

Annika Wetlesen

OsloMet – storbyuniversitetet

Siv Eie

OsloMet – storbyuniversitetet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8994>

‘Sted’ som utgangspunkt for kritisk tenkning i geografi

Sammendrag

Geografi var tidligere et av hovedområdene i den norske grunnskolen samfunnsfag, men i læreplanen Kunnskapsløftet 2020 har geografifaget blitt mindre tydelig. Samtidig kan et mer gjennomgående geografisk perspektiv og økt vektlegging av kritisk tenkning åpne nye muligheter for elevenes geografiske dannelse. Dette innebærer å kunne lese og vurdere geografifaglige tekster og representasjoner og ha kunnskap om lokalisering, steder og sammenhenger. Ikke minst dreier det seg om å anvende geografiske tenkemåter til å fatte beslutninger om ulike handlingsalternativer. Selv om det finnes en rik teoretisk litteratur innenfor geografididaktikk, er det få empiriske studier av geografiundervisning på barneskolenivå i ulike land. Internasjonal forskning har vært særlig opptatt av multimodale tekster med grafiske representasjoner, mens det kritiske aspektet ved geografisk dannelse i bred forstand og hvilken rolle undervisning om steder spiller i den sammenhengen, har vært mindre belyst. Artikkelen drøfter derfor problemstillingen: Hvordan kan ulike tilnæringer til sted bidra til elevenes geografiske dannelse og kritiske tenkning?

Artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ klasseromsstudie av et undervisningsopplegg om norske fylker på mellomtrinnet. Analysen viser at oppdragene i undervisningsopplegget tilrettela for elevenes geografiske dannelse gjennom å lese kart, konstruere egne kart og finne informasjon om steder på nett. De fleste oppdragene hadde en deskriptiv tilnærming til sted som vektla fakta om lokalisering og severdigheter, men analysen avdekker også potensial for kritisk tenkning gjennom enkeltoppdrag og spontane situasjoner i klasserommet. Artikkelen argumenterer for at en flerdimensjonal stedstilnærming kan være fruktbar for å ivareta et geografifaglig perspektiv i undervisningen og bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning.

Nøkkelord: geografisk dannelse, geoliteracy, sted, geografididaktikk, kritisk tenkning

‘Place’ as point of departure for critical thinking in geography

Abstract

Geography was previously one of three subfields in the Norwegian primary and lower secondary school’s social studies curriculum. In the new curriculum from 2020, Geography as a subject has become less clear. At the same time, the new curriculum may provide new opportunities to develop students’ geoliteracy. Geoliteracy means being able to read and understand geographical texts and have knowledge of location, places, and interconnections. Furthermore, it means the ability to use geographical thinking to

assess different alternatives for actions and make decisions. There are few empirical studies on geography teaching at primary school level, and international research has been particularly concerned with multimodal texts and graphic representations. The critical aspect of geoliteracy in a broad sense, and the role of places in this regard, has received less attention. This article discusses the following research question: How can different approaches to place develop students' geoliteracy and critical thinking?

This article is based on a qualitative classroom study in fifth grade during lessons about Norwegian counties. The analysis shows that the teaching assignments facilitated students' geoliteracy while reading and constructing maps and finding information about places on the web. Most of the assignments had a descriptive approach to place, but the analysis also reveals potential for critical thinking in some assignments and in spontaneous situations that occurred in the classroom. The article argues that a multi-dimensional approach to place can provide a geographical perspective to teaching and learning under the new curriculum, as well as contribute to students' critical thinking.

Keywords: geoliteracy, place, geography didactics, geography education, critical thinking

Innledning

Geografi har i tidligere læreplaner vært et av hovedområdene i den norske grunnskolens samfunnsfag, mens i den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020) er geografiske emner integrert tematisk sammen med historie og samfunnskunnskap (Sætre, 2021). Dette har ført til en svekkelse av geografifaget ifølge Eidsvik (2020). Samtidig kan et mer gjennomgående geografisk perspektiv i kombinasjon med økt vektlegging av kritisk tenkning og utforskning, åpne nye muligheter for å utvikle elevenes *geoliteracy*, eller geografiske dannelse. Dette innebærer å kunne lese, tolke og vurdere geografifaglige tekster og representasjoner som tabeller, grafer og kart og ha kunnskaper om lokalisering, steder og sammenhenger. Ikke minst dreier det seg om å anvende geografiske tenkemåter til å fatte beslutninger om ulike handlingsalternativer på både individ- og samfunnsnivå (Dolan, 2019; Mikkelsen, 2015; Wetlesen & Eie, 2019).

Geografifaget handler om forholdet mellom mennesker og steder, og sted som nøkkelbegrep har flere dimensjoner: Det er en lokalitet på kartet, en arena for samarbeid og konflikt, samt noe vi knytter mening og tilhørighet til (Cresswell, 2011). Naturen kan forstås som integrert i det sosiale og bidrar til å forme steder i samspill med politiske, økonomiske og kulturelle prosesser over tid og på ulike geografiske nivåer (Birkeland, 2014). I et dannelsesperspektiv, kan faglige kategorier og tenkemåter åpne for å forstå og kommunisere med omverdenen, men de må samtidig oppleves meningsfulle for eleven, og her er eksemplene som velges ut av stor betydning (Klafki, 2001). Sentralt i geografididaktikken er nettopp hvordan steder vi har et forhold til kan være et utgangspunkt for kritisk tenkning i og om våre omgivelser (Catling & Willy, 2018).

Selv om det finnes en rik teoretisk litteratur innenfor geografididaktikk, er det gjort få empiriske studier av geografiundervisning på barneskolenivå i ulike land (Catling & Willy, 2018). I nordisk og norsk sammenheng har geografididaktikk vært et lite forskningsfelt (Bladh & Molin, 2016; Eikli, 2013), men enkeltstudier gir likevel interessante innblikk i fagets literacy-praksiser (Gilje, Ingulfsen & Swensen, 2015; Molin & Grubbström, 2013; Staurseth, 2018, 2019; Wetlesen & Eie, 2019). Internasjonal forskning har vært særlig opptatt av multimodale tekster med grafiske representasjoner, samt bruken av geografisk informasjonsteknologi (Fargher, 2018; Hennerdal, 2020; Hilander, 2016; Hinde et al. 2011). Det kritiske aspektet ved geografisk dannelse i bred forstand og hvilken rolle undervisning om steder spiller i den sammenhengen, har vært mindre belyst. I denne artikkelen reiser vi derfor problemstillingen:

Hvordan kan ulike tilnærminger til sted bidra til elevenes geografiske dannelse og kritiske tenkning?

Artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ klasseromsstudie av et undervisningsopplegg om norske fylker på mellomtrinnet. Vi benyttet deltakende observasjon som metode (Fangen, 2010) og fulgte klassen gjennom ti uker med gruppearbeid våren 2018. Undervisningsopplegget ble gjennomført innenfor rammen av den gamle læreplanen, men funnene er relevante for å drøfte mulighetene og begrensningene som ligger i den nye læreplanen.

I det følgende klargjør vi først koplingene mellom geografisk dannelse, kritisk tenkning og ulike tilnærminger til sted. Metod delen redegjør deretter for forskningsdesign, datamateriale og hvordan dette er analysert. I resultatdelen analyserer vi hva slags tilnærming til sted og potensial for kritisk tenkning som kommer til uttrykk i de ulike oppdragene elevene arbeidet med. Til slutt drøfter vi funnene våre i lys av læreplanene og peker på implikasjoner for geografiundervisning i grunnskolens samfunnsfag.

Geografisk dannelse og kritisk tenkning

Oppmerksomheten rundt begrepet *geoliteracy* kommer fra bekymring rundt motsatsen, nemlig *geo-illiteracy* i USA, der gjentatte undersøkelser viser at den jevne amerikaner mangler grunnleggende kunnskaper om lokaliseringen av land, byer og grenser. Dette er utfordrende for et land med ambisjoner om en global lederrolle, ble det hevdet, og skolens geografiundervisning kom i søkelyset (Morin, 2013). Kunnskaper om lokalisering og steder er viktige for vår romlige orienteringsevne (Mikkelsen, 2015) og samhandling med andre, men geografifaget handler om noe mer enn å memorere fakta om verden (Biddulph et al., 2015).

Tolkning og analyse av geografiske data presentert gjennom tekster, kart, statistikk, grafer, fotografier og film danner grunnlaget for at elevene kan utforske og forstå verden. Dette fordrer fagspesifikke lese- og regneferdigheter (Roberts,

2011). Lesekompetansen som kreves i møte med grafiske representasjoner er derfor annerledes enn den som kreves for språklig tekst, fordi de er visuelle og romlige uttrykk. Forståelse av representasjonene er vesentlig for å kunne anvende dem i egne framstillinger (Staurseth, 2018). Anvendelse gjelder også dagliglivets bruk av geografiske verktøy som GPS-koordinater og digitale kart (Kerski, 2015). Fordi barns romlige orienteringsevne utvikles gradvis, bør kartopplæringen foregå systematisk og gjentakende gjennom skoleløpet (Mikkelsen, 2015).

Kunnskap om lokalisering, steder og romlige representasjoner kan betegnes som geografisk dannelse i smal forstand, mens vi her fremmer en bredere tilnærming. Ifølge geografididaktikeren Ann Dolan (2019) er målet med *geoliteracy* å kunne anvende geografisk forståelse og geografiske tenkemåter til å fatte beslutninger, både i eget liv og på samfunnsnivå. Dette er også sentralt i operasjonaliseringen av begrepet hos *National Geographic Society* som ligger til grunn for undervisningsmaterialet organisasjonen har utviklet. For å forberede elevene til å fatte beslutninger som har vidtrekkende konsekvenser, bør geografiundervisning fokusere på tre komponenter: Den første er interaksjon som hen-spiller på hvordan natur- og samfunnssystemer virker sammen for å bevege og transformere ressurser. Den andre er forbindelser mellom steder og mennesker på jorda, og den tredje er konsekvenser av beslutningene vi tar, nå og i framtiden (Edelson, 2014). Disse tre komponentene kan oppsummeres i begrepet sammenhengsførståelse (Møller, 2001; Wetlesen & Eie, 2019).

Det kritiske aspektet ved geografisk dannelse handler for det første om å innta en vurderende og kildekritisk tilnærming til representasjoner av virkeligheten som for eksempel kart. Kritisk lesning kan forstås som en måte å nærme seg ulike tekster på der leseren er bevisst på relevante spørsmål en kan stille (Weyergang & Frønes, 2020). For eksempel kan «kartets makt» påvirke hvordan vi forstår verden og bør utsettes for kildekritiske spørsmål om utvalg, projeksjon og formål (Hennerdal, 2020). Vi kan også undersøke hvordan kartografen var preget av tiden vedkommende levde i (Sætre, 2015). Når det gjelder tekster, bilder og film, kan vi reflektere over hva slags bilder av steder og mennesker som formidles og om disse kan bidra til å skape skiller mellom «oss» og «de andre» (Lorentzen & Røthing, 2017).

For det andre kan vi trekke paralleller mellom geografiske tenkemåter og kritisk tenkning. I motsetning til undervisning som trener generelle tenkeferdigheter på et abstrakt nivå, argumenterer Leonel Lim (2015) for at undervisning i kritisk tenkning i skolens samfunnsfag bør være både relasjonell og kontekstuell. Dette innebærer at elevene undersøker hvordan de er forbundet med andre mennesker andre steder og analyserer samfunnsmessige spørsmål fra ulike perspektiver med særlig blikk for maktforhold og mindre privilegerte grupper. Denne tilnærmingen resonnerer godt med det samfunnsgeografen Peter Jackson (2006) kaller geografisk tenkning der et relasjonelt, romlig perspektiv står sentralt.

Kritisk tenkning i geografididaktikk er nært koblet til utforskende arbeidsmåter der elevene benytter geografiske kilder til å undersøke faglig relevante og

engasjerende problemstillinger (Roberts, 2010). Svenske geografididaktikere viser hvordan faglige begreper på tre nivåer kan fungere som *tankeredskaper* for elevenes utforskning. De overordnede nøkkelbegrepene sted, rom og skala (geografisk nivå) er den geografiske linsen for å se og tolke verden. Det andre begrepsnivået betegner sentrale studieobjekter i geografi som sammenhenger og relasjoner, prosesser, endring og kontinuitet. Det tredje begrepsnivået betegner elevenes geografiske kompetanse. Sentralt her er å kunne organisere kunnskap i geografiske mønstre og systemer for å beskrive og forklare verden, samt innta og vurdere ulike perspektiver. Ved å gjøre tankeredskapene eksplisitte i undervisningen, kan elevene over tid lære å tenke geografisk og bevege seg fra en begrenset til en faglig kvalifisert forståelse (Dessen Jankell et al., 2021).

Nøkkelbegrepet *skala* viser til de geografiske nivåene lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt. I geografifaget ses skalaene verken som naturlig gitte eller som atskilte, men relasjonelle på den måten at de opprettholdes og endres gjennom sosial praksis og påvirker hverandre (Jordhus-Lier & Stokke, 2017). Et eksempel er Regionreformen i Norge som synliggjør hvordan identitetsregioner ikke alltid sammenfaller med politisk-administrative regioner og at endring kan skape interessekonflikter (Langeland, 2012). Skalabegrepet er egnet som linse til å beskrive, forklare og tolke en hendelse eller et fenomen fra ulike perspektiver. Biobrensel kan for eksempel virke som et godt miljøtiltak i et regionalt EUperspektiv, men samtidig føre til avskoging i andre land dersom vi inntar et globalt perspektiv (Dessen Jankell et al., 2020). Det kritiske aspektet ivaretas ved at elevene ikke bare beskriver fenomenene, men undersøker saken fra ulike perspektiver og bruker fagkunnskap til å vurdere konsekvenser og trekke slutninger.

Sted

Nøkkelbegrepet *sted* er et annet tankeredskap vi kan bruke for å utvikle elevenes kritiske tenkning, og hvordan sted kan defineres og forstås er en pågående diskusjon blant samfunnsgeografer. Tim Cresswell (2011) definerer sted som et meningsfullt, geografisk område. Et sted kan være en privat bakgård eller en by, men vi kan også bruke sted i utvidet forstand om en region eller et land. Gjennom faghistorien har geografer hatt ulike tilnærminger til steder. En deskriptiv tilnærming til sted, som dominerte fram til 1950-tallet, beskriver stedets, særlig regioners, lokalisering og unike kjennetegn når det gjelder naturgrunnlag og kulturelle forhold.

I nyere samfunnsgeografi har den deskriptive tilnærmingen blitt erstattet av en flerdimensjonal og relasjonell tilnærming til sted. Ifølge John Agnew (1987) er steder både en lokalitet på kartet og en materiell arena for sosial samhandling bestående av bygninger og fysisk miljø. Vi har også en subjektiv og emosjonell relasjon til ulike steder – en stedsfølelse – som bidrar til å forme, opprettholde og endre stedets identitet. For Doreen Massey (1997) er ikke selve avgrensningen av

stedet, men derimot stedets mangfold og relasjon til andre steder det mest interessante for geografisk analyse. Inger Birkeland (2014) er opptatt av at en relasjonell tilnærming ikke bare handler om det sosiale, men at naturen bidrar til å forme et sted sammen med politiske, økonomiske og kulturelle prosesser over tid.

Morgan (2011) beskriver den relasjonelle tilnærmingen til sted som et skifte også i geografididaktikken. Eksempelvis diskuterer litteratur om stedsbasert læring hvordan undervisningen kan gjøres mer relevant og meningsfull for elevenes hverdagsliv ved å rette søkelys mot lokale spørsmål. Gjennom for eksempel feltarbeid og konstruksjon av kart kan det etableres en forbindelse mellom eleven og nærmiljøet (Dolan, 2020). Innenfor stedsbasert læring finner vi tankegods fra kritisk pedagogikk der en uttalt målsetning er å ruste elevene til å *forandre* steder i en mer rettferdig, demokratisk og bærekraftig retning (Israel, 2012). Når elever og lærere nærmer seg nærmiljøet på en kritisk måte, kan de stille spørsmål som for eksempel: «Hva er naturlige og menneskeskapt trekk ved vårt sted? Hva kan statuer, arkitektur og skilt fortelle oss om kulturarven på stedet? Hvilke stemmer er ikke representert? Hvem får ta avgjørelser på vårt sted? Hvordan blir vi som barn rådført?» (McInerney et al., 2011, s. 12).

En mulig fare ved stedsbasert læring er ensidig vektlegging av det lokale og av hjemstedet. Konsekvensen kan da bli en manglende interesse for og solidaritet med andre steder. Morgan (2011) argumenterer for geografiundervisning som tilnærmer seg steder som flerdimensjonale og mangfoldige og samtidig kobler hjemstedene til en større global kontekst. Målet bør være å utvikle både steds-tilknytning og, med referanse til Doreen Massey (1997), en global stedsbevissthet. Elevens geografiske hverdags erfaringer er jo ikke bare fra nærmiljøet, men også fra reiser og forestillinger om andre steder. For å utvikle geografisk tenkning er det vesentlig at disse hverdags erfaringene verdsettes og integreres med skolegeografien (Catling & Martin, 2011; Martin, 2006). En annen fare er at elevenes læring bare knyttes til spesifikke steder eller problemstillinger og at kunnskapen ikke blir overførbart. Læreren er derfor sentral når det gjelder å veilede elevene til å oppdage fenomener og sammenhenger som er relevante i møte med nye temaer (Møller, 2001). Ved å bruke sted som tankeredskap, foreslår Dessen Jankell et al. (2020) at elevene kan undersøke sammenhenger mellom ulike dimensjoner ved stedet og vurdere stedets betydning fra ulike perspektiver. De kan også tenke relasjonelt ved å identifisere naturmessige forutsetninger for menneskelig aktivitet og vurdere konsekvensene av denne, som for eksempel miljøpåvirkning.

Litteratur fra både britisk og nordisk kontekst peker imidlertid på et gap mellom geografi som vitenskapsfag og geografiundervisning i skolen (Bustin, 2019; Holt-Jensen, 2007). Ifølge Andersen (2008) vektlegger norske læremidler i geografi for mellomtrinnet under ulike læreplaner det unike og særegne ved steder og land heller enn prosesser og samhandling. I en svensk studie av geografiundervisning på mellomtrinnet finner Molin og Grubbström (2013) at formålet med læringsarbeidet ofte er uklart. Undervisningsinnholdet dreier seg om lokalisering av steder og kjennetegn ved ulike land heller enn problemløsning og

sammenhenger. De betegner dette som et *selektivt utvalg* av faginnhold, noe som har stor betydning for elevenes muligheter til å forstå faget. Funnene kan knyttes til en mer generell didaktisk utfordring, nemlig å designe lærings situasjoner som ikke bare er faktaorienterte og vektlegger gjengivelse av fagstoff, men også forståelsesorienterte og vektlegger undersøkelse og refleksjon (Furberg & Rasmussen, 2012).

Oppsummert kan vi si at det kritiske aspektet ved geografisk dannelse for det første handler om kritisk vurdering av geografifaglige kilder og representasjoner. For det andre handler det om å tenke relasjonelt og kontekstuell, eller steds-spesifikt, om sammenhenger mellom natur og samfunn, mellom geografiske nivåer fra lokalt til globalt, og mellom eleven og verden (jf. Wetlesen & Eie, 2019). Vi foreslår at en flerdimensjonal tilnærming til sted, både elevenes nærmiljø og andre steder, kan tilrettelegge for kritisk tenkning, særlig dersom det legges vekt på vurdering og perspektivtakning.

Metode og materiale

Undervisningsopplegget om norske fylker var inspirert av TV-serien *71 grader nord* der deltakerne reiser gjennom Norge og løser oppdrag underveis. Skolen hadde gjennomført opplegget flere ganger og gjort noen justeringer basert på tidligere erfaringer. Denne måten å jobbe med norsk geografi på skilte seg fra arbeidsmåter forfatterne tidligere hadde observert og var bakgrunnen for at vi ønsket å gjennomføre studien på denne skolen. Gjennom et innledende møte med kontaktlærer ble vi enige om rammene for samarbeidet og innhentet samtykke til undersøkelsen fra elever og foresatte.

Datagrunnlaget for artikkelen består av feltnotater fra deltakende observasjon i timene der gruppearbeidet pågikk, oppdragene elevene fikk utdelt, elevprodukter i form av skrivebøker og karttegninger, og to semistrukturerte intervjuer med kontaktlærer. Intervjuene dreide seg om læringsmål, begrunnelser for utforming av undervisningsopplegget og erfaringer i etterkant.

Kjennetegnet på deltakende observasjon er at forskeren studerer et valgt miljø gjennom å delta i daglige aktiviteter, men på samme tid bevarer en distanse til det som studeres. Forskeren må derfor finne en balanse mellom å delta og observere (Fangen, 2010). Det vi spesielt så etter i observasjonene, var på hvilke måter oppdragene tilrettela for geografifaglige tenkemåter og samtaler, inkludert kritisk tenkning. Den ene eller begge forfatterne var til stede i én til tre skoletimer, én til tre ganger i uka, i de fleste av de ti ukene gruppearbeidet pågikk. Klassen var delt inn i seks grupper med tre til fire elever i hver gruppe, og vi valgte ut én til to grupper som vi observerte hver gang for å få innblikk i hvordan de håndterte oppdraget. Vi inntok en aktiv medlemskapsrolle (Adler & Adler, 1998), der vi vekslet mellom å observere og kommunisere med elevene samtidig som vi noterte instruksjon fra lærer og samtaler i gruppene for hånd.

Det overordnede læringsmålet for undervisningsopplegget var ifølge kontaktlærer «å bli kjent med Norge». Dette kan ses i lys av den forrige læreplanen fra 2006 der et av kompetansemålene i geografi dreide seg om å hente ut informasjon fra papirbaserte og digitale karttjenester og plassere steder i Norge på kartet. Et annet kompetansemål var å forklare sammenhenger mellom naturressurser, bosetting, næringer og levevis. Timeantallet for samfunnsfag i grunnskolen var ca. to klokketimer per uke og kompetansemålene var jevnt fordelt mellom historie, geografi og samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om samfunnsfag var regifaget, skulle de ulike oppdragene gjenspeile flere fag som norsk, engelsk, og kunst og håndverk. Kritisk tenkning var ikke vektlagt i undervisningsopplegget skolen utarbeidet, men vår analyse avdekker likevel et potensial for dette i enkelte av oppdragene og i spontane situasjoner som oppsto underveis. Den nye læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020) var under utarbeidelse da studien ble gjennomført, og denne legger større vekt på kritisk tenkning og perspektivtakning. Forfatterne utformet derfor et oppdrag om oljeboring i Troms fylke innenfor rammene av skolens opplegg der vi ønsket å prøve ut dette i praksis. Erfaringer herfra trekkes inn i analysen og den avsluttende diskusjonen.

Det at vi inntok rollen som deltakende observatører, gjorde at vi kom tett på elevene da vi observerte i gruppene. Det var derfor naturlig å svare på spørsmål og veilede dem hvis de sto fast. På den måten fikk vi innblikk i hvor de møtte på utfordringer, samtidig som den aktive rollen gjorde at de håndskrevne feltnotatene til tider ble stikkordsmessige. Disse ble renskrevet digitalt rett etter observasjonen, men registreringen var mindre nøyaktig enn ved bruk av lydopptak eller video. Det skriftlige materialet har derfor vært et viktig supplement for å styrke datagrunnlaget.

Som grunnlag for analysen benyttet vi en kombinasjon av empirinær og tematisk koding (Gleiss & Sæther, 2021; Tjora, 2017). De empirinære kodene var ord og setninger som framkom i feltnotatene og det skriftlige materialet. Fra feltnotatene var det for eksempel ord elevene brukte, som *røde prikker* (byer på kart) og beskrivelser av hva elevene gjorde, som *søker i google maps*. Fra oppdragene var det ord som *plasser steder* og *finn fakta*, og fra elevtekstene ord og setninger som *teknologi* og *selge olje for å få penger*. De tematiske kodene var hentet fra geografididaktikk, som for eksempel *stedskunnskap*, *skala* og *sammenhenger*. Kodene ble satt inn i en matrise slik at vi kunne se oppdrag, klasseromsobservasjoner, elevtekster og lærerintervju i sammenheng.

Kodene dannet utgangspunkt for en teoridrevet innholdsanalyse basert på en deduktiv kategorisering av materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014). Kategoriene ble laget ut fra hvilke dimensjoner ved geografisk dannelse og sted som ble vektlagt i oppdragene elevene jobbet med, både instruksjonen og gruppearbeidet. Kategoriene var: deskriptiv tilnærming til sted, flerdimensjonal tilnærming til sted, og kritisk lesning av kart. I analysen har vi valgt ut oppdrag og observa-

sjonssekvenser som illustrerer disse dimensjonene i materialet, såkalte illustrerende case (Derry et al., 2010), for å kunne gå i dybden. Kategoriene danner underoverskriftene i analysen. Oppdraget forfatterne selv utformet hører inn under en flerdimensjonal tilnærming til sted og analyseres i en egen del (Kritisk tenkning gjennom ressurskonflikter).

Geografisk dannelse gjennom fylkene i Norge

I samtlige oppdrag i undervisningsopplegget skulle elevene fargelegge fylket på norgeskartet i arbeidsboka og skrive inn viktige steder og byer. De fleste oppdragene hadde en deskriptiv tilnærming til sted, mens enkelte oppdrag hadde en mer flerdimensjonal og potensielt kritisk tilnærming til sted. Noen oppdrag åpnet også for en mer kritisk tilnærming til kart, selv om dette ikke var formulert eksplisitt i oppdraget.

Deskriptiv tilnærming til sted

Et av oppdragene som hadde en deskriptiv tilnærming til sted, var oppdraget om Trøndelag der elevene skulle skrive et postkort på engelsk:

Reisen har gått videre til Trøndelag. Her skal du lage og skrive postkort til amerikanske elever som går på skole i USA om severdigheter i Trøndelag. Tips til severdigheter: Nidarosdomen, statuen av Olav Tryggvason, Tyholt-tårnet, Munkholmen, Stiftsgården, Kristiansten festning, Bergstaden Røros, Terningen fyr, helleristningene på Stykket, Dovrefjell, Bakklandet, gruvebyen Røros, Femundsmarka Nasjonalpark.

- Fargelegg fylket på norgeskartet i 71° nord-boken. (Her må du slå sammen Sør- og Nord-Trøndelag)
- Lim inn fylkeskartet, og skriv inn viktige steder, byer og fjell.
- Hvert gruppe-medlem skal tegne og skrive minst ett postkort.
- Postkortet skal være i A5-størrelse (halvparten av A4).
- Severdigheten skal tegnes på den ene siden av A5-arket. Tegningen skal vise tydelig hva severdigheten er. Den skal være fargelagt og tegnet nøye.
- På baksiden av A5-arket skriver dere en fyldig tekst om severdigheten, men siden du skal sende kortet til USA skal teksten være på engelsk.

Som vi ser vektlegger oppdraget lokalisering ved at fylket skal fargelegges og viktige steder, byer og fjell skrives inn. Oppdraget er åpent på den måten at elevene selv får velge hvilken severdighet de vil presentere. De skal skrive en «fyldig tekst» om severdigheten, men det er uklart hva den skal inneholde og det spørres ikke eksplisitt om betydningen av byen Trondheim eller severdigheter

som Nidarosdomen. Elevene inviteres til å innta «turistens blikk» og oppdraget eksemplifiserer en deskriptiv tilnærming til sted som vektlegger beskrivelse av enkelte egenskaper ved stedet, i dette tilfelle severdigheter (jf. Cresswell, 2011). Den faktaorienterte og deskriptive tilnærmingen begrenser samtidig potensialet for utviklingen av elevenes geografiske og kritiske tenkning.

Flerdimensjonal tilnærming til sted

Tre av oppdragene kan sies å formidle en mer flerdimensjonal tilnærming til sted enn oppdraget presentert ovenfor. Oppdraget om Rogaland var formulert slik:

Dere skal nå reise til Stavanger som ligger i fylket Rogaland. Stavanger er blant annet kjent for å være Norges oljehovedstad. I det siste har prisen på olje falt, og det har gått hardt utover den norske oljenæringen. Mange har mistet jobbene sine og trenger noe annet å gjøre. I dette oppdraget skal dere lage en nyhetssending som skal sendes enten på radio eller TV.

- Nyhetssendingen skal inneholde fakta om oljenæringen i Stavanger. Både slik den var og slik den er nå.
- Dere skal ha med to intervjuer. Det ene intervjuet skal være med en av personene som har mistet jobben sin i oljebransjen. Det andre intervjuet skal være med en som har en god ide til hva som kan erstatte oljenæringen i Norge.
- Tips til søkeord for å finne informasjon til nyhetssendingen:
 - Norsk oljemuseum
 - Hva skal vi leve av etter oljen
 - Fornybar energi

Også dette oppdraget er faktaorientert, men inneholder samtidig flere muligheter til å bruke geografiske tankeredsaker (Dessen Jankell et al., 2020, 2021). For det første kan elevene undersøke geografiske sammenhenger mellom naturressurser og samfunnsutvikling. For det andre åpner oljeprisfallet for å undersøke hvordan steder endres over tid og sammenhenger mellom globale markeder og lokale liv. For det tredje har oppdraget et framtidsperspektiv ved at elevene skal komme opp med en god ide til hva som kan erstatte oljenæringen. Dette tilrettelegger for at elevene kan bruke geografisk kunnskap og geografiske tenkemåter til å fatte beslutninger. Det kritiske potensialet ligger i muligheten til å tenke relasjonelt og kontekstuell om oljenæringen i Stavanger i tråd med prinsipper for geografisk tenkning og kritisk tenkning i samfunnsfag (Jackson, 2006; Lim, 2015). Spørsmål om oljens betydning for samfunnet vårt, hvor vi hadde vært uten oljen, fordeler og ulemper forbundet med oljenæringen og interessekonflikter knyttet til dette, er egnet til kritisk refleksjon. Det kritiske aspektet kan styrkes ytterligere hvis elevene inviteres til å vurdere ulike alternativer for næringsutvikling i fremtiden.

Da elevene jobbet med oppdraget i grupper, observerte vi imidlertid at de fikk lite støtte til å velge ut fakta, undersøke sammenhenger og vurdere ulike alterna-

tiver. Elevene brukte Oljemuseet og Store norske leksikon som kilder til nyhetsendingen. To av gruppene skrev om hvordan olje blir dannet i manuset, og en av dem forklarer det slik: «Olje er gamle dyr og planter som må ligge stille temmelig lenge før de forvandles til olje.» Den andre gruppa skriver om «diagenese, hydrokarboner og molekylmasse», og den avanserte begrepsbruken kan tyde på at elevene har skrevet av kildene uten å forstå innholdet. Sammenhengen mellom natur og samfunn er uklar hos begge gruppene. Hos en tredje gruppe framkommer en tydelig sammenheng mellom salg av olje og penger, mens sammenhengen mellom oljeprisfall og arbeidsledighet er fraværende i alle gruppene. Når det gjelder framtidig næringsutvikling, foreslår gruppene fisk, solsikkeolje, norsk melk og elektronikk. Bare gruppa der en av forfatterne var til stede og veiledet elevene, nevner fornybar energi som vindmøller, vannmøller og solceller. Dette tyder på at sammenhengen mellom framtidig næringsutvikling og fornybar energi var uklar for elevene.

Oppdragene om Telemark og Buskerud hadde også en mer flerdimensjonal tilnærming til sted. I oppdraget om Telemark skulle elevene finne mange ulike opplysninger om fylket som er «skisportens hjemsted». Her lå det en mulighet for å undersøke geografiske sammenhenger mellom topografi, klima og skiturisme, selv om dette ikke var formulert eksplisitt. Opplysningene var utgangspunkt for et radioprogram der elevene skulle intervju en eller flere personer som kan fortelle om Telemark, Morgedal og Søndre Nordheim. I likhet med oppdraget ovenfor, inviterte dette oppdraget elevene til å innta et lokalt perspektiv. I oppdraget om Buskerud skulle elevene lese historien om sølvgruvene i Kongsberg og hvordan byen ble til for så å lage en tegneserie. På denne måten peker oppdraget på geografiske sammenhenger mellom naturressurs (sølv) og bydannelse og formidler samtidig at steder er noe som blir til. Disse oppdragene har altså potensial for å utvikle geografisk tenkning, men mangler potensialet for kritisk tenkning som lå i oppdraget om oljenæringen.

Kritisk tenkning gjennom ressurskonflikter

Ressurskonflikter illustrerer sammenhenger mellom natur og samfunn og ulike geografiske skalaer på et sted. De kan derfor være en egnet inngang til å utvikle elevenes geografiske og kritiske tenkning. Dette ønsket vi å prøve ut i oppdraget om Troms som vi selv utformet. I oppdraget skulle elevene skrive og framføre debattinnlegg for og mot oljeboring i forbindelse med et folkemøte på øya Senja. Forfatterne skrev en tekst som fikk fram konflikten mellom oljeselskapene og fiskerne, samt klimagassutslipp fra olje som energikilde. I tillegg fikk elevene tilgang til nyhetskilder for barn via læringsplattformen. Elevene brukte en skrive-ramme i utformingen av debattinnlegget.

Dette oppdraget tok utgangspunkt i en flerdimensjonal tilnærming til stedet Senja. Forfatterne ønsket å formidle hvordan naturressursene bidrar til å forme stedet, hvilken betydning interessekonflikten mellom olje- og fiskerinæringene har for stedets framtid og konsekvenser av klimagassutslipp. I tillegg til sted og

skala tilrettela oppdraget for å anvende geografiske tankeredskaper som sammenhenger, endring og perspektivtakning (Dessen Jankell et al., 2020, 2021).

Vår analyse av debattinnleggene, presentert i en tidligere artikkel, viser at elevene klarte å identifisere og begrunne argumenter i de tilrettelagte kildene, men det var uklart om de forsto innholdet og sammenhengene. Da kontaktlæreren tok initiativ til spørsmål og svar etter hvert innlegg, samt en helklassesamtale til slutt, observerte vi at elevene utfordret hverandre med nye spørsmål som krevde svar utenom manus. De utdypet ulike perspektiver, vurderte handlingsalternativer og begrunnet egne meninger, noe som er sentralt for kritisk tenkning (Wetlesen & Eie, 2019). Vi observerte imidlertid at skaladimensjonen forsvant i dette oppdraget. Elevenes oppmerksomhet var rettet mot den lokale konflikten mellom olje og fiskeri og i liten grad mot globale og lokale konsekvenser av klimagassutslipp. Dette var ikke uventet gitt kompleksiteten i problemstillingen og tidsrammen for oppdraget.

Kritisk lesning av kart

Mot slutten av perioden gjennomførte elevene en «fylkesprøve» der de skulle plassere nummererte fylker i Norge på et omrisskart. Elevene satt gruppevis og samarbeidet om svarene. En av forfatterne observerte at en gruppe med fire elever brukte ulik grad av geografisk resonnering da fylkene skulle plasseres:

Elev 1: Østfold og Vestfold ligger ved siden av hverandre.

Elev 2: Ja, man måtte ta ferga fra Moss for å slippe å dra innom Oslo.

Elevene husket at fylkene lå ved siden av hverandre med Oslofjorden i midten. De brukte imidlertid ikke himmelretningene for å orientere seg, så Østfold havnet i vest og Vestfold i øst. Samtalen fortsatte og etter hvert tok elevene i bruk geografiske begreper:

Elev 1: Trøndelag ligger i midten – det er 15 eller 16.

Elev 4: Troms ligger veldig nord. Det kan være 16. Nordland er 17.

Elev 1: Trøndelag er 15. Det er en del av den lange pølsa Norge.

Elev 2: Nord er oppover.

Elev 2: Dette er øst – siden vi bor i Østfold. [En medelev korrigerer det til «Østlandet»].

Elev 1: Hvorfor er Oslo den minste prikken [fylket]? Norge er et rart land.

Elev 3: Vest-Agder? Vest er jo her! [peker på rett sted på kartet] Hvor har vi plassert Aust-Agder? Da må Vest-Agder ligge ved siden av der – nummer 12.

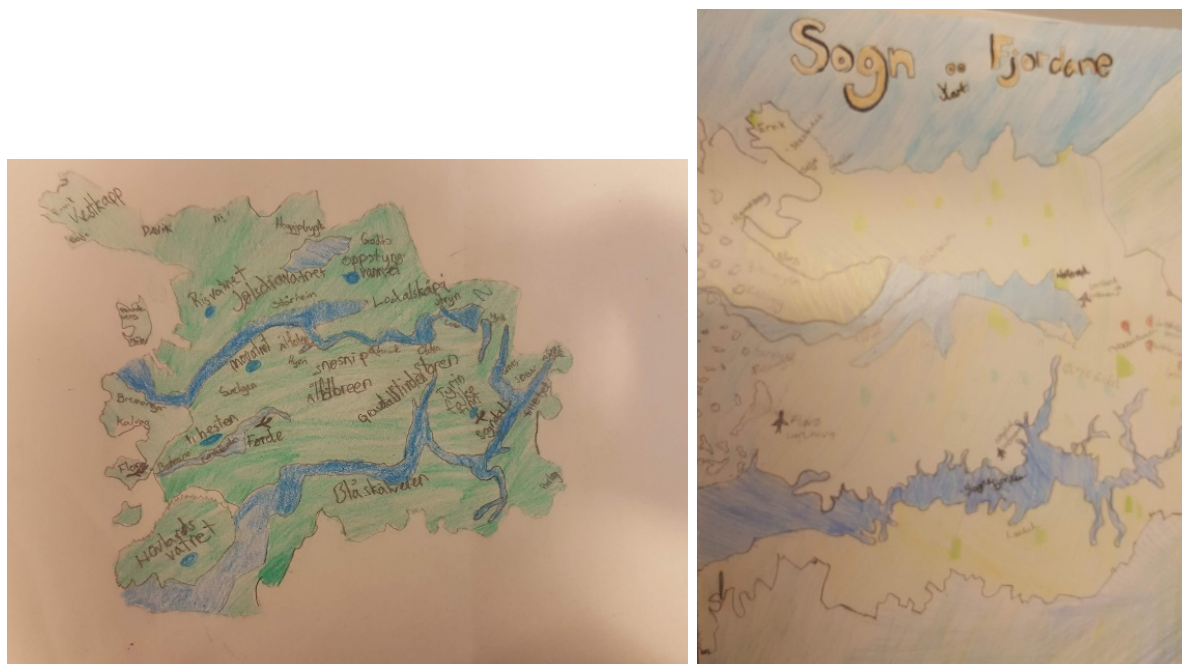
Fra samtalen ser vi at når elevene tar i bruk fagbegreper om himmelretningene, klarer de å orientere seg bedre i kartet. Vi ser også at en av elevene virker overrasket over at Oslo er det minste av fylkene. På spørsmål om hva de fire største byene i Norge heter, mente en elev at Oslo ikke kunne være en av disse fordi «Oslo er veldig lite – det er den bittelille greia der». Dette tyder på at Oslo som by og Oslo som fylke skapte forvirring. Her ser vi imidlertid at det ligger en gyllen mulighet for kritiske refleksjoner rundt konstruksjon av geografisk skala samt elevenes egne stedsbilder sett opp mot kartet som representasjon.

Noen av oppdragene vektla kart ut over plassering av steder, og i oppdraget om Vestfold fylke var instruksen: «Tegne inn sykkelrute mellom fire byer i Vestfold. Deretter skal dere finne og tegne inn et fergeleie mellom Vestfold og Østfold fylke». To av gruppene tegnet ikke inn sykkelrute, mens en av gruppene hadde skrevet inn fire byer i skriveboka. Disse byene var nok tilfeldig valgt, fordi en sykkelrute mellom dem ville vært krevende og ekstra lang. Av de fire resterende gruppene var det en som hadde tegnet inn sykkelruta i luftlinje fra Porsgrunn til Horten. De andre hadde tegnet inn sykkelruter som fulgte kystveien oppover mot Horten. Vi ser at de samme feilplasseringene av byer gikk igjen, og i denne delen av oppdraget var elevene overlatt mye til seg selv.

Et eksempel på lærerens betydning observerte vi da en gruppe hadde vansker med å finne ut hvor fergeleiet fra Vestfold til Østfold kunne befinne seg. En av gruppene satt bøyd over skoleatlasen og lette etter kartsymbolet for fergeleier. De fant til slutt ut at det går ferge fra Stavern over til Fredrikstad. Flere av de andre gruppene fant det samme, noe lærer fanget opp og påpekte var feil. Frustrasjonen var tydelig å lese i elevenes ansikter da de skjønnte at atlasen var utdatert. Lærer utnyttet denne situasjonen til å snakke med elevene om kildekritikk og de fikk tips om å benytte oppdaterte digitale karttjenester som Google maps. På spørsmål om hva de hadde lært av denne utfordringen, svarte elevene at «vi må bruke flere kart» og at «det ikke alltid er riktig på første forsøk». Oppdraget om Vestfold åpnet altså for å trene elevene i kritisk lesning av kart. I analysen av dette oppdraget ser vi dessuten muligheter for å tenke geografisk om byers relative plassering, landskap og framkommelighet for sykkel, og hvordan man kan hente ut og anvende nødvendig informasjon fra et kart.

At digitale kart også har sine begrensninger, ser vi i analysen av oppdraget om Sogn og Fjordane. I dette oppdraget fikk elevene mulighet til å prøve seg som kartografer der de skulle tegne kart over fylket på et A3-ark. Alle hjelpemidler var lov, og målet var å tegne og fargelegge et så nøyaktig kart som mulig med byer, fjorder, elver, fjell, breer, innsjøer og flyplasser. Oppdraget tilrettela for elevenes tolkning og gjengivelse av geografiske data presentert gjennom kart. Oppgaveteksten etterspurte naturmessige trekk, men i elevenes kart ser vi at naturlandskapet har vært vanskelig for dem å rekonstruere. En mulig begrensning var at de digitale karttjenestene de brukte, fortrinnsvis Google maps, ikke gjengir landskapstrekk som for eksempel elver i den målestokken der du ser hele fylket. Å zoome inn og ut i et digitalt kart, gjør at du fort mister oversikten. Nedenfor vises kartet til to av gruppene.

Kartet til venstre har med en rekke byer, breer og vann. Flyplassene er også med i kartet. Det er likevel grunn til å stille spørsmål om elevene har forstått de geografiske representasjonene (kartene) de brukte som kilder. I sin egen rekonstruksjon av kartet er fargekodene kun blå (vann) og grønn (land). De har ikke brukt for eksempel hvitt til å markere isbreer eller lys/mørk til å markere fjell, høyder eller annen variasjon i landskapet. En annen tendens vi ser i elevenes kart, er en forståelse av fylket som dekontekstualisert fra landområdene rundt.

Figur 1. Kart over Sogn og Fjordane laget av elevene

Gruppen som tegnet kartet til høyre, gjenga først fylket som en øy da de fargela blått rundt hele kartet. Da lærer spurte «hvorfør så mye hav?», måtte elevene sjekke sin egen representasjon opp imot kilden for å se hvor det faktisk er vann.

Klassen vi observerte hadde hatt undervisning om kart og kartsymboler tidligere, men dette ble ikke repetert i forkant av fylkesoppdragene, og våre observasjoner tyder på at elevene manglet fagspesifikke leseferdigheter i geografi. Under kartprøven utfordret elevene hverandre og klarte til en viss grad å resonnerer seg fram til fylkenes plassering ved å ta i bruk himmelretninger. I oppdragene om Vestfold og Sogn og Fjordane ble elevene utfordret av læreren til å vurdere sine egne framstillinger. På denne måten la begge oppdragene likevel til rette for tolkning og vurdering av geografiske representasjoner.

Hvis elevene trener på å ta i bruk kart på ulike geografiske nivåer, kan de utvikle det Dessen Jankell et al. (2020) omtaler som en kvalifisert forståelse av nøkkelbegrepet skala. Potensialet for kritisk tenkning ligger i å stille spørsmål ved utvalget som er foretatt i kartets representasjon, enten det er egne framstillinger eller andres. Videre ligger det kritisk potensial i å vurdere om kartet som kilde er relevant for formålet. Vår analyse viser at fagspesifikke leseferdigheter i geografi er vesentlige for at dette kritiske potensialet kan utnyttes til fulle.

Diskusjon: Det geografiske og det kritiske i klasserom og læreplan

Sett under ett var undervisningsopplegget om fylkene i Norge kjennetegnet av varierte og elevaktive arbeidsmåter der flere av oppdragene inneholdt praktiske utfordringer som å lage sang, radioprogram og nyhetssending. Vår analyse viser

at de fleste oppdragene vektla lokalisering og faktaorientert stedskunnskap og formidlet en deskriptiv tilnærming til sted (Cresswell, 2011). Disse oppdragene inviterte elevene til å se stedet med «turistens blikk», og stedet kjennetegnes først og fremst av severdigheter, som bygninger og fjelltopper, eller kjente personer, som forfattere og artister. Oppdragene innehar potensial til å utvikle elevenes geografiske dannelse i begrenset forstand, men det kritiske aspektet var lite fram-tredende.

Enkelte oppdrag inviterte elevene til å undersøke endring over tid, sammenhenger natur–samfunn og sammenhenger lokalt–globalt. Disse oppdragene formidlet en mer flerdimensjonal tilnærming til sted (Cresswell, 2011; Morgan, 2011) som inviterte til å anvende geografiske tenkemåter (Jackson, 2006; Dessen Jankell et al., 2020, 2021). Følger vi Lim (2015), kan kritisk tenkning i geografi utvikles ved å tenke relasjonelt og kontekstuel om aktuelle samfunnsspørsmål, særlig hvis vurdering og perspektivtakning trekkes inn. I to av oppdragene skulle elevene jobbe mer inngående med kart som kilde, og det oppsto spontane situasjoner som tilrettela for kritisk lesning av kart som geografisk representasjon. Oppsummert innehar noen av oppdragene et potensial for å utvikle elevenes geografiske dannelse i bredere forstand.

Den avsluttende fylkesprøven viste at alle gruppene strevde med å lokalisere fylker og byer på omrisskartet. En av gruppene vi observerte kunne ikke komme på noen byer i Trøndelag, til tross for at de hadde skrevet et postkort fra Trondheim. Severdigheter og personer kan skape assosiasjon til steder, og på den måten bidra til elevenes romlige orienteringsevne (jf. Mikkelsen, 2015). Geografiens stedsnavn, elver og fjell er imidlertid løsrevne biter av informasjon som må settes i sammenheng for å bli meningsfull (Biddulph et al., 2015). Resultatene på fylkesprøven tyder på at mengden informasjon elevene skulle bearbeide i løpet av perioden, kanskje var for omfattende og at de manglet en meningsbærende ramme.

Selv om forskningen er begrenset, tegner studier av geografiundervisning på mellomtrinnet i Norge og Sverige et liknende bilde av en deskriptiv tilnærming (Gilje et al. 2015; Molin & Grubbström, 2013). Dette bildet støttes også av forfatterens inntrykk fra praksisbesøk gjennom en årrekke. Litteratur fra britisk og norsk kontekst peker på flere mulige forklaringer når det gjelder gapet mellom den akademiske forståelsen av geografifaget og praksis i skolen. En forklaring kan være læremidlenes fortolkning av faget (Andersen, 2008), og nedprioritering av geografi i lærerutdanning, noe som får konsekvenser i skolen (Bustin, 2019; Fjær, 2013). En annen forklaring fra britisk kontekst er at skolene siden årtusen-skiftet har vektlagt yrkesretting, «lære å lære»-ferdigheter og kompetanser knyttet til tverrfaglige temaer som mangfold, medborgerskap og bærekraft. Dette har ført til en svekking av disiplinær fagkunnskap, noe den nasjonale læreplanen fra 2010 søkte å bøte på ved å definere essensiell «kjernekunnskap» i de ulike fagene. Begrunnelsen for utvalget og fagenes formål, var imidlertid uklar (Bustin, 2019).

Liknende tendenser kan vi finne igjen i undervisningsopplegget om norske fylker som var tverrfaglig orientert. Elevene uttrykte at de verdsatte variasjonen i arbeidsmåter, men samtidig ble det geografifaglige perspektivet utydelig eller kunne vært utnyttet i større grad. Forfatterne observerte også at lærer hjalp elevene til å komme i gang med oppdragene og disponere tiden, men i mindre grad veiledet dem når det gjaldt det faglige innholdet. Vektleggingen av organisatorisk framfor undervisningsrettet støtte finner vi igjen i klasseromsforskning fra ulike land (Klette, 2013). Nå som geografi ikke lenger er et hovedområde i den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), er det en risiko for at det geografifaglige perspektivet blir ytterligere svekket i undervisningen. Kompetansemålene i samfunnsfag er mer åpne, og rommet for tolkning og konkretisering av hvilket fagstoff elevene skal møte er stort. Dette rommet gir lærerne mulighet til å velge fagstoff som treffer elevenes livsverden (Ryen, 2021). Samtidig byr det på utfordringer da «alt mellom himmel og jord» kan være relevant for geografi (Møller, 2001). I Kunnskapsløftet 2020 skal det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling omfatte alle fag og er noe av det mest sentrale i samfunnsfaget. Kompetansemålene er i liten grad direkte knyttet til geografi, men har høy relevans for geografifaget (Sætre, 2021). En tydelig faglig forankring i geografi er imidlertid vesentlig for å operasjonalisere bærekraftundervisning på en god måte (Eidsvik, 2020). Oppdrag analysert i denne artikkelen viser hvordan bruk av lokale ressurs spørsmål og konflikter kan eksemplifisere mer generelle geografiske sammenhenger knyttet til bærekraftig utvikling og dermed bidra til en faglig forankring også på barnetrinnet.

Geografiske representasjoner danner grunnlaget for å utforske og forstå verden, og kart er særlig sentralt. I læreplanen Kunnskapsløftet 2006 var kart nevnt spesifikt i kompetansemål på alle trinn, mens i den nye læreplanen gjelder dette bare småskoletrinnet. På ungdomstrinnet er det opp til lærer å velge ut hvilke *geografiske kilder* elevene skal innhente og bruke i forbindelse med kjerneelementet «Undring og utforskning» (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020). Det er grunn til å tro at kart fortsatt vil være aktuelt i klasserommet. Det kreves imidlertid fagspesifikke ferdigheter for å lese, tolke og vurdere ulike representasjoner av geografiske data (Roberts, 2011). Denne studien viser at elevene strevde med å forstå og konstruere kart, og dette er også et funn i andre norske studier (Gilje et al., 2015; Staurseth, 2018). Kartopplæring kan derfor ses som en didaktisk utfordring, og det er en risiko for at denne får mindre oppmerksomhet når betydningen av kart nedtones i læreplanen.

En annen didaktisk utfordring er hvordan de geografifaglige læreplanbegrepene skal fylles med innhold. I Kunnskapsløftet 2020 er naturgeografien flyttet over til naturfag, og betegnelsen «geografiske forhold» er abstrakt og lite faglig forankret, samt lite konkretisert i kompetansemålene (Eidsvik, 2020). Det er dessuten uklart hvordan geografiske forhold skiller seg fra historiske og nåtidige forhold. Fra et relasjonelt perspektiv er det romlige verken gitt eller avgrenset fra tiden, men konstrueres og endres gjennom naturmessige og sosiale

prosesser (Birkeland, 2014; Jordhus-Lier & Stokke, 2017). På mellomtrinnet skal elevene lære om «Geografiske hovedtrekk». I forrige læreplan var disse knyttet til «land og regioner», mens det i Kunnskapsløftet 2020 er knyttet til «ulike deler av verden» (Utdanningsdirektoratet 2013, 2020). Denne frikoplingen fra steder kan medføre tapte muligheter for kunnskap om lokalisering, land og regioner og føre til det Morin (2013) omtaler som *geo-illiteracy*, noe som kan påvirke utviklingen av romlig orienteringsevne (Mikkelsen, 2015).

Denne artikkelen bidrar til å konkretisere hvordan det geografiske og det kritiske i læreplanen kan ivaretas gjennom en flerdimensjonal stedstiltærning. Elevene kan utforske steder som lokaliteter og arenaer for sosial samhandling og meningsskaping (Agnew, 1987). Hvordan naturen former steder sammen med politiske, økonomiske og kulturelle prosesser over tid, er også sentralt i en utforskende geografiundervisning. For at nettbaserte læringsprosesser skal bevege seg fra faktaorientering til forståelsesorientering, peker Furberg og Rasmussen (2012) på at oppgaveformuleringene må tilrettelegge for det siste. Videre er det vesentlig at lærer regelmessig peiler elevene inn på en mer forklaringsorientert tilnærning underveis og gir dem anledning til å anvende faginnhold i forklaringer og diskusjoner. Når det gjelder geografiundervisning spesielt, viser våre funn at geografiske sammenhenger fort kan glippe i klasserommet. I tillegg til oppdrag som retter seg mot sammenhengsforståelse, bør sammenhengene gjøres eksplisitte for elevene underveis og til slutt i læringsarbeidet. Hvis eksemplene samtidig rammes inn av faglige nøkkelbegreper som sted og skala, kan det elevene lærer i geografi bli overførbart til nye steder og problemstillinger. For å ivareta det kritiske aspektet, bør eksemplene som velges ut tilrettelegge for vurdering av ulike geografiske representasjoner, perspektiver og handlingsalternativer. Dersom eksemplene skal bidra til geografisk dannelse, er det imidlertid vesentlig at de oppleves som meningsfulle for elevene. Vår analyse viser at elevenes forkunnskaper, forestillinger om og egne erfaringer med ulike steder i liten grad ble trukket inn i undervisningen om de norske fylkene. For å styrke meningsaspektet kan elevenes egne geografiske hverdags erfaringer brukes for å belyse ulike perspektiver og interessekonflikter knyttet til steder, stille spørsmål om hvordan steder framstilles og hvordan stedet og elevene selv er koblet til andre steder (Martin, 2006; Morgan, 2011).

Avslutning

I den norske læreplanen i samfunnsfag fra 2020 er geografifaget svekket, hovedsakelig gjennom få anvisninger av hvordan geografiske kilder og forhold kan operasjonaliseres i klasserommet. Med utgangspunkt i et undervisningsopplegg om norske fylker på mellomtrinnet har denne artikkelen drøftet hvordan ulike tilnærninger til sted kan bidra til elevenes geografiske dannelse og kritiske tenkning. En deskriptiv tilnærning med vekt på faktaorientert lokaliserings- og

stedskunnskap kan bidra til geografisk dannelse i begrenset forstand, men har lite potensial for kritisk tenkning. For å fremme elevenes geografiske dannelse i bred forstand, må de også få anledning til å anvende geografifaglige tenkemåter som kan ruste dem til å fatte veloverveide beslutninger i en kompleks verden. Artikkelen har argumentert for en flerdimensjonal stedstilknytning som en mulig løsning, også innenfor rammen av den nye læreplanen. I den flerdimensjonale stedstilknytningen finnes et potensial for kritisk tenkning som ligger i vurdering av geografiske representasjoner, perspektiver og handlingsalternativer. Vi har også påpekt verdien av å knytte an til elevenes hverdagsgeografi, enten i nærmiljøet eller erfaringer fra og forestillinger om andre steder. Det er behov for mer forskning om hvordan dette kan gjøres i praksis, også på barnetrinnet.

Takk

Forfatterne ønsker å takke elever og lærere som har bidratt til studien. Vi ønsker også å takke redaktør for temanummeret Martin Krabbe Sillasen, de to anonyme fagfellene og kollegaer i FoU-fellesskapet Klasseromsforskning for konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen.

Om forfatterne

Annika Wetlesen er førsteamanuensis i samfunnsfag ved OsloMet. Hun har ph.d. i samfunnsgeografi og praktisk-pedagogisk utdanning i geografi og historie. Hennes forskningsfelt er geografididaktikk og kritisk tenkning i skolen.

Institusjonstilknytning: Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-postadresse: Annika.Wetlesen@oslomet.no

Siv Eie er universitetslektor i samfunnsfag ved OsloMet. Hun har hovedfag i samfunnsgeografi og praktisk-pedagogisk utdanning i geografi og samfunnskunnskap. Hennes forskningsfelt er geografididaktikk, storyline-metoden og bruk av digitale spill i undervisning.

Institusjonstilknytning: Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-postadresse: Siv.Eie@oslomet.no

Referanser

- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). Observational techniques. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (s. 79–109). Sage Publications, Inc.
- Agnew, J. (1987). *The United States in the world economy*. Cambridge University Press.
- Andersen, H. P. (2008). Barnetrinnets geografi og Kunnskapsløftet. I O. Fjær & E. R. Eikli (red.), *Geografi og Kunnskapsløftet. Acta Geographica, serie B, 15*, 47–50.
https://docplayer.me/2837962-Rapport-redigert-av-olav-fjaer-og-elisabeth-eikli-geografi-og-kunnskapsloftet-acta-geographica-trondheim-serie-b-no-15.html#show_full_text
- Biddulph, M., Balderstone, D. & Lambert, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience* (3. utg.). Routledge.
- Birkeland, I. J. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner: Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm akademisk.
- Bladh, G. & Molin, L. (2016). Editorial: Research on Geography Education. *Nordidactica*, 6(1), i–vi . <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19018>
- Bustin, R. (2019). *Geography education's potential and the capability approach. GeoCapabilities and schools*. Pgrave Macmillan.
- Catling, S. & Martin, F. (2011). Contesting *powerful knowledge*: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-)geographies. *The curriculum journal*, 22(3), 317–335.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2011.601624>
- Catling, S., & Willy, T. (2018). *Understanding and teaching primary geography* (2. utg.). Sage.
- Cresswell, T. (2011). *Place: a short introduction*. Wiley-Blackwell.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the learning sciences*, 19(1), 3–53.
<https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J. & Örbring, D. (2020). Tankeredskap som stöd för geografiundervisning. I L. Dessen Jankell & D. Örbring (red.), *Geografididaktik för lärare 4-9* (s. 55–94). Gleerups utbildning.
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J. & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: a model. *Geography*, 106(2), 66–75.
<https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>
- Dolan, A. M. (2019). Geoliteracy: an approach to enquiry-based learning for Junior Cycle Geography students in Ireland. *Teaching Geography*, 44(1), 24–27.
<https://www.geography.org.uk/Journal-Issue/d15bf5d2-7b5a-4a80-910b-f562dfb4cc35>
- Dolan, A. M. (2020). *Powerful primary geography: A toolkit for 21st century learning*. Routledge.
- Edelson, D. (2014). *Geo-Literacy preparation for far reaching decisions*. National Geographic Resource Library, 28.05.2014. <https://www.nationalgeographic.org/article/geo-literacy-preparation-far-reaching-decisions/>
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 268–282. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- Eikli, E. (2013). Norwegian school geography and geographical education: A new research field? *Norsk geografisk tidsskrift*, 67(3), 128–134.
<https://doi.org/10.1080/00291951.2013.809383>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Fargher, M. (2018). Using geographic information (GI). I M. Jones & D. Lambert (red.), *Debates in geography education* (2. utg., s. 197–210). Routledge.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 127–139.
https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fjær, O. (2013). Pupils' knowledge and awareness of geography when starting upper secondary school in Norway. *Norsk geografisk tidsskrift*, 67(3), 135–141.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00291951.2013.802745>
- Furberg, A. & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I T. E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 23–57). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L. & Swensen, K. V. (2015). *Kartlære og begreper i Østlandets geografi: En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 5. klasse*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/publikasjoner/downloads/rapport-10-samfunnsfag-5-kl.pdf>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hennerdal, P. (2020). Kartan i geografiundervisningen. I L. Dessen Jankell & D. Örbring (red.), *Geografididaktik för lärare 4-9* (s. 159–176). Gleerups utbildning.
- Hilander, M. (2016). Reading the geographical content of media images as part of young people's geo-media skills. *Nordidactica*, 6(2), 62–92.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19029>
- Hinde, E. R., Popp, S. E. O., Jimenez-Silva, M. & Dorn, R. I. (2011). Linking geography to reading and English language learners' achievement in US elementary and middle school classrooms. *International research in geographical and environmental education*, 20(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/10382046.2011.540102>
- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi?* Universitetsforlaget.
- Israel, A. L. (2012). Putting geography education into place: What geography educators can learn from place-based education, and vice versa. *Journal of Geography*, 111(2), 76–81.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583264>
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199–204.
<https://doi.org/10.1080/00167487.2006.12094167>
- Jordhus-Lier, D. & Stokke, K. (2017). Samfunnsgeografiske kjernebegreper. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (red.), *Samfunnsgeografi. En innføring* (s. 45–62). Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.14.45>
- Kerski, J. J. (2015). Geo-awareness, geo-enablement, geotechnologies, citizen science, and storytelling: Geography on the world stage. *Geography Compass*, 9(1), 14–26.
<https://doi.org/10.1111/gec3.12193>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning, klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 173–201). Fagbokforlaget.
- Langeland, O. (2012). Regioner og regionalisering. I G. S. Hansen, J. E. Klausen & O. Langeland (red.), *Det regionale Norge 1950–2050* (s. 25–37). Abstrakt forlag.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum journal*, 26(1), 4–23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>

- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Martin, F. (2006). Everyday geography: Re-visioning primary geography for the 21st century. *Geographical education*, 19, 31–36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.470494878263839>
- Massey, D. (1997). A global sense of place. I T. Barnes & D. Gregory (red.), *Reading Human Geography* (s. 315–323). Arnold.
- McInerney, P., Smyth, J. & Down, B. (2011). ‘Coming to a *place* near you?’ The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- Mikkelsen, R. (2015). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 15–39). Cappelen Damm akademisk.
- Molin, L. & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices and student achievement. *Norsk geografisk tidsskrift*, 67(3), 142–147. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/00291951.2013.803209>
- Morgan, A. (2011). Place-based education versus geography education? I G. Butt (red.), *Geography, education and the future* (s. 84–102). Continuum International Publishing Group Ltd.
- Morin, K. M. (2013). Geographical literacies and their publics: Reflections on the American scene. *Progress in Human Geography*, 37(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/0309132512466800>
- Møller, J. P. (2001). *Omverdensforståelse: didaktiske perspektiver og eksempler*. Forlaget Klim.
- Roberts, M. (2010). Geographical enquiry. *Teaching Geography*, 35(1), 6–9. <https://www.geography.org.uk/Journal-Issue/8ebd5c84-cc76-4afa-8e1c-acc1f749a5b1>
- Roberts, M. (2011). *What makes a geography lesson good?* Forelesning på konferanse. https://www.geography.org.uk/download/ga_prmghwhatmakesageographylessongood.pdf
- Ryen, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagsdidaktikk* (s. 44–65). Universitetsforlaget.
- Staurseth, H. E. (2018). Geoliteracy i ungdomsskolen: Hvordan legger en ungdomsskolelærer til rette for lesing av grafiske representasjoner i geografi? *Nordic journal of literacy research*, 4(1), 81–102. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.687>
- Staurseth, H. E. (2019). Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? – et eksempel fra et geografiemne i ungdomsskolens samfunnsfag. *Nordidactica - Journal of humanities and social science education*, 9(4), 28–53. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21892>
- Sætre, P. J. (2015). Kart er en forenkling av virkeligheten. I K. Børhaug, O. D. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 61–84). Fagbokforlaget.
- Sætre, P. J. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter ‘fagfornyninga’ 2020. *Norsk geografisk tidsskrift*, 75(2), 114–121. <https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1884595>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: En reise gjennom fylkene i Norge. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 88–109). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166–192). Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/like_muligheter_til_god leseforstaelse/kapittel_7_aa lese kritisk _elevers vurderinger av teksters