.2 Valg av data

Som forsker møter jeg det forskningsområdet jeg ønsker å hente mitt datamateriale fra. Dette er på bakgrunn av mine oppfatninger, kunnskap og forståelse av hvordan virkeligheten i skolen er i dag. Min forståelse som forsker vil kunne påvirke hva jeg observerer og hvordan jeg velger tolke og vektlegge det datamaterialet jeg har funnet. Tolkningen og vektlegging av datamaterialet kan være avgjørende for forskningens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (relevant data). Det er min oppgave å være bevisst på at jeg er den utvelgende aktør, og at datamaterialet jeg finner ikke nødvendigvis er uavhengig fra min forhåndsoppfattelse rundt forskningsspørsmålene mine (Christoffersen & Johannesen, 2012:22-24).

Forhåndsoppfattelser jeg har kan ha bakgrunn i egne opplevelser om hvordan naturgeografien ble praktisert i egnen skoleundervisning og påvirkes av mine tolkninger av disiplinens oppgaver i skolen. Det ble brukt en induktiv metode, der mitt teoretiske perspektiv utvikles på bakgrunn av analysen jeg gjør av datamaterialet (Thagaard, 2009:189)

I min undersøkelse tar jeg utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Jeg er ute etter subjektive opplevelser og ønsker å få innsikt i forståelsen og den dypere meningen til samfunnsfaglæreres erfaringer rundt naturgeografi i samfunnsfag. Det er i min interesse, i valg av datamateriale, at funnene sentreres rundt naturgeografi, slik mine informanter

opplever den i samfunnsfaget. Datamateriale utenfor dette vil ikke bli sett på som funn og dermed ikke bli vektlagt (Thagaard,2009:38). Med en fenomenologisk tilnærming vil datamaterialet som blir presentert her være bygget på en antakelse om at det mine informanter har uttalt er realiteten slik de oppfatter det (Kvale, 1997:40 i Ibid). Det er gjennom denne tilnærmingen jeg som forsker kan sette ord på læreres erfaringer i møte med naturgeografi i samfunnsfag.

8.3 Valg av informanter

I min undersøkelse var målgruppen, for både spørreundersøkelse og intervjuet, samfunnsfaglærere som underviste på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Før jeg gjorde meg et utvalg laget jeg kriterium for å delta som informant. Informantene måtte undervise i samfunnsfag på 5- 10 trinn. Ettersom jeg skulle gjennomføre både intervju og spørreundersøkelse ble størrelsen på utvalget basert på ressurser og tid. Utvalget baserte seg derfor også på hvilken datamateriale som jeg skulle samle inn og hva jeg var ute etter i mine forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012:49-56).

Målgruppen for min innhenting av informasjon kan sies å være en homogen gruppe i og med at alle som deltar er lærere som underviser i samfunnsfag på 5.-10. trinn, samtidig kan gruppen være heterogen når det kommer til utdanningsnivå, kjønn og alder (Christoffersen & Johannesen, 2012:49). For denne undersøkelsen vil jeg si at gruppen er homogen når det kommer til både intervjuene og spørreundersøkelsene. Det vil si at de er like hverandre på flere kriterier, eksempelvis med at alle er pedagoger, har samme jobb og jobber i samme fag

I spørreundersøkelsen finnes det forskjeller i lærernes utdanningsbakgrunn og kjønnsfordeling, der 1/3 har PPU- utdanning og kun 1/3 av deltakerne er kvinner. Intervjuet har kun menn. Det er fra intervjuet resultatene hentes, og jeg mener den hentes fra en homogen gruppe siden de alle passer målgruppen, som samfunnsfaglærere

Når det er en større avgrenset gruppe som undersøkes, for eksempel samfunnsfaglærere, kalles dette en populasjon. Det er som oftest ikke aktuelt å undersøke hele populasjonen, men heller undersøke et utvalg. Er utvalget godt nok, kan resultatene også være representativ for populasjonen som helhet og man vil finne tilnærmet samme resultat andre deler av landet (Skogland,1999:54). Mine resultater er ikke representativ for hele populasjonen, men de gir en antakelse om hvordan naturgeografien vektlegges i samfunnsfaget av samfunnsfaglærer.

Jeg har valgt å avgrense undersøkelsen til å kontakte lærere i Tromsø, Vesterålen og Lofoten. Alle skolene jeg henvendte meg til hadde jeg først fått tillatelse fra rektor før jeg tok kontakt med lærere. Jeg sendte en e-post til rektorene med en kort presentasjon av undersøkelsen tema og fikk respons med godkjenning for prosjektet.

Begrunnelsen for at det ble hentet data fra flere steder er at jeg opplevde at det var vanskelig å få svar på henvendelsene mine. Jeg fant tidlig ut at å rekruttere nok informanter i tromsøskolen ble for vanskelige, dermed tok jeg i bruk mitt sosiale nettverk i andre skoler. Ved at undersøkelsen tema er naturgeografi, kan det også være at noen av de jeg henvendte meg til ikke følte de hadde kompetanse i temaet og derfor ikke ønsket å delta. I skolene i Lofoten og Vesterålen hadde jeg et sosialt nettverk som fungerte som døråpnere til å få tilgang til skolens lærere.

Jeg endte opp med 26 informanter til den kvantitative spørreundersøkelsen og 4 informanter til intervjuet. Alle er samfunnsfaglærere og underviser i faget på mellom- og ungdomstrinnet. Intervjudeltakerne har alle bakgrunn fra lærerskolen. Det var tiltenkt at en med PPU – bakgrunn skulle delta, men vedkommende ble ikke tilgjengelig for intervju.

8.4 Er studien generaliserbar?

Det vil det være nødvendig å vurdere om studien er generaliserbar. For at mine resultater skal kunne være generaliserbare må resultatet være representativt for hele populasjonen, altså alle samfunnsfaglærere. Utvelgelsen var dermed kriteriebasert, med at lærerne måtte undervise i samfunnsfag på mellomtrinnet eller ungdomskolen.

De totale 30 informantene er alle samfunnsfaglærere fra 5- 10 trinn. Utvalget er tilfeldig utvalgt, der kjønnsfordelingen er litt ujevn i favør menn. Flertallet av informantene har utdannet seg på lærerskole, men det er flere som har PPU-utdannelse. Jeg har også informanter fra forskjellige regioner i Nord- Norge; Lofoten, Vesterålen og Tromsø.

Resultatet fra denne studien vil komme fra kvantitative intervjuene. Her var alle menn, men som tidligere nevnt vurderer jeg disse utfra kriterier om at de er samfunnsfaglærer som uttaler seg om deres arbeid med samfunnsfag ,og baserer ikke besvarelsene deres på bakgrunn av kjønn. Utfra samfunnsfaglæreres uttalelser om naturgeografi gir dette oss mulighet til å trekke generelle slutninger fra resultatene. Dette gjør at mine resultater vil være generaliserbar. Jeg

vil også argumentere for at dette utvalget kan sies å være representativt, med bakgrunn av at det trekkes generelle slutninger rundt naturgeografi i samfunnsfag av samfunnsfaglærere.

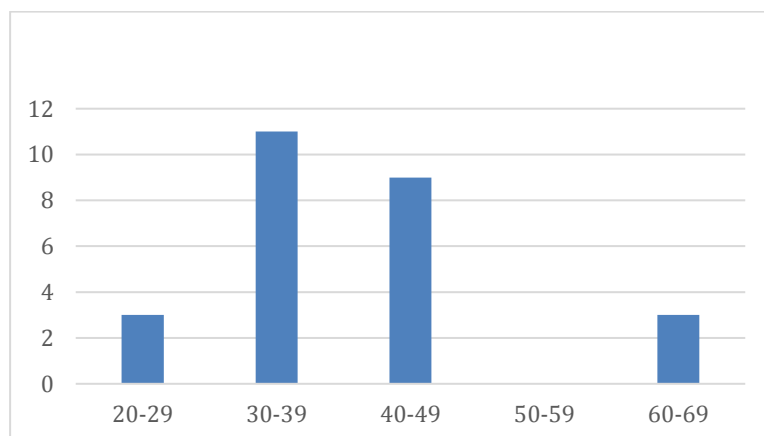
9 Resultater og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene som vil være mitt grunnlag til diskusjonskapittelet. Deltakerne i spørreundersøkelsen ble delt opp i lærerskolebakgrunn eller PPU- bakgrunn, for alle deltakerne kunne besvare spørsmål som angikk dem. I spørreundersøkelsen ble det i hovedsak spurt om samfunnsfag, der geografi ble målestokken jeg kunne bruke for å måle naturgeografien.

9.1 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble bevart av 26 deltakere der kjønnsfordelingen var 16 menn og 10 kvinner. I undersøkelsen brukte jeg aldersgrupper med fem års spenn, hvor yngste aldersgruppe var 20 til 29 år og eldste var 60-69 år. Aldersfordelingen blant respondentene var jevn, hvor den største gruppen var 30 til 39 år, og den minste gruppen var 20 til 29 år (Figur:8). Kriteriet for å delta i undersøkelsen var at man jobbet som samfunnsfaglærer på mellom- eller ungdomstrinnet. Fordelingen her var 7 deltakere fra mellomtrinnet og 19 fra ungdomstrinnet. Av disse deltakerne hadde 30 prosent PPU- utdanning og 70 prosent utdanning fra lærerskolen.

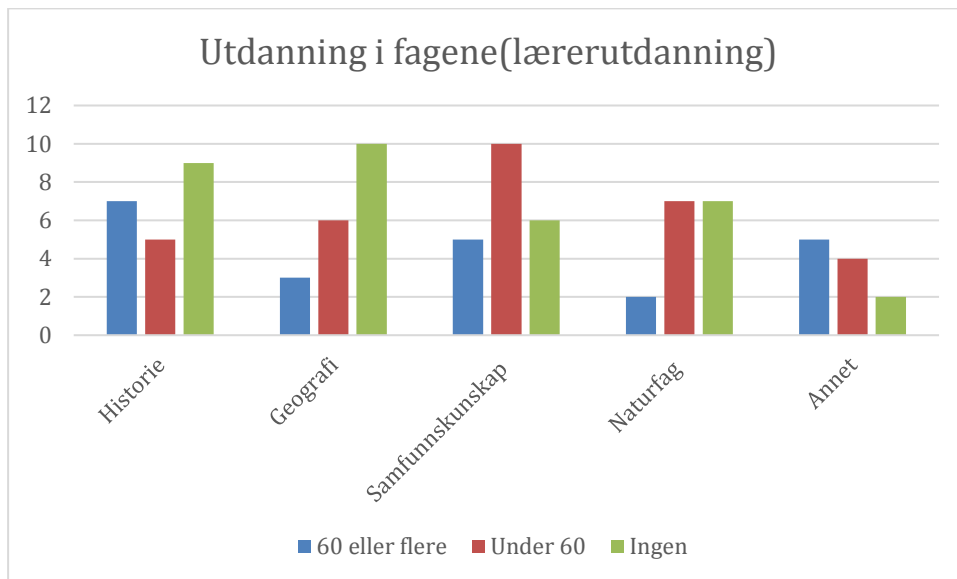
Figur 7: Aldersfordeling



Selv om aldersfordelingen var ganske delt var besvarelsene på hvor lenge deltakerne hadde undervist i samfunnsfaget preget av lang erfaring. Kun en deltaker svarte 1 år, men resten svarte over 5 års erfaring med undervisning i samfunnsfag. Det var større forskjell i hvilke samfunnsfaglige emner lærere fra lærerskolen hadde bakgrunn i. Som vist i figur 9 ble resultatet at mange ikke hadde utdanning i geografi, mens flere hadde over 60 studiepoeng i

historie og samfunnskunnskap. Av hovedområdene i samfunnsfag fikk geografi lavest resultat for de med 60 studiepoeng, mens geografien havner nest høyest for besvarelsen: «under 60 studiepoeng».

Figur 9 viser også at mange fra utvalget svarte «ingen», på om de hadde utdanning i hovedområdene som inngår i samfunnsfag. Utvalgets besvarelser viser at geografi er hovedområdet færrest har utdanning i.

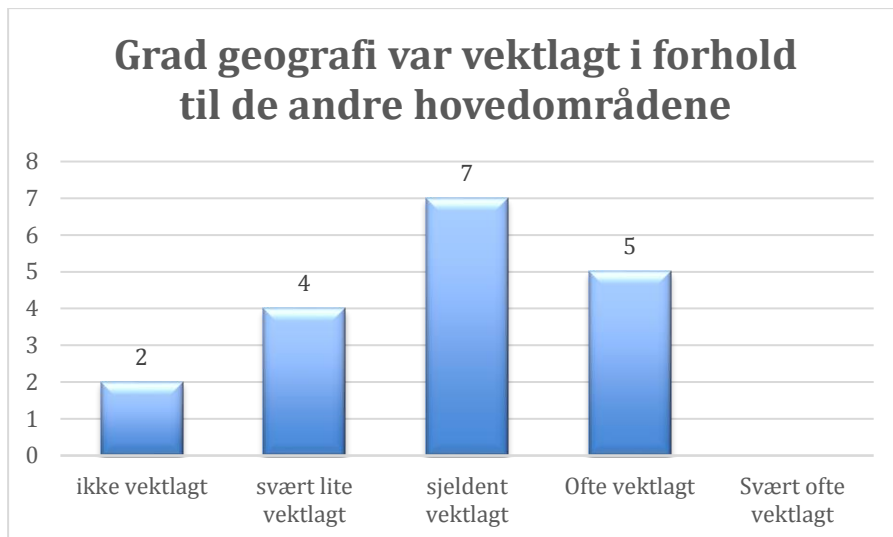


Figur 8: Utdanning i samfunnsfaglige emner

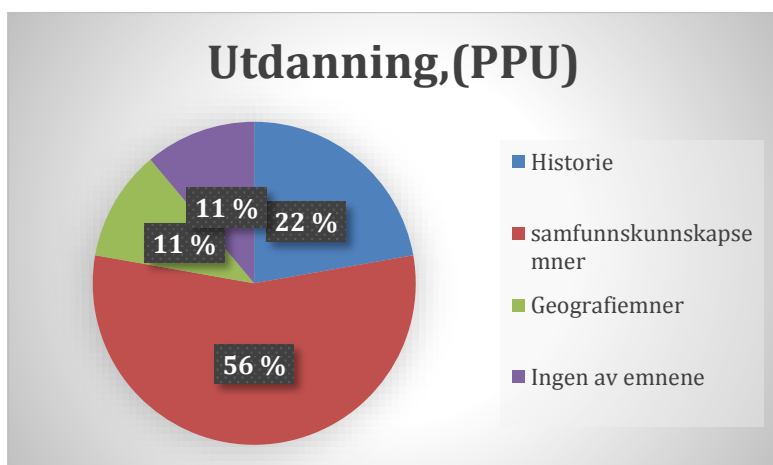
Det er varierende hvordan deltakere med lærerskolebakgrunn opplever geografis vektlegging i forhold til de andre hovedområdene innen samfunnsfag i utdanningsløpet de gikk på.

Flertallet mener det var «sjeldent» vektlagt, mens 5 av 18 svarte «ofte». Setter man sammen de to laveste resultatene vil resultatet vise at det totalt sett er flere som mener det var manglende geografi i sin utdanning (Figur 10).

For de 8 lærerne med PPU- utdanning i tillegg til samfunnsfaglige emner, ble skillet mellom fagene store. Her valgte jeg å kategorisere deltakernes besvarelser inn i samfunnsfaget hovedområder (Figur 11). Samfunnskunnskapen hadde fleste bakgrunn fra. Geografien blir igjen det hovedområdet i geografi det er færrest med fagkompetanse.

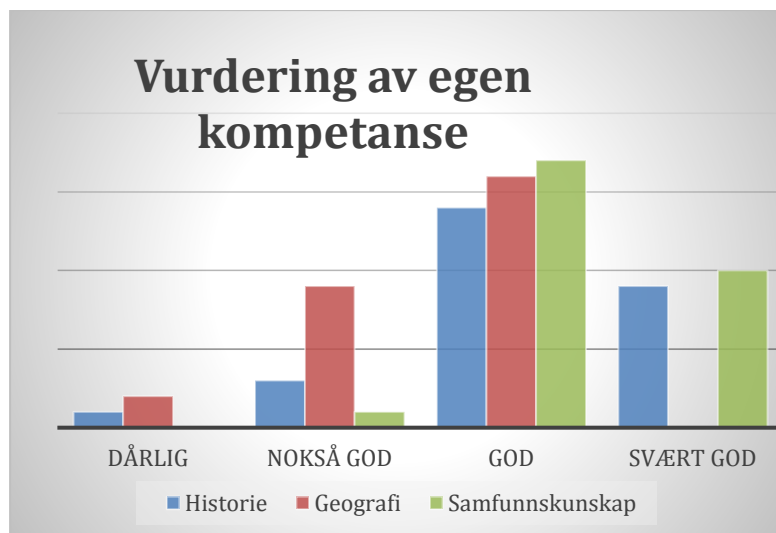


Figur 9: Vektlegging i egen utdanning



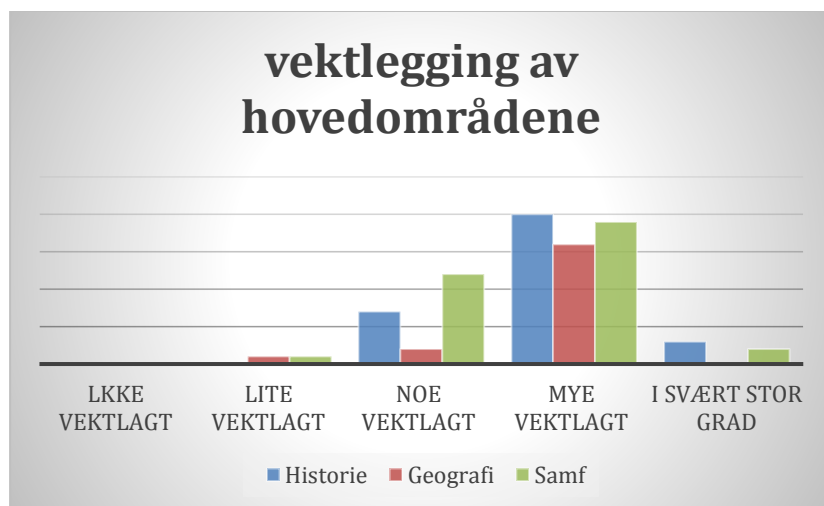
Figur 10: PPT utdanningsbakgrunn

Med bakgrunn i læreres fagkompetanse ble lærerne spurt hvordan de vurderte sin egen kompetanse i forhold i historie, samfunnskunnskap og geografi (Figur:12). Her fikk geografien høyest resultat på de laveste nivåene. Den er likevel høyt på listen for nivået «god», selv om ingen mente de hadde «svært god» kompetanse i dette faget.



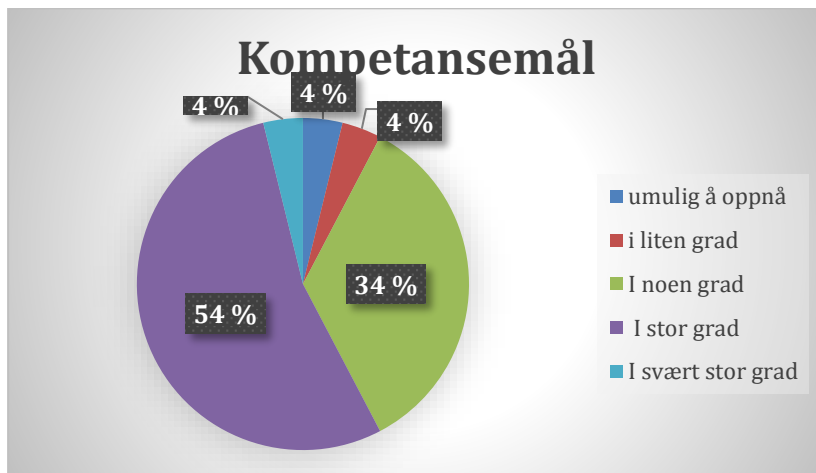
Figur 11: vurdering av egen kompetanse i samfunnsfagene

Resultatet for hvordan lærere vektlegger fagene, blir ikke geografi vektlagt høyest. Den er godt representert på nivået «mye vektlagt» men havner ennå bak de andre hovedområdene i samfunnsfag. Ingen vektlegger geografi svært ofte, og geografien får heller ikke høyt resultat på nivået «noe vektlagt». Dette tilsier at geografi blir vektlagt av de fleste, med noen unntak (Figur 13).



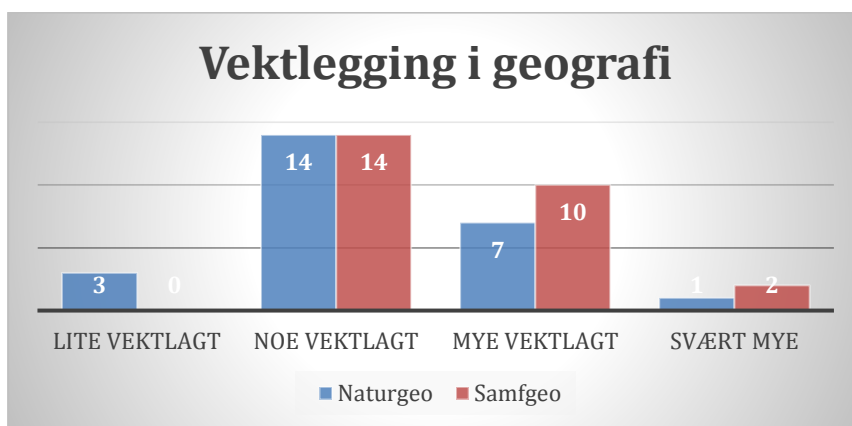
Figur 12: Vektlegging av fagene

Om lærerne mener de oppfyller kompetansemålene for geografi mer over 50 prosent at de gjør dette i stor grad. Litt over 30 prosent mener de oppnår dem i noen grad. For de som svare «umulig» eller «i liten grad» fikk jeg kommentarer som omhandlet at faget var tilrettelagt til å klare å oppnå målene, men at timetallet til faget ikke lot det gjennomføres. Det var også tilbakemeldinger om at det var for mange mål i forhold til det oppsatte timeantallet (Figur 14).



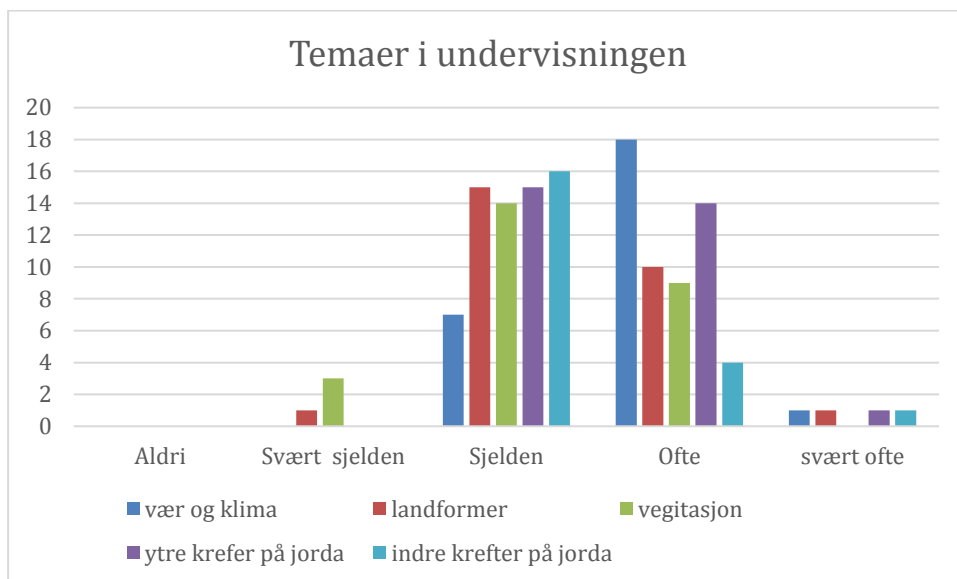
Figur 13: Egen undervisning oppfyller kompetansemålene i geografi

På spørsmålet om vektleggingen mellom geografifaget disipliner får begge deldisiplinene likt og høyest resultat på nivået «noe vedlagt», som virker fornuftig siden disiplinene er likestilt og skal supplere hverandre. Naturgeografien får likevel flest på det laveste nivået og færrest på de høyeste. Det er færre som svarer at naturgeografien blir vektlagt mye enn samfunnsgeografien. Kommentarene for de som svare «liten grad» begrunnet de to av informantene at naturfag dekket naturgeografiens temaer. Den siste mente at fagkunnskapen i naturgeografi var for liten. (figur 14).

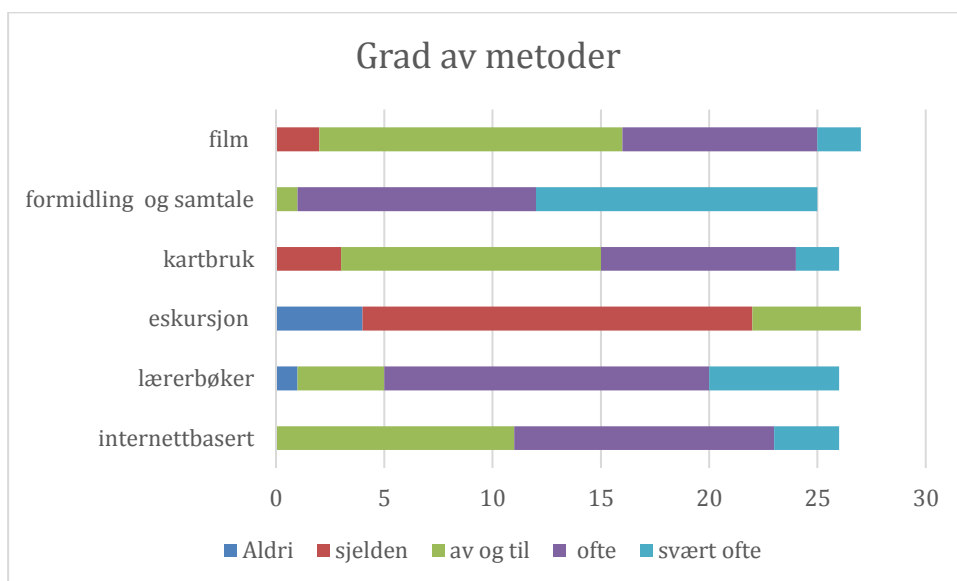


Figur 14: Vektlegging mellom natur- og samfunnsgeografi

Neste modell viser i hvilken grad lærerne mente de brukte tematikk som står sentralt for naturgeografien. Lærerne svarte ganske likt her, der «Vær og klima» og «indre krefter på jorden» var tematikken som de fleste brukte mest. På nivået «sjelden» ble de fleste metodene høy score, for utenom «vær og klima» (figur 16). Sjeldent blir også metodene feltarbeid og ekskursjon bruk av lærerne. Lærerbøker og internett brukes i størst grad (figur: 17)



Figur 15: I hvilken grad disse temaene berøres i geografiundervisningen



Figur 16: I hvilken grad disse metodene blir brukt i geografiundervisning

9.1.1 Oppsummert

Disse resultatene ble tatt med videre inn i intervjuet. Det jeg trakk ut som mest sentralt var naturgeografiens vektlegging i geografi (figur 15) som viste at geografien blir likt fordelt blant de fleste. Naturgeografi fikk likt resultat som samfunnsgeografi med en middels verdi. Over 50 % lærerne opplever å oppnå kompetansemålene i stor grad (figur 14), men faktorer som timetall og naturfag blir nevnt hos de som mener de ikke oppnår målene. I forhold til

vektleggingen av geografi som hovedområde (figur 11) ser det ut til å være jevnt med de andre hovedområdene. Dette tyder på at naturgeografi har sin plass i samfunnsfagundervisningen.

Geografi er hovedområdet de færreste av deltakerne har utdanningsbakgrunn fra (figur 10-11) og man bruker sjelden naturgeografiske metoder som feltarbeid/ekskursjon i undervisning (figur 17). Tematikk som er sentralt i naturgeografi ble nesten alle sjelden brukt, som kanskje tilsier at naturgeografi ikke brukes til sin hensikt (figur 16-17). Skogland konkluderte med et lignende funn i sin hovedoppgave og mente ingen bakgrunn i hovedområder gjorde det vanskeligere å utføre hovedområdene i læreryrket (se kap 5.1). Vi ser at mange mener de har «god» som vurdering av egen kompetanse (figur 12), og sjelden erfaring med geografi i egen utdanning (figur 10).

Ut fra det som er nevnt tidligere om geografien formål, verdi og metodebruk ser det ut til at kjente og sentrale metoder og temaer innen naturgeografi ikke har stor oppslutning blant lærerne (Se kap 2 og 3). Landformer, ytre og indre krefter får et overaskende resultat i forhold til temabruk. Metoder som eskursjon, kartbruk og formidling/samtale blir sjelden eller aldri bruk av mange av lærerne.

Disse resultatene blir trukket med videre til min kvantitative intervju for å få en klarere svar På hvilken måte forholder et utvalg lærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen seg til naturgeografi som del av samfunnsfaget.

9.2 Intervju

I mine intervjuundersøkelser deltok totalt fire samfunnsfaglærere. To samfunnsfaglærere fra mellomtrinnet og to fra ungdomstrinnet, alle med bakgrunn fra lærerutdanning. De hadde alle god innsikt i hva naturgeografi omhandlet, men ulik fagkompetanse innenfor samfunnsfaget. Deltakerne har fiktive navn, Andre og Chris jobber på ungdomstrinnet, Bjørn og Daniel på mellomtrinnet. Ungdomsskolelærerne har begge geografi i sin fagkombinasjon, men det har ingen av lærerne på mellomtrinnet.

Navn	Trinn	Naturgeografi i sin fagkrets
Andre	Ungdomstrinn	Ja
Bjørn	Mellomtrinn	Nei
Chris	Ungdomstrinn	Ja
Daniel	Mellomtrinn	Nei

9.2.1 Naturgeografisk undervisning i samfunnsfagundervisning

Det første resultatet jeg trakk ut av intervjuene er hvordan disse lærerne forholder seg til læreplanen i samfunnsfag. I alle intervjuene kom vi innom forståelsen av kompetansemålene og hvordan disse ble anvendt i undervisningen. Jeg kom frem til at alle mente de både forstår og oppnår de fleste kompetansemål for geografi. Dette uten å sett på målene der og da, men på et generelt grunnlag. For naturgeografien del var det ulike svar på hvordan metoder man valgte for å oppnå eller gjennomføre kompetansemålene.

På ungdomskolen bruker Andre en tverrfaglig tilnærming til naturgeografi. *«Ja, vi har hatt om det. Litt artig. Jeg liker jo å kjøre mye norsk inn i alt det her og. Kombinerer disse to fagene, ofte.»* Videre forklarer en tverrfaglig metode mellom samfunnsfag og norsk, der naturgeografi brukes i norskfaget med fokus på begrepsforståelse. Eksempelvis trekker han frem eventyr:

Da bruker jeg naturgeografiske begrep. Gjettegrype blant annet. Hva var det jeg hadde? Jeg hadde en del bergarter, som de kan trekke inn i eventyret sitt. Og navn. Da blir det veldig artig (Andre)

De andre tre trekker frem nettbaserte metoder med videoer, animasjoner som metodiske ressurser, som bidrar med illustrasjoner og forklare naturgeografi. Selv med disse metodene trekker alle deltakerne ofte lærerboken inn for å forklare sitt forhold til naturgeografidisiplinen i undervisning. Lærerbøkene oppfattes av alle som utdaterte med mangler og feil, som gjør at flere kun bruker deler av bøkene. Nettbaserte ressurser ser ut til å være mer anvendt enn lærerboken. Daniel trekker frem Youtube som godt brukt

læringsressurs for geografi. Jeg spurte hva Youtube kunne bidra med i forhold til naturgeografi:

*Gode illustrasjon og forklaringer på ting som andre har laget før oss eller som kan si ting på kanskje en bedre måte en jeg kan. Som er tilpasset aldersadekvate språk som de bruker. Men det kan også være litt vanskelig, så man må gjerne bruke det med omhu.(..)
(..)Det er jo meningsløst å snakke om tornado og tsunamier vist du ikke får se det, og da bruker vi youtube. Går tilbake i historien og ser på store tsunamier som viser litt årsak – virkning forhold(..). (Daniel)*

9.2.2 Forutsetninger til elevene

Forutsetningene elevene har til å ta innover seg naturgeografiske temaer svarte de alle, til tross for ulikt alderstrinn, at de mente dette varierte. Alle trekker frem at det å konkretisere fagstoff om naturgeografi er utfordrende. Chris trekker frem nettbaserte ressurser som en god match ved at elevene er vant til å lese fra nettet. Bjørn mener at den varierende forståelsen hos elevene med bakgrunn i det elevene er vant til fra hjemmet.

*(...)så i dag bruker jeg mere interaktive ting for å finne ut, og det fins jo utrolig mye gode kart. Elevene er også vant til å lese og se på slike medier, så de tar det lett.
(Chris)*

*Det er stor forskjell på dem. Det går jo på hva foreldrene gjør i helgene, hold jeg på å si, og hva de snakker om hjemme. Men sånn er det i absolutt alle fag. Men de elevene som har vært på tur og har snakket litt med dem de er på tur med, dem kan jo masse.
(Bjørn)*

9.2.3 Tematisk organisering i samfunnsfag

For å konkretisere samfunnsfaglig tematikk viser alle deltakerne til en «steg for steg» undervisning, der tematikk er organisert i bolker. Her blir geografis og de andre hovedområdenes kompetansemål satt opp med temaer og tidspunkt de skal gjennomføres i årsplanen. Man tar utgangspunkt i et tema av gangen. Fra besvarelsene virker det som naturgeografien brukes mest for å gi forståelse av naturkrefter og landformer. Ideen om å trekke inn naturgeografien inn i historie og samfunnskunnskap blir ansett som litt for snevert. Naturgeografis plassering i lærernes undervisning ser ut til å i hovedsak være i en egen bolke med et spesifikt tema.

«Man skal ikke ha for mange baller i luften for en 9- 12 åring på en måte. Så det er greit å holde fokus på en ting av gangen, i stedet for at man skal begynne å snakke om historie, for eksempel, andre verdenskrig i Nord- Norge der folk bodde i huler oppe i Finnmark, så

begynner vi ikke snakke om hva slags type hule. Om det var kvarts, felt-spalt eller gneis det var bygd opp av, ikke sant? Det er ikke helt der. Men kanskje man nevner det sånn i forbifarten.»

(Daniel)

«(...)uten at jeg klarer å måle det i mengde så har den sin plass på alle tre trinnene. I forhold til at man både innenfor samfunnskunnskap, geografi og historie, så jobber man innenfor bolker. Sånn som i geografi så er det norge, europa og verden og vi utvider horisonten hele veien. Men der mener jeg naturgeografien har sin plass for de som er veldig lærerboksentrert og holder seg til læreboka, så finner de det i læreboka slik at elevene skal kunne lære om det. Men sånn er det jo i alle disipliner der læreren har sin tyngde vektlegger det mest.»

(Chris)

«Ja, men det kjøres jo gjerne litt i bolker da. Sånn som i 5.klasse bruker vi å kjøre igjennom hvordan landskapsformene ble til. Det her med istid, hvordan fjell dannes, og den biten. Også kommer noe i 7ende, det her med klima kommer i 7ende, på 7. trinn. Det med kart er akutuelt hele tiden. Det å med lesing av kart, å lese informasjon av kart, er noe vi i samfunnsfag jobber med hele veien, også i andre fag ikke minst»

(Bjørn)

«Vi har satt opp temaer. Nå skal vi ha historie, så har vi historie i en periode. Nå skal vi forlate historie, og da skal vi ha geografi om befolkningsutviklingen. Vi skal lære om bergartene, vannetskretsløp og så har vi det. Også kan vi gjøre forskjellige aktiviteter. Det gjør vi alle tre årene»

(Andre)

For å finne ut om utforskeren i læreplanen var med på å bryte opp disse bolkene og skape problemstillinger på tvers av fagene, stilte jeg spørsmål rundt dette. Andre og Daniel mener de ikke bruker utforskeren for å se problemstillinger mellom fagene. Bjørn og Chris bruker utforskeren, der begge mener det er et variabelt bruk. Besvarelsene er kombinert med at lærerne på ungdomstrinnet og mellomtrinnet har ulike meninger om bruken av utforskeren.

«Nei, jeg ser den. At man må kanskje... vi har kanskje ikke så kjempefokus på geografien i en sammenheng med annet. Jeg liker jo sånt, å se ting i sammenheng. Naturgeografien blir mer konkret. Kanskje jeg har et utviklingspotensialer der selv».

(Andre)

«Nei, det må jeg innrømme at jeg Det brukes i liten grad, hvert fall på mitt trinn og mitt vedkommende. Jeg har ikke satt meg inn i akkurat de kompetansemålene.»

(Daniel)

«Ja, utforskeren tror jeg er veldig variabelt hvordan lærere bruker den. Jeg tror den blir mest brukt når man jobber litt prosjektbasert, da kommer utforskeren inn. Utover det så jobbes det ganske delt mellom disiplinene. Samfunnskunnskap, historie og geografi. Det er min erfaring.»

(Chris)

«Ja, til en viss grad. Sånn som i dag hadde jeg en time samfunnsfag, faktisk geografi om vest-Europa. Da kikket vi på hvorfor veldig mange byer ligger med havet, eller med elver og hvorfor er det sånn. Hvorfor ligger veldig mange byer nært vann. Så da prøver man å trekke det litte grand inn. Selv om man ikke nødvendigvis arbeider med landskapstyper primært sett.»

(Bjørn)

9.2.4 Organiseringen av samfunnsfaget

Når lærere snakket om hvordan de planla samfunnsfagundervisning, kom vi innom hvordan og hvilken måte planleggingsarbeid foregikk. Alle fortalte hvordan samfunnsfaget var organisert på deres skole i forhold til planlegging og diskusjon av fag. For Bjørn og Daniel på mellomtrinnet jobbet de begge innenfor et årstinn, der samfunnsfag var individuelt fra lærer til lærer. For ungdomsskolelærerne var det ulik praksis, der Andre jobber individuelt og Chris jobbet i fagseksjon for samfunnsfag. Under dette temaet ble det tatt opp om naturgeografiske temaer fikk gehør når planer skulle fastsettes. Om lærere har ulike fagkombinasjoner i trinnet eller i fagseksjonen, kunne det jo hende noen kjempet naturgeografiens kamp for en større del av undervisningen. For de som jobbet individuelt med faget var ikke dette aktuelt, siden de selv valgte hva de ønsket å legge mest vekt på. Chris som jobbet i team mente at fagseksjonene diskuterte seg imellom, og at de største fagene ofte fikk størst plass. Læreplanens viktighet påpekes av Andre og forklarer hva den betyr for lærerne når det gjelder å velge ut temaer.

«Det har ikke så mye å si, for så lenge du har kompetansemål så må man forholde seg til dem. Om det står at du skal lære om jordas indre og ytre krefter så må man gjøre det. Det er vi pålagt. Så enkelt er det ikke, bare si «nei, det gidder vi ikke», men man kan si at det velger vi å ikke gjøre så mye utav, bruke en uke på det. Så har vi fått med det grunnleggende»

(Andre)

«I forhold til elevene så er du nødt til å gå i dybden på noen ting. Ellers sitter dem ikke igjen med noe. Da er det bedre at man velger å fokusere på noen ting, som du vet de får bruk for. Bruke tid på det slik at de husker de tingene. Og det gjør at noen ting, «ja, vi går litt kjapt igjennom, så blir vi ferdig». Da har man i hvert fall vært igjennom det.»

(Bjørn)

«Men fremdeles må jeg forholde meg til årsplanen som fagseksjonen har blitt enig om, frem til den revideres på nytt. Da kan vi bli enig om at vi må tone opp noe eller tone ned noe.»

(Chris)

«Nei, ikke på en mellomtrinnet, der kan man gjøre mye rart som ingen sjekker egentlig. Det er jo litt skummelt og. Så er du veldig interessert i det, så kjører du på med naturgeografi også

en annen anledning til å ta det andre, på en måte. Så hva eleven har lært, det er på en måte et fett. Og hvordan det har blitt sjekket hvordan det er lært er også et fett»
(Daniel)

I besvarelsene ovenfor ser vi at Andre, Bjørn og Daniel, som alle jobber individuelt, forteller at de tar for seg alle målene, men kan vektlegger dem ulikt. Chris forteller at han må forholde seg til teamets avgjørelse rundt vektleggingen av tematikk, kan ikke gå egne veier i like stor grad. Hvordan vektlegging Chris velger kommer ikke fram, men han må likevel forholde instruksjer samfunnsfaget fagseksjon.

Det viser seg fra disse besvarelsene at de som jobber individuelt mener det som står i årsplaner, emneplaner og kompetansemålene ikke nødvendigvis tas opp tilstrekkelig. Det ser ut til at man ønsker å ta for seg majoriteten av tematikken for faget, men hvor lang tid og vektlegging kan reguleres individuelt fra lærer til lærer.

Jeg fikk et mer utdypende svar av Daniel om dette. Han trekker frem at en deldisiplin som naturgeografi, kan falle bort om han ikke er interessert eller har fagkunnskaper. Han opplever at det ikke er noen form for sjekking av denne delen av faget. I sitatet under sier Daniel at han ikke ser noen fordel med å være alene, fagseksjoner med flere lærere rundt faget kunne vært en fordel. Dette for å sikre at fagkompetanse for kompetansemålene er tilstrekkelig.

«Det er litt sånn... da er det fordel å være mer en lærer i faget, sånn at man kan gå litt bredere ut og har et viss samarbeid. Det er ikke alltid en fordel å være alene, hver fall ikke om man er usikker på fagstoff. La oss si at jeg ikke er god i naturgeografi eller ikke liker det , så er det jo naturlig at du faser det litt ut eller kutter litt ned så tar du mer av det du er god på. Men en årsplan og en halvårsplan skal publiseres og legges ut til foreldre og legger ut på nettsiden(til skolen). Så som foreldre og skolebyråd så skal du kunne gå inn å sjekk hver skole at de gjør det de skal, men det er ikke vanntett på noen måte.»
(Daniel)

9.2.5 Vektlegging i geografi

Naturgeografiens vektlegging i forhold til samfunnsgeografi ble et sentralt emne å komme innom for alle intervjuene. Alle lærerne mener at naturgeografiske metoder som feltarbeid og ekskursjon ikke er en del av samfunnsfaget praksis. Begrunnelsen er det økonomiske. Når skolen er på vanlig turer i naturen blir ikke det geografiske fokuset tatt opp, men kroppsøving står som hovedfokus.

«Det er lite, vi er ikke så veldig mye ute i felten.»
(Andre)

«Svært lite, det har jo lille grand med økonomien å gjøre. Man har jo ikke råd til å busse seg til noe annet sted, enn i nærmiljøet. Så det blir lite av den slags.»

(Bjørn)

«(...)det som jeg vet på min skole så er det ingen som drar ut å drar på feltarbeid innenfor naturgeografi.»

(Chris)

«Nei, nok i mindre grad enn i naturfagen. Der er det naturlig å ha ekskusjoner til fjæra til ferskvann å se på va som lever der og ikke lever der. Det er veldig lite at man drar du for å se på geologiske formasjoner.»

(Daniel)

Det var ingen stor forskjell på hvordan lærerne opplevde geografis vektlegging mellom deldisiplinene. Alle lærerne utenom en mente de vektla samfunnsgeografi i større grad enn naturgeografi. Andre og Chris hadde ulike tilnærminger hvordan de forholde seg naturgeografien i ungdomskolen. Begge har naturgeografi i sin fagkrets, men vektla samfunnsgeografi i større grad. Begge trekker frem lærerboken for hvordan naturgeografien brukes, der Andre har erfart at naturgeografi er åttende klasse tema, bruker Chris naturgeografi gjennomgående på alle trinn. Begge konkluderer med at samfunnsgeografien brukes i størst grad på ungdomstrinnet.

«(...) Men, hvordan jeg vektlegger mellom disiplinene er jeg ganske sikker på personlig, så vektlegger jeg nok mer samfunnsgeografi enn naturgeografi.»

«Ja, jeg er kanskje mer opptatt av menneskesyn, verdisyn, fattigdom, urettferdighet. Hvordan vi fortsatt opprettholder handelen med U- landene, hvorfor kan de ikke komme seg ut av det.»

(Andre)

«Han(Naturgeografien) blir nok litt nedtonet, ja. Der tror jeg kunnskapen hos mange lærere er for dårlig til å kunne forklare dette og sette dette i sammenheng slik at elevene forstå det.»

«Ja, det lærerverket vi bruker og praktiser er tredelt. Det er en bok i hver av de tre disiplinene. Så geografiboken den er delt opp slik at i 8.klasse lærer man mest om norge og norden, så utvider det til Europa ,så er det verden i 10. klasse. Og der er det en del naturgeografi, men det er mest samfunnsgeografi. Men du vil finne avsnitt med for eksempel hvordan verdensdelene er blitt til også.»

(Chris)

På mellomtrinnet har begge samfunnsfaglærerne en tilnærming der man deler faget opp i bolker, og videre deles opp i kapitler og deler. De mener begge at naturgeografien i hovedsak er en del av bolken geografi. Bjørn mener han trekker inn naturgeografi i de andre hovedområder, slik som i sitatet om byer som ligger nært vann (10.2.3). Daniel forholder seg

mer til et tema av gangen, der naturgeografi inngår i bolken for geografi. Han påpeker at læreboken referer til naturgeografi gjennomgående og tror halvparten av læreboken tar for seg naturgeografi. Begge mener naturgeografi i stor grad blir en del av geografibolken.

«Ja, men det kjøres jo gjerne litt i bolker da. Sånn som i 5.klasse bruker vi å kjøre igjennom hvordan landskapsformene ble til. Det med istid, hvordan fjell dannes, og den biten. Også kommer noe i 7ende, det her med klima kommer i 7ende, på 7. trinn. Det er jo klart at det er veldig mye historie. Det er en tung bolk, som man skal gjennom. Og det tror jeg kanskje er litt av grunnen til at jobbes med i 5.klasse, og på en måte gjør seg ferdig med mye der. At det ikke blir tatt opp igjen. Man kan selvfølgelig repetere, husker dere hva det var? Men som tema, så blir det oppstykket og delt. Historeibiten tar mye plass, den gjør det. Det er en tung bit som man er nødt til å bruke mye tid på»
(Bjørn)

«I år bruker vi Gaia og der er naturgeografien veldig vektlagt. Jeg vil tippe at over 50 prosent er satt av til landskapstyper, verdensdelar og vær og klima. Det er ganske mye, pluss litt sånn dypdykk i historien, men mest naturgeografi faktisk.»
(Daniel)

Fagkretsen til både Bjørn og Daniel har ingen natur- eller geografi emner. Som vi ser uttrykker Bjørn at historiebitten tar mye plass og at den prioriteres høyt med tanke på timebruk. Jeg fulgte opp denne besvarelsen, der Bjørn reflekterer om de fra 5. klasse bruker ulike nivåer av geografi fra jordas skapelse til mer avansert naturgeografi.

«Nei, der kommer.. det er nok litt mer naturfaget som kommer inn der, akkurat den biten. Der kommer naturfaget inn, jeg vet ikke hvorfor det er sånn. Det er litt forvirrende de grensene mellom skolefagene sånn sett. Men akkurat den biten, den tar vi ikke opp. Det har jeg tatt i naturfaget.»
(Bjørn)

Naturfag blir også nevnt av Daniel som en stedfortreder til naturgeografiske tematikk. Han bruker naturfag til naturgeografi temaer, som kan kobles direkte til naturfaglig tematikk. Naturfag blir også nevnt av Daniel som en stedfortreder til naturgeografiske metoder som feltarbeid og ekskursjon i samfunnsfag.

«Ja, det er det. Det har egentlig en naturlig kobling og egentlig. Altså har du tatt et tema i naturfag som handler om naturgeografi, så kan man nesten sløyfe det i samfunnsfaget fordi det er så å si det samme som står i bøkene. Eller så utfyller det hverandre på en god måte. Men avhenger hvilke læreverker man bruker, samtidig som det er litt skummel å ta utgangspunkt i lærerverken, det er jo kompetansemålene vi skal ta utgangspunkt i. I utgangspunktet der er vi nok ikke alltid helt på nett, så der kan vi nok stramme litt opp.»
(Daniel)

«Nei, nok i mindre grad enn i naturfaget. Der er det naturlig å ha ekskursjoner til fjæra til ferskvann å se på va som lever der og ikke lever der. Det er veldig lite at man drar du for å se på geologiske formasjoner.»

(Daniel)

9.2.6 Har fagkompetanse noe å si?

Under alle intervjuene ble det snakket om fagbakgrunn innen samfunnsfag. Andre og Chris hadde begge geografi i sin fagkrets, mens Bjørn og Daniel hadde ingen geografi i det hele tatt. Lærerne på mellomtrinnet mente de hadde egeninteresse innenfor geografifaget, som hadde vært nyttig i arbeidet med kompetanssmål og forståelse av teori i faget. For ungdomsskolelærerne var det ulikt hvordan de mente naturgeografi var en del av geografiemnene de hadde utdannelse i, fra lærerskolen. Chris mente naturgeografi hadde en veldig liten plass, og det som han bruker i dag hadde han stort sett ervervet seg selv gjennom å ha lest læreplanen, lærebøker og litt tilleggslitteratur. Oppfatningen til Andre var at det var stort fokus naturgeografi i sin geografiutdannelse.

For alle deltakerne stilte jeg et tilleggsspørsmål om det ville hatt større fokus på naturgeografi om de hadde hatt større fagkompetanse i denne delen av samfunnsfag:

« Klart , helt klart, absolutt. Det er hva man kan og hva man liker som gjør at det er der(undervisningen). Så det har noe å si for læringen av elevene. da burde man jobbe med et tettere samarbeid, og det klart at det krever litt»

(Andre)

«Garanter jobbet enda mer. Altså det er jo sånn det er, man er ikke like god på alt. Og det man er god på, det synes man jo er kjempeviktig, og da vil man jo legge mere vekt på det. Så helt klart, hadde jeg hatt mer kunnskap og mer bagasje enn det jeg har innen for det, så tror jeg nok man ville strukket seg lengre for å få godtkjent den bussturen til Breivikeidet, det kan godt hende. Ja, det tror jeg.»

(Bjørn)

«Ja, det ville jeg ha gjort. Når har jeg jo jobbet så lenge at jeg har erfart meg og lest meg til en del ting. Men man kan jo si at om jeg tidligere i min praksis hadde kunnet mer om naturgeografi da, så hadde det villet fått en større del av undervisningen. Stort sett så går det jo på at man lærer seg selv, erfarer og leser seg opp på den disiplinen. Men jeg har inntrykk av at historie det kan de fleste, det har de en rød tråd i. og samfunnskunnskap til dels om.»

(Chris)

«Ja, det tror nok jeg ville slått et lag for det, fordi jeg da hadde jeg brukt mye tid og krefter i det faget ved å studere det og har en interesse av det. Det er jo det samme som kroppsøving. Jeg brenner jo for det fordi jeg har holdt på med det og har kompetanse i det. Og da ønsker man jo at alle andre skal ha det på skolen eller på trinnet vårt. Så det hadde nok vært en kampsak de , da ja»

(Daniel)

Mange av læreren har begrunnet valg og vektlegging av temaer med bakgrunn i egen interesse. Det er flere som mener at fagbakgrunn sammen med interesse i spesifikke deler av samfunnsfaget påvirker valg og prioriteringer. Andre, Bjørn og Daniel trekker interesse frem som en faktor for valg. Med ulik fagutdannelse er det kun Andre som har utdanningserfaring i geografi og naturgeografi. Bjørn og Daniel har ikke geografisk utdanning, men trekker egen interesse frem som en faktor som påvirker naturgeografiens vektlegging. Bjørn mener han har tilegnet seg en faglig bakgrunn gjennom interesse for naturgeografien. Daniel setter interessen for historie høyest, men utdyper at naturgeografien er enklere å gjennomføre.

«Ja, jeg opplever det sånn. Men det er kanskje fordi mine interesser er kanskje ikke er så tett opp mot naturgeografien.»

(Andre)

«I skog og mark, der man kom forbi et sted der man kunne se skurringsstriper, eller hvert fall noe som lignet på det, og man begynte å tenke litt. Ja, det vil jeg si, at mye av den faglige bakgrunn kommer jo av interesse. Absolutt.»

(Bjørn)

«Nei, vist jeg skal rangere det, så er det for min del interessen for historie størst. Men det merker jeg jo, at det er så fremmed og vagt for mange at det fenger på en måte ikke elvene, uansett hvordan jeg legger det frem. Litt sånn i starten med egypt, grekere og krig at de kan få klippe å lime litt, det fenger jo, men da er det nok lettere å få naturgeografien interessant faktisk.»

«Jo, fordi det er så mye mer konkrete og ta tak i. du trenger bare å stikke hode ut av vinduet så har du konkrete værphenomener som forklarer jorda vi bor på. Og man kan dra ned i fjæra å finne stein, du kan se fjellene å spørre hvordan den er blitt sånn.»

(Daniel)

10 Refleksjon

Sammen med mine funn vil jeg bruke teorien som er lagt fram tidligere i oppgaven til å reflektere og diskutere i dette kapittelet. Jeg har valgt å bygge dette kapittelet opp med bakgrunn i forskningsspørsmålet for å tydeliggjøre mine konklusjoner. Både hoved- og delspørsmålet vises nedenfor:

«På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?»

«Blir naturgeografien bortprioritert i samfunnsfaget av lærerutdanningen, lærerne eller skolemyndighetene?»

Etter å ha gjennomført spørreundersøkelsen og intervju har jeg større innsikt i naturgeografiens status hos samfunnsfaglærere. I intervjuet mener jeg det er størst grunnlag for å trekke ut faktorer som kan besvare mine forskningsspørsmål. Det er disse faktorene jeg har størst grunnlag til knytte opp mot forskningsspørsmålet. Intervjuet ga meg større innsikt i lærerens selvforståelse og grunnlag for valg i samfunnsfag undervisningen.

10.1 Læreres måte å forhold til naturgeografi i samfunnsfag

Metodene lærerne henvender seg til kan analyseres gjennom fagdidaktikkens forankringspunkter (Figur 1) og den didaktiske relasjonsmodell (figur 2). Her hadde vi punktene som påvirker hvordan lærere praktiserer undervisningen.

Det kom frem at de fleste mente de oppnår samfunnsfagets kompetansemål. Likevel var det kun to av fire som mente de brukte hovedområdet utforskeren. Bruk av denne var også «varierende» eller «til en viss grad». Dette hovedområdet ble lansert i 2013, som kan tyde på at den ikke er implementert i læreres praksis enda. Andersland mente at implementering av lærerplaner kunne ta 10 år, hvor lenge et hovedområde tar er usikkert.

Oppfatninger og erfaringer påvirker læreres gjennomføring av læreplanen, ifølge Goodlad. Individuelle tolkninger lærere gjør i planlegging av samfunnsfaglige kompetansemål, som naturgeografi, skjer på bakgrunn av fagdidaktikk. Hvordan lærere tenker naturgeografiens innhold, arbeidsmåter og overordnede mål ser vi påvirker naturgeografien. Tre av fire jobbet individuelt med samfunnsfaget, der en lærer uttrykket at det ikke er en fordel å være alene, i hvert fall ikke om man er usikker på fagstoff. Fagkompetansen lærerne innehar fra utdanning

og egne interesse blir dermed ikke delt med andre i kollegiet. Individuell tolkning fra lærerens sine blir et tydelig funn i denne sammenheng. Da blir det opp til den individuelle læreres fagkompetanse å tolke lærerplan og formidle det naturgeografiske budskap i undervisning.

Kompetansemålene mener alle at de oppnår, samtidig som flere velger ut temaer utfra hva de mener de burde gå i dybden på, som for noen ikke sjekkes av overordnede i skolen, dermed blir naturgeografiske temaer ikke lagt størst vekt på.

I intervjuet kom det frem at alle lærerne praktiserte undervisningen i bolker. Dette gjorde at naturgeografi ble gjennomført i en egen bolke, der begreper og generell kunnskap om jordas oppbygging sto sentralt. Felles for alle var oppfatningen om at tverrfaglig gjennomføring mellom hovedområdene ikke var slik de gjennomførte samfunnsfaget. Fagdidaktikken tilsier at dette kan bety at innholdet i naturgeografi kun trenger sin egen bolke for å oppnå kompetansemålet. Dette fordi lærere oppfatter målene for naturgeografi som særegne eller uavhengige kompetansemål. Fagdidaktiske faktorer, som innhold, ser ut til å sette naturgeografi i en bolke, enten å for å konkretisere eller for man ikke ser sammenhenger med andre deler av samfunnsfaget. Med undervisning i bolker kan undervisningen gå glipp av referanserammer og forståelsesredskap til de andre hovedområdene eller geografien. Da er man utenfor begreper som geografisk alfabetisering og geografifagets rolle som «nøkkelfag», slik Mikkelsen (2015) og Holt – Jensen (2007) beskriver formålet med geografifaget (delkap 3.4).

Vi har tidligere sett bekymring fra professor Viles, (kap 5.1) som ser geografis bredde som en mulig svekker for fagets identitet. Om naturgeografi kun brukes i sin egen bolke vil geografis formål om å både ha menneskelige og naturlige forhold på jorda, for å forstå påvirkning de har på hverandre, bli borte (kap 3.2).

En av lærerne bruker geografi i norsk med tekstskrivning som omhandler naturgeografiske begreper. Vi har også sett at naturfaget brukes for å overlapp naturgeografiske temaer. Igjen er oppfattelsen til lærernes bruk av naturgeografi sentralt. Om innholdet ikke blir sett på som aktuelt eller relevant for geografi eller samfunnsfag, mister naturgeografis sin samfunnsfaglige identitet og formål. For å opp nå lærerplanens formål og kompetansemål har det tidligere blitt nevnt at geografi kan bruke som et nøkkelfag og syntesefag som kan gi støttekunnskap til andre fag. Her har vi et eksempel der naturgeografiske begreper som forklarer romslige relasjoner i rommet rundt oss kan i andre fag (Kap 3.4).

Skolegeografi skal gi elevene innsikt i faget slik at de kan beskrive og forklare livsbetingelser, livsmuligheter og levekår for mennesket slik de kommer i uttrykk i romslige forskjeller på jorda. Alle lærerne, uavhengig hvilket trinn, mente elevforutsetningene for dette var varierende. Dette gjorde konkretisering av fagstoff om naturgeografi utfordrende. Elevenes forutsetninger er et fagdidaktikk dilemma. Nettbaserte læremidler ble brukt både av lærere med og uten naturgeografisk utdanningsbakgrunn. Dette fordi det var elevvennlig i sitt format og brukte tilpasset aldersadekvate språk. Dette tyder på at fagkompetanse innen naturgeografi ikke alltid lar seg overføre til elevene, og dermed bruker lærerne fagdidaktikken for å konkretisere naturgeografisk tematikk (3.6).

Lærerbøker ble brukt av lærere til å forklare hvilken posisjon naturgeografi hadde. Det var varierende hvordan lærerne opplevde bøkens kvalitet, der nettbaserte ressurser ofte ble brukt istedenfor. Bøkene kan også inngå i Goodlads lærerplan- nivåer, ved at de også oppfatter og operasjonaliserer utfra inntrykk i læreplanen.

Lærerplanen sier at skolen skal bidra til en oppfostring av allmendannede mennesker gjennom å skape felles forståelse og referanse-rammer (kap 3.1). Om fagkompetansen innen naturgeografi hos lærerne ikke er med på å gi disse referanserammene, kan det gå ut over dannelsesprosessen lærerplanen påpeker og skolen er ment for å utføre. Likevel har vi nettopp sett eksempler der pedagogiske grep kan brukes som hjelp om fagkompetanse ikke trekker til, eller didaktiske ramme faktorer står i veien.

Om naturgeografien setter til side i for stor grad vil formålet om at den skal bidra til alfabetisering, dannelse gå på bekostning av å få en helhetlige samfunnsforståelsen i skolen. Lærere er inne forstått med viktigheten av denne delen av geografi og samfunnsfag. De forholder seg til den ved å tilpasse seg ved bruk av fagdidaktiske grep, som i for stor grad kan gå utover den samfunnsfaglige forståelsen og faget formål.

10.2 Blir naturgeografi bortprioritert?

Skolemyndighetenes lærerplan bruker ord som undersøke, registrere og beskrive for hvordan elevene skal oppnå kompetansen i geografi. På mellomtrinnet blir naturfag og kroppsøving trukket frem når skolen er ute i naturen. Generelt mener alle at feltarbeid ikke er en del av skolens praksis. Dette med bakgrunn i økonomiske og gratisprinsippet i skolen. Feltarbeid og ekskursjon blir ikke brukt av noen av deltakerne av intervjuet.

Lærernes kompetanse i naturgeografi var delt mellom trinnene. Alle mente at økt kompetanse og større interesse for faget vil hevet bruken og gjort det mer aktuelt for dem. Egen interesse og hva man føler seg kompetent til blir avgjørende for vektlegging av naturgeografi. Den fagdidaktiske tilnærmingen og gjennomføring av kompetansemål ser ut til å påvirke i hvilken grad kompetansemål gjennomføres i skolen. Av det timetallet samfunnsfag har, ser det ut til at hovedområder som historie og samfunnsgeografi får mye plass. Dette er nok også på grunn av interesseområder og kompetanse hos læreren. Det lærerne kan og ønsker å holde fokus rundt blir fremtredende i undervisning av samfunnsfag.

Interesse og kompetanse må rettleides av skolemyndighetene. Lærernes ønske om mer naturgeografi fra studiefaget tilsier at dette har vært mangelfullt og at denne delen av samfunnsfaglig forståelse ikke vektlegges i deres utdanning. Dette blir en ond sirkel der skolemyndighetene legger inn måloppnåelser om naturgeografi, som lærere ofte ikke har kompetanse til å gjennomføre tilstrekkelig. Vitenskapen og studiefagets vekt- og tilrettelegging for å promotere og rekruttere interesse for naturgeografi er heller ikke tilstrekkelig.

Vitenskapen og studiefaget virker ikke å påvirke skolefaget i stor grad. Metodebruk og aktualitet kommer ikke tydelig frem etter hva vi har sett til nå. Skolen rammer gjøre det vanskelig å få samme fokus rundt naturgeografisk tematikk, der timetallet og kostnadsfri skole gjør eskusjon og avansert kartbruk vanskelig. Vitenskapen, studiefaget og skolefaget blir derimot ikke helt enig med seg selv hvordan faget skal vektlegges

Det ser ut som naturgeografi kan bortprioriteres av lærere og skolen. Noen lærer uttrykket at de ikke følte at det som ble gjennomført i samfunnsfag ble sjekket av overordnede. Dette ser vi en eksempel på når hos lærerne ikke vektlegger naturgeografien i bolker, og ikke med formål om å bistå til samfunnsfaglig forståelse. Skolemyndighetene legger til rette for at geografi skal være sammensatt med både natur og samfunnsgeografi i kompetansemålene og utforskeren.

Fagkompetansen til lærerne preges ikke av at naturgeografi er en sentral del av samfunnsfaget. Dette kan tyde på at utdanning innenfor samfunnsfag og geografi ikke vektlegger naturgeografi tilstrekkelig i tidligere lærerutdanninger. Med for liten fagkompetanse i naturgeografi vil den fagdidaktiske vurderingen være med å påvirke. Vi har sett gode løsninger på dette, men det nok ikke alle som strekker seg lang for naturgeografien.

11 Avslutning

Denne undersøkelsen tok for seg forskningsspørsmålene «*På hvilken måte forholder et utvalg lærere i mellomtrinnet og ungdomskolen seg til naturgeografi som en del av samfunnsfaget?*» og «*Blir naturgeografien bortprioritert i samfunnsfaget av lærerutdanningen, lærerne eller skolemyndighetene?*». Undersøkelsene tok i bruk 30 informanter ved å benytte både kvalitativ spørreundersøkelse og kvantitativt intervju som metode. Spørreundersøkelsen ble besvart av 26 informanter og omhandlet læreres bruk samfunnsfag, geografi og naturgeografi.

Intervjuene ble gjennomført med 4 informanter og tok for seg sentrale funn fra spørreundersøkelsen. Begge metodene fokuserte på hvordan lærer forhold seg til naturgeografi i samfunnsfag.

11.1 Oppsummering

Samfunnsfaglærere på mellom – og ungdomstrinnet forholder seg til naturgeografi i en varierende grad. Resultater fra mine metoder viser at naturgeografien vektlegges på ulike måter. Faktorer som interesse, fagkompetanse og fagdidaktikk i denne delen av samfunnsfag påvirker hvordan lærere forholder seg til naturgeografien. De fleste lærere mener de oppnår kompetansemålene i faget, men utforskeren, som hovedområde, virker lite brukt med hensyn til naturgeografi. Lærerne mener selv mer kompetanse innen naturgeografi ville hevet bruken.

I samfunnsfagundervisning er det flere som ikke vektlegger naturgeografien. Vi har sett eksempler der norsk og naturfag overlapper naturgeografiske temaer. Oppfattelse og operasjonalisering fra Goodlad læreplannivåer er med på å påvirke denne delen av samfunnsfaget. Det virker også som naturgeografi ikke brukes mye i samfunnsfaglige emner for å oppnå samfunnsfaglig forståelse. Interesse og fagkompetanse hos lærerne er faktorer som påvirker hvilken dybde og tid lærere bruker på naturgeografi. Metoder som feltarbeid/ekskursjon er fraværende i de fleste skoler.

Lærernes egen utdannelsen innenfor geografi oppleves som lav. Dermed blir grunnlaget for å vektlegge noe man har liten erfaring med tilsvarende liten. Studie- og vitenskapsfag har liten påvirkning for læreres vektlegging av naturgeografi, og dette får utslag i skolefaget. Ved at man ikke vet helt klart hvor denne delen av samfunnsfag skal brukes, gjør man fagdidaktiske valg om å sette det i en egen bolk eller i andre fag i skolen.

Resultatet fra studiet indikerer at lærere i samfunnsfag bruker naturgeografien. Faktorer som fagkompetanse, fagdidaktikk og forståelse av lærerplanen påvirker bruken av denne delen av geografi i skolen. Det fremkommer at naturgeografi blir satt i en egen bolk i undervisningen i samfunnsfag og brukes ikke ofte som et verktøy for å skape samfunnsfaglige forståelse,

12 Litteraturliste

Andersland, S. 2010. Fagrapport samfunnsfag. Vavik, L., Andersland, S. Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I. Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe, K. & Tuset, G.A. Skoleundersøkelsen 2009. Utdanning, skolefag og teknologi. HSH-rapport 2010/1 Høgskolen Stord/haugsund, Stord. Hentet 02.03.17 frå:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152120/Rapport.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Andersland, Svein. 2011. GIS i geografifaget på ungdomstrinnet: Fagdidaktiske perspektiv på å lære om og med GIS. Doktoravhandlinger ved NTNU 2011 Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim. Hentet 02.02.2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/265347>

Blom, K og Helle, K. 1997. Historie – hva, hvordan, hvorfor, fag didaktisk innføring. Fagbokforlaget, Bergen

Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Britt, Aase, Laila. Fagenes Begrunnelse. 2005: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv. Geografi- verda sitt emne. Bergen. Fagbokforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene Oslo: Abstrakt Forlag

Johnston, R.J. 2005. Questioning Geography. Geography – Coming Apart at the Seams? Castree, N., Rogers, A. & Sherman, D. (eds.), 9- 25. Blackwell, Oxford.

Viles, H. 2005. A Divided Discipline? Castree, N., Rogers, A. & Sherman, D. (eds.) Questioning Geography, 26-38. Blackwell, Oxford.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

Hentet 04.05.10 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Falch, Torberg. Strøm, Bjarne (2009) Lærerkvalitet, lærerrekruttering og konjunkturer. NTNU. Hentet 07.05.2017 fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6_laerer.pdf

Figur 2: Didaktiske relasjonsmodell. Hentet 10.03.17 fra https://no.wikipedia.org/wiki/Didaktisk_relasjonstenkning

Figur 4: Fag og timetall. Hentet 12.03.17 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/udir-01-2016/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>

Goodlad, J.I Klein, M.F.& TYE, K.A (1979) The Domains of Curriculum and Their Study. In J.I. Goodlad (Ed.). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice (pp-43-76). New York: McGraw- Hill Book Company.

Holt-Jensen, Arild: Hva er Geograf, fagforlaget , Oslo,2007

Koritnzinsky,2007 4 utgave : samfunnkunnskap , fagdidaktisk innføring

Krumsvik, R. (2014). Forskningsdesign og kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S. 2015. Det kvalitative forskningsintervjuet. 3.utgave. Gyldendal akademisk. Oslo

Lagerstrøm, Svein, Moafi, Hossien, Revold,Mathias. 2014. Kompetanseprofil i grunnskolen: hovedresultat 2013/2014. Statistisk sentralbyrå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>

Utdanningsdirektoratet. (2016g). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2016. Hentet 03.05.2017, fra <https://www.udir.no/regelverk->

[og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall](https://www.udir.no/og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall)

Utdanningsdirektoratet. (2013e). Læreplan i samfunnsfag -Kompetansemål etter 7. årssteget. Hentet 03.05.2017, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2013e). Læreplan i samfunnsfag -Kompetansemål etter 10. årssteget. Hentet 03.05.2017, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet, (2013 b) Læreplan i samfunnsfag. Føremål. Hentet 03.06.2017, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2013a) Den generelle lærerplan- allmenndannende mennesket. Hentet 03.05.2017 fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2013c) lærerplan i samfunnsfag- Hovedområde, Geografi. Hentet 03.05.2017 fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Matthews, J. A. & Herbert, D.T. (ed.).2004. Unifying geography, common heritage, shared future, Matthews, J.A. & Herbert, D T. Unity in Geography: Prospects for the Discipline. Routledge, London.

Mikkelsen, Rolf, Per Jarle Sætre. 2015. Geografididaktikk for klasserommet. utgave 3. Cappelen Damm, Oslo

Opplæringslovene:10.8. Kompetanseutvikling. Hentet 01.03.17 frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#%C2%A710-8

Sjøberg, S. 2001. Fagdebattikk- fagdebattiktisk innføring i sentrale skolefag. Gyldendal norske forlag, Oslo

Skogland, M.1999.Geografi på ungdomstrinnet- et glemt kapitel.PS-skift 8.Program for skoleforskning, Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet(NTNU), Trondheim.

Sulebak, Jan R: Landformer og prosesser, en innføring i naturgeografisk tema, fagbokforlaget 2007

Sætre, Per Jarle, 2003. Volum 87.Norsk pedagogisk tidskrift: Hva bestemmer et fags vektlegging i skolen. En internasjonal samanlikning av skolefaget geografi. Artikkel 7 av 15. Hentet 03.4.2017 fra https://www.idunn.no/npt/2003/05-06/hva_bestemmer_et_fags_vektlegging_i_skolen_en_internasjonalt_sammenlikning_a

Thagaard, T.2009. Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget, Bergen. Utgave 3

Vedlegg 1

Intervjuguide, individuelt intervju

Fase 1: 1. Løst prat (5 min)

Rammesetting
- Uformell prat

2. Informasjon (5 min)

- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)

- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet. Forklare at intervjuet er frivillig og at man kan trekke seg når som helst

- Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål

- Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak

- Start lydopptak

Fase 2: 3. Overgangsspørsmål: (10 min)

Erfaringer

- Hva slags erfaringer har du med naturgeografi i samfunnsfag. Starter med deres erfaring naturgeografi egen undervisning.

Egen

undervisning

- Jeg kommer oppfølgingsspørsmål

- Nøkkelspørsmål om naturgeografi: (10 min)

Fase 3: Fokus Nøkkelspørsmål om hvordan de mener geografi blir ivaretatt i skolen og i i egen utdanning lærerutdanning.

Oppfølgingsspørsmål, der jeg eventuelt trenger mer utfyllende svar

Fase 4: Oppsummering (ca. 10 min)

Tilbakeblikk

Oppsummere funn

Har jeg forstått deg riktig?

Er det noe du vil legge til?

Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.

12.1 Spørsmål:

Spørsmål 1: Naturgeografi, føler du deg kjent med hva det omhandler?

Spørsmål 2: Hva slags erfaringer har du med naturgeografi i samfunnsfag?

Spørsmål 3: Hvordan mener du geografi blir ivaretatt i samfunnsfaget?

Spørsmål 4: På hvilken måte forholder du deg til naturgeografi i samfunnsfagundervisningen?

Spørsmål 5: Hvordan oppfatning tror du elevene har i en undervisning om naturgeografi?

Spørsmål 6: Hvordan vil en undervisningstime om ytre og indre foregå?

Spørsmål 7 : Jobber dere i et team? Hvordan forholder man seg til faget der?

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Naturgeografien i samfunnsfaget

Bakgrunn og formål

Detter er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt. Prosjektet skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfag for lærerskolen ved universitetet i Tromsø. Formålet for prosjektet er å få innblikk i hvordan denne disiplinen ivaretas ,læreres oppfatninger om naturgeografi i samfunnsfagundervisningen og hvilke utdanning lærere har innenfor geografi.

Utvalget som skal delta er både tilfeldig trukket ut eller blitt forespurt om å delta av meg selv.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju enkelte lærere med et kvalitativt intervju og en kvantitativ spørreundersøkelse for flere lærere i samfunnsfag. Intervjuet er formulert i en form med ulike spørsmål rundt samfunnsfaget i skolen, læreres praksis og utdanningsbakgrunn. Intervjuet skal i ettertid analyseres for å trekke ut relevant data for en masteroppgave. Det vil også bli gjennomført lydopptak av intervjuet.

Spørreundersøkelsen vil ha fokus på samme tematikk som intervjuet, men her vil spørsmålene være mer generell. Spørsmålene vil ha ulike alternativer, og i tilfeller et kommentarfelt man kan fylle inn svar som ikke passer til alternativene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai, 2017. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptaket med intervjuets helhetlig vil bli transkribert og deretter analysert. Persondata vil bli anonymisert og lagt om til koder, slik at informasjon ikke kan kobles direkte til deltakerne av prosjektet. Når masteroppgaven er levert inn, vil all data destrueres. Deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anders Bergheim Christensen, tlf:

95890391 eller Epost: Anders.berg.christ@hotmail.co. I prosjekt kan også kontaktes ved epost: hakon.folkenborg@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til å delta i:

Intervju

Spørreundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)