

Joachim Larsen, NTNU

Lærernes forestillinger om de andre

En undersøkelse av samfunnsfaglæreres oppfatninger til spørsmål om befolkningsvekst og utvikling

Masteroppgave i geografi fagdidaktikk



Trondheim, mai 2016

Veileder: Jørund Aasetre

Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet

Fakultetet for samfunnsvitenskap

Geografisk Institutt



NTNU

Det skapende universitet

Abstract

This thesis is the second part of a research project named “*The conception of the others*” following up its predecessor, which dealt with students’ attitude towards the population in developing countries, with a new focus on the teachers in this context. We live in a world that is changing. The global population is growing rapidly, especially in Third World-countries. As a result, new questions arise concerning the subjects *Population and Development*. Questions that not only relate to the well-known fact that overpopulation may put pressure on our earths carrying capacity and endanger a sustainable future, but deals with *our* (Western) conceptions towards *the others* (Third World, Global South) as different from *us*.

The former study showed significant preconceptions of *the others*, in which the author Ragnhild Fagerslett (2015) described as deterministic and Malthusian. However, a second, post-teaching survey revealed substantial changes in the student’s attitude compared to the first. As a result, Fagerslett (2015, III) concludes that teaching has “a big potential of changing and enlightening preconceptions in students, if conducted the right way”.

In this study, teacher’s conceptions of population growth, poverty and education in Third World countries has been examined, together with their use of learning materials in school. The results show a somewhat pessimistic view on some of the themes listed above, but also optimistic on others, which underlines that the view towards development in the Global South is split. This is presumed to result from the lack of knowledge amongst some informants, based on the seemingly random answers they give when compared with demographic theory. As a result, this thesis encourages others to examine in depth why the teacher’s answers cannot be linked to theoretical perspective.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min femårige lektorutdannelse i geografi ved NTNU. Den har ført meg frem til et nytt veiskille, fra det mer fleksible studentlivet til arbeidslivets rutinepregede hverdag og på veien har sekken med kunnskap bare blitt tyngre og tyngre. Selv om det i skrivende stund er usikkert hva og hvor denne kunnskapen skal brukes i fremtiden, er det interessant å se hvordan mennesker hele tiden formes og påvirkes av det miljøet man er en del av, de normer og regler som er rådende og de diskurser som er dominerende.

En spesiell takk til veileder Jørund Aasetre for stor entusiasme og interesse for prosjektet, kloke ord på veien, SPSS og Excel-ekspertise og ikke minst de tunge, men verdifulle ettermiddagstimene vi til stadighet har måttet sette av i travle arbeidsuker for å jobbe oss nærmere og nærmere det endelige sluttproduktet.

Takk til de 342 ungdomsskolelærerne som har besvart deler av spørreundersøkelsen, og en spesiell takk til de 193 som tok seg tiden til å besvare samtlige spørsmål. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Takk til Kyrre Svarva for god hjelp med tilgang til og håndtering av det nettbaserte undersøkelsesprogrammet Select Survey og Tove Grete Lie for tilgangen til utvalget.

Trondheim, mai 2016

Joachim Larsen

* **Referanse forsidebilde:** Vår forestilling av verden? (ABC Television Network: Dumb, drunk and racist, 2012)

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	III
FORORD	V
FIGURLISTE	IX
TABELLISTE	X
VEDLEGGSLISTE	X
1. INNLEDNING	1
1.1. VALG AV TEMA	1
1.2. BEGREPSAVKLARING	2
1.3. PROBLEMSTILLINGER.....	3
1.4. OPPBYGNING.....	3
2. TEORI	5
2.1. BEFOLKNINGSTEORIER	5
2.1.1. <i>Malthus</i>	5
2.1.2. <i>Demografisk overgang</i>	6
2.1.3. <i>Boserup</i>	7
2.1.4. <i>Dagsaktuelt arbeid</i>	8
2.2. ETTERKRIGSTIDENS UTVIKLINGSTEORIER.....	10
2.3. LÆRERROLLEN.....	11
2.4. HVA FORMER LÆREREN?	13
2.4.1. <i>Diskurser</i>	13
2.4.2. <i>Media og "de andre"</i>	14
2.4.3. <i>Utdanning</i>	14
2.4.4. <i>Lærerkultur</i>	15
2.5. LÆREMIDLER	16
2.5.1. <i>Læreboken</i>	16
2.5.2. <i>Læreplanen</i>	16
2.5.3. <i>Andre kilder</i>	17
2.6. LÆRERENS KUNNSKAPSFORMIDLING, PESSIMISTISKE OG OPTIMISTISKE PERSPEKTIVER.....	18
2.7 VITENSKAPSFAGET VERSUS SKOLEFAGET	19
3. METODE	21
3.1. METODEVALG	21
3.2. UTFORMING AV UNDERSØKELSEN	21
3.3. UTVALGSSTRATEGI OG DATAINNSAMLING.....	22

3.3.1. <i>Validitet og bortfallsanalyse</i>	22
3.4. ANALYSE AV DATAENE.....	25
3.4.1. <i>Statistiske tester</i>	26
3.4.2 <i>Validitet</i>	27
3.5. FORSKNINGSETIKK.....	27
3.5.1. <i>Bruk av personopplysninger</i>	27
3.5.2. <i>Informert samtykke</i>	27
3.5.3. <i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	28
4. RESULTATER	29
4.1. HVEM ER LÆRERNE?	29
4.1.1. <i>Oppvekst</i>	30
4.1.2. <i>Utdanning</i>	31
4.2. LÆRERNES SYN PÅ BEFOLKNINGSVEKST, FATTIGDOM OG SKOLEGANG I UTVIKLINGSLAND	33
4.2.1. <i>Befolkningsvekst</i>	33
4.2.2. <i>Fattigdom</i>	37
4.2.3. <i>Skolegang</i>	40
4.3. HVA OPPFATTES Å PÅVIRKE BEFOLKNINGSVEKST OG UTVIKLING?	42
4.4. LÆRERNES TANKER OM TEMAET BEFOLKNING OG UTVIKLING	48
4.4.1. <i>Hva lærerne forbinder med temaet</i>	48
4.4.2. <i>Undervisning og vektning av temaet</i>	50
4.5. LÆREMIDLER	52
5. DISKUSJON.....	59
5.1. HVILKE OPPFATNINGER HAR SAMFUNNSFAGLÆRERE I NORSK UNGDOMSSKOLE TIL SPØRSMÅL OM BEFOLKNINGSVEKST OG UTVIKLING, OG HVA FORMER DISSE OPPFATNINGENE?	59
5.1.1. <i>Befolkningsvekst</i>	61
5.1.2. <i>Fattigdom</i>	63
5.1.3. <i>Skolegang</i>	66
5.1.4. <i>Hva påvirker befolkningsvekst og utvikling?</i>	66
5.2. HVILKE KILDER BRUKER LÆRERNE NÅR DE UNDERVISER OM DETTE TEMAET, OG HVORFOR?..	68
6. AVSLUTNING.....	73
6.1 VIDERE ARBEID.....	74
REFERANSER	75
VEDLEGG	79

Figurliste

Figur 2.1: Malthus sin utviklingsmodell (Benjaminsen & Svarstad 2002, s. 22).....	6
Figur 2.2: Den demografiske overgangsmoedellen (Gould, 2015, s. 71)	7
Figur 2.3: Malthus og Boserup sine befolkningsvekstscenarior (Gould, 2015, s. 56)	8
Figur 2.4: Prognoser for verdens befolkningstall (United Nations, 2015)	10
Figur 3.1: Bortfallsanalyse.....	24
Figur 4.1: Informanter etter kjønn.....	29
Figur 4.2: Aldersfordeling.....	29
Figur 4.3: Innbyggere i oppvekstkommune og nåværende kommune.....	30
Figur 4.4: Utdanningsbakgrunn.....	31
Figur 4.5: Andre fag i utdannelsen.....	32
Figur 4.6: Reelle fødselsrater og lærernes antakelser.....	33
Figur 4.7: Den globale fødselsraten.....	35
Figur 4.8: Størst prosentvis befolkningsvekst i dag.....	35
Figur 4.9: Prosentvis andel ekstremt fattige i dag og i 2050	38
Figur 4.10: Vurdering av hva som er viktig for å redusere fattigdom.....	39
Figur 4.11: Fullført skole i Tanzania og Indonesia.....	41
Figur 4.12: Grunnen til et lands befolkningsvekst.....	42
Figur 4.13: Om befolknings situasjonen i dag og i fremtiden.....	45
Figur 4.14: Forbindelser med begrepene 'befolkning og utvikling'	48
Figur 4.15: Sammenheng undervisning om befolkning og utvikling har blitt gjennomført i.....	50
Figur 4.16: Vekting av temaet 'befolkning og utvikling'	51
Figur 4.17: Læremidler i undervisningen.....	53
Figur 4.18: Lærebok.....	54
Figur 4.19: Nettressurser.....	54
Figur 4.20: Lærebokstyring eller lik vekting av flere kilder.....	55
Figur 5.1: Fra vitenskap til skolen.....	60

Tabelliste

Tabell 2.1: Vitenskap- og skolefagets hva, hvorfor og hvordan (Rakstad Pettersen 2012, s 11).....	20
Tabell 4.1: Korrelasjoner mellom antatte fertilitetsrater.....	35
Tabell 4.2: Resultat fra rotert faktoranalyse (spm 23)	44
Tabell 4.3: Resultat fra rotert faktoranalyse (spm 25)	47

Vedleggsliste

Vedlegg A: Invitasjon til spørreundersøkelse

Vedlegg B: Geografiundersøkelse – samfunnsfaglærere

1. Innledning

”Hvis dere velger å vise min sko, som er stygg, så er det bare en del av meg. Viser du mitt ansikt, er det noe annet. Dere viser bare en liten del og kaller det for verden” (Tufteland Kroken & Midtskog, 2015). Dette sitatet, hentet fra det danske nyhetsprogrammet Deadline sitt intervju med professor Hans Rosling, gir en fin inngang til denne masteroppgaven. Den karismatiske professoren sparer ikke på kruttet i sin kritikk av medias dekning og fremstilling av verden. Rosling ønsker å nyansere det negative bildet mediene gir av vår hverdag og vise at det utviklingsmessig har blitt tatt store skritt siden 90-tallet. Studerer en utviklingsdebatten og befolkningsutviklingen i fattige land får en ofte inntrykk av at det er en dyster fremtid vi går i møte. Terror, krig, sykdom og fattigdom preger ofte nyhetene, fordi temaene anses som viktige å formidle. I samme stund kan Ola Nordmann benytte seg av enhver kommentarspalte i dagens nettaviser til å ytre sine meninger, som av og til kan vise seg å være ekstreme. Dette kan enhver borger få tilgang til, så lenge en har nettilgang og en fungerende datamaskin. Og hvem har ikke det i dag? Et slikt verdensbilde får en til å tenke i retning av skolesystemet og på hva som er skolens rolle i å påvirke og formidle et mer riktig inntrykk til elevene. I denne prosessen vil valg av læremidler være av stor betydning, men kanskje viktigst er lærerens rolle som kunnskapsformidler.

Kildekritikk er viktig, men det er mye å forvente at en ungdomsskoleelev skal være kritisk til egen lærer og læremidler. Spesielt når denne type kunnskap i hovedsak læres på videregående skole. Selv har jeg vanskelig for å huske episoder der jeg ikke tok lærerens ord for god fisk. Han eller hennes undervisning var den riktige undervisningen. Den ble slukt rå, og det var sjeldent at noen tok seg tid til å tygge eller i det minste sette et spørsmålstegn ved det de smakte. Derfor vil alltid den kunnskapen en lærer formidler være avgjørende for elevenes oppfatning, især på ungdomsskolen hvor elevene er mindre kritiske til egen læring sammenlignet med den videregående skolen.

1.1. Valg av tema

I sin masteroppgave ”*Forestillingen om de andre*” gjennomførte Ragnhild Fagerslett (2015) to spørreundersøkelser i fire videregående skoleklasser, én før og etter geografiundervisning. Hensikten var å måle faglige eller holdningsmessige endringer i synet på befolkningen i den tredje verden, også kalt *de andre*. Elevene viste merkbare endringer fra første til andre

undersøkelse, som tilsier at skolen som en nøytral informasjonskanal har potensial til å gi elevene et stort og viktig læringsutbytte når det gjelder temaene *befolkning og utvikling*. Hva og hvordan undervisningen formidles er avgjørende for hvilket læringsutbytte elevene får (Fagerslett, 2015). Betydningen av læreren i denne prosessen ble det forsket lite på, men i den avsluttende delen av oppgaven oppmuntrer Fagerslett likevel til videre arbeid: ”*Det kom også frem at læreren hadde stor betydning for hvilke forestillinger elevene sitter igjen med etter undervisning. Lærerens rolle i utformingen av elevers forestillinger kunne derfor være et interessant tema å studere nærmere gjennom undersøkelser som i større grad vektla lærerens rolle i hele forskningsprosessen*” (Fagerslett, 2015, s. 87)

Til tross for at læreren besitter et høyere kunnskapsnivå enn elevene, er han eller hun også et menneske med egne oppfatninger og forestillinger som alle andre. Verden er i utvikling, på godt og vondt. Globale tema kommer i økende grad direkte til å påvirke våre liv, og i den sammenheng er undervisning om befolkning og utvikling viktig. Denne masteroppgaven vil derfor rette fokuset mot grunnskolen, mer spesifikt mot samfunnsfaglærernes forestillinger om befolkning og utvikling. Den vil utforske hvilke perspektiver og kunnskaper lærerne har om befolkningsvekst i dagens u-land og til generelle utviklingsspørsmål, hva som former deres forestillinger og kunnskaper, hvilke kilder de bruker og hvordan de velges ut.

1.2. Begrepsavklaring

Denne oppgaven er gitt tittelen ”*Lærernes forestillinger om de andre*”, fordi den er en del av det videre arbeidet i prosjektet ”*Forestillingen om de andre*”. I oppgaven brukes begrepene *forestilling*, *oppfatning*, *perspektiv* og *holdning* for å beskrive lærernes syn på temaet *befolkning og utvikling*. Nyansene mellom de er små, hvor beslektede synonymmer av de tre første begrepene kan være henholdsvis *representasjon*, *mening* eller *fremstilling* (SNL, 2016a,b,c). Begrepet *holdning* er noe mer komplekst. Det kommer til uttrykk gjennom oppfatninger og meningsytringer, og sies av Jung (1971) å være et slags beredskap til å reagere positivt eller negativt ovenfor spesielle objekter, ideer og verdier. Nettopp Carl Jung anses for å være en pioner innen for forskning på holdninger. Gjennom sin definisjon skiller han mellom bevisste og ubevisste holdninger, hvor de holdninger en selv kan oppfatte som bevisste kan vise seg å være ubevisste og dermed prege ens oppfatninger og perspektiver.

Begrepet *de andre* refererer i følge Fagerslett (2015) til en diskurs som omfatter vestlig kultur og medias dannelse av *oss* og *dem*. *Oss* refererer her til dagens i-land og *dem* til vår tids tredje verden, som først og fremst finnes i Afrika sør for Sahara. I denne oppgaven rettes fokuset fra elevene til lærernes oppfatninger av *de andre*.

1.3. Problemstillinger

- Hvilke oppfatninger har samfunnsfaglærere i norsk grunnskole til spørsmål om befolkningsvekst og utvikling, og hva former disse oppfatningene?
- Hvilke kilder bruker lærerne når de underviser om dette temaet, og hvorfor?

1.4. Oppbygning

Oppgaven har en tradisjonell struktur hvor det teoretiske grunnlaget presenteres først. I denne delen vil jeg introdusere de viktigste befolkningsteoriene i kronologisk rekkefølge fra Malthus, den demografiske overgangsmodellen og Boserup til Hans Roslings mer moderne demografiske vinkling. Dette representerer ulike oppfatninger om befolkningsvekst og utvikling. Deretter vil jeg kort gjennomgå de ulike forståelsene av begrepet utvikling som har dominert siste halvdel av 1900-tallet. Denne delen vil ha elementer som man kan finne i Fagerslett (2015) sin oppgave, på bakgrunn av at det grunnleggende temaet er det samme og for å gjøre sammenligning av de to oppgavene enklere.

Fra teori om befolkning og utvikling beveger jeg meg over til lærerrollen og hva som kan forme han eller henne. Her trekkes diskurser, media, utdanning og lærerkultur frem som mulige forklaringsfaktorer. Videre går jeg over til å beskrive læremidler, først læreboken og deretter læreplanens generelle del, prinsippene for opplæring og kompetansemål i samfunnsfag 8-10. trinn. Deretter vil jeg se på andre kilder lærerne kan benytte seg av. Teoridelen avsluttes med lærerens undervisningspraksis og forholdet mellom vitenskapsfaget og skolefaget.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for spørreundersøkelsen som ble sendt ut. Jeg vil beskrive utformingen av undersøkelsen, utvalgsstrategi og innsamlingsprosess før jeg presenterer dataanalyse og de statistiske testene som har blitt benyttet i SPSS. Jeg avslutter denne delen med å diskutere etiske dilemmaer rundt mitt metodevalg.

Fra metodedelen hopper jeg over til resultat. Her vil flere interessante aspekter fra spørreundersøkelsen bli presentert, og videre drøftet i en avsluttende diskusjonsdel hvor teori og resultat ses i sammenheng. Denne delen vil også ha rot i mine problemstillinger, hvor ønsket er å kunne forklare hvilke oppfatninger lærerne har om befolknings- og utviklingsspørsmål, hvilke kilder de bruker og hva som kan ligge bak dette.

Det hele avsluttes med en konklusjon, hvor blant annet lærer og elev (jf. Fagersletts oppgave) ses sammen for å gjøre *Forestillingen om de andre* til et helhetlig prosjekt.

2. Teori

Denne delen utgjør oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Den første inkluderer de punktene som omhandler befolknings- og utviklingsteori, den andre fokuserer læreren og hvilke faktorer som kan påvirke han eller hennes forestillinger og den tredje fokuserer på læremidler og undervisning i skolen.

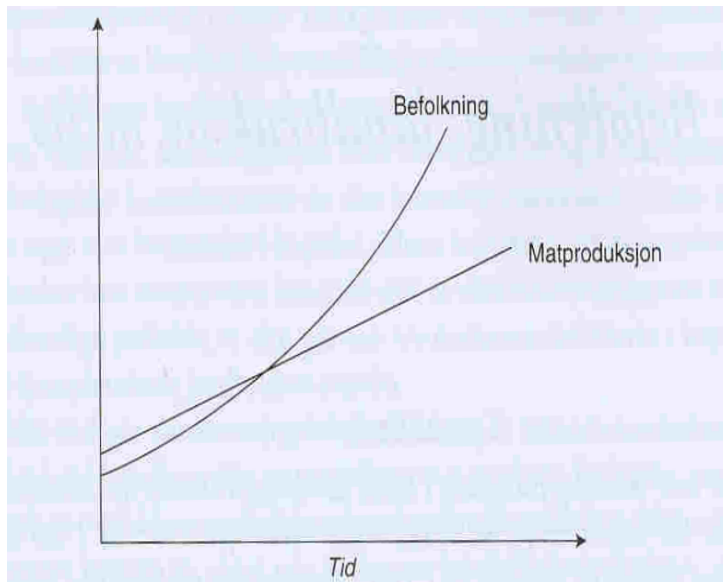
2.1. Befolkingsteorier

Demografi, som er den faglige betegnelsen på befolkningslære, stammer fra det greske *demos*, som betyr 'folk', og *grafein* som betyr 'skrive'. I demografien lærer vi om befolkningers størrelse, alders-, kjønns- og geografiske fordeling, samt de demografiske komponentene fruktbarhet, dødelighet og migrasjon (Tønnessen & Solerød, 2015). I ungdomsskolen er det hovedsakelig geografifaget som tar for seg demografi, i hvert fall om en skal lese direkte av kompetansemålene for læreplanen i samfunnsfag. Et av kompetansemålene lyder som følger: "Samanlikne storleik, struktur og vekst i befolkningar og analysere befolkningsutvikling, urbanisering og flytting i nyare tid" (Utdanningsdirektoratet, 2013b). At det undervises i demografi er én ting, men hvordan denne undervisningen foregår er noe annet. Den globale befolkningsveksten har ofte blitt beskrevet med metaforer som "befolkningseksplosjonen" og "befolkningsbomben", og mange skrekkvisjoner har knyttet seg til slike bilder. Ved FNs første store befolkningskonferanse i Bucuresti i 1974 fremsto tallene som dramatiske. Mange var kritiske til datidens befolkningsvekst, og hvordan de fremtidige folketallene ville føre til sultkatastrofer og jordens undergang (Solerød, 2003). Dette synet på befolkningsvekst var derimot ikke nytt. Ideene om at det ville føre til krig, hungersnød og epidemi kan spores helt tilbake til slutten av 1700-tallet med den britiske økonomiprofessoren Thomas Robert Malthus (1766-1834).

2.1.1. Malthus

Samfunnsfaget i grunnskolen tar for seg befolkningsvekst og utvikling gjennom kompetansemålene i geografi for 8-10. trinn. I den forbindelse vil lærerne ofte benytte seg av ulike befolkingsteorier for å belyse denne debatten. En av de mest brukte er Malthus' pessimistiske teori om hvordan samfunnsutvikling og økonomi påvirker befolkningsutvikling, som vi i dag kjenner som *Malthusianismen*. Malthus formulerte en økonomisk lov som viste at befolkningsveksten økte geometrisk og matproduksjonen aritmetisk (Figur 2.1). Som en følge vil det stigende folketallet presse næringsgrunnlaget og bli holdt nede ved høy

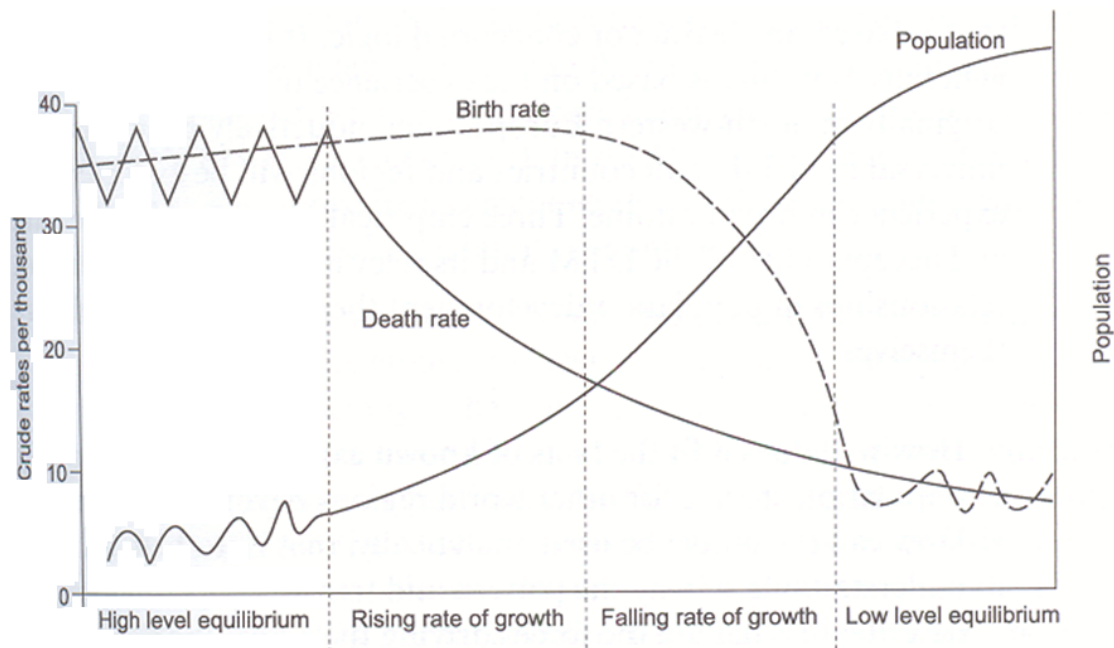
dødelighet på grunn av underernæring, epidemier og kriger (Gould, 2015). Malthus' teori klarte åpenbart ikke å se de store teknologiske endringene som oppsto i jordbruket på midten av 1900-tallet. Ideene ble i tillegg utviklet i en tid med kolonisering og har blitt kritisert for å være sterkt influert av vestlig kultur (Robbins, 2012). Likevel fikk den på begynnelsen av 1800-tallet stor tilslutning i tidens samfunnsøkonomi, og deler av teorien er fortsatt aktuell over 200 år etter at den ble presentert i 1798.



Figur 2.1: Malthus sin utviklingsmodell, som illustrerer sammenhengen mellom matproduksjon og befolkningsvekst (Benjaminsen & Svarstad, 2002, s. 22).

2.1.2. Demografisk overgang

Tid er en viktig komponent i befolkningslæren. To andre komponenter er fertilitet og mortalitet, også kalt fruktbarhet og dødelighet. Gjennom å sammenligne disse er det mulig å forutse hvordan fremtidens befolkningsstruktur vil se ut, noe Warren Thompson (1887-1973) gjorde da han utviklet den demografiske overgangsmodellen i 1929 (Figur 2.2). Modellen er basert på den vestlige verdens utviklingshistorie og er nødvendigvis ikke generaliserbar, men er likevel nyttig å bruke som et mulig estimat på hvordan andre verdensdeler vil kunne utvikles fra før-industrielle samfunn med høy fertilitet og mortalitet til dagens utviklede land hvor de to faktorene har stabilisert seg på et lavt nivå (Gould, 2015). Når, hvor fort eller hvorfor andre land vil kunne få denne utviklingen forklarer modellen riktignok ikke. Teorien ble også kritisert for å fokusere for mye på vestens suksessoppskrift når en skulle forutsi u-landenes utvikling og dermed bidra til polariseringen mellom vesten og *de andre* (Robbins, 2012).



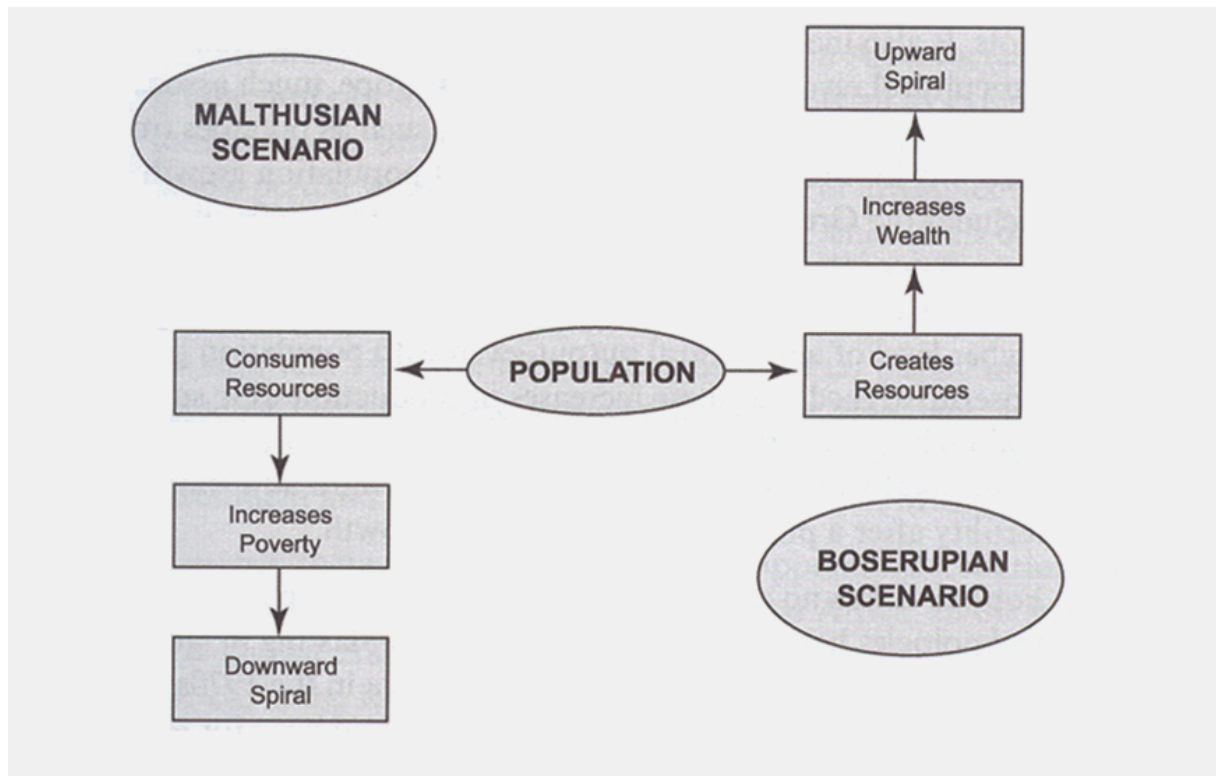
Figur 2.2: Den demografiske overgangsmoellen (Gould, 2015, s. 71)

Mange er i dag bekymret for at verdens befolkning vokser for raskt. 836 millioner mennesker lever i sult og flere mennesker betyr større belastning på miljøet. Befolkningsveksten var på sitt høyeste på 1970-tallet og ble sett på som en stor trussel mot en fredelig sosial og økonomisk utvikling. Derimot har det siden den gang vært en betydelig nedgang i befolkningsveksten, som nesten er halvert (FN-sambandet, 2015a). I dag er det derfor stor grunn til optimisme, til tross for at mange ikke er klar denne forbedringen i skyggen av massemedienes fokus på negative hendelser. Optimisme kan også spores i historiens befolkningsteorier, og ett av de viktigste bidragene finner vi hos den danske landbruksøkonomen Ester Boserup (1910-1999).

2.1.3. Boserup

På befolkningskonferansen i 1974 var det ikke alle som var enige i at vi hadde en dyster fremtid i møte. Den indiske helseministeren og en kinesisk delegat var blant de som hadde et mer optimistisk fremtidsrettet syn (Solerød, 2003). Boserup hørte også til i denne kategorien. I sine aktive år fra etterkrigstiden til hennes død, videreutviklet hun Malthusianismens teorier om ressursknapphet og befolkningsvekst. Forskjellen var at der Malthus mente befolkningsveksten ville føre til ressursknapphet, argumenterte Boserup for at denne knappheten ville tvinge frem nye løsninger som kunne øke bæreevnen. Om Malthus sin forståelse av bæreevne kan sies å være statisk, representerer Boserup en dynamisk forståelse. Mye av hennes arbeid baserte seg på *Den grønne revolusjon*, en revolusjon innen

jordbruksteknologi som førte til en betydelig økning i jordbruksproduksjonen, der kapasiteten for denne produksjonen ble sett som en funksjon av befolkningstallet (Gould, 2015).



Figur 2.3: Malthus' negative og Boserups positive befolkningsvekstscenario (Gould, 2015, s. 65)

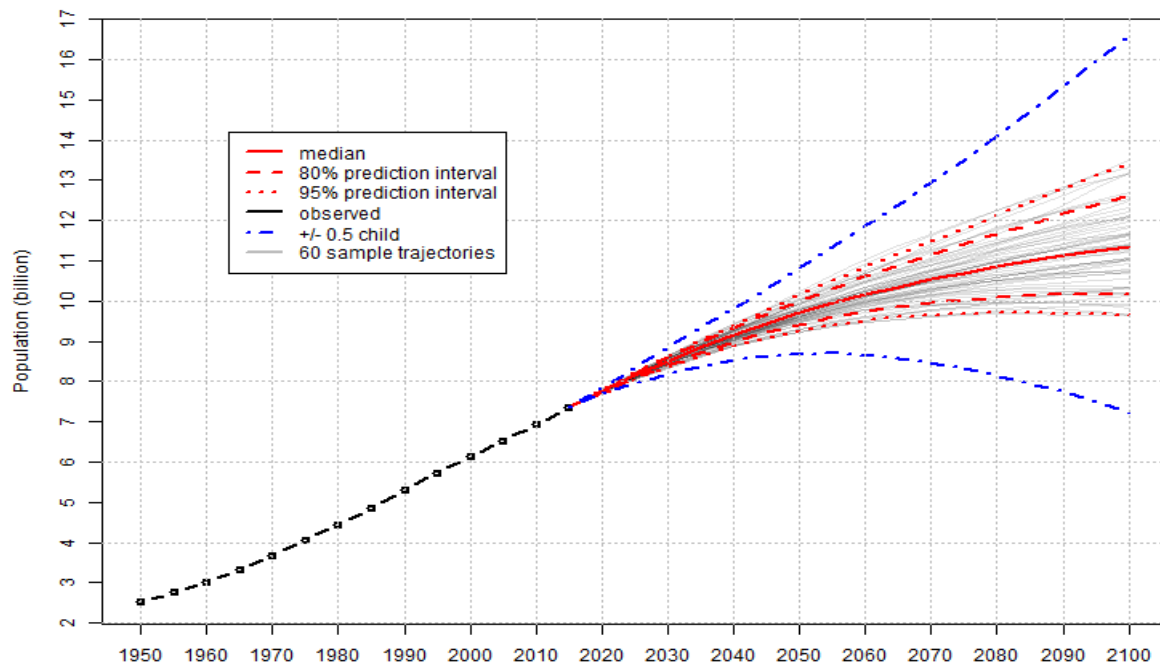
2.1.4. Dagsaktuelt arbeid

En som utvilsomt har fått mye oppmerksomhet de siste årene er den svenske professoren Hans Rosling. Gjennom sine statistiske fremstillinger, dokumentarer og foredrag om global utvikling i helsetilstand, økonomi og miljø, forsøker Rosling å nyansere det pessimistiske synet på befolkning som mange har i dag (Limkjær, 2015). Han er derfor en direkte motsetning av Malthus' negative syn på befolkningsvekst. Samtidig mener Rosling at dagens estimater er basert på erfaringer fra en tid da utvikling og industrialisering gikk langt saktere. Dette er for eksempel ikke tatt med i beregningen av den demografiske overgangsmodellen, som utelater kontekst i utviklingsprosessen. Likevel, Rosling baserer mye av sitt arbeid på en slik tradisjonell overgang, som skulle tilsi at han er enig i grunntanken bak modellen (Rosling, 2013).

Som med Boserup, kan en se en sterk fremtidsoptimisme hos Rosling. En viktig forskjell er likevel at sistnevnte kan benytte seg av to tiår med eksplosjon av informasjon, globalisering, familieplanlegging, prevensjonsmidler og opplysning og derfor kan rette fokuset mot de

positive endringene som faktisk *har* skjedd siden 80/90-tallet. Endringene har vært enorme og ført til at mange utviklingsland har brukt noen tiår på de samme demografiske endringene som vesten brukte over 100 år på å gjennomgå. Dette er også basis for mye av vår uvitenhet om befolkningsutvikling i dag, skal en tro Rosling selv. De fleste mennesker forstår verden gjennom å generalisere personlige erfaringer, som ofte er svært ensidige. Medienes fokus på drastiske endringer overskygger de saktegående og stødige endringene, og derfor ender man opp med udatert informasjon som en fikk på skolen en gang i tiden (Gapminder, 2016). Rosling ser det derfor som sin oppgave å opplyse verden om de positive endringene som har havnet i skyggen av det han mener er medienes feilaktige fremstilling av verden (Rosling, 2013)

Befolkningsveksten har vært ekstrem det siste århundret, sammenlignet med hva verden har opplevd tidligere. Det er vanskelig å forutse nøyaktig hvor mange mennesker vi kommer til å bli i framtiden. FN opererer derfor med tre forskjellige prognoser: lav, middels og høy. Den midterste prognosen danner utgangspunkt for FNs forventning om at vi blir 9,7 milliarder mennesker i 2050 og 11,2 i 2100. Det globale fertilitetsgjennomsnittet på 2,5 barn antas i 2100 å ligge på 1,99. For at et slikt estimat skal være realistisk må kvinner i utviklingsland få økt tilgang til familieplanlegging. I 2014 hadde kun 34 % av kvinnene i de minst utviklede landene tilgang på moderne prevensjon. FNs befolkningsfond, UNFPA, jobber derfor først og fremst med reproduktiv helse for å sikre tilgang til familieplanlegging og trygge graviditeter og fødsler (FN-sambandet, 2016). Tabellen på neste side er hentet fra FNs hjemmesider, og er justert etter fertilitet og forventet levealder som henholdsvis er nedadgående og økende. Median er inkludert, og det samme er prognoser med 80 og 90% sannsynlighet. +/- 0.5 barn er tatt med, og illustrerer potensielt ekstreme forskjeller i befolkningsutviklingen frem mot århundreskiftet.



Figur 2.4: Prognoser fra verdens befolkningstall (United Nations, 2015).

2.2. Etterkrigstidens utviklingsteorier

Etter 2. Verdenskrig ble mange av de tidligere kolonistatene i Afrika og Asia selvstendige, og det var stor utviklingsoptimisme i verden. Den første teorien som oppsto på 1950 og 60-tallet kalles i dag for *moderniseringsteori*, fordi utviklingslandene skulle følge den vellykkede modellen fra Europa og oppnå økonomisk vekst. Gjennom å modernisere utviklingslandene ville de komme på samme nivå som de rike industrilandene. Når de nådde et visst økonomisk nivå ville rikdommen "sildre ned" til alle landets innbyggere og slik bekjempe fattigdom (Grieg, Hulme, & Turner, 2007). Denne moderniseringsprosessen er ikke ulik prosessen som den demografiske overgangsmodellen baseres på. Begge teoriene grunner i den europeiske modellen og troen på at utviklingslandene kunne gjennomgå samme prosess.

Moderniseringsteorien ble senere kritisert på 60- og 70-tallet fordi økonomisk vekst ikke nødvendigvis førte til fattigdomsreduksjon. Industrialiseringen opprettholdt fattigdom fordi utviklingslandene kun eksporterte råvarer til industriland. De skulle gjøre seg uavhengig av de rike landene ved å beskytte sin egen økonomi og bygge sin egen industri. Ideene bak en slik tankegang fikk navnet *avhengighetsteori* (FN-sambandet, 2015b). Avhengighetsteoretikernes budskap bryter ikke bare direkte med moderniseringsteorien og den demografiske overgangsmodellen, men også Malthus' teori. Der Malthus mente at ressursknapphet i verden

er grunnet antall mennesker, mente man nå at denne ressursknappheten skyldtes ujevn fordeling mellom fattig og rik.

Avhengighetsteoriene ble i løpet av de neste tiårene kritisert for å være for negative til forholdet mellom i- og u-landene. I tillegg ble deres kritikk av den kapitalistiske utviklingsmodellen mindre holdbar da man senere fikk se de Asiatiske Tigrenes lynraske utvikling basert på strenge, kapitalistiske prinsipper (Grieg, Hulme, & Turner, 2007). På 70- og 80-tallet tar utviklingsdiskusjonen en helt annen retning, hvor nyliberalismen skulle vise seg å dominere. Som et resultat av dårlig økonomisk vekst var det nå det frie markedet som skulle skape vekst og utvikling. Offentlige tjenester skulle privatiseres og markedene skulle åpnes opp (FN-sambandet, 2015b). Likevel, resultatene uteble, og nyliberalistene ble kritisert for å øke forskjellene mellom fattig og rike, fremfor å minke de. Det viktigste argumentet her var hvordan store institusjoner påla land i den tredje verden å innføre nyliberalistisk politikk som kun tjente multinasjonale selskaper i den rike delen av verden, og dermed bidro til økt imperialistisk utbytting (Grieg, Hulme, & Turner, 2007).

I mer moderne tid har det kommet flere retninger, både *alternativ utvikling*, *post-utvikling* og *rettighetsbasert utvikling* som blant annet fokuserer på å fremme deltakelse og gi lokale og marginaliserte aktører en stemme i dagens utviklingsprosess, fremme deres rettigheter og tilrettelegge for at alle kan leve et verdifullt liv i den grad det er mulig å oppnå (Bull, 2015). En sentral aktør i dagens utviklingsarbeid er FN, som også står bak definisjonen på *absolutt*, eller *ekstrem fattigdom*, som benyttes i denne oppgaven: ”*Absolutt fattigdom innebærer at man ikke får dekket grunnleggende behov som mat, klær, hus, tilgang på grunnutdanning og primære helsetjenester. Grensen for absolutt fattigdom går ved Verdensbankens fattigdomsgrense på 1,25 dollar dagen*” (FN-sambandet, 2016)

2.3. Lærerrollen

Jeg velger å introdusere dette punktet med en fiktiv dialog hentet fra (Koritzinsky, 2014, s. 73):

” ‘Hva stemmer du, lærer?’

Hun ville ikke svare på spørsmålet. ‘Lærere skal alltid være nøytrale’, sa hun.

Han ga seg ikke: ‘Nesten alle i klassen er sikker på at du stemmer SV!’

'Hvorfor det?' spurte hun.

'Vi tror bare det', var det en som sa. 'Du ser liksom sånn ut.'

'Da tror dere feil', sa hun og angret straks på ordene."

Sitatet ovenfor viser at skolens opplæring ikke er verdinøytral, men det skal den, i følge opplæringslovens formålsparagraf og den generelle læreplanen, heller ikke være. Den skal understøtte og styrke verdier som har med menneskerettigheter, demokrati, likestilling og flerkulturell forståelse å gjøre (Koritzinsky, 2014). Dette verdigrunnlaget er ofte så generelt formulert at det må tolkes, og med den friheten KL06 gir lærere til å velge arbeidsmetoder vil han eller hennes holdninger og perspektiver i stor grad kunne påvirke undervisningen og dermed elevenes synspunkter.

Som lærer stiller man med personlige meninger som ikke skal farge all undervisning. På den annen side skal man heller ikke holde seg til fakta alene, fordi faktakunnskap skal kobles til innsikt, forståelse, forklaringer, vurderinger og meninger. Faktakunnskap vil også gjenspeile et verdivalg som nærmest er uunngåelig. Det er lett å påvirke elevene indirekte og ubevisst gjennom ensidighet i språkbruk, bilder og i utvalg av fakta. Viktige spørsmål en må stille seg er derfor hvordan en lærer skal fremstå med egne holdninger og syn, hva som er tillatt og hvorfor noen ting er mer "rett" enn andre. Det overordnede målet er derfor *flersidighet*, med vilje og evne til å framstille ulike holdninger og standpunkter på en begrunnet og engasjert måte (Koritzinsky, 2014).

Elevene påvirkes også gjennom valg av perspektiver, for eksempel om en forklarer samfunnsforhold ovenfra eller nedenfra. Dette kan illustreres gjennom flere spørsmål: I hvilken grad fokuserer vi mest på samfunnsprosesser lokalt, nasjonalt, i den vestlige verden, i u-land eller globalt? I hvor stor grad peker vi på harmoniske trekk ved samfunnet og i hvilken grad på konflikter? I hvilken grad anlegger vi et pessimistisk eller optimistisk syn på framtida (Koritzinsky, 2014)? Kontroversielle menneske- og samfunnssyn, som vi gjerne kaller politiske ideologier, er nært beslektet med valg av faglige perspektiver. Konservative, radikale, liberalistiske, sosialistiske eller i verste fall rasistiske, fascistiske eller nynazistiske ideologier vil alle kunne påvirke lærernes undervisningspraksis. Koritzinsky (2014) understreker derfor at det er viktig for lærerne å ha kjennskap til *flerkulturelle ideologier*, hvor de fra ungdomstrinnet må gjøre elevene bevisst på at faglige perspektiver mer eller mindre henger sammen med politiske ideologier.

2.4. Hva former læreren?

Som jeg kommer innom i punkt 2.5 vil lærebøker, læreplaner og skolens føringer være med på å forme lærerens undervisningspraksis, men hva som former læreren som person er mer omfattende enn de retningslinjene vi finner i utdanningssystemet. I denne delen vil jeg fokusere på hva som kan være med på å skape en lærers *hverdagsforestillinger*.

Hverdagsforestillinger kan være forklaringsmodeller som avviker fra vitenskapelig forklaring, ofte basert på intuitiv logikk. De er gjerne personlige, stabile og vanskelig å endre over tid (Wennevold, 2012). I følge poststrukturalistisk tenkning påvirkes vårt verdensbilde av sosiale strukturer i like stor grad som læring. Sosiale strukturer omfatter samfunnet, media, familie, normer og nær omgangskrets (Couper, 2015). Som med all dannelses betyr dette at det primært er familien, gradvis etterfulgt av skolen, som vil forme deg som menneske i de første årene før en begynner å utvikle egne forestillinger. Jo lenger tid det går før hverdagsforestillingene blir utfordret, jo vanskeligere er de å endre (Wennevold, 2012).

2.4.1. Diskurser

Blant de elementene som kan påvirke en lærers hverdagsforestillinger er overordnede diskurser. En diskurs defineres av Benjaminsen og Svarstad (2010, s. 45) som: ”en etablert betraktningssmåte om et fenomen”. Dette kalles ofte ledende diskurser, som deles av mange og mektige aktører. En av de sentrale bidragsyterne bak dagens forståelse av diskurser er poststrukturalisten Michael Foucault (1926-1984). Han viste hvordan praksis i ulike perioder har vært knyttet opp mot diskurser som har angitt hva som var meningsfullt, sant og aksepterte former for utsagn og handlinger (Benjaminsen & Svarstad, 2010). Innen demografi og utvikling kan både Malthus og Boserups modeller være eksempler på slike overordnede diskurser som har vist seg å få stor betydning for hvordan befolknings- og utviklingsspørsmål har blitt håndtert på ulike nivåer.

Foucault ble likevel kritisert for sitt fokus på at det fantes en enhetlig diskurs som angir sannheten og de riktige handlingene på ethvert område, i enhver historiske epoke. Når vi studerer diskurser som for eksempel omhandler utvikling på et globalt nivå i dag, er det ikke uvanlig å finne meningskonflikter som involverer to eller flere ledende diskurser (Benjaminsen & Svarstad, 2010). Hans Roslings optimistiske syn på utvikling er et eksempel på en slik diskurs som gradvis blir mer anerkjent og brukt i det vitenskapelige miljøet. Det

fungerer som en motpol til massemedienes *k*-slagsider. Hvilken diskurs som er gjeldende er ikke nødvendigvis gitt, men Andersen og Benjaminsen (2002) understreker at det ”folk flest” blir eksponert for i skolen og i hverdagen vil være avgjørende for hva de ser på som sannhet. Som jeg kommer til i punkt 2.5.3 har Bruflot (2016) funnet ut at videregående lærere i stor grad benytter seg av Hans Rosling og Gapminder i skolen. Dette betyr at deler av demografiundervisningen i den videregående skolen undervises med et optimistisk fremtidsrettet blikk som gir en viktig balansegang i en diskusjon som i mange år har vært forbundet med pessimisme.

2.4.2. Media og ”de andre”

I dagens samfunn spiller mediene en særskilt viktig rolle som kunnskapsformidler og informasjonskanal, men blir ofte beskyldt for å gi et galt bilde av virkeligheten. Mediene baserer ofte sine fremstillinger på saker og utspill som politikere kommer med. Om dette representerer sterke meninger om islamisering eller bruk av hijab vil mediene omtale det, og i tillegg spissformulere uttalelsene slik at de forsterker det de aktuelle informantene sier. Sammen kan dette gi et skjevt bilde av virkeligheten, der motsetninger og problemer dominerer (Haidari, 2015).

De samme grunnprinsippene som gir et feilaktig bilde av muslimer her til lands, går igjen i illustrasjonen av fattigdomsproblematikk. Konklusjonene er enkle, og noen forestillinger dominerer. Fattigdom finner vi i Afrika, og her er tilnærmet alle fattige. De har ikke tv, mobiltelefon eller datamaskiner slik som oss. Mediene fremstiller ofte bilder av sultne barn, Aids og andre sykdommer. De beskriver dårlige styresett, få muligheter til utdanning og helsevesen (Mahadeo & McKinney, 2007). Selvsagt finnes det mye sannhet i deres fremstillinger, men i det lange løp bidrar det til å danne en ensartet forestilling av befolkningen i Afrika, som er nedlatende og stereotypisk. Boko Harams herjinger i Nigeria er et eksempel på en slik ensartet mediedekning. Tross at deres handlinger er alvorlige, berører de kun et fåtall i det som er Afrikas mest befolkningsrike land. Likevel er det stort sett den islamistiske militantgruppen som får oppmerksomhet i mediene (Rønning, 2015).

2.4.3. Utdanning

Lærere utgjør en holdningsskapende nøkkelgruppe i det norske samfunnet. I følge Andersen og Benjaminsen (2002) har utviklings spørsmål fått en styrket stilling i lærerutdanningen. Dette gjør det naturlig å anta at lærerstudentene har opparbeidet seg god innsikt i sentrale spørsmål som forholdet mellom fattigdom, befolkningsvekst og miljøproblemer i Sør. Likevel

har undersøkelser vist at lærerstudenters innsikt i disse temaene er mangelfull og stereotyp. I tillegg dominerer en malthusiansk og krisepreget forståelse hos både sterke og svake studenter (Andersen & Benjaminsen, 2002). Slike ideer er ofte påvirket både lærebøker og forelesere på lærerutdanningen, men vel så viktig for lærerstudentenes holdningsdannelse er den offentlige diskursen generelt, hvor vi kan trekke tråder tilbake til Foucault og hans forståelse av diskurser, medias fremstilling av *oss* og *de andre* og det store fokuset på negativitet som råder i deres fremstilling av befolkningsvekst og utviklingsproblematikk (Andersen & Benjaminsen, 2002).

2.4.4. Lærerkultur

Hvis vi ønsker å forstå hva læreren gjør og hvorfor han eller hun gjør det, må vi også forstå lærermiljøet og *yrkeskulturen* som læreren er en del av. Yrkeskulturen i skolesammenheng forstås her som: ”de overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid” (Hargreaves, 1996, s. 172). Denne kulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer, og utgjør derfor et rammeverk for den læringen som skjer i yrket. Det læreren foretar seg i klasserommet i form av undervisningsstil og -strategier blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kolleger, både nåværende og tidligere (Hargreaves, 1996). Med andre ord kan det som skjer inne i klasserommet ikke skilles fra de relasjonene som utvikles utenfor.

Lærerens yrkeskultur, som alle andre kulturer, har to viktige dimensjoner: *innhold* og *form*. I følge Hargreaves (1996) består *innhold* av alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere er felles om. Dette kan igjen ses gjennom deres meninger, ytringer og handlinger: ”Det er slik vi gjør det hos oss”. Hva som danner disse fellesoppfatningene og -holdningene i en organisasjonskultur er dessverre lite undersøkt (Hargreaves, 1996).

Den andre dimensjonen er lærernes *formside*. Den består av relasjonsmønstrene og samværsformene mellom medlemmene i slike kulturer. Endringer i læreres overbevisninger, verdier og holdninger kan være betinget av tidligere eller parallelle endringer i relasjonene mellom dem som kolleger. Å forstå lærerkulturens formside betyr å forstå hvilke begrensninger og muligheter som finnes når det gjelder endringer i skolen og utviklingen av lærerarbeidet (Hargreaves, 1996).

2.5. Læremidler

Det finnes mange kriterier for utvalg og prioritering av lærestoff i skolen. Noen av de viktigste er lærebøkernes innhold, læreplanens generelle formål og kompetansemål, lærernes erfaringer og utdanning, elevenes interesser og engasjement, aktuelle emner og hendelser (Koritzinsky, 2014). La oss først ta en titt på læreboken.

2.5.1. Læreboken

Læreboka er det viktigste læremiddelet i elevenes møte med sitt fag. Den er svært styrende for undervisningen fordi den har en kunnskapsgaranterende rolle, skaper sammenheng i faget og gjør både undervisning og vurdering lettere (Sætre, 2012). Den sterke lærebokstyringen kan, i følge Sætre (2012), skyldes en kombinasjon av manglende fagutdanning og samfunnsfagets svekkede posisjon i skolen. Lærebokforfatterne blir derfor også viktige i sammenheng med hva som skal prioriteres av kompetansemål og hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres. Læreboken har i mange år stått sterkt i skolen gjennom den statlige lærebokgodkjenningen, men etter at godkjenningsordningen ble avskaffet i 2000 har det blitt desto viktigere for lærerne å reflektere over hvorfor en vil bruke lærebøker, hvilke faglige og metodiske krav en har til bøkene, hvilke bøker en velger ut fra disse kravene og hvordan bruken av de kan kombineres med bruk av andre kilder.

Det er viktig at læreboka strukturerer lærestoffet, da informasjonen elevene får fra massemedia ofte er oppstukket og usammenhengende. I den forbindelse er det viktig at læreboken er god. I følge Koritzinsky (2014) er det de bøkene som preges av flersidighet, appellerer til elevenes følelser, engasjement og stimulerer til videre læring, gir rom for tolkning og refleksjon, har en ryddig progresjon og i tillegg baserer seg på et bredt spekter av kilder som ofte er de beste.

2.5.2. Læreplanen

Kunnskapsløftets læreplan (KL06) er kortere og mindre detaljert enn de tidligere læreplanene, og overlater derfor mer faglig og pedagogisk skjønn til lærerne. Samfunnsfagets formål gjelder både geografi, historie og samfunnskunnskap og understreker at opplæringen skal skape *forståelse for* og *oppslutning om* grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Fagene har altså både kognitive og normative utfordringer. I tillegg bør undervisningen forholde seg til enkelte føringer i den generelle delen av læreplanen for å tjene idealene om det meningssøkende, allmenndannende, skapende, arbeidende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Rundt 15-20 kompetansemål er satt opp for samfunnsfaget på hvert hovedtrinn, inkludert de felles kompetansemålene i det nye hovedområdet ”Utforskaren”. Prioritering av lærestoff i samfunnskunnskap, inkludert ”Utforskaren”, er i stor grad overlatt til lærernes faglige kompetanse. Særlig for lærere med svak eller ingen høyere utdanning i samfunnskunnskap betyr det ofte at læremidler vil styre enda mer av undervisningen enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Faget er altså sammensatt av tre hovedområder, hvor det legges færre føringer enn det har blitt gjort i M74, M87 og L97.

Videre kan man spørre seg hvordan temaene befolkning og utvikling vektlegges i KL06 for ungdomsskolen? Her må en først klargjøre forskjellene mellom de tre hovedområdene. Fagene har sine særegne arbeidsmetoder og emneområder, men også mye til felles. En kan dermed benytte metoder på tvers av fagene for å gi en bredere forståelse. Veldig forenklet kan en si at geografi spør om hvor noe finnes, hva som skjer, hvorfor og med hvilke virkninger. Historie undersøker når ting skjedde, hvorfor og med hvilke virkninger. Til slutt spør samfunnskunnskap om hvilke prosesser og strukturer som virker hvordan og hvorfor (Koritzinsky, 2014).

Studerer en kompetansemålene for 8-10. trinn, er det først og fremst under geografi at de retter seg direkte mot befolkning og utvikling globalt. Dette er kompetansemålet ”samanlikne storleik, struktur og vekst i befolkningar og analysere befolkningsutvikling, urbanisering og flytting i nyare tid” et eksempel på. Derimot finner vi kompetansemål under historie og samfunnskunnskap som fokuserer på holdninger og forståelse, for eksempel ”gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme” under samfunnskunnskap. ”Utforskaren” retter fokuset mot ulike synspunkter, perspektiver og måter å forstå mennesker og samfunn på, samtidig som det toucher innom mediens påvirkningskraft i samfunnsfaglige debatter (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

2.5.3. Andre kilder

Læremidler finnes det nok av, og begrensningene er få så lenge de tjener fagets formål og innhold. Mange lærere benytter seg i dag av digitale verktøy og nettbaserte læremidler. For eksempel kan en gjennom mediene ta tak i aktuelle nyhetssaker og dermed åpne elevene for viktig kunnskapsstoff og sentrale sammenhenger mellom enkeltmenneskers levekår og

samfunnsmessige strukturer. I den forbindelse må ikke enkelte massemediers dyrking av negative utviklingstrekk få dominere nyhetsbildet. Lærerne må legge like stor vekt på statistikk og annen aktuell informasjon som viser at og hvorfor befolkningsveksten gradvis stabiliseres, barnedødeligheten synker i mange land, voldsbruken minsker i mange konfliktområder, fredsavtaler kommer i stand og blir overholdt. En slik undervisning kan, i følge Koritzinsky (2014), danne motvekt mot det noen har kalt massemedienes *K-slagsider*. Det vil si vekten på *krise, kaos, katastrofe, korrupsjon, kriminalitet, konflikter og krig*. En godt eksempel her kan være bruk av Hans Roslings videoer, og undersøkelser viser at dette er en mye brukt strategi blant geografilærere i den videregående skolen. Hele 70.5% har brukt Rosling i sitt arbeid, mens 32% har benyttet seg av hans visualiseringsprogram Gapminder World. Henholdsvis 82 og 93% er positive til det Rosling og Gapminder har bidratt med i undervisningen (Bruflot, 2016)

Anvendelse av digitale verktøy og de mulighetene det fører med seg i skolen vil ikke bli mindre med årene, og mange spør seg derfor om lærerrollen står i fare for å bli erstattet. Koritzinsky (2014) argumenterer derimot for at dette aldri vil kunne ta lærernes plass i undervisningen når det gjelder å engasjere elevene gjennom ”det levende ordet” eller former for klasseundervisning.

2.6. Lærerens kunnskapsformidling, pessimistiske og optimistiske perspektiver

Det å undervise om verdens befolknings situasjon kan, i følge Rolf Mikkelsen (1999), være svært vanskelig. Blant elevene finnes det gjerne sterke forestillinger, som ofte er formet av overordnede diskurser i dagens samfunn og medias fremstilling av verdenssituasjonen. Mikkelsen ser det derfor som skolens ansvar å røre ved disse perspektivene for å tvinge elevene til å redefinere kunnskapen de allerede har. Koritzinsky (2014) følger i Mikkelsens fotspor da han mener at skolen må ta opp de pessimistiske trekkene i samfunnet på et nivå som passer elevene, men ikke være redd for å fremstille et glansbilde av verden. Her blir flersidighet viktig for at faget på en realistisk måte skal avspeile de kunnskapene vi har om temaer som kriminalitet, terrorisme eller fattigdom. Skolens formidling av en positiv framtidstro må her nyanseres og justeres i forhold til en del negative utviklingstrekk. Hvis vi underslår disse for å ”beskytte” elevene, svikter vi viktige *kunnskapskrav* i faget. Det betyr ikke at vi kan neglisjere hvordan de negative perspektivene presenteres, men gjennom

massemediene er det naturlig å anta at elevene allerede fra ung alder av får med seg det meste av negative hendelser og utviklingstrekk (Koritzinsky, 2014).

Forholdet mellom optimisme og pessimisme er nært forbundet med samfunnskunnskapens *demokratiserende* verdier og formål. Som kunnskapsløftet (2006) understreker, er det viktig å få fram at det negative kan motarbeides, blant annet gjennom bred demokratisk deltakelse for å skape bedre levekår. Vi må få fram at de positive samfunnstrekkene og hendelsene, de som gir grunn til optimisme og framtidstro, ikke har kommet av seg selv. Det er verket av gode handlinger, og det er viktig for lærerne å kunne formidle på en måte som fremmer tro på at gode handlinger nytter. Vi har alle et ansvar for å skape et bedre samfunn, men det er viktig å forstå det at ikke er en entydig fasit på hva et ”bedre” samfunn er. Undervisningen må, i tråd med det meningssøkende mennesket, gi rom for diskusjon og tolkning. Elevene skal selv søke etter mulige svar i streben etter å forstå, avveie tvil og tro, frykt og håp og pessimisme og optimisme (Utdanningsdirektoratet, 2013b) (Koritzinsky, 2014).

2.7 Vitenskapsfaget versus skolefaget

’Fag’ som begrep har mange betydninger. I denne sammenheng er det relevant å se begrepet i form av *vitenskapsfaget*, *studiefaget* og *skolefaget*. *Vitenskapsfaget* representeres gjennom forskere, som en akademisk disiplin. *Studiefaget* undervises i høyere utdanning for studenter ved høyskole og universitet. Til slutt undervises *skolefaget* for elever i grunnskolen og videregående skole (Holt-Jensen, 2007). Skolefaget *samfunnsfag* har røtter i vitenskapsfag, men henter sitt innhold fra en humanistisk vitenskap som historie, fra geografi gjennom samfunnsgeografi og naturgeografi og samfunnsvitenskap gjennom sosiologi og statsvitenskap. Det er dermed tverrvitenskapelig, noe som er en utfordring for både lærerutdanning og kommende lærere (Sjøberg, 2001).

Forholdet mellom vitenskapsfaget og skolefaget kan ses på to måter. Den første er skolefaget som en avbildning av vitenskapsfaget. Et problem her oppstår når vitenskapen utvikles hurtig ettersom ulike tema og studieområder blir aktuelle, og lærebøkene blir utdaterte som en følge av dette. I tillegg kan et fag som samfunnsfag, med røtter i flere vitenskaper, få et fragmentert innhold. Et annet problem er at det i vitenskapsfaget er selve disiplinen som står i fokus, mens skolefaget i tillegg har forpliktelser ovenfor elever og samfunnsmessige interesser. Den andre måten er skolefaget som en sosial og kulturell konstruksjon, hvor det skal forberede elevene

til å tilpasse seg, forstå og fungere i sine omgivelser i samfunnet. Det blir dermed et dannelsesfag som opererer som en annen kunnskapskilde enn vitenskapsfaget (Rakstad Pettersen, 2012).

Vitenskap- og skolefagets *hva, hvorfor og hvordan*, oppsummeres av Blom og Helle (1997) i Rakstad Pettersen (2012) sin masteroppgave. På neste side er samme tabell benyttet.

	Vitenskapsfag	Skolefag
1: Preger virksomheten: (Hva)	Forskning. Frembringe ny kunnskap.	Formidle etablert kunnskap. Forsøks- og utviklingsarbeid.
2: Mål: (Hvorfor)	Størst mulig faglig holdbarhet	Underlagt flere mandat/formål.
3: Rekruttering: Betydning for formidlingen (Hvordan)	Frivillig deltakelse. Arbeid ut fra interesse.	Obligatorisk deltakelse. Skape interesse.

Tabell 2.1: Vitenskap- og skolefagets hva, hvorfor og hvordan (Rakstad Pettersen 2012, s. 11)

Vitenskapsfaget setter i liten grad rammene for skolefaget, det er det først og fremst Kunnskapsdepartementet som gjør. De bestemmer timetall og temaavgrensning, mens lærebøker, elevene, lærerne og aktuelt stoff også er med på å påvirke skolefaget (Rakstad Pettersen, 2012). Sjøberg (2001) understreker at det er viktig å se forbi et fags kunnskaper, metoder og ferdigheter. Hvis en kun fokuserer på det 'intellektuelle' innholdet, mister man en viktig dimensjon: den sosiale eller politiske. Noen fag involverer sterke samfunnsmessige institusjoner. Dette kan for eksempel være interesseorganisasjoner og fagforeninger eller statlige og private institusjoner. Slike organisasjoner har gjerne stor politisk og økonomisk makt, og står for bestemte interesser, verdier og idealer. Alle disse kan ønske å ha et ord med i laget når fagene i skolen skal utformes og defineres (Sjøberg, 2001).

3. Metode

I dette kapittelet vil metodevalg begrunnes og undersøkelsens utforming beskrives. Deretter vil jeg forklare utvalgsstrategi og datainnsamling før jeg trekker frem elementene i analysen av de kvantitative dataene. Til slutt vil jeg diskutere forskningsetiske spørsmål i prosessen.

3.1. Metodevalg

Som nevnt konkluderer Fagerslett (2015) at undervisning kan være med på å endre elevers forestillinger og faglige kompetanse ovenfor demografi og utvikling. Denne oppgavens formål er å gå dypere inn på lærerens valg i sin undervisningspraksis og hvordan disse igjen er påvirket av andre faktorer. Dette kan være generelle føringer fra skolen, men også hans eller hennes forestillinger og perspektiver, som igjen kan være påvirket av oppvekstvilkår, utdanning, profesjonskultur, media og andre diskurser.

Innledningsvis nevnes det at lærerens rolle som kunnskapsformidler trolig er enda viktigere på ungdomsskolen, hvor elevene er yngre og ikke har blitt undervist om kildekritikk. Med mitt fokus på samfunnsfag i ungdomsskolen, vil lærere for de aktuelle årstrinn og fag utgjøre informantene i denne oppgaven. Etter samtaler med veileder, var det klart at vi ønsket et stort og representativt utvalg. Spørreskjema, gjennom faste spørsmål, innebærer en *standardisering* hvor man kan se på likheter og variasjoner i måte respondenter svarer på, som igjen gir muligheter for å *generalisere* resultater fra utvalg til populasjon. I tillegg kan det samle inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid (Johannessen m.fl. 2010). Metodevalget falt derfor på en elektronisk spørreundersøkelse, som ble sendt til grunnskolelærere over hele landet.

3.2. Utforming av undersøkelsen

Som et grunnlag for å sammenligne resultater og for å sikre kvaliteten på spørsmålenes utforming har enkelte av spørsmålene (23, 25, 31-36) i undersøkelsen blitt hentet direkte fra Fagerslett (2015), som igjen har utarbeidet sine spørsmål i samarbeid med Aasetre (Geografisk Institutt, NTNU, upublisert notat). Dette er videre inspirert av Andersen & Benjaminsen (2010), og spesielt Mikkelsen (1999). Noen av de andre spørsmålene som inngår i delene *om verdenssituasjonen og fremtiden* og *generell befolkningslære* undersøker det samme som Fagersletts oppgave, men har blitt formulert noe annerledes.

Et annet utgangspunkt for undersøkelsen er problemstillingene. Som Johannessen m.fl. (2010) påpeker må spørsmålene i undersøkelsen formuleres slik at de belyser problemstillingene. *Om verdenssituasjonen og fremtiden* (spm 20-26) og *generell befolkningslære* (spm 27-37) er to deler av spørreskjemaet som befatter seg med holdnings- og faktaspørsmål av typen: ”*Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i verden som helhet?*”(spm 27). Målet med denne delen er å kartlegge lærernes forestillinger ovenfor utviklingsspørsmål og befolkningsvekst. *Personlig bakgrunnsinfo* (spm 1-13) er inkludert for å kunne forklare hva som former forestillingene samtidig som man kan skille mellom informantene. I tillegg trekkes kildebruk inn gjennom *yrkesrelaterte spørsmål* (spm 14-19), og kan relateres til det Johannessen m.fl. (2010) kaller atferdsspørsmål. McLafferty (2010) understreker at det er viktig at ledende spørsmål unngås. Dette er utfordrende, spesielt i en undersøkelse som tar for seg holdninger til og oppfatninger av aktuelle temaer. Likevel har de fleste lærere i etterkant stilt seg positive til spørsmålsformuleringene, og det er ingen grunn til å tro at de har blitt ledet til å svare på en bestemt måte.

Undersøkelsen er dannet, formet, ferdiggjort og sendt gjennom det nettbaserte undersøkelsesprogrammet *Select Survey*, som jeg har fått tilgang til i samarbeid med IT-avdelingen ved *Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse* (SVT) ved NTNU. *Select Survey* er opprinnelig utviklet av Microsoft, men SVT-fakultetet har betalt for å kunne bruke programmet og hjelpe ansatte eller studenter som vil gjennomføre undersøkelser med brukerstøtte (Lie, upublisert notat). I et stort spekter av spørsmålstyper man finner i programmet valgte jeg å benytte meg av tekstbokser tilrettelagt for kvalitative besvarelser, avkrysningsbokser (ett eller flere alternativ) og Likert-skalaer. De to skalaene jeg benyttet var grad av viktighet og grad av enighet. Begge med fem svaralternativer per alternativ.

3.3. Utvalgsstrategi og datainnsamling

3.3.1. Validitet og bortfallsanalyse

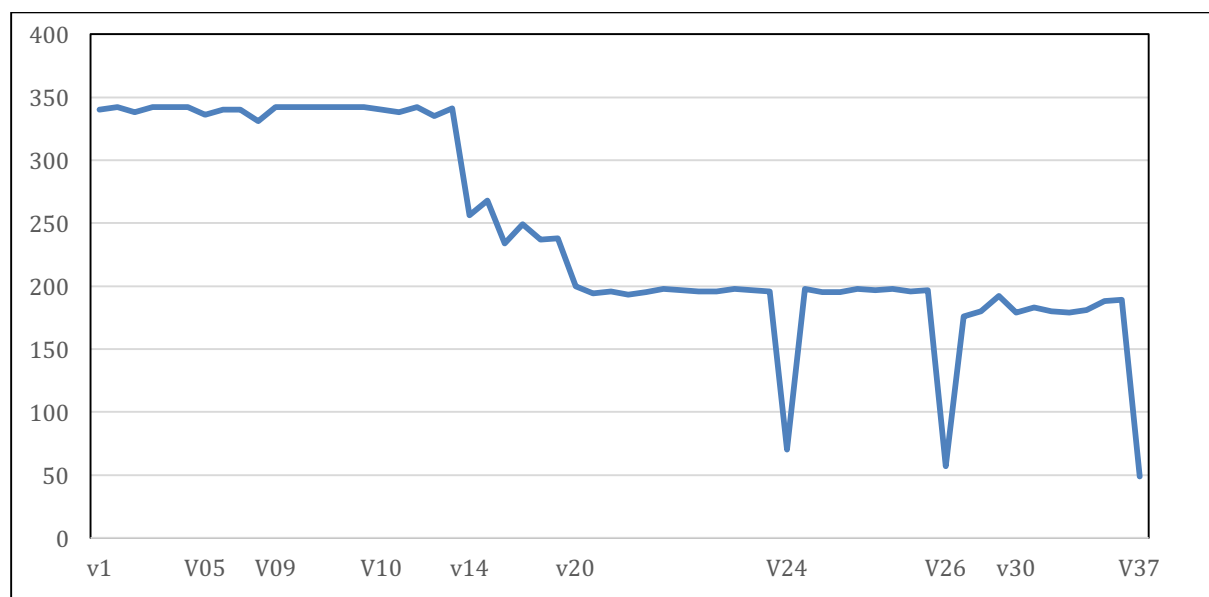
Undersøkelsens nettutvalg (de som har besvart minst ett spørsmål) består av 342 samfunnsfaglærere i ungdomsskolen fra rundt om i landet. Utvalget dekker ikke hele den aktuelle arbeidsgruppen, men Johannessen m.fl. (2010) argumenterer for at det finnes noen måter som gjør det mulig å beregne sannsynligheten for at resultatene fra mitt utvalg er representativt for populasjonen, som her utgjør alle samfunnsfaglærere som jobber i den norske ungdomsskolen dag. *Enkelt tilfeldig trekking* eller *sannsynlighetsutvalg* er en relevant

strategi, hvor de som skal delta i undersøkelsen blir trukket tilfeldig fra den aktuelle gruppen. Innsamlingsprosessen er gjort i perioden juni 2014 til januar 2015 av stipendiat ved Fakultetet for lærer- og tolkeutdanning ved HiST (nå NTNU) Tove Grete Lie (upublisert notat), som en del av hennes egen forskning. Hun har hentet epostadresser fra kommunen eller skolens nettsider (Lie, upublisert notat). Jeg har vært så heldig å få tilgang til dette utvalget, som har blitt videresendt til meg via veileder Jørund Aasetre. Man kan derfor si at sannsynlighetsutvalget er basert på hvilken skole som har e-mail-adresser tilgjengelig på nett, fordi det er disse adressene som har blitt lagt inn i Select Survey og fått tilsendt spørreundersøkelsen på mail. Det har ikke blitt gjort noen stratifisert utvelgelse av informanter, som ofte brukes når en vil sikre en bestemt representasjon i utvalget (Lie, upublisert notat). Som følge av dette finnes det en noe skjev fordeling når det kommer til utdanning og bosted.

I punkt 4.1.2 vil vi senere at det finnes et svært urbant utvalg i denne oppgaven, det vil si at mange bor i større byer. Utvalget er dermed ikke helt overførbart til skoler i mindre strøk. Det er først og fremst i dag at informantene bor i store byer (20 000+). Betraktelig flere har sine røtter fra mindre tettsteder, men har flyttet i senere tid og arbeidet i større byer. Denne skjevfordelingen taler mot et representativt utvalg og kunne vært unngått ved å gjennomføre en stratifisert utvelgelse av skoler fra hele landet. Da hadde det vært større mulighet for å få flere informanter fra mindre tettsteder og bygder. Likevel må det nevnes at det store flertallet av Norges befolkning befinner seg i områder med mer enn 20 000 innbyggere, og det er naturlig å anta at lærerne ikke er et unntak. Statistikk viser at 80% av Norges befolkning bor i tettbygde strøk og 20% i spredtbygde. 33% befinner seg innenfor de fem største tettstedene (SSB 2015). Slik sett kommer det ikke som en overraskelse at det er en overvekt at urbane informanter i denne oppgaven.

E-postene har blitt organisert i Word og kopiert inn i Select Surveys e-postliste for å gjøre masseutsending mulig. Bruttoutvalget var på 3814 lærere, men mange adresser var ugyldige eller ikke aktive. Samtidig var det mange som ikke underviste i samfunnsfag og dermed var uaktuelle for undersøkelsen. 555 respondenter har vært innom undersøkelsen, og av disse kom det frem at 213 var ugyldige og måtte fjernes. Da gjensto det 342, hvorav 149 var uferdige (ikke svart på samtlige spørsmål). Enkel hoderegning forteller oss dermed at 193 informanter har gjennomført hele undersøkelsen. Anslår vi at omtrent halvparten av de som fikk tilsendt spørreskjemaet (ca. 1900) hadde ugyldige e-postadresser eller ikke var samfunnsfaglærere,

står vi igjen med en svarprosent på omtrent 10%. Dette er resultatet av to utsendinger, den første sendingen pluss én purring. Purringen bidro til at antallet fullførte informanter gikk fra 133 til endelige antallet på 193.



Figur 3.1: Bortfallsanalyse.

Over kan en se et betydelig fall i overgangen fra lærernes *personlige bakgrunn* (spm 1-13) til de *yrkesrelaterte* spørsmålene (spm 14-19). Her går vi fra 341 svar på spørsmål 13 til 256 på spørsmål 14. Tendensen er synkende utover i undersøkelsen, med en merkbar nedgang fra spørsmål 19 (238) til spørsmål 20 (199) hvor vi beveger oss fra yrkesrelaterte spørsmål til *om verdenssituasjonen og fremtiden*. Her holder svarprosenten seg stabil, men synker med omtrent 20 informanter i det vi går mot siste tema, *generell befolkningslære*. På spørsmål 23, 25 og 37 kan en se betraktelig lavere svarprosent enn for de resterende. Dette er forventet da disse spørsmålene representerer valgfrie begrunnelser.

Johannessen m.fl. (2010) påpeker at frafall underveis i en undersøkelse ikke er uvanlig. Ofte er årsakene at respondentene går lei, temaet for undersøkelsen ikke interesserer, eller at det virker for nærgående eller provoserende. Ettersom både tiden det tar å gjennomføre undersøkelsen og temaet ble informert om på første side, ville det være mindre sannsynlig at tid og interesse står bak frafallet. At undersøkelsen er for nærgående eller provoserende kan dog ikke utelukkes. Noen av spørsmålene under *generell befolkningslære* kan kanskje oppfattes som et forsøk på å "henge ut" de lærerne som ikke har god kunnskap på området, og i så måte virke provoserende. Noen få lærere påpeker nettopp dette faktumet at de føler undersøkelsen heller retter seg mot deres kunnskapsnivå enn perspektiver og forestillinger.

Basert på dette kan det tenkes at de som ikke har svart på kunnskapsspørsmålene er de som kan minst, og dermed skaper en ujevn fordeling.

Etter å ha svart på undersøkelsen har noen av lærerne påpekt at de teoretiske spørsmålene enkelt kunne Googles underveis, uten at det kan bekreftes hvor mange dette gjelder. I ettertid ser man at burde vært tydeligere forklart i introduksjonsbrevet at det viktigste ikke er å svare riktig, men vise dine grunnleggende kunnskaper uten hjelpemidler. Undersøkelsen har i tillegg blitt sendt én gang, da det ville vært for omfattende å iverksette to sendinger av denne størrelsen i denne masteroppgaven. Som Johannessen m.fl. (2010) påpeker vil man aldri kunne utelukke at informantene ville svart annerledes ved andre utsendinger. I denne undersøkelsen vil det hovedsakelig være den teoretiske delen, med de gjensidig utelukkende svaralternativene, som med fordel kunne ha blitt testet igjen for å utelukke tilfeldige svar.

3.4. Analyse av dataene

I spørreundersøkelsen har det blitt benyttet spørsmål som gir både kvantitative og kvalitative data, noe som har medført et betydelig arbeid for å muliggjøre statistiske tester. I skjemaet finner man to type svar. Den første kategorien er enklest å forholde seg til og inkluderer spørsmål med svaralternativer (ett eller flere) eller tekstbokser hvor svaret skal bestå av et tall. Den andre typen er mer innviklet og kvalitativ av natur, hvor vi finner tekstbokser med ubegrenset fritekst. Hele 14 spørsmål faller inn under denne kategorien. Dette materialet må kodes om til tallmateriale dersom det skal brukes i analyser. Dermed ble hvert enkelt av de 14 spørsmålene nøye gjennomgått og strukturert i Word, i både over- og underkategorier. Videre ble det, i tråd med det Johannessen m.fl. (2010) anbefaler, laget en kodebok hvor hvert enkelt spørsmål ble oppført med påfølgende nummerering av over- og underkategorier. Et eksempel på dette er spørsmål 17: ”Hvilke læremidler benytter du deg av (eller ville benyttet deg av) når du underviser om denne typen temaer?”. Etter en gjennomgang ble de 248 gyldige svarene på dette spørsmålet kategorisert i hovedkategoriene: *lærebok, nettressurser, kart, film og dokumentar, aviser, nyheter og annet*. Videre ble hovedkategorien *lærebok* delt inn i underkategoriene: *Uoppgitt lærebok, Kosmos, Makt og menneske, Matriks og Underveis*. Da denne jobben var ferdig kunne dataene overføres direkte inn i SPSS Statistics fra Select Survey, og kodeboken danne utgangspunktet for nye variabler og value labels (verdier i hver variabel) basert på kategoriene.

Etter å ha fjernet manglende verdier, ble datamaterialet først undersøkt gjennom frekvensanalyser i SPSS. Dette ble hovedsakelig gjort for å få oversikt over dataene og finne interessante tendenser i materialet. Spørsmålene ble plottet inn i Excel, hvor det ble laget diagrammer av frekvensfordelingen i besvarelsene. Videre ble de mer teoretisk-rettete spørsmålene analysert gjennom statistiske tester.

3.4.1. Statistiske tester

Pearsons-r:

Er den mest brukte indikatoren for å måle korrelasjon. I denne oppgaven har den blitt brukt for å måle bivariat korrelasjon mellom variabler på intervall- og forholds nivå.

Faktoranalyse:

Faktoranalyse har blitt kjørt på variabler med Likert skala (spm 23 og 25) for å studere underliggende holdninger blant lærerne. Analysen ble fremstilt som prinsippal komponent og det ble benyttet varimax rotasjon. Faktoranalysen er basert på Kaisers kriterium, for å avgrense antall faktorer som skal benyttes (Jackson, 2012). Til å tolke faktorladningene ble det benyttet samme skala som Fagerslett (2015) brukte i sin oppgave, hentet fra Johannessen m.fl. (2010):

- > ,71 = Utmerket
- ,63 - ,70 = Veldig bra
- ,55 - ,62 = God
- ,45 - ,54 = Hederlig
- ,32 - ,44 = Svak
- < ,31 = Dårlig

Reliabilitetsanalyser:

Oppgaven inneholder fire sammensatte indekser, hvor samvariasjonen mellom indeksene måles ved hjelp av Cronbachs alpha. Cronbachs alpha er et mål på intern konsistens, som vil si at det måler hvor nært et sett av indikatorer er knyttet til hverandre. Målenheten varierer mellom 0 og 1 (Jackson, 2012). I følge (Ringdal, 2013) er det normalt å vurdere verdier over 0,7 som sterke og 0,6 som akseptabelt.

3.4.2 Validitet

I analysedelen har det vært utfordrende å kjøre bivariate korrelasjoner på bakgrunn av mangel på sterk signifikans, det vil si gyldige sammenhenger. Dette gjelder først og fremst når spørsmål 1-19 har blitt analysert opp mot den resterende delen av spørreskjemaet (20-36). Som en følge av svake bivariate sammenhenger har det vært mindre aktuelt å kjøre multivariat analyse. Få gyldige sammenhenger er et tegn på tilfeldige svar. En mulig årsak til dette kan være at lærerne tolker spørsmålene på sin egen måte, ikke er interessert i temaet eller rett og slett bare er inkonsistente i sine svar.

3.5. Forskningsetikk

I sin bok *Forskningsmetode* skriver forfatter Edvard Befring (2007) at etiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig, verdig og uverdig. Etikken blir dermed en essensiell målestokk for vurdering av forskning så vel som annen menneskelig aktivitet. Som forsker må man ha en reflektert holdning til egen praksis, og være klar over at valg som tas i arbeidsprosessen har stor etisk betydning. Spesielt relevant er det i denne oppgaven, da forskningen involverer andre menneskers holdninger og derfor kan være ekstra sensitivt for informanten.

3.5.1. Bruk av personopplysninger

Forskning innebærer ofte at det samles inn informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, og dette impliserer juridiske forhold som må avklares. Når man skal samle inn og behandle personopplysninger, må man vurdere om disse er meldepliktige. Johannessen m.fl. (2010) understreker at meldeplikt utløses hvis prosjektet omfatter behandling av personopplysninger eller skal lagres elektronisk. Sammen med veileder ble det konkludert at vår spørreundersøkelse var meldepliktig til *Personvernombudet*, og den ble derfor sendt inn til prosjektvurdering. Her ble den, etter tre ukers ventetid, godkjent i henhold til personopplysningsloven (2000).

3.5.2. Informert samtykke

Informert samtykke er særlig aktuelt i forbindelse med forskning på mennesker, hvor kravet er at informanten skal avgi samtykke til deltakelse. Dette skal hindre at den personlige integriteten kan bli krenket, og gjør det etisk mulig å gjennomføre forskning som medfører en viss belastningsrisiko (Befring, 2007). Derfor kommer det klart og tydelig frem i introduksjonsmeldingen at deltakelse er helt frivillig og at det har blitt lagt ved en direkte link

til de som velger å takke nei. For de som valgte å takke ja, ble det informert om at deres deltakelse ville bli registrert i det øyeblikket de besvarte første spørsmål og trykket ”neste”.

3.5.3. Konfidensialitet og anonymisering

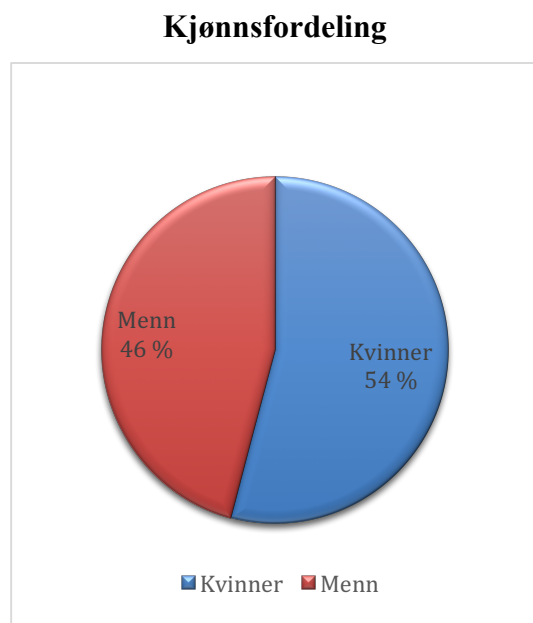
Informantene har krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. I tillegg skal forskningsmaterialet anonymiseres, med mindre noe annet er bestemt på forhånd. Anonymisering handler om vern av privatlivet, og det er derfor viktig å hindre at bruk og formidling av informasjon er til skade for personen som er involvert i forskningsarbeidet (Befring, 2007). Den offentlige godkjenningen fra Personvernombudet understreker at undersøkelsen forholder seg til de etiske retningslinjene som er satt, og at informasjonsskrivet er godt utformet. Ved prosjektslutt skal den innsamlede informasjonen anonymiseres gjennom å slette direkte og indirekte personopplysninger.

4. Resultater

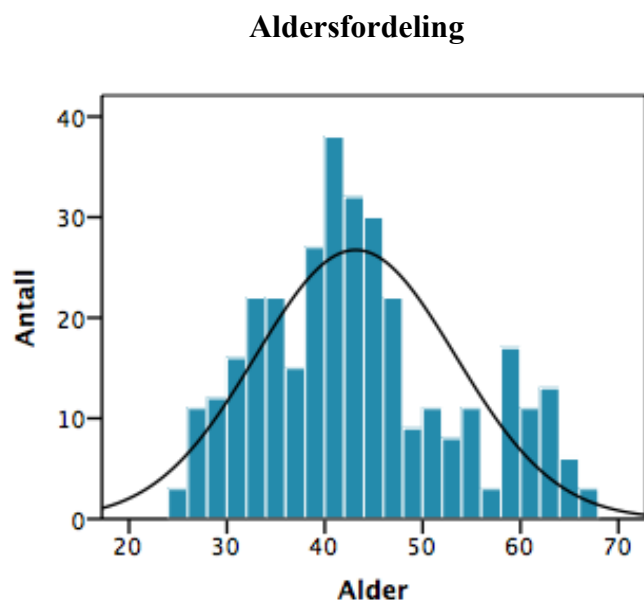
I dette kapittelet vil resultatene fra spørreundersøkelsen bli presentert gjennom ulike modeller som har som formål å gjøre materialet mer konkret og dermed åpent for diskusjon i neste kapittel.

4.1. Hvem er lærerne?

Spørreundersøkelsen er som nevnt delt i fire hoveddeler, hvor *personlig informasjon* utgjør den første grunnleggende delen. Videre vil jeg kort trekke frem noen av de mest relevante egenskapene ved mitt utvalg.



Figur 4.1: Informanter delt etter kjønn



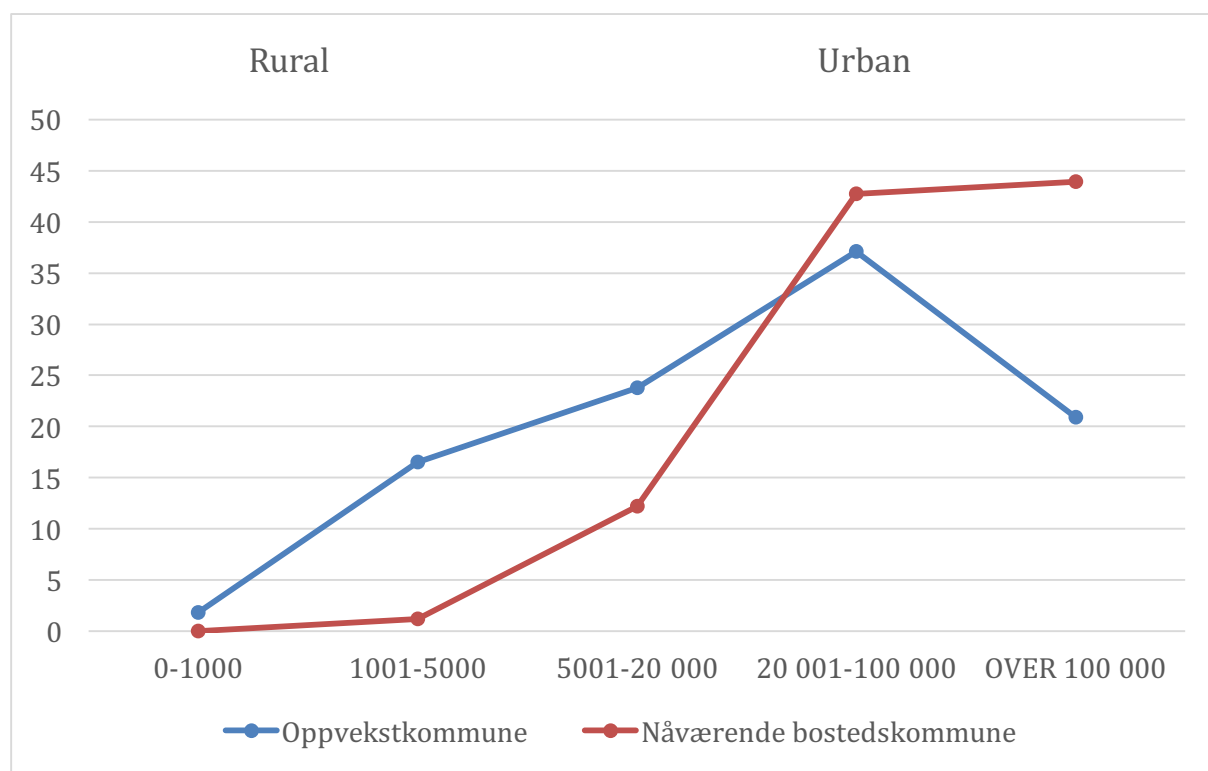
Figur 4.2: Aldersfordeling med normalkurve

Figur 4.1 viser at det er en liten overvekt av kvinnelige informanter. Av figur 4.2 ser man at aldersgruppen varierer fra 25 til 66, med et gjennomsnitt på 43,2 år. Standardavviket ligger på 10,2, som vil si at omtrent 68% av informantene befinner seg i alderen 33-53 år (Rød, 2009). Det er en sterk tendens til at de fleste verdiene ligger innenfor her, men man kan likevel observere en liten skjevhet (0,45) som har blitt regnet ut i SPSS. Informantenes alder er naturligvis tett forbundet med deres fartstid i læreryrket. I dette utvalget har den gjennomsnittlige respondent jobbet 15,7 år i skolen, og varierer fra de helt ferske og nyutdannede til superveteraner med 43 års erfaring. Standardavviket er også her på ti, som vil si de fleste av informantene har minimum fem år i yrket.

På spørsmålet om hvor lenge respondentene har undervist i samfunnsfag (spm 5) er svaret noe kortere enn lærer i sin generelle form. Gjennomsnittet er her 12,2 år. Standardavviket (9,4) og variansen (40) er også noe mindre. På spørsmål 4 svarer 92,4 % av lærerne at de underviser på ungdomsskolen. 5,6 % har oppgitt at de underviser eller har undervist på mellomtrinnet og 3,8 % på barnetrinnet. Et siste spørsmål som omhandler lærernes undervisning er hvor ofte de har samfunnsfag på timeplanen (spm 6). 13,7 % oppgir at de ikke underviser i faget dette året, mens 62 % har 0-3 timer i uken. De resterende 24 % har mer enn tre timer i uken.

4.1.1. Oppvekst

Under ser vi svar på spørsmål 10 og 12 i undersøkelsen. Den blå grafen viser antall innbyggere i lærernes oppvekstkommune, mens den røde viser innbyggere i den kommunen lærerne bor i i dag. Begge linjene representerer prosentvis antall lærere i hver kategori.



Figur 4.3: Innbyggere i lærernes oppvekstkommune og nåværende kommune

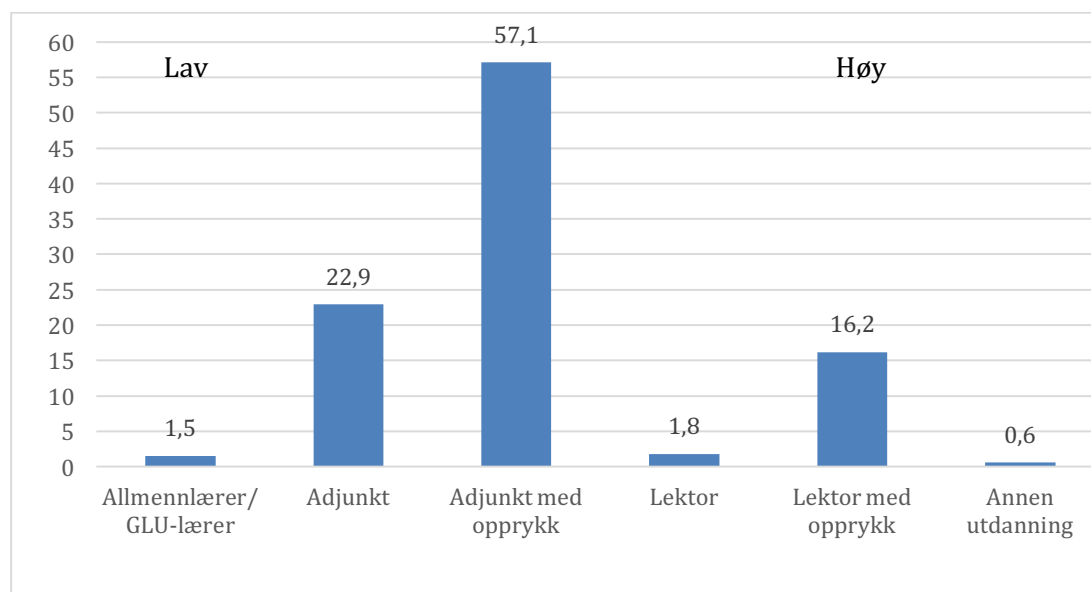
Ovenfor er det en klar tendens i form av urbanisering, altså at flere har flyttet fra mindre til større tettsteder. Av spørsmål 11 kom det frem at 41,7% bor fortsatt der de vokste opp, mens 56,5% hadde flyttet. Det er sistnevnte gruppe som dermed står for forskyvningen fra rural mot urban, som figuren viser. Ingen lærere bor i dag i kommune med 0-1000 innbyggere, men fraflyttingen har likevel vært størst i kategorien 1001-5000 (16,5%-1,2%). Lærere født i kommuner med 5001-20 000 innbygger har også beveget på seg. Antall beboende i denne

kommunestørrelsen har blitt halvert fra 23,8% til 12,2%. I de to siste kategoriene er det stor tilflytning, spesielt i byer med befolkning på over 100 000. I denne kategorien finner vi i dag 43,9% av lærerne. Til sammenligning har kun 20,9% vokst opp i byer av denne størrelsen. Sammen med 42,7% beboende i kommuner med 20 000-100 000 innbyggere, utgjør dette hele 85,6% av respondentene. Dette betyr at lærere bosatt i storbyer er overrepresentert i undersøkelsens utvalg.

Det siste spørsmålet (13) i kategorien 'personlig bakgrunnsinfo' omhandler hvilket yrke den av foreldrene med høyest inntekt hadde. 50 % faller i de to kategoriene *arbeider* (27,3%) og *høyere funksjonær* (23,8%). De andre alternativene; *lavere funksjonær* (7%), *selvstendig uten leid hjelp* (2,3%), *selvstendig med leid hjelp* (7%), *gårdbruker, skogbruker* (5,3%) eller *fisker* (1,5%) utgjør kun 23,1% av informantene. De resterende svarene havnet i *annen yrkesgruppe* eller *kan ikke si/vet ikke*. Tendensen en kan se her er ikke overraskende, gitt at utvalget et mer urbant enn ruralt. Yrker som gårdbruker, skogbruker eller fisker er generelt mer vanlig i rurale områder.

4.1.2. Utdanning

Under ser man hvilken type utdanning som dominerer i mitt utvalg (spm 7), fordelt fra lav til høy.



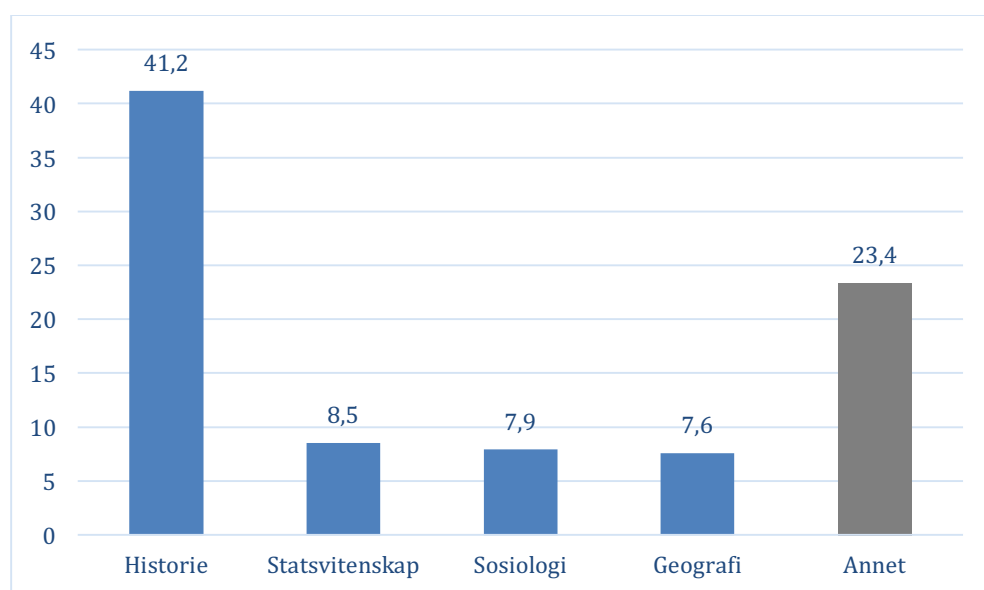
Figur 4.4: Lærernes utdanningsbakgrunn (i prosent).

Det kom frem av undersøkelsen at mange av informantene har minimum fem års utdanning, eller 300 studiepoeng. Dette tilsvarer tittelen *adjunkt med opprykk* (eller tilleggstudannelse

som det heter i dag), *lektor* eller *lektor med opprykk*. Brorparten av lærerne er adjunkter med opprykk, men nesten en fjerdedel tilhører kategorien *adjunkt*. Overraskende få er lektorer, tatt i betraktning at hele 16,2 % er lektorer med opprykk.

Fagkombinasjoner

Etter å ha studert svarene på spørsmål 9 kommer det frem at 66,5% av lærerne har studiepoeng i samfunnsfag fra lærerskolen. 27,2% av disse har 60 studiepoeng eller mer. I tillegg til samfunnsfag har lærerne en rekke andre fagkombinasjoner. Under er de viktigste trukket frem.



Figur 4.5: Fagkombinasjoner i tillegg til samfunnskunnskap

En stor del av det totale utvalget har minimum 60 studiepoeng i historie, mens det er verdt å merke seg at kun 7,6% har det samme antallet studiepoeng i geografi. Sosiologi og statsvitenskap kommer i samme kategori, med henholdsvis 7,9% og 8,5%.

I følge en rapport fra Statistisk Sentralbyrå (2014) har syv av ti lærere som underviser i samfunnsfag på grunnskolen fordypning i faget, og tre av ti har minst 60 studiepoeng. På ungdomstrinnet har fire av fem (83%) fordypning i faget, og over halvparten (54%) 60 studiepoeng eller mer (Lagerstrøm, Hossein, & Killengreen Revold, 2014). Dette gir et innblikk samfunnsfaglæreres utdanning, men ettersom tallene beskriver fellesfaget samfunnsfag (samfunnskunnskap, historie og geografi), blir de ikke helt sammenlignbare med utvalget i denne oppgaven som tar for seg studiepoeng i hvert av fagene.

4.2. Lærernes syn på befolkningsvekst, fattigdom og skolegang i utviklingsland

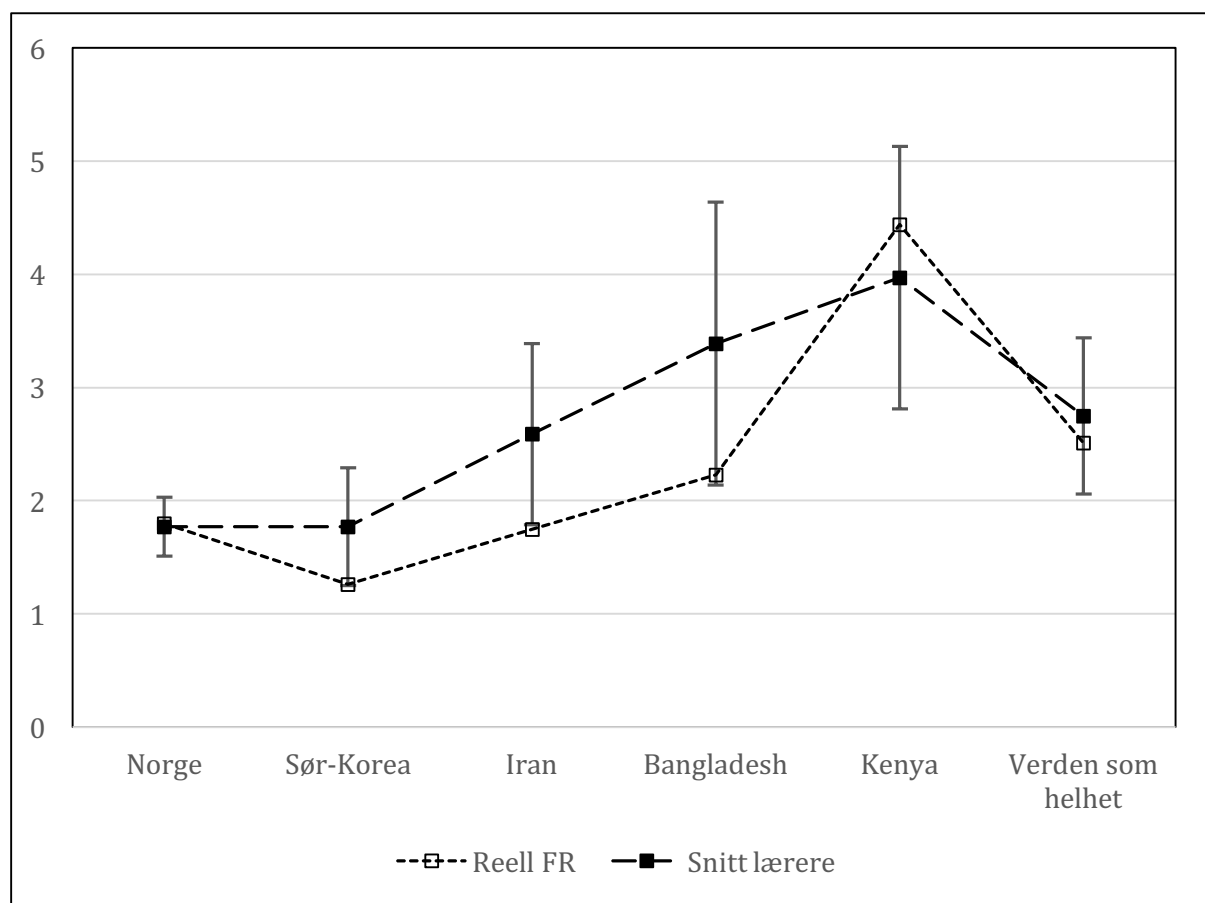
I denne delen finner vi frekvensfordeling av lærernes besvarelser på spørsmål 20-36". Her er formålet å finne ut hvilke oppfatninger lærerne har om befolkningsvekst i dag, nåtiden og fremtidens fattigdomssituasjon, samt fullført skolegang blant barn i utviklingsland.

4.2.1. Befolkningsvekst

La oss først trekke frem noen viktige spørsmål fra delen om *generell befolkningslære* i undersøkelsen.

Fødselsrater

I denne delen blir lærerne blant annet faglig utfordret gjennom spørsmål 30-34, hvor det etterspørres fertilitetsrater i Norge, Sør-Korea, Iran, Bangladesh, Kenya og verden som helhet. Noen av alternativene er her hentet fra Fagerslett (2015) og dataene er hentet fra FNs avdeling for økonomiske og sosiale saker (2015). Nedenfor kan du se lærernes svar:



Figur 4.6: Reelle fertilitetsrater (FR) og lærernes gjennomsnittlige antakelser, samt +/- ett standardavvik fra snittet (ca. 68% av utvalget).

En ser en at lærerne stort sett legger seg høyere enn de reelle fertilitetsratene. For de asiatiske nasjonene Sør-Korea, Iran og Bangladesh plasserer de seg nøyaktig ett standardavvik over de reelle ratene. Informantene befinner seg også litt for høyt på spørsmålet om verdens samlede fertilitetsrate. For verden er den reelle fertilitetsraten 2,51, mens lærernes gjennomsnitt er 2,75 barn per kvinne. For Sør-Korea er verdiene i samme rekkefølge 1,26/1,77, Iran 1,75/2,59 og Bangladesh 2,23/3,39. Bangladesh er det landet der lærerne er mest uenige (standardavvik på 1,25) og avstanden fra deres antakelser til den reelle raten er størst.

Ikke overraskende er vår egen nasjon det alternativet hvor lærerne er nærmest den reelle fertilitetsraten. Deres gjennomsnitt ligger på 1,77, mens det offisielle tallet er 1,8 barn per kvinne. Standardavviket er også svært lite, kun 0,26. Til slutt har lærerne antatt at Kenya er den nasjonen med de høyeste fertilitetsratene, og det er korrekt. Likevel ser vi en annen tendens her, nemlig at lærerne legger seg godt under (3,97 barn per kvinne) den reelle raten (4,44 barn per kvinne). Dette betyr at lærerne tror Kenya, som representerer en del av det afrikanske kontinentet, er mye nærmere fertilitetsratene til de asiatiske landene enn det faktiske forholdet.

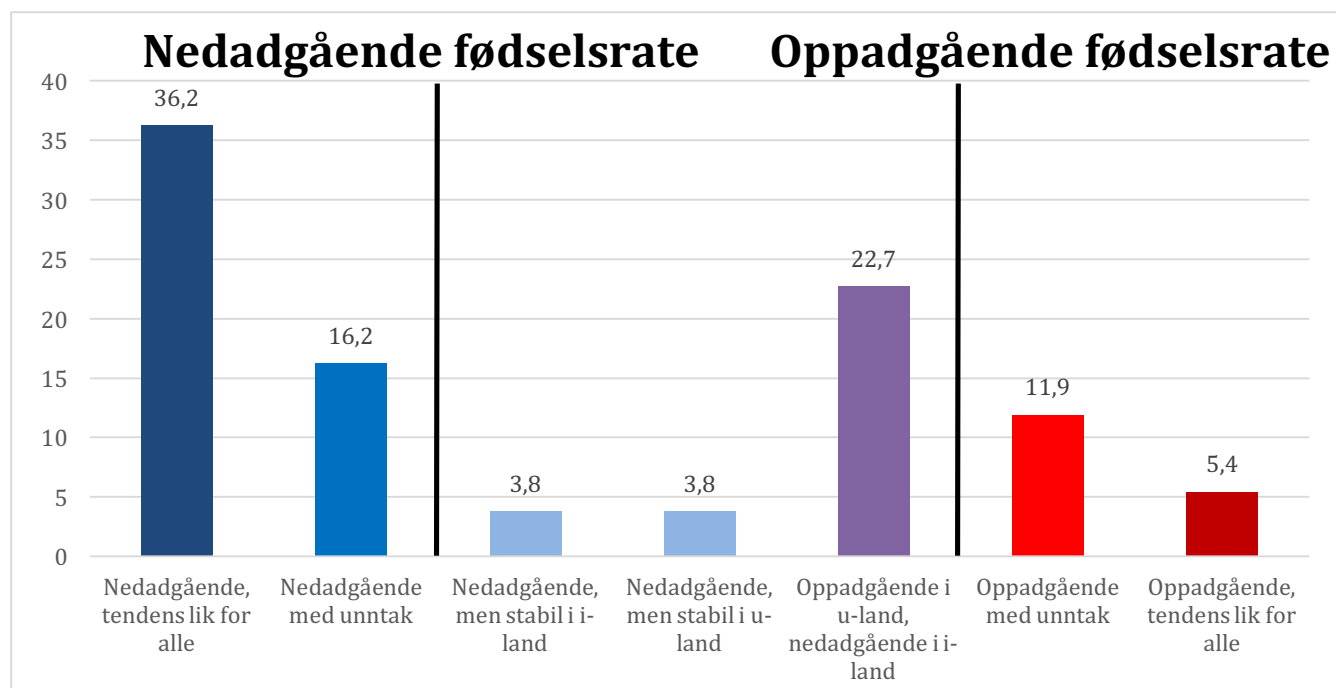
Gjennom Pearsons r viste det seg å være et moderat til sterkt samsvar mellom hvordan lærerne antok at fertilitetsratene var i de tre antatte u-landene Bangladesh, Kenya og Iran, samt verden som helhet. Korrelasjonene her varierte fra ,233-,491, hvor Bangladesh hadde de høyeste verdiene målt mot de tre andre. For Sør-Korea var samsvaret moderat til svakt ($p=$,190-,300), og svakt til ikke signifikant for Norge. Det vil si at det nødvendigvis ikke er noen sammenheng med hvordan lærerne svarer for Norge (og delvis Sør-Korea) og de fire andre alternativene. En oversikt vises i tabellen på neste side.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i:	verden som helhet?	Norge?	Kenya?	Iran?	Bangladesh?
Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Norge?	,233** ,002 167				
Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Kenya?	,448** ,000 171	,070 ,362 172			
Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Iran?	,355** ,000 171	,112 ,141 173	,251** ,001 175		
Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Bangladesh?	,491** ,000 171	-,052 ,499 174	,423** ,000 175	,481** ,000 177	
Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Sør-Korea?	,265** ,000 170	,201** ,008 174	,190* ,012 176	,206** ,006 177	,300** ,000 177

Tabell 4.1: Korrelasjoner mellom antatte fertilitetsrater. Tabellen viser Pearsons r, signifikans og N.

Nedadgående eller oppadgående fødselsrate

Lærernes tanker om globale fødselsraten ble også etterspurt. Spørsmål 28 lyder slik: ” Er den generelle fødselsraten i dag oppadgående eller nedadgående? Og er tendensen lik for alle land?”.



Figur 4.7: Den globale fødselsraten (i prosent)

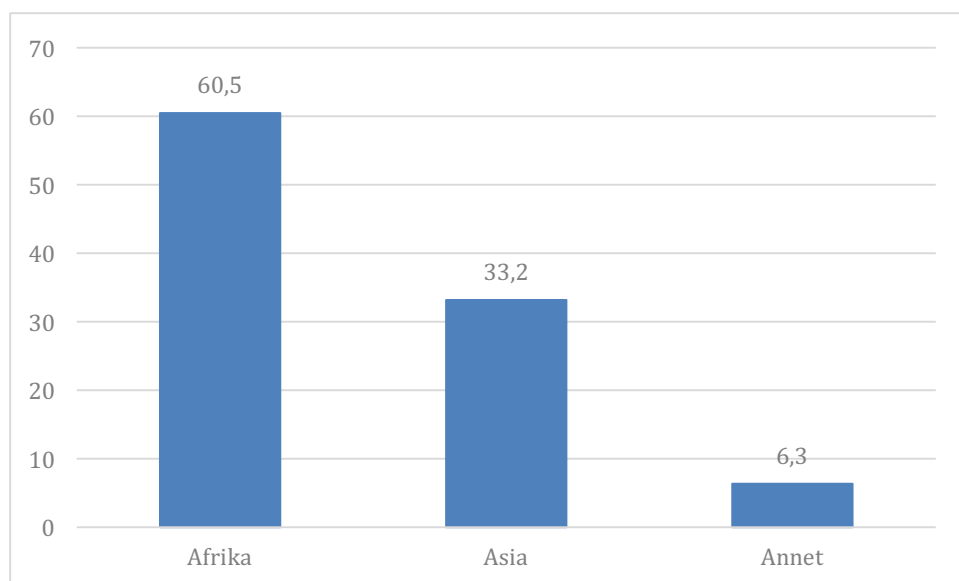
Figuren viser kategoriseringen av spørsmål 28. Hovedtendensen er at flere har svart *nedadgående* sammenlignet med *oppadgående*. Frekvensfordelingen er inndelt etter svar, hvor de som har svart *nedadgående* med *lik tendens* er plassert helt til venstre, og motsatt for *oppadgående* og *lik tendens* som vi finner helt til høyre. Det er kun i disse to kategoriene hvor de som har svart *lik tendens* befinner seg (77 informanter). 36,2% av informantene tror at samtlige land har en nedadgående fødselsrate, mens 5,4% tror at tendensen er oppadgående. 1/18 av samfunnsfaglærere tror med andre ord at alle verdens land har en stigende fødselsrate i dag. Kategoriene har fått mørk fargelegging fordi de representerer hvert sitt ytterpunkt.

De fem siste kolonnene innehar svar som tilsier at fødselsraten i dag er ulik fra land til land. Fordelingen fortsetter fra nedadgående til venstre mot oppadgående til høyre. Fra venstre finner vi de som tror tendensen er nedadgående, men at det finnes unntak (det vil si nasjoner som har oppadgående fertilitetsrater). Unntakene spesifiseres riktignok ikke av informantene. 16,2% av lærerne tilhører denne kolonnen. Videre finner vi 3,8% av informantene i hver av de to kategoriene 'nedadgående, men stabil i i-land' og 'nedadgående, men stabil i u-land'. Disse mener at hovedtendensen er nedadgående, men at dette ikke gjelder for industrilandene (første kategori) eller utviklingslandene (andre kategori) som her har stabilisert seg på et høyt eller lavt nivå.

Flest av de som mener at det er ulike tendenser i dagens fødselsrate, argumenterer for at den er oppadgående i u-land og nedadgående i i-land. 22,7% av informantene finner vi her. Dette er den kategorien som også er mest nøytral, men er plassert noe mot høyre fordi det er flere kolonner i nedadgående-kategorien. Kolonnen er fordelt 50/50 mellom nedadgående (blå) og oppadgående (rød), derav fargen lilla. Den siste kategorien er de som mener at hovedtendensen er oppadgående, men at det finnes unntak. Her finner vi 11,9% av informantene. Slår vi dette sammen med de som tror at tendensen er oppadgående for alle land, utgjør dette 17,3% av informantene. 60% kan vi karakterisere som pro-nedadgående, mens de resterende 22,7% ikke tilhørere noen av kategoriene fordi de både svarer oppadgående (u-land) og nedadgående (i-land).

Befolkningsvekst per verdensdel

I spørsmål 29 blir lærerne spurt om hvilken verdensdel de tror den prosentvise befolkningsveksten er størst i dag. På neste side kan man se svarene deres:



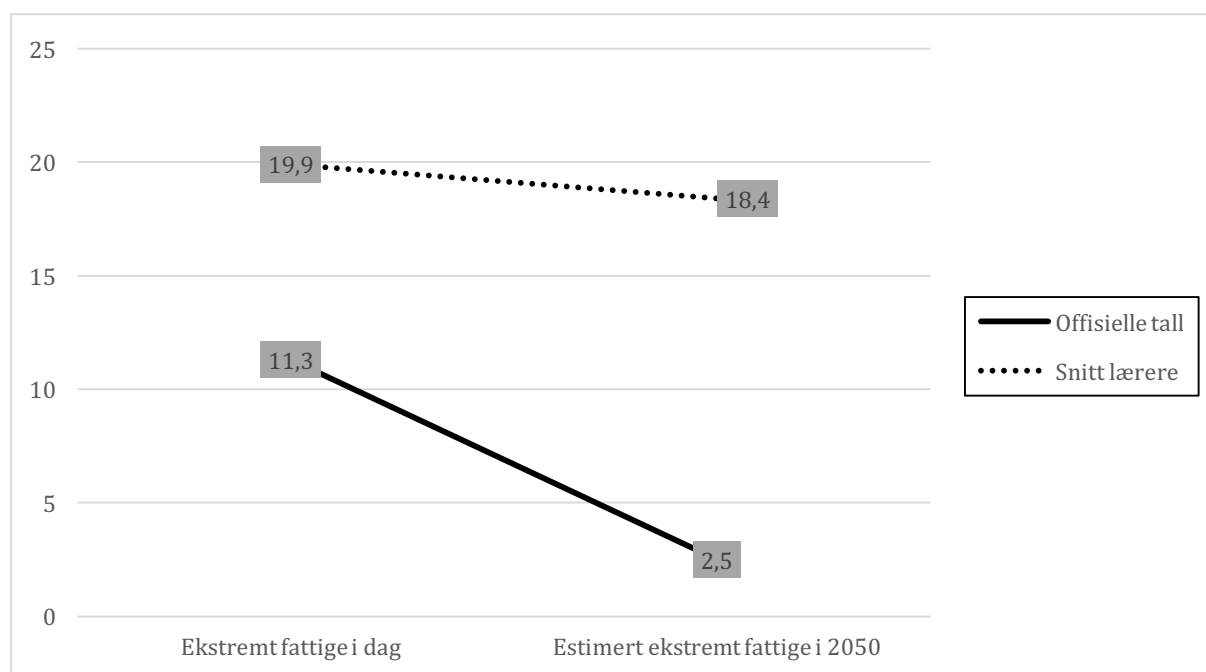
Figur 4.8: Størst prosentvis befolkningsvekst i dag

60,5 % av lærerne tror det er i Afrika vi finner den største befolkningsveksten målt i prosent. Det vil si at det er her befolkningen vokser mest i forhold til det totale antallet på kontinentet. Dette er også det korrekte svaret, til tross for at Asias bidrag til verdens befolkning fortsatt er klart størst målt i antall mennesker. FNs avdeling for økonomiske og sosiale saker (2012) viser til befolkningsvekst for hvert kontinent fra 1950 til i dag, samt projeksjoner frem mot 2100. I hele denne perioden er den prosentvise økningen størst i Afrika, og sammenlignet med resten av verden har forskjellene bare blitt større. Den prosentvise befolkningsveksten i Asia har gått kraftig ned de siste tiårene, og er i perioden 2010-2020 antatt å være på 9,99%. Dette er mindre enn både det amerikanske kontinentet (10,05%) og Oceania (14,75%) i samme periode. Fra og med 2050 vil Asias gjennomsnitt ligge under reproduksjonsnivået, skal vi tro FNs projeksjoner (GeoHive, 2012). Til tross for at Afrika har hatt den prosentvis største befolkningsveksten i over 60 år, svarer 33,2% av lærerne Asia som det kontinentet der den prosentvise befolkningsveksten er størst. *Annet*-kategorien består hovedsakelig av de som ikke har klart å bestemme seg for om de skal svare Afrika eller Asia, eller de som svarer Sør-Amerika.

4.2.2. Fattigdom

De første spørsmålene om verdenssituasjonen og fremtiden (20-22) handler om fattigdomsproblematikk. I undersøkelsen er det benyttet tall fra FNs (2016) sist oppdaterte artikler som opererer med 836 millioner fattige, men som også bruker den tidligere grensen for ekstrem fattigdom på 1,25 US\$ dagen. Verdensbankens oppdaterte fattigdomsgrense er på 1.90 US\$, men det har ikke blitt gitt ut noen projeksjoner som representerer ekstremt fattige i

2050 med denne grenseverdien (Hillebrand, 2011). Også, da informantene har avgitt svar i prosent, vil projeksjonene være uavhengig av befolkningsveksten i perioden. Nedenfor ser vi svarene på spørsmål 20 og 21, hvor lærerne ble bedt om å tippe andelen ekstremt fattige i dag og i 2050.



Figur 4.9: Lærernes antakelser og offisielle tall/estimerte tall for prosentvis andel ekstremt fattige i dag og i 2050 (FN, 2016; Hillebrand, 2011)

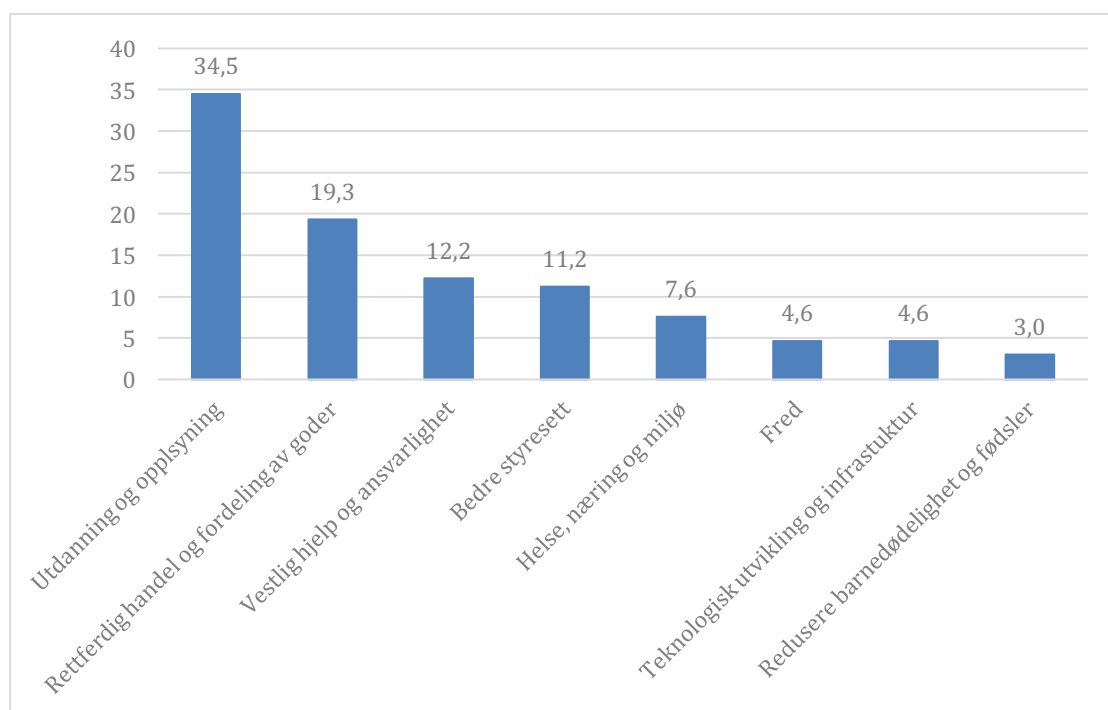
Lærerne tror at det i dag er gjennomsnittlig 19,9% ekstremt fattige og 18,4% i 2050. Det vil si en minimal nedgang i løpet av de neste 34 årene. Bak dataene finnes det derimot en store variasjoner. I 2050 varierer svarene fra tilnærmet 0 til over 80% mens det varierer fra 5-80% i dag. Med andre ord finner vi både de som er positive og negative til fremtiden, ettersom vi finner både lavere og høyere verdier i 2050. Standardavviket er også høyere i kategorien 2050 (18,3) enn i dag (15,1).

Gjennomsnittet for lærerne ligger også betydelig høyere enn de offisielle tallene. FNs statistikk, som tilsier at 836 millioner lever i ekstrem fattigdom per mars 2016, utgjør omtrent 11,3% av verdens befolkning. Antakelser gjort av deres mat- og jordbruksorganisasjon anslår at så lite som 2,5% av verdens befolkning kan tilhøre denne kategorien i 2050 (Hillebrand, 2011). Spesielt 2050-projeksjonen viser at lærerne er mer kritiske til fremtidens fattigdomsproblematikk enn tallene anslår at de bør være. Det skal noteres at tallene er svært vanskelige å spå, og kan være forskjellige fra kilde til kilde. Blant annet har World Bank

Group (2015) anslått at ekstrem fattigdom vil være utryddet innen 2030 og at vi i dag er omtrent 702 millioner som lever under fattigdomsgrensen. I denne oppgaven benyttes likevel FNs estimater.

Redusere fattigdom

På spørsmål om hva lærerne oppfatter som viktigst i sammenheng med å redusere fattigdom i dagens u-land (spm 22) har deres svar blitt delt inn i følgende kategorier:



Figur 4.10: Lærernes vurdering av hva som er viktig for å redusere fattigdom (i prosent)

Her ser vi at 'utdanning og opplysning' anses som viktigst av lærerne hvis fattigdom skal reduseres. Særlig det at kvinner utdannes nevnes av mange som spesielt viktig:

”Utdannelse, særlig for kvinner. Det fører til at kvinner føder færre barn og da vil befolkningsveksten synke. Med høy befolkningsvekst vil det være vanskelig å få ned fattigdommen.”

Utdanning for kvinner ses gjerne direkte i sammenheng med befolkningsvekst blant informantene, og befolkningsvekst ses i sammenheng med fattigdom.

'Rettførdig handel og fordeling av goder' anses også som viktig av mange. Argumentene her baserer seg hovedsakelig på at i-land utnytter u-land gjennom urettferdige handelsavtaler og ujevn fordeling av goder. Flere av informantene foreslår at toll bør fjernes, råvarepriser øke og u-landsgjeld slettes. Selv om mange av poengene i denne kategorien kan anses som 'vestlig hjelp og ansvarlighet', finner vi en annen type argumenter her. Disse går mer direkte på bistand og hjelp til selvhjelp.

'Bedre styresett' og 'fred' går som to forskjellige kategorier, men noen av informantene påpeker at dette ofte henger sammen:

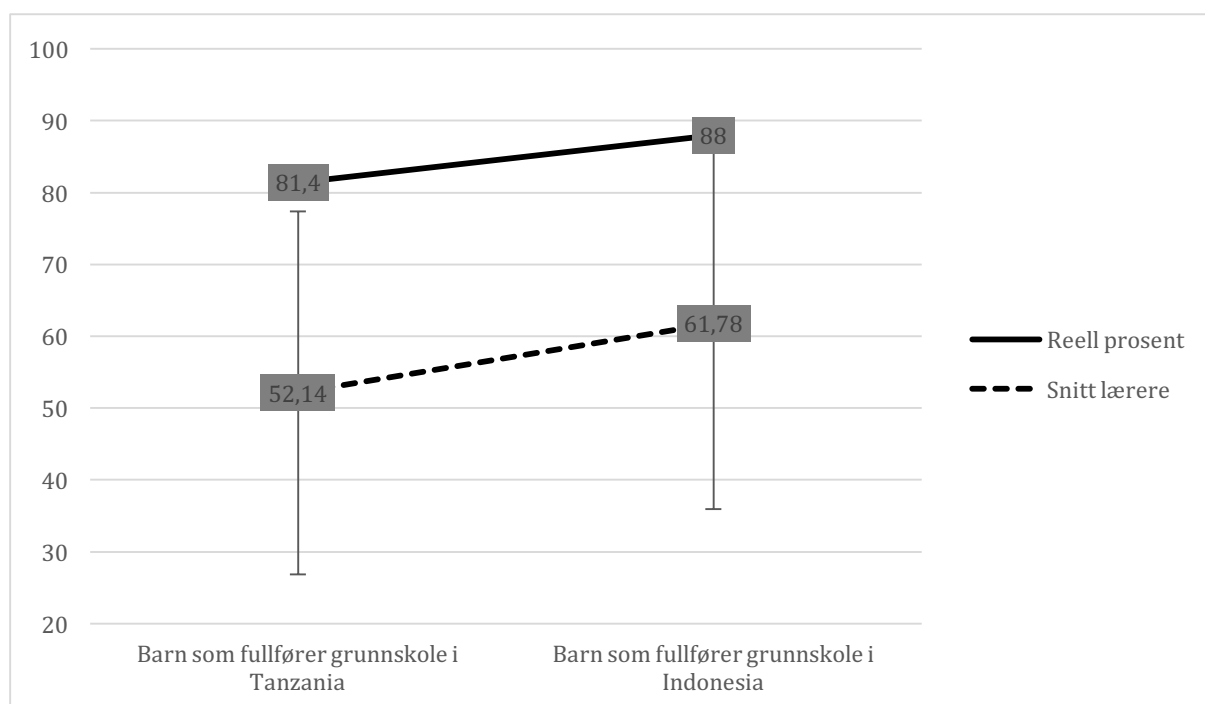
"Få slutt på kriger og konflikter slik at reell utvikling kan komme i gang. Fjerne korrupte personer i statsapparatet".

Korrupsjon anses av mange som et stort problem, og informantenes løsning er hovedsakelig etablering av et velfungerende demokrati. Noen nevner videre at bedre styresett er nøkkelen til flere av de andre faktorene som utdanningsrekruttering, bedret infrastruktur og rettførdige handelsavtaler.

De tre gjenstående kategoriene er 'helse, næring og miljø', 'teknologisk utvikling og infrastruktur' og 'reduere barnedødelighet og fødsler'. *Helse* nevnes først og fremst i sammenheng med forebygging av sykdom, *næring* med rent drikkevann og matsikkerhet, mens *miljø* forbindes med klimautfordringene vi står ovenfor i dag. 'Teknologisk utvikling og infrastruktur' nevnes av informantene i sammenheng effektivisering av jordbruket og et mer miljøvennlig næringsliv. 'Redusere barnedødelighet og fødsler' er den kategorien som direkte trekker inn elementer fra temaet 'befolkning og utvikling' som en viktig faktor for å bekjempe fattigdom.

4.2.3. Skolegang

For å undersøke hvilke oppfatninger og kunnskaper lærerne har om dagens utviklingsland, fikk de to avsluttende spørsmål om hvor mange barn som fullfører grunnskole i Tanzania og Indonesia (spm 35 og 36). Disse er også basert på Fagerslett (2015) sine formuleringer.



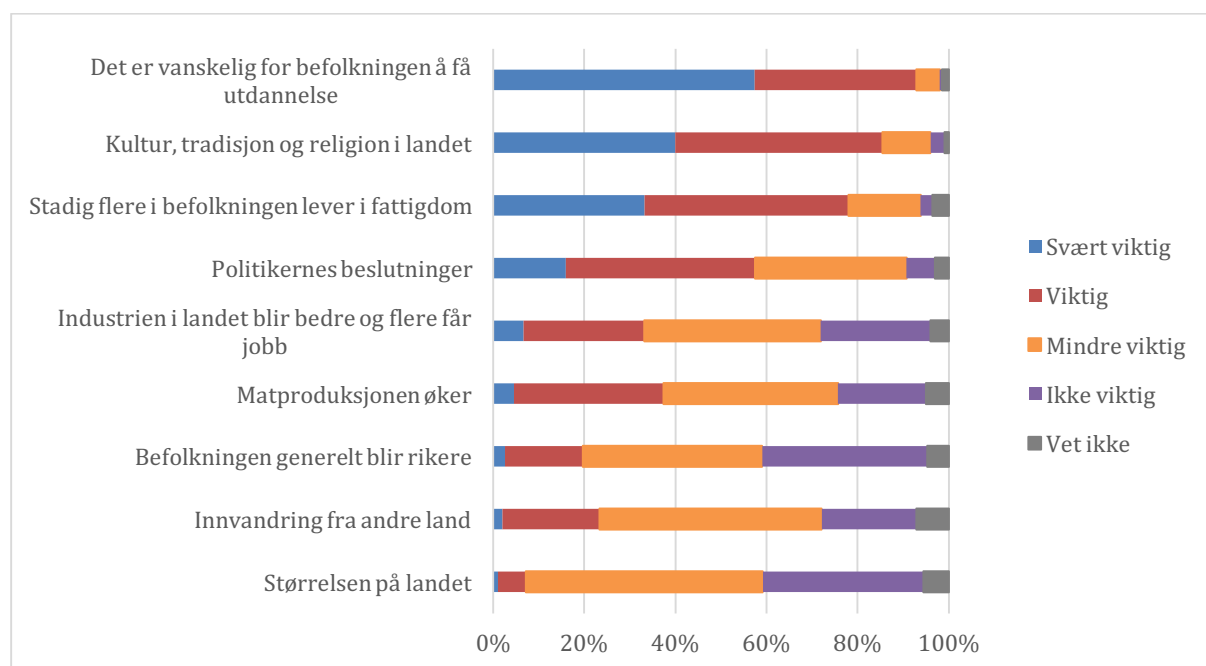
Figur 4.11: Prosentvis andel som fullfører grunnskole i Tanzania og Indonesia, samt +/- ett standardavvik fra snittet (ca. 68% av utvalget) (Fagerslett, 2015).

Den helstrukkede linjen representerer de offisielle tallene hentet fra Fagerslett (2015) sin masteroppgave, mens den stiplede linjen er gjennomsnittet av lærernes antakelser. Stigningen fra venstre mot høyre er relativt lik for de to linjene, og indikerer at både lærernes antakelser og den reelle prosenten som fullfører grunnskole i Tanzania er lavere enn den er for Indonesia. Likevel er den mest slående tendensen at lærerne ligger på et mye lavere nivå enn hva realiteten tilsier. Informantene antar at 52,1% av barn i Tanzania fullfører grunnskolen og 61,8% i Indonesia. Dette er henholdsvis 29,3 og 26,2% lavere enn de faktiske tallene. Standardavviket ligger omtrent på 25 for begge variabler, som indikerer at det er spredte antakelser blant lærerne. Pearsons r benyttet for å undersøke samsvaret mellom de to variablene. Ikke overraskende var korrelasjonen høy mellom de informantene som har besvart spørsmål 35 (Tanzania) og 36 (Indonesia) ($p=0,711$).

4.3. Hva oppfattes å påvirke befolkningsvekst og utvikling?

Grunner til befolkningsvekst

I denne delen ble det lagt frem flere påstander hvor informantene skulle svare fra *svært viktig* til *ikke-viktig* etter hvor avgjørende de mente påstanden er; knyttet opp mot befolkningsvekst (spm 23). Kategoriene er hentet fra Fagerslett (2015).



Figur 4.12: Grunnen til et lands befolkningsvekst

Ovenfor ser vi at utdanning anses som viktigst. 57,5% av lærerne mener det faktum at 'det er vanskelig for befolkningen å få utdanning' er *svært viktig*. Hele 93% befinner seg innenfor *svært viktig* og *viktig*. Dette tallet er 85,4% i kategorien 'kultur, tradisjon og religion i landet', mens det er 78,1% som mener at 'stadig flere i befolkningen lever i fattigdom' kan anses som en *svært viktig* eller *viktig* årsak til befolkningsvekst.

Flere informanter påpeker at disse kategoriene har en sammenheng:

"I første omgang bedre råd, bedre medisin.... gjør at flere overlever men, etter hvert, mister tradisjonen sin kraft og det skjer det som skjer ofte når folk blir bedre utdannet og landet bedre organisert at de begynner å få færre barn".

Det trekkes frem at kultur og tradisjon ofte er et hinder mot utvikling i form av at kvinner skal være hjemme og familiestørrelsen skal være stor. Dermed blir det vanskeligere å få utdannet seg, få kunnskap om familieplanlegging, prevensjon og likestilling.

Over halvparten av informantene (57,4%) anser 'politikernes beslutninger' som svært viktig eller viktig, men 15,9% av disse mener dette er svært viktig. En større andel svarer her at politikernes beslutninger er mindre viktig, men det er først og fremst i de fem nederste kategoriene at andelen som svarer *ikke viktig* er betydelig. Lavest rangert finner vi påstanden om at 'størrelsen på landet' har noe å si for befolkningsveksten.

For å forsøke å finne ut hva som ligger bak enkeltresultatene i spørsmål 23, ble det kjørt en rotert faktoranalyse på variablene. Lærernes svar er sortert inn i ulike holdningsdimensjoner basert på Fagerslett (2015) sine resultater blant VGS-elevne i hennes undersøkelse:

Utvikling

Befolkningen generelt blir rikere

Industrien i landet blir bedre, flere får seg jobb

Matproduksjonen øker

Kultur, tradisjoner og religion i landet

Fattigdom

Det er vanskelig for befolkningen å få utdanning

Stadig flere i befolkningen lever i fattigdom

Politikernes beslutninger

Om landet

Størrelsen på landet

Innvandring fra andre land

Variablene i kategorien *utvikling* skal i følge Fagerslett (2015) resultere i enighet fordi utsagnene forbindes med noe som fremmer utvikling og hindrer befolkningsvekst. Motsatt vil det være for variablene i fellesbetegnelsen *fattigdom*, som da forbindes med noe som hindrer utvikling. Siste kategori *om landet* skal også forbindes med befolkningsvekst, men trolig i noen mindre grad enn de to første. I denne oppgaven har i tillegg Cronbachs alpha blitt brukt til å sjekke konsistens i målingene som er antatt å henge sammen. Pearsons r har også blitt inkludert for å se om samvariasjonen er signifikant.

Spørsmål 23 – Hva tror du er grunnen til at mange utviklingsland har stor befolkningsvekst?	Faktorer			
	1	2	3	4
<u>UTVIKLING (Alpha=0,758; P=0,589**)</u>				
23.7 Matproduksjonen øker	,827	,139	-,100	-,029
23.9 Industrien i landet blir bedre og flere får jobb	,801	,248	-,132	,048
23.2 Befolkningen generelt blir rikere	,769	,059	,044	-,002
<u>OM LANDET (Alpha=0,366; P=0,226**)</u>				
23.8 Innvandring fra andre land	,154	,847	-,133	,074
23.6 Størrelsen på landet (i areal)	,251	,611	,097	-,102
<u>FATTIGDOM (Alpha=0,467; P=0,31**)</u>				
23.4 Det er vanskelig for befolkningen å få utdanning	-,040	-,246	,828	,011
23.5 Stadig flere i befolkningen lever i fattigdom	-,085	,212	,773	-,036
<u>NORMER OG REGLER (P= Ikke signifikant)</u>				
23.1 Politikernes beslutninger	-,048	,178	,075	,860
23.3 Kultur, tradisjon og religion i landet	-,073	,382	,137	-,639

Tabell 4.2: Resultat fra rotert faktoranalyse (**= korrelasjon signifikant på 0,01 nivå)

Ved prinsippal komponentanalyse med varimax rotasjon tilsvarer faktorskår korrelasjon mellom faktor og enkeltspørsmålet. Tabellen er sortert etter høyeste ladning for hver av faktorene. Gjennom Kaisers kriterium er antall faktorer satt til fire, basert på eigenverdi lik eller høyere enn 1. Derfor har det i denne oppgaven blitt inkludert en ny fellesbetegnelse: *normer og regler*. Faktorladningene varierer fra 0,611 til 0,860 som kan karakteriseres som *Veldig bra* eller *Utmerket* i følge Johannessen m.fl. (2010).

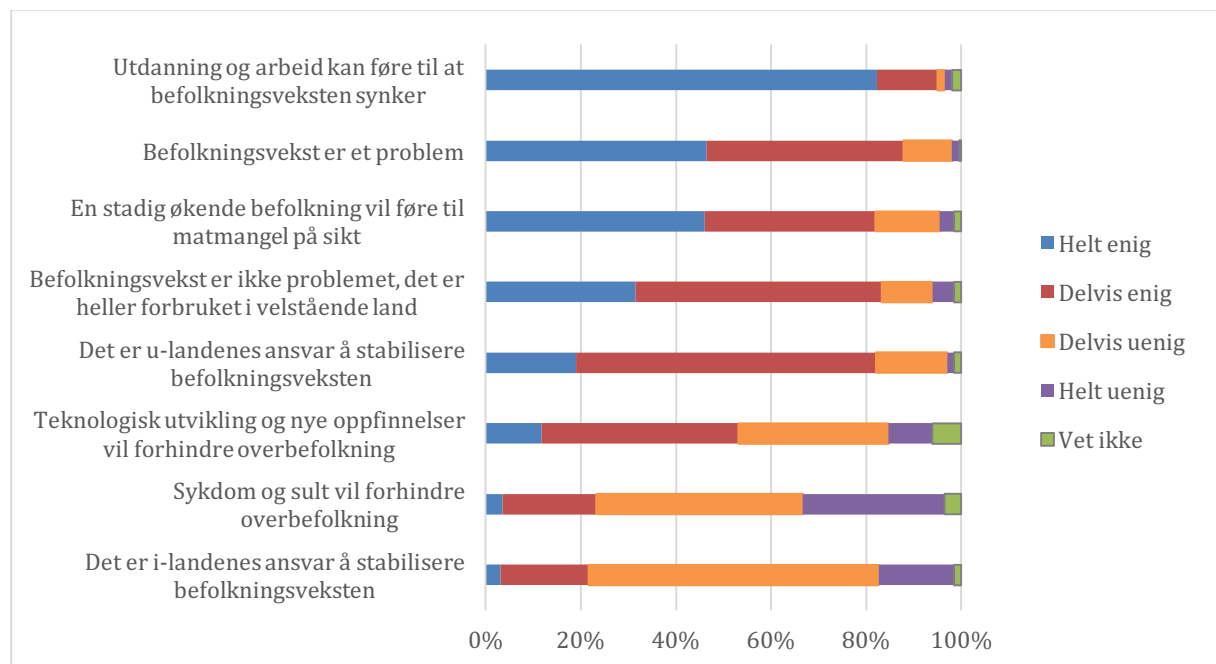
Gjennom Cronbachs alpha og Pearsons r ser en først og fremst at det er variablene under *utvikling* som har god konsistens i målingene. Det vil si at mange av lærerne som forbinder økt matproduksjon med noe som forhindrer befolkningsvekst, svarer at bedre industri og flere jobber samt en rikere befolkning medfører det samme. Vi ser også at *om landet* og *fattigdom* har mindre konsistens i målingene, og en relativt svak korrelasjon. Sterkest er den likevel i *fattigdom*-kategorien. I siste kategori finner vi to variabler, men ingen gyldig samvariasjon mellom de som har svart 'politikernes beslutninger' og 'kultur, tradisjon og religion i landet'. Det ble forsøkt å redusere antall faktorer til tre, uten at dette gjorde noe utslag.

Sammenlignet med elevene i Fagersletts oppgave, er den mest slående tendensen at det er flere likheter. Man finner de samme variablene i de tre første kategoriene, hvor unntakene er 'kultur, tradisjoner og religion i landet' og 'politikernes beslutninger' som er flyttet fra

henholdsvis *utvikling* og *fattigdom* hos Fagerslett til den fjerde faktoren i denne oppgaven. Faktorskårene i hver kategori er generelt høyere for lærerne i denne oppgaven enn for VGS-elevne i den forrige undersøkelsen. Dette tyder på at lærerne har et noe riktigere inntrykk av hva som hindrer befolkningsvekst, i hvert fall om en skal gå ut ifra utvikling er et slikt hinder. 'Kultur, tradisjoner og religion i landet' ble blant elevne i Fagersletts oppgave forbundet negativt med utvikling. Her er faktoren negativt forbundet med *normer og regler* i landet. Lærerne tror at kultur, tradisjoner og religion vil være et hinder mot å stabilisere befolkningsvekst, men ikke et hinder mot utvikling. Det første poenget understrekes i figur 4.12, hvor kultur, tradisjoner og religion scorer nest høyest. Det andre poenget er at lærerne ikke ser politikernes beslutninger som tett forbundet med fattigdom, slik elevne har svart tidligere. Faktoren er her plassert under *normer og regler* med den høyeste faktorskåren, 0,860. Likevel skal det ikke legges for mye i disse poengene, da besvarelsene her virker å være tilfeldig plasserte.

Befolknings situasjonen i dag og i fremtiden

Lærerne fikk også en siste rekke med påstander å forholde seg til i spørsmål 25. Her skulle de enten si seg *helt enig*, *delvis enig*, *delvis uenig* eller *helt uenig* i det som ble påstått. Kategoriene er også her hentet fra Fagerslett (2015).



Figur 4.13: Om befolknings situasjonen i dag og fremtiden

Ikke overraskende er nesten samtlige informanter *helt enige* eller *delvis enige* i at utdanning og arbeid kan sørge for nedgang i befolkningsveksten. Dette alternativet skiller seg ut fordi særskilt mange har svart *helt enig* (82,2%). Mer interessant er det kanskje at 87,9% av informantene er jevnt fordelt i *helt enig* og *delvis enig*-kategoriene når det gjelder påstanden om at befolkningsvekst er et problem. Det vil si at et stort antall av lærerne mener at den økende befolkningen er et problem. Noen informanter er riktignok ikke enige i dette:

”Befolkningsvekst ser jeg ikke på som et problem i seg selv. Det er mer den skjeve fordelingen av ressursene som er problemet”.

Dette blir også understreket at noen andre informanter, men utvalgets svar tatt i betraktning virker denne gruppen å være i mindretall.

Ser en på befolkningsvekst som et problem, er påstanden om at ’en stadig økende befolkning kan føre til matmangel sikt’, noe en gjerne sier seg helt enig eller delvis enig i. Dette er også tilfelle for dette utvalget. 81,9% havner i en av disse kategoriene. Sammenligner vi denne påstanden med de som mener at det heller er velstående lands forbruk og ikke befolkningsveksten som er problemet, er det faktisk flere (83,3%) som havner i de to første kategoriene, men færre (31,5%) som sier seg *helt enig* i påstanden.

Til sammenligning ser vi også at et klart flertall mener at det heller er u-landenes enn i-landenes ansvar å stabilisere befolkningsveksten. 82,1% er enten *helt enig* eller *delvis enig* i at u-landene selv har ansvaret for å stabilisere befolkningsveksten, mens dette kun er tilfelle for 21,6% av informantene på påstanden om at dette er i-landenes jobb. Noen informanter påpeker likevel at de mener dette er alles ansvar:

”Befolkningsvekst og fattigdom er alles ansvar. Men de rike landene har større ressurser og kan bidra mer”.

På påstanden om at ’teknologisk utvikling og nye oppfinnelser vil forhindre overbefolkning’ er omtrent halvparten av informantene fordelt på hver sin side av skalaen, hvor brorparten enten er delvis enig eller delvis uenig. Derimot er det alternativet at ’sykdom og sult vil forhindre overbefolkning’ flest informanter sier seg helt uenige i. Argumentene her går

hovedsakelig ut på at sykdom og sult heller vil føre til at folk får flere barn for å sørge for at noen vokser opp.

Som i spørsmål 23 ble det også kjørt en rotert faktoranalyse på svarene i spørsmål 25. Også her var det brukt prinsippal komponentanalyse med varimax rotasjon. Noen av kategoriene er hentet fra Fagerlsett (2015), men formulert annerledes. 25.1, 25.2 og 25.3 er nye.

	Faktorskår			
	1	2	3	4
Befolkningsvekst som problematisk (Alpha=0,402; P=0.253**)				
25.1 <i>Befolkningsvekst er et problem</i>	,804	,180	-,005	-,094
25.3 <i>Det er i-landenes ansvar å stabilisere befolkningsvekst</i>	,572	-,111	,016	-,003
Malthusiansk (Alpha=0,397; P=0.247**)				
25.6 <i>Sykdom og sult vil forhindre overbefolkning</i>	-,230	,786	-,042	,125
25.4 <i>Befolkningsvekst medfører matmangel på sikt</i>	,393	,725	-,050	-,149
Sprikende (P = Ikke signifikant)				
25.5 <i>Forbruket i velstående land er problemet, ikke befolkningsvekst</i>	-,300	-,215	,762	-,059
25.2 <i>Det er u-landenes ansvar å stabilisere befolkningsvekst</i>	,344	,110	,746	,101
Boserupsk (Alpha=0,233; P=0.148*)				
25.7 <i>Teknologi og oppfinnelser vil forhindre overbefolkning</i>	-,226	,139	-,011	,864
25.8 <i>Utdanning og arbeid kan medføre at befolkningsveksten synker</i>	,428	-,337	,095	,581

Tabell 4.2: Resultat fra rotert faktoranalyse (**= korrelasjon er signifikant ved 0.01 nivå,

*=korrelasjon signifikant ved 0,05 nivå)

Analysen ga fire faktorer basert på Kaisers kriterium med eigenverdi lik eller over 1, og er sortert etter høyeste faktorskår. Skårene kan karakteriseres som *God*, *Veldig bra* og *Utmerket* (Johannessen m.fl. 2010). Kategoriene er basert på variablene og gitt navn deretter. Den *Malthusianske* og *Boserupske* kategorien er hentet fra Fagerslett (2015).

Den mest slående tendensen er lav alphaverdi og lav korrelasjon for kategoriene.

Konsistensen er altså lav, og kategoriseringen kan derfor sies å være mer eller mindre tilfeldig. Noen tendenser kan en likevel se. Variabel 25.1 og 25.3 har den høyeste alphaverdien, og er forbundet med et negativt syn på befolkningsvekst. Variabel 25.3 gjør likevel at den ikke blir karakterisert som Malthusiansk. Den Malthusianske kategorien har noenlunde samme verdier. Betegnelsen Malthusiansk baseres på Malthus' teori om at sykdom vil være et resultat av blant annet sult, og at disse sammen vil forhindre overbefolkning. I

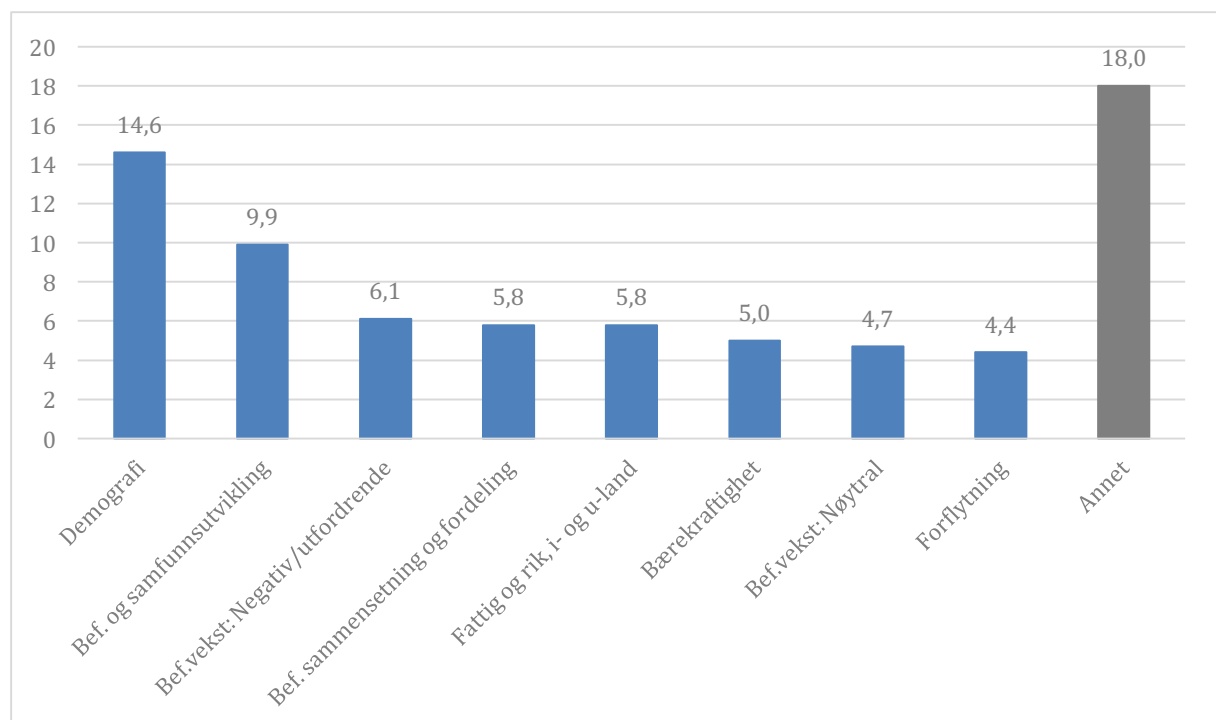
tillegg vil den pågående befolkningsveksten føre til matmangel (Gould, 2015). At kategoriene derfor er slått sammen gir mening. Fellesbetegnelsen *Sprikende* er basert på to variabler som står i motsetning til hverandre. Her er også alphaverdien lav og korrelasjonen ikke signifikant. Til slutt finner vi variablene karakterisert som *Boserupske*. Den samme kategoriseringen finner vi igjen hos elevene i Fagerslett sin oppgave, hvor utdanning og teknologisk utvikling trekkes frem i et positivt syn på fremtidens befolkningsutvikling.

4.4. Lærernes tanker om temaet befolkning og utvikling

Denne delen består hovedsakelig av svar på spørsmål som omhandler 'befolkning og utvikling' som tema i skolen, under "yrkesrelaterte spørsmål" i undersøkelsen (14-19).

4.4.1. Hva lærerne forbinder med temaet

I spørsmål 14 blir lærerne spurt om det første de tenker på når de hører begrepene 'befolkning' og 'utvikling' sammen. Nedenfor er svarene deres systematisert inn i ni kategorier.



Figur 4.14: Umiddelbare forbindelser med begrepene 'befolkning' og 'utvikling' (i prosent)

Det har vist seg at lærernes forbindelser med begrepene er svært forskjellige. Som en følge har mange små kategorier havnet under *annet*. Blant disse er forbindelser til *alder*, *fertilitet*,

mortalitet, miljø, ressurser, urbanisering, Hans Rosling, utdanning, geografi, samfunnskunnskap og historie.

Interessant er det at 6,1% av informantene som nevner 'befolkningsvekst' som det første de tenker på, antyder at begrepet er negativt ladet. Disse har derfor blitt kategorisert under 'befolkningsvekst: Negativ/utfordrende':

"Befolkningsøkning, utfordringer med fordeling av ressurser, løfte folk ut av fattigdom, store sosioøkonomiske forskjeller".

"Befolkningsseksplasjon".

"Overbefolkning".

Her omtaler noen av informantene ikke bare en befolkningsvekst, men en befolkningsseksplasjon", som er et sterkere begrep. Det samme gjelder overbefolkning, som implisitt forteller at det i dag er *for* mange mennesker på jorden.

'Demografi' er et faglig begrep, som ofte omtales i skolen i sammenheng med befolknings- og utviklingslære. Derfor er dette en naturlig assosiasjon. Informantene som nevner den demografiske overgangsmodellen går også under her. Kategoriene 'bærekraftighet', 'fattig og rik, i- og u-land' og 'forflytning' trekkes frem som aktuelle og utfordrende forbindelser. For å eksemplifisere dette kan vi gi noen eksempler på hver av de tre:

"Hvordan det skal være plass til alle på jorden"

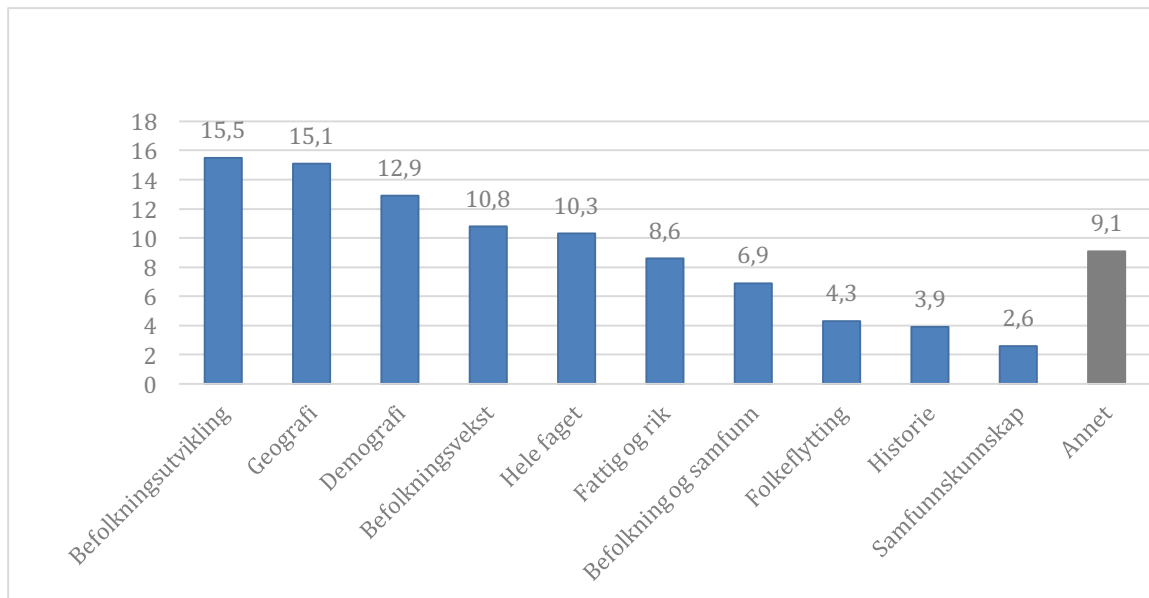
"Den tredje verden"

"Flyktningkrisen"

Flere av informantene nevner flyktningkrisen som en første forbindelse med 'befolkning og utvikling'. Dette er et aktuelt, men svært dystert tema sådan. Bærekraftighet eller bærekraftig utvikling er tett forbundet med begrepet 'befolkningsvekst', og gjerne som påpekt ovenfor, at det i fremtiden vil bli et spørsmål om kapasitet.

4.4.2. Undervisning og vektning av temaet

I undersøkelsen kommer det frem at hele 88% av informantene har undervist om befolkning og utvikling de siste tre årene (spm 15). Disse 88% skulle i spørsmål 16 besvare i hvilke faglige eller tematiske sammenhenger denne undervisningen ble gjennomført.



Figur 4.15: I hvilken sammenheng undervisning om befolkning og utvikling har blitt gjennomført (i prosent)

Noen av elementene i spørsmål 14 kan man også se her. Mange av informantene nevner skole og fag, hvor 'geografi' opptrer hyppigst. Andre nevner også 'hele faget', som inkluderer geografi, historie og samfunnskunnskap. 'Demografi' og 'befolkningsutvikling' er også to begrep som trekkes frem av mange i undervisningssammenheng.

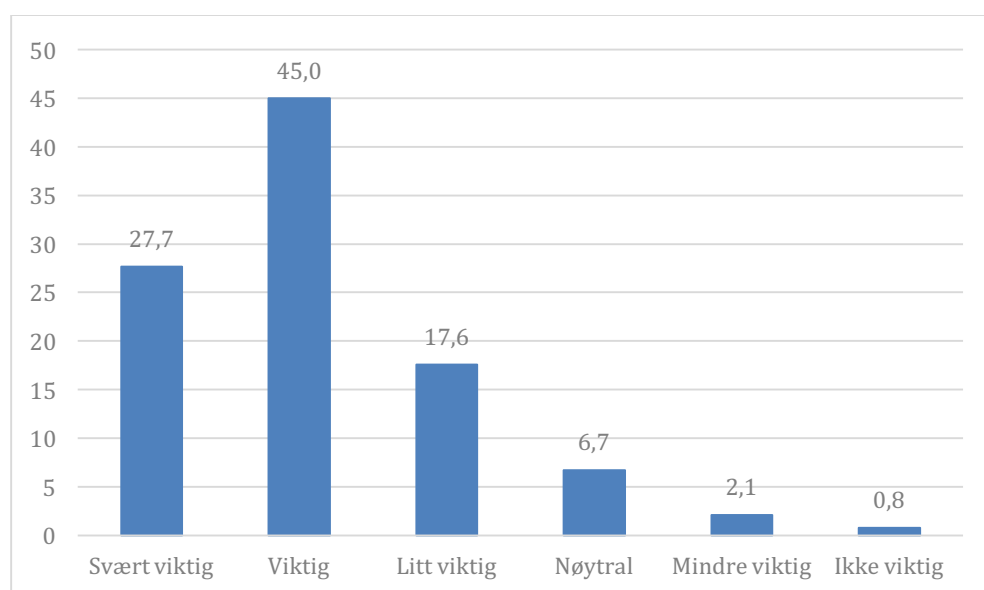
'Fattig og rik' er en annen fellesnevner blant informantene. Hovedsakelig inkluderer dette u-landsproblematikk, forskjell mellom rike og fattige land og arbeidet med å redusere ekstrem fattigdom. Denne kategorien kan også sies å være forbundet med utfordringer, i hvert fall om en skal tolke informantenes svar.

I kategorien 'annet' har flere elementer blitt sammenslått. Blant de er Hans Rosling. Om ikke mange, nevner seks informanter Rosling som sin fremste forbindelse med begrepe befolkning og utvikling. Andre underkategorier i denne gruppen er 'bærekraftighet', 'FN', 'globalisering', og 'miljø og ressurser'.

12% av informantene svarte nei på spørsmålet om de har undervist om temaet 'befolkning og utvikling' de siste tre årene. Argumentene er her at temaet hører til i 10.trinn og at flere ikke har undervist på dette nivået de siste tre årene. Ingen informanter oppgir at temaet er noe en har valgt å hoppe over.

Vekting

Det kommer frem at de fleste av lærerne har vært innom temaet de siste tre årene, og i flere sammenhenger sådan. Studerer en tabellen under (spm 19) virker temaet også å bli oppfattet som viktig av de fleste.



Figur 4.16: Lærernes vekting av temaet 'befolkning og utvikling' sammenlignet med andre deltema innen samfunnsfag i grunnskolen (i prosent)

Ordningen av lærernes svar har, i tillegg til de synlige kategoriene, blitt delt inn i underkategorier som ikke kommer frem i denne tabellen. Dette vil bli beskrevet under.

90,4% av lærerne finner vi til venstre for nøytral-kategorien. Det vil si at de anser befolkning og utvikling som et viktig tema. Mye av de samme argumentene går igjen, spesielt i de to første kategoriene. Blant informantene som svarte at de vektet temaet *svært viktig* eller *viktig* faller broparten av svarene inn i underkategorien 'aktuelt og relevant':

"Veier tyngst ettersom dette går på elevenes egen framtid".

”Viktig med tanke på verdens utfordring i dag, ressurser, befolkningsvekst”.

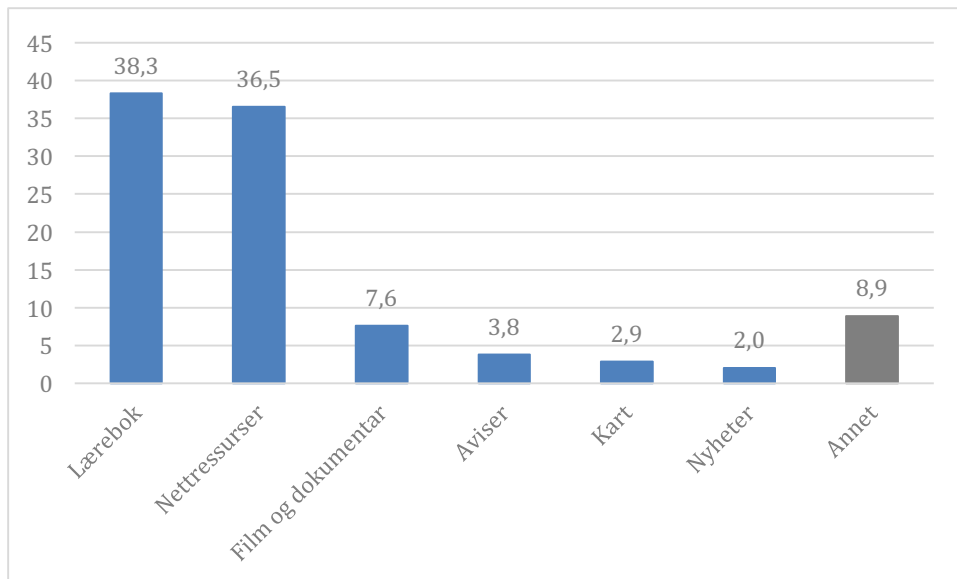
Ovenfor har vi to typiske sitater for denne underkategorien, hvor informantene ser elementer fra 'befolkning og utvikling' som spesielt aktuelle i dag eller for fremtiden. Med elementer snakker vi her om alt fra bærekraftig utvikling, miljøproblemer, ressurser, migrasjon, flyktningkrise til befolkningsvekst og utvikling generelt.

De to andre underkategoriene som ble brukt for å systematisere *svært viktig*- og *viktig*-besvarelsene var 'faglig godt og interessant innhold' og 'sentralt tema'. Flere av informantene påpeker at innholdet i temaet 'befolkning og utvikling' er faglig godt, spennende eller interessant for elevene. I tillegg mener mange at det er sentralt innen samfunnsfaget og fungerer som et slags "syntesetema", som trekker inn flere elementer fra andre deltemaer.

I *litt viktig*-kategorien finner vi de av informantene som nevner at temaet er viktig, men at det ikke veies noe høyere enn andre deltemaer. Vi har også de som nevner at det kommer i andre rekke bak de største temaene, men likevel nevner at det er viktig å undervise om. I de to siste alternativene, *mindre viktig* og *ikke viktig*, finner vi de som har påpekt at temaet ikke fremstår som spesielt viktig eller noe man bruker mye tid på.

4.5. Læremidler

I denne delen vil jeg presentere den delen av spørreskjemaet som tar for seg læremidler (spørsmål 17 og 18). Dette inkluderer hvilke læremidler som benyttes og argumentasjon for valg av læremiddel. Det første spørsmålet lærerne skulle besvare var hvilke læremidler de benytter seg av når de underviser og befolkning og utvikling.

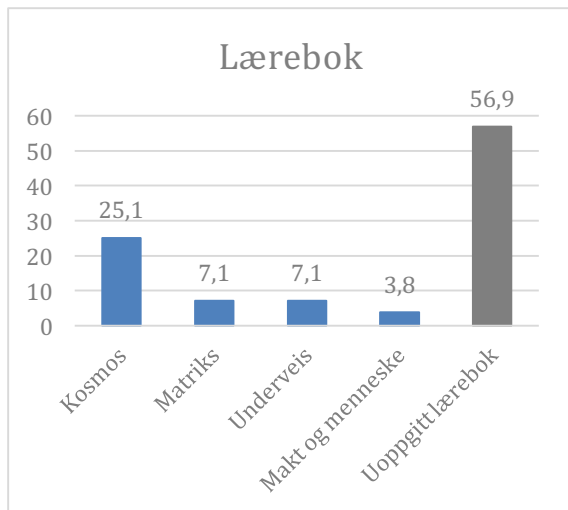


Figur 4.17: Benyttede læremidler i undervisningen (i prosent)

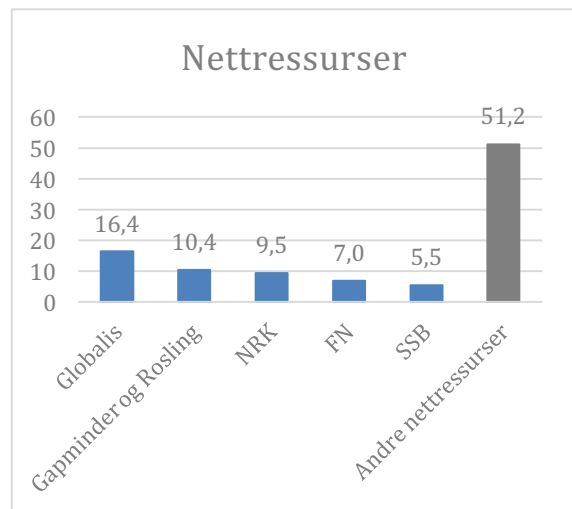
Spørsmålet legger til rette for at informantene kan oppgi flere kilder, og et svar som eksempelvis inkluderer både 'aviser' og 'lærebok' har blitt plassert i begge kategoriene.

Først og fremst ser vi at kategoriene 'lærebok' og 'nettressurser' dominerer. Sistnevnte kategori inkluderer alle type læremidler en kan finne tilgjengelig på nett. I utgangspunktet kan både nyheter, aviser, kart, filmer og dokumentarer finnes på nettet, men disse havner i egne kolonner fordi det er påpekt av de informantene at det ikke er snakk om nettbaserte læremidler.

Mange av informantene har svart enten lærerbok eller nettressurser, og som en følge har disse to blitt delt inn i underkategorier basert på lærernes svar. Dette vises i figur 4.18 og 4.19.



Figur 4.18: Lærebok (i prosent)

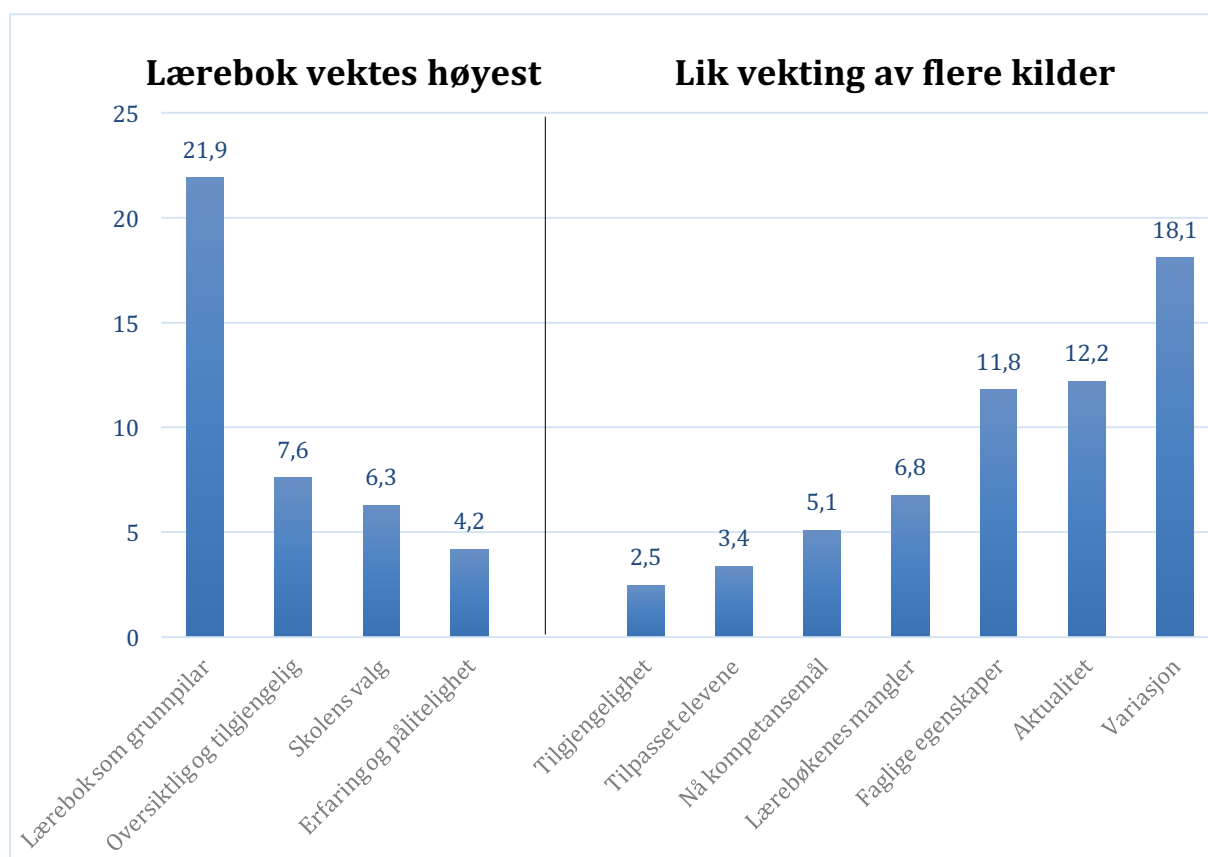


Figur 4.19: Nettressurser (i prosent)

Her ser vi mer spesifikt hvilke kilder lærerne bruker. Dessverre oppgir de aller fleste kun ”lærebok” eller ”nettet” i sine svar, derav de to dominerende kolonnene i hver figur. Likevel, av de som oppgir læreboken som et mye brukt læremiddel, finner vi at 25,1% bruker *Kosmos*. De resterende 18% bruker enten *Matriks*, *Underveis* eller *Makt og menneske*. Av nettressurser ser vi en noe jevnere fordeling, hvor *Globalis* nevnes flest ganger. *Gapminder* og *Hans Rosling* følger bak med 10,4%, tett etterfulgt av *NRK* (9,5%), *FN* (7%) og *SSB* (5,5%).

Begrunnelser for læremiddelvalg

I spørsmål 18 fikk lærerne mulighet til å begrunne sitt valg av læremidler. De kvalitative svarene ble delt i to hovedkategorier: De som mener at læreboken er viktigst og de som mener at det er viktig å benytte seg av flere kilder. Hver av disse har også underkategorier som er basert på hvilke argumenter lærerne bruker.



Figur 4.20: Argumenter for lærebokstyring eller lik vekting av flere kilder (i prosent)

Lærebok vektes høyest

Til venstre for den svarte streken er kategoriseringen av de informantene som argumenterer for at læreboken er det viktigste læremiddelet en har. Her ser vi fire kategorier, hvor klart flest har havnet under 'lærebok som grunnpilar'. I denne kolonnen finner vi de som argumenterer for at læreboken vil være det grunnleggende læremiddelet, men også påpeker at de kan bruke andre kilder til å supplere læreboken. Nedenfor er to typiske argumenter for denne kategorien:

”Læreboka har strukturert stoffet slik at det man kommer inn om de viktigste aspektene i et tema. Fyller på og retter opp mangler og utdaterte fakta ved hjelp av andre kilder.”

”Læreboka er et teoretisk utgangspunkt, hvor for eksempel den demografiske overgangen er godt forklart. Nettsidene inneholder oppdatert informasjon/ny forskning.”

Enkelte av lærerne viser til at de bruker læreboken på bakgrunn av 'erfaring og pålitelighet'. Det vil si at de har god erfaring med å bruke dette læremiddelet og finner det til å stole på.

Noen flere påpeker det faktum at boken er både 'oversiktlig og tilgjengelig', og at dette er viktig fordi det gjør planlegging av undervisning mindre tidkrevende.

Siste kategori er de som bruker læreboken fordi dette er det skolen har kjøpt inn og dermed ser det som gitt at den skal brukes som hovedverk. Her baseres ikke argumentene på bokens faglige egenskaper eller lærernes egne erfaringer, men rett og slett på 'skolens valg'.

Lik vekting av flere kilder

Til høyre for den helsvarte linjen finner vi de som mener at de vekter alle kilder i like stor grad, og benytter seg av det som måtte passe. Her ser vi at kolonnen 'variasjon' strekker seg høyest.

”Man må variere og dessuten lære elevene å bli kildekritiske gjennom bruk av flere læremidler og kilder. Variasjon gjør at flere elever blir engasjerte og forstår lærestoffet på en bedre måte.”

Variasjon er altså den viktigste årsaken til at mange velger å bruke flere kilder. Ovenfor ser vi ett type argument, andre som går igjen er at man ser temaet fra ulike innfallsvinkler, er oppdatert eller gjør undervisningen mer interessant.

'Aktualitet' nevnes også av mange. Argumentene som går igjen er ofte at det er viktig å benytte seg av oppdatert informasjon, og dette finner man oftest på nettet eller i nyhetene.

”Elevene skal følge at vi holder på med noe som er aktuelt – og gjelder dem.”

Faglige egenskaper kommer tydeligere frem blant de som mener det er viktig å benytte seg av ulike læremidler. Her kan argumentene være mange og forskjellige, for eksempel:

”De belyser fagstoffet på en grei måte. Ser på problematikken med befolkningsøkning på en saklig måte.”

”Finner relevant stoff her.”

Andre kategorier som har fått plass er evnen til å 'nå kompetansemål' og egenskapen å være 'tilpasset elevene'. Ingen av disse argumentene trekkes frem i sammenheng med læreboken, det er først og fremst noe lærerne anser som enklest å gjennomføre ved bruk av flere ulike kilder. Kanskje er det derfor 6,8% av utvalget benytter dette spørsmålet til å trekke frem 'lærebøkens mangler', og ser dette som sitt viktigste argument for å benytte seg av andre type læremidler:

"Læreboka blir fort for gammel, så d nyeste kildene må oftest hentes på nettet."

"Lærebøkene har ikke fleksibiliteten vi trenger i dette temaet."

"Jeg brukte andre læremiddel enn lærebok på dette temaet fordi læreboka (Matriks) blir for detaljert og lite egnet for de større analysene (se verden som helhet)."

De fleste argumentene går kort og greit fortalt ut på at lærebøkene er for utdaterte, og ikke har mulighet til å gi de ferskeste tallene. I tillegg påpeker noen lærere at de ikke gir et bredt nok grunnlag, eller er for negativt vinklet når det kommer til nettopp temaet 'befolkning og utvikling.

5. Diskusjon

I resultatdelen har jeg beskrevet

- *Hvem lærerne er*
- *Hvordan de ser på befolknings- og utviklingssituasjon i dag og i fremtiden*
- *Hva de tror påvirker denne situasjonen*
- *Yrkesrelaterte besvarelser i forbindelse med temaet.*

Videre vil resultatene fra forrige kapittel bli diskutert, med utgangspunkt i problemstillingene som ble lagt frem i oppgavens innledning.

5.1. Hvilke oppfatninger har samfunnsfaglærere i norsk ungdomsskole til spørsmål om befolkningsvekst og utvikling, og hva former disse oppfatningene?

Opgavens første problemstilling hadde som formål å undersøke lærernes forestillinger knyttet opp mot befolkningsvekst og utvikling. Her vil resultatene som viser lærernes kunnskap og holdninger til befolkningsvekst, fattigdom og skolegang i utviklingsland bli trukket frem (spm 20-36)

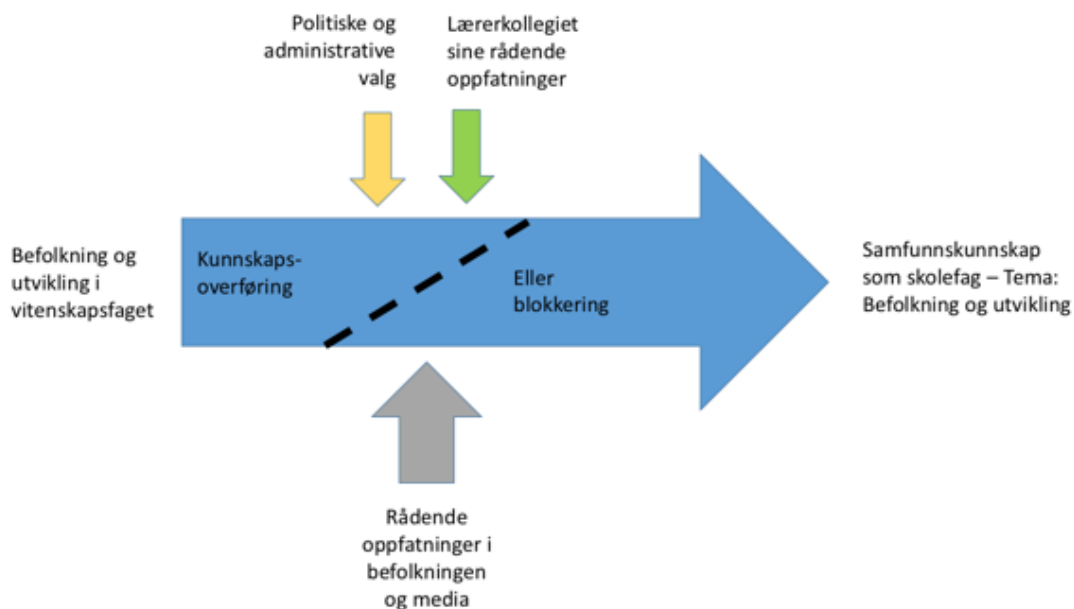
I Fagerslett (2015) sin oppgave, første del av dette forskningsprosjektet, kom det frem at elevene i undersøkelsen hadde en Malthusiansk, krisepreget holdning og stereotype forestillinger om befolkningen i utviklingsland før de hadde vært gjennom geografiundervisning. Etter undervisningen ble elevenes besvarelser generelt beskrevet som mer positive til dagens fattigdomssituasjon. De fleste fikk også et mer reflektert utviklingssyn basert på en kunnskapsendring som var mer Boserup-preget, som understreker at geografiundervisning har potensialet til å gi elevene et stort læringsutbytte (Fagerslett, 2015).

Undervisningen beskrevet ovenfor ble gjennomført av geografilærere på videregående skole. Kun 7,6% av lærerne i denne oppgaven har 60 studiepoeng eller mer i geografi, men utvalget er generelt høyt utdannet. Tar en i betraktning at kunnskap, informasjon og erfaring former oss som mennesker og gjør oss mer reflekterte, bør det være forskjeller mellom lærerne i denne oppgaven og elevene i Fagersletts avhandling. Dette gjelder spesielt på kunnskapsspørsmålene (Hargreaves, 1996).

Så hva kjennetegner lærernes forestillinger til spørsmål som omhandler befolkningsvekst og utvikling? I innledningen ble det kort nevnt at de ulike befolkningsteoriene vil kunne gi

sentrale kjennetegn på de oppfatninger, holdninger og kunnskaper som lærerne viste til gjennom sine besvarelser. Mer spesifikt snakker vi her om Malthus, Boserup og Rosling sine teoretiske ståsteder. Tross noen ulikheter, følger denne oppgaven Fagerslett (2015) sin inndeling og ser den demografiske overgangsmodellen (DOM) som en del av Roslings måte å fremstille demografisk teori på.

En første, nødvendig betraktning angår den generelle tendensen i lærernes besvarelser. Når de videre blir kategorisert i tråd med demografisk teori er det i hovedsak for å strukturere informantenes oppfatninger i denne oppgaven. At lærernes forestillinger forbindes med Malthus betyr nødvendigvis ikke si at de kjenner til Malthus som teoretiker. Tvert imot viser det seg at deres svar virker tilfeldige når de ses opp mot demografisk teori. Det er svært få gyldige sammenhenger mellom variablene og tegn på manglende konsistens i besvarelsene. En naturlig forklaring er at lærerne ikke finner temaet interessant og nedprioriterer det i sin undervisning. Figur 4.16 tilsier derimot noe annet, og det nevnes i punkt 4.4.2 at 88% av informantene har undervist om temaet de siste tre årene. Svaret ligger kanskje heller i overgangen fra vitenskapsfaget samfunnsfag, til skolefaget samfunnsfag.



Figur 5.1: Fra vitenskap til skolen

I den sammenheng utarbeidet veileder Aasetre og undertegnede en modell som skisserer overgangen fra en kunnskapskilde til en annen. Figuren er inspirert av Sætre (2012) sin modell over ”Prosessen for utforming av ei lærebok” i ”Geografididaktikk for klasserommet”,

men utvidet til å gjelde hele kunnskapsoverføringsprosessen. Den illustrerer overgangen fra et fokus på det faglige til et fokus på dannelselse (Rakstad Pettersen, 2012). Som faglig disiplin skal vitenskapsfaget til enhver tid være oppdatert og utvikles hurtig ettersom ulike tema og studieområder blir aktuelle. Dette er vanskelig for skolefaget, da mye baseres på lærebøker og flere aktører er involvert i en slik prosess. Som man ser i modellen er det flere elementer som kan påvirke kunnskapsoverføringen fra vitenskap til skole. Først kan man trekke inn politiske og administrative valg. Det er ikke vitenskapsfaget som setter rammene for skolefaget, det er det først og fremst Kunnskapsdepartementet som gjør. Skolen og lærerkollegiet bestemmer valg av lærebøker. Deres oppfatninger kan dermed være med på å påvirke undervisningsfaget. Det samme gjelder elevene, som har en rett til å få opplæringen tilpasset sine evner. Skolelæreren har også et ansvar for at elevene skal forstå og fungere i sine omgivelser (Sjøberg, 2001) Samtidig kan oppfatninger blant befolkningen generelt og mediene være med på å påvirke lærerens undervisning i skolen.

Resultatet av en slik prosess er trolig at lærerkunnskapen blir mindre teoribasert. Kunnskapen er påvirket av flere elementer, og læreren som person har mange utenomfaglige fokusområder. Dette kan det være greit å ha klart på forhånd, i det man videre skal få et innblikk i lærernes oppfatninger om befolkningsvekst og utvikling.

5.1.1. Befolkningsvekst

I følge Foucault vil det til enhver tid finnes ledende diskurser, som angir hva som er sant og akseptert (Benjaminsen & Svarstad, 2010). I befolkningslæren har Malthus og Boserup stått for de ledende teoriene i mange år, og har fortsatt et ”godt grep” rundt vår forståelse av befolkningsutvikling. Det er først i de seneste årene at Hans Roslings statistikk og formidling har kommet på agendaen og gradvis formet en ny ”diskurs”. Likevel viser denne undersøkelsen at flere benytter Rosling-lignende perspektiver, men at spredte besvarelser på kunnskaps- og holdningsspørsmålene gjør det vanskelig å finne noen gjennomgående tendens.

Fødselsrater

I figur 4.6 ser vi at u-landene antas å ha den høyeste fødselsraten. Unntaket i denne sammenheng er likevel at lærerne tror Kenya har lavere fødselsrate enn det faktisk har. I følge Mahadeo og McKinney (2007) bidrar mediene til en negativ og ensartet fremstilling av de afrikanske landene sør for Sahara. Dette fører til at tilstanden i dette området oppfattes som verre enn den er. I så måte representerer Kenya et unntak her, da det er det eneste landet som

antas å ha lavere fødselsrater enn virkeligheten tilsier. Dette er overraskende, spesielt når resultatene viser at de afrikanske landene sør for Sahara forbindes med høy befolkningsvekst (jf. spørsmål 29).

At informantene generelt tror fødselsratene er høyere i dag enn de faktisk er, kommer tydelig frem. Spesielt gjelder dette for Sør-Korea, Iran og Bangladesh, med nøyaktig ett standardavvik over de reelle tallene. Dette tilsvarer fødselsratene slik de var i 1995 for hvert av de tre landene, skal en tro data fra FNs avdeling for økonomiske og sosiale saker (2015). Det ble vist til en moderat/sterk korrelasjon mellom u-landene Iran, Bangladesh og Kenya. I tillegg var det et mindre skille mellom fødselsratene i de tre landene enn virkeligheten tilsier. Dette kan bety at lærerne i mindre grad differensierer u-landene fra hverandre. Satt på spissen vil dette være en form for stereotyp forestilling, da det faller innenfor tankesettet ”u-land er alt vi finner sør for Europa” (Mahadeo & McKinney, 2007).

Nedadgående eller oppadgående fødselsrate

Av figur 4.7 kan man se at flere i utvalget tror den globale fødselsraten er nedadgående enn oppadgående, som for øvrig er korrekt. Sammenhengen mellom fødselsrater og utvikling er kjent befolkningslære, samt drivkraften bak den demografiske overgangsmodellens utviklingsforløp (Gould, 2015). Lærernes besvarelser her vitner om en delvis oppdatert og innsiktsfull demografisk kunnskapsforståelse. Data fra World Bank (2015) for treårsperioden 2011-2014 viser at den globale fødselsraten er nedadgående, spesielt i u-land. Afghanistan har for eksempel gått fra 5,5 barn per kvinne i 2011 til 4,8 i 2014. En håndfull Europeiske land har gått opp 0,1 i samme periode, men de aller fleste holder seg stabile (unntaket er Færøyene hvor antallet barn per kvinne har gått opp med 0,3). Dette tilsier at besvarelsene i kategorien ’nedadgående, men stabil i i-land’ er nærmest virkeligheten.

Alternativet ’nedadgående med unntak’ kan tolkes på flere måter, men det viser seg at mange av lærerne trekker u-land, og da spesielt Afrika sør for Sahara, frem som unntakene.

Fødselsratene fra World Bank (2015) viser at dette er en feil antakelse, ettersom det er disse landene som har størst nedgang i dag. Denne feilaktige tendensen i lærernes svar gjenspeiles videre mot høyre i figuren. Her svarer flere av informantene at tendensen er oppadgående, og trekker spesielt frem u-land som årsaken til dette. Da dette er feil, kan en begynne å snakke om en feilaktig forestilling av dagens u-land. Også her er det mulig å trekke inn det Mahadeo & McKinney (2007) beskriver som en ensartet, nedlatende og stereotyp fremstilling av

befolkningen i utviklingsland i mediene, som en mulig forklaringsfaktor. Medienes påvirkningskraft i dag er så stor at dette kan bidra til å gi et galt bilde av virkeligheten.

Befolkningsvekst per verdensdel

Lærerne ble i spørsmål 29 spurt om hvilken verdensdel de tror har størst prosentvis befolkningsvekst. Her er omtrent 2/3 godt oppdaterte kunnskapsmessig og svarer korrekt *Afrika*. FNs tall fra 1950 til i dag understreker at Afrika har hatt størst prosentvis befolkningsvekst i hele perioden. Som vist i figur 4.8 svarer likevel 1/3 *Asia*. Andersen og Benjaminsen (2002) påpeker at det folk flest blir eksponert for i skolen eller hverdagen vil være avgjørende for hva de ser på som en sannhet. At Asia er forbundet med mange mennesker og stor befolkningsvekst er et eksempel på en slik diskurs, som kan gi umiddelbare tilknytninger og dermed fremstå som det korrekte svaret på spørsmål 29.

5.1.2. Fattigdom

Figur 4.9 (spm 20 og 21) viser lærernes gjennomsnittlige antakelser og de reelle tallene på antall ekstremt fattige i dag og 2050. De tror situasjonen er verre i dag enn den er, og at nedgangen blir betydelig mindre enn hva Hillebrand (2011) anslår (FN har for øvrig et håp om å fjerne ekstrem fattigdom innen 2030, men mange mener at dette er urealistisk). Informantene er en smule mer optimistiske til fremtiden, da de tror at fattigdom vil kunne reduseres med litt over 1%. Sammenlignet med FNs projeksjoner for fremtiden blir likevel lærerne pessimistiske i forhold. Andelen som tror på økning er omtrent like stor som de som tror på nedgang. Standardavvikene for de to spørsmålene er store, som vitner om spredte besvarelser. Nå skal det legges til at fremtiden er usikker, og for alt vi vet kan lærerne i dette utvalget ha rett når vi en dag passerer år 2050. Men om en studerer fattigdomsutvikling de siste 25 årene (ned fra 37% ekstremt fattige i 1990) er det mye som taler for at nedgangen vil fortsette (World Bank, 2016). Under vises noen eksempler på pessimistiske og optimistiske svar som er typisk for spørsmål 21:

10%Antallet ekstremt fattige vil øke, pga økt matmangel. Antall mennesker vil også Øke. Tror ikke et så kort tidsperspektiv er nok til å få en positiv utvikling i denne sammenhengen -

Malthus

8-10% Har en grunnleggende optimistisk tro på fremtiden. Tror vaksiner, kunnskap om familieplanlegging og kvinners stilling og tilgang på utdanning i en del u-land vil bedres –

Rosling/DOM

10 Fordeling av ressurser kommer til å bli enklere i fremtiden på grunn av teknologi og resultater av arbeidet til blant annet FN – **Boserup**

Svarene er her kategorisert etter hvilken demograf oppfatningene samsvarer med. Det er flest besvarelser i Malthus- eller Rosling-kategorien. Færre nevner Boserup-lignende argumenter, som kan være fordi jordbruket de senere årene har havnet noe i skyggen av de faktorene som man kan se i figur 4.10 (blant annet utdanning, rettferdig handel og vestlig hjelp).

De andre

Om det ikke er et gjennomgående fenomen, er det enkelte besvarelser hvor en kan se tendensen til et skille mellom *oss* og *dem*. Et eksempel er som følger:

830 000 000 – litt flere enn i dag...Begrunnelse: Dagens politikk + nedgang i frivillig arbeid (egoisme blant oss "heldige"... Krig og ufred, religiøs fanatisme. Utviklingen som går mot opphoping av rikdom på få hender – **pessimistisk**

Andersen & Benjaminsens (2002) undersøkelser blant lærerstudenter viser malthusianske og krisepregede holdninger, og tendenser til et "ovenfra og ned"-tankesett. Skylden er det mediene, lærebøker og forelesere som får (Mikkelsen, 1999). Leser en svaret på spørsmål 21 over, er det liten tvil om at det er pessimistisk mot fremtidens fattigdomsproblematikk. Det er likevel mindre åpenbart at bruken av ordet "oss" forbindes med en negativ holdning ovenfor befolkningen i sør. Tvert om er det heller en antydning til en negativ holdning ovenfor i-land, eller *oss*. Flere av besvarelsene på dette spørsmålet, om hvordan utbredt ekstrem fattigdom vil i 2050, kan sies å være pro-u-land. Et annet eksempel som understreker dette kan trekkes frem:

20 rikdommen i verden sitter akkumulert på svært få hender og det er ingen vilje verken nasjonalt eller internasjonalt til å endre på dette – **pessimistisk**

Mange informanter gir de rike skylda for dagens- og (det de antar er) fremtidens fattigdomsproblem. Som vi skal se henger dette tett sammen med kategorien *rettferdig handel og fordeling av goder* i spørsmål 22.

Redusere fattigdom

Figur 4.10 ser lærerne *utdanning og opplysning* som viktigst. Spesielt gjelder dette for kvinner, derav bedre forståelse for familieplanlegging og bukt med tabuer, tradisjoner og kultur, som mange mener står i veien for utvikling. Utdanning trekkes av Rosling frem som en svært viktig faktor, og har fått gradvis mer anerkjennelse etter tusenårsskiftet (Gapminder, 2016). Det kan derfor tyde på at lærerne holdningsmessig følger denne moderne diskursen når det kommer til utdanning. Likevel, samme mann har ved flere anledninger holdt foredrag om religion, tradisjon, kultur og befolkningsvekst, hvor Roslings konklusjon er at sammenhengen er liten mellom religion og fødselsrater. Gjennom en video publisert av Gapminder (2012) trekker professoren frem lik utvikling blant land med ulike religioner for å understreke sitt poeng. Brorparten av lærerne i dette utvalget sier seg altså uenig med Rosling på dette området.

Rettferdig handel og fordeling av goder og vestlig hjelp og ansvarlighet anses som viktige faktorer for å redusere fattigdom. Dette tyder på at flere av lærerne ser det som vårt ansvar å bistå dagens u-land. Mange mener dette er et område i-landene svikter på, og ser med et kritisk blikk på måten handel gjennomføres og godene er fordelt. Argumentene her kan delvis relateres til tidligere *avhengighetsteori*, hvor urettferdige handelsavtaler mellom i- og u-land var en avgjørende faktor til at utviklingslandene ikke klarte å beskytte egen økonomi og bygge sin egen industri. Ressursknapphet ble også sett på som et resultat av ujevn fordeling mellom fattig og rik (FN-sambandet, 2015a).

Det er også interessant å merke seg at Boserup og Malthus-lignende argumenter i liten grad trekkes frem som mulige løsninger på å redusere fattigdom. Kun 4.6% ser *teknologisk utvikling og infrastruktur* som viktig i arbeidet mot fattigdomsbekjempelse, en kategori som kan karakteriseres i tråd med Boserups teori. Skarve 3% mener at det å redusere barnedødelighet og fødsler er viktig for å redusere fattigdom. Dette er det nærmeste vi kommer et typisk Malthus-argument, da han mente at redusert fødselsrate gjennom avholdenhet er den eneste måten å unngå krig, epidemi og sult på (Gould, 2009).

5.1.3. Skolegang

Figur 4.11 indikerer at informantenes kunnskaper, eller forestillinger om forholdet mellom fullført grunnskole i Tanzania og Indonesia er tilnærmet korrekte. De gjennomsnittlige antakelsene ligger likevel så langt under de reelle tallene at en her kan snakke om et pessimistisk syn. Faglig sett vil holdningene være Malthusianske av natur, uten at skolegang nødvendigvis kan relateres til Malthus' utviklingsteorier.

Tendensen så langt i denne diskusjonsdelen har vært tydelig: Flere av informantene har en grunnleggende, pessimistisk oppfatning av befolkningsvekst, fattigdom og skolegang i utviklingsland. Disse oppfatningene representerer, i følge Rosling (2013) et feilaktig verdensbilde. De gir et bilde på virkeligheten 10-20 år tilbake i tid, noe som også blir statistisk bekreftet i avsnittet om fertilitetsrater i denne oppgaven. I sin dokumentar *Dont Panic – The facts about population* (2013) gir Rosling, som Mahadeo & McKinney (2007), mediene en del av skylden for det han mener er et fokus på negativitet og pessimisme i deres fremstilling av verden. I tillegg tror Rosling at den ekstreme forvandlingen som mange land gjennomgår i dag, eller har gjennomgått de siste tiårene, står bak mye av vår uvitenhet om befolkningsutvikling i dag (Rosling, 2013). For mange er mediene den eneste kunnskapskanalen hvor en blir opplyst om befolknings- og utviklingsspørsmål, og sådan svært viktig. For samfunnsfaglærere skulle en tro at slik opplysning kom fra flere, mer nøytrale og oppdaterte kilder. Resultatene viser likevel at deres kunnskap og holdninger er pessimistiske til flere spørsmål selv om temaet er en del av pensum i samfunnsfag i skolen.

5.1.4. Hva påvirker befolkningsvekst og utvikling?

Her ble lærernes besvarelser på spørsmål 23 og 25 undersøkt. Først og fremst viser resultatene noe lignende de en kan se om fattigdom i figur 4.10. Mange tror at manglende utdanning fører til befolkningsvekst. Det samme gjelder kultur, tradisjon og religion, som oppfattes av mange som et hinder mot utvikling. Som diskutert tidligere bryter dette delvis med Roslings argumenter.

Grunner til befolkningsvekst

Fattigdom anses som en viktig faktor bak befolkningsvekst, noe Malthus var en av de første til å påpeke. Dette faller innenfor anerkjent demografisk teori om at fattige familier får mange barn fordi de ses på som en arbeidskraft og nødvendig for familieøkonomien, og er slik sett ikke en overraskende forbindelse (Benjaminsen & Svarstad, 2010). Det kan ikke bekreftes

noen gjennomgående signifikant korrelasjon mellom spørsmål 22 og 23, men det finnes flere likheter som tyder på en form for samstemthet i lærernes svar. Her er *bedre styresett* i spørsmål 22 og *politikernes beslutning* spørsmål 23 et annet eksempel på to like variabler (kun formulert annerledes) som vektet som relativt viktig i henholdsvis hver sin figur. Generelt sett kan en av spørsmål 23 si at lærernes kunnskap om befolkningsvekst er oppdatert, og besvarelsene delvis konsistente om en trekker frem faktoranalysen som ble kjørt på spørsmålet. Spesielt gjelder dette de tre variablene kategorisert under *utvikling*. Utdanning anses som viktigst for å begrense befolkningsvekst og forbindes her med et Rosling-preget syn på utvikling. Som diskutert, viser derimot kategorien *kultur, tradisjon og religion i landet* det motsatte. Dette går også igjen i spørsmål 22. Kategorien er i tillegg ikke signifikant i faktoranalysen, og skiller seg derfor noe ut i lærernes besvarelser.

Befolkningssituasjonen i dag og i fremtiden

Spørsmål 25 viser noe motstridende svar sett opp imot demografisk teori. Som tidligere er mange enige i at utdanning og arbeid kan føre til at befolkningsveksten synker. Dette anses som en mer moderne Rosling-diskurs, hvor fokuset er å gi kvinner økt tilgang og forståelse for familieplanlegging gjennom blant annet utdanning og opplysning (FN-sambandet, 2016). Med unntak av utdanning og arbeid, dominerer en Malthusiansk forståelse i den forstand at de fleste er enige i at befolkningsvekst er et problem og at en økende befolkning vil føre til matmangel på sikt. Holdningsmessig bryter begge disse påstandene med Rosling og Boserups teorier, og det er derfor vanskelig å se et mønster i lærernes besvarelser. En annen Malthusiansk faktor, *sykdom og sult vil forhindre overbefolkning*, er for eksempel plassert nest nederst. Manglende konsistens i svar bekreftes gjennom faktoranalysen, hvor både Cronbachs alpha- og Pearsons r-verdiene er lave eller ikke signifikante.

Selv om fødselsraten synker mest i u-landene, er det fortsatt her befolkningsvekst er størst i dag. Dette er lærerne klar over (ref. figur 4.6, 4.7 og 4.8). Kanskje er det derfor de ser det som u-landenes ansvar å stabilisere befolkningsveksten og ikke i-landenes. Nok en gang er det mulig å trekke en tråd tilbake til avhengighetsteori, og u-landenes frigjøring fra i-landene som en nøkkel mot utvikling (FN-sambandet, 2015a). Kanskje er det slik at lærerne er av den oppfatning at i-landene utnytter u-landene i dag, noe vi har sett tendenser til i tidligere besvarelser hvor urettferdig handel og ujevn fordeling av goder er en populær forklaringsfaktor bak fattigdomsproblematikk. Noen av informantene har valgt å begrunne sitt svar på dette spørsmålet:

Forbruk i velstående land fører til klimaendringer som skaper problemer med for eksempel matvareproduksjon i fattige land.

Det er et felles internasjonalt ansvar å rette fokuset på befolkningsveksten – samtidig som man må se på forbruket hos de få rike landene.

Disse to informantene er nødvendigvis ikke representative for hele lærerutvalget, men de understreker et poeng at i-landene har et visst ansvar som angår forbruk fremfor direkte hjelp. Andre påpeker at det er et felles ansvar, i en globalisert verden. Kanskje er det derfor ikke like svart på hvitt som figur 4.13 tilsier.

5.2. Hvilke kilder bruker lærerne når de underviser om dette temaet, og hvorfor?

For å besvare oppgavens andre problemstillingen må vi til *yrkesrelaterte spørsmål* i undersøkelsen, mer spesifikt spørsmål 17 og 18. Resultatdelen viste at lærerne hovedsakelig bruker læreboken eller Internett i sin undervisning. Lærebøkene kan fort bli utdaterte som en følge av at vitenskapen utvikles hurtig. Fødselsraten i Afghanistan, som vist tidligere, er et eksempel på dette. I figur 4.17 oppgir 4/10 at de bruker lærebok i undervisning og befolkning og utvikling. Mange påpeker også at de bruker læreboken som eneste læremiddel. Dette kan være en mulig forklaring bak en noe utdatert eller mangelfull kunnskap om fattigdomsproblematikk, fødselsrater og skolegang i den tredje verden. Noen færre sier de benytter seg at Internett når de jobber med temaet. Gjengangerne her er *Globalis*, *Gapminder/Rosling*, *NRK*, *FN* og *SSB*. Kanskje med unntak av NRK, er dette anerkjente sider som er godt oppdatert på demografisk statistikk. Det er naturlig å anta at lærere som benytter seg av oppdatert statistikk er de som også scorer nærmest virkeligheten på kunnskapsspørsmålene, uten at dette kunne bekreftes gjennom korrelasjonsanalyser.

Begrunnelser for læremiddelvalg

De fleste av lærerne som vokter læreboken høyest i figur 4.20 argumenterer for at den gir en grunnleggende innføring, strukturerer lærestoffet og derfor bør være et utgangspunkt. Dette er gode poenger, som understrekes av både Sætre (2012) og Koritzinsky (2014). Læreboka er basert på vitenskapsfaget, men styres også av flere forhold. Ikke ulikt prosessen forespeilet i figur 5.1, vil samfunnet påvirke læreplanen som igjen vil påvirke lærebokforfatterens

tolkning, valg og utforming av fagstoffet (Sætre, 2012). Innholdet i læreboken vil derfor også kunne være et resultat av rådende oppfatninger om hva som er riktig og galt innenfor gitte områder. I dette tilfellet er det samfunnet som er den primære påvirkningskraften i det vitenskapsfaget møter læreplanen og boken skal formes. Samfunnets oppfatninger vil igjen være et resultat av hvilke rådende diskurser og forestillinger enkeltmennesket blir eksponert for i oppveksten, utdannelsesløpet og på arbeidsplassen.

På lærernes arbeidsplass er det skolen og lærerkollegiet som sammen utgjør den viktigste påvirkningskraften bak valg av læremiddel etter at den statlige lærerbokgodkjenningen ble avskaffet i 2000 (Sætre, 2012). Noen av lærerne i figur 4.20 oppgir *skolens valg* som den eneste årsaken til at de bruker læreboken. Dette understreker at lærermiljøet og yrkeskulturen, også kalt *lærerkulturen*, kan gi sterke føringer for hvordan læreren styrer sin undervisning. Det læreren foretar seg i klasserommet blir påvirket av synspunkter og holdninger blant kollegaer, og kan derfor ikke skilles fra relasjonene som utvikles utenfor (Hargreaves, 1996). I denne oppgaven har det ikke blitt funnet noen gyldig statistisk sammenheng mellom lærernes oppfatninger og valg og vektning av læremidler, men det er trolig at lærerkulturen vil påvirke oppfatninger og læremiddelvalg på de ulike skolene.

Om lærekulturen er styrende for organisatoriske og faglige valg, er det viktig at den ikke fungerer som et hinder mot å bruke moderne læremidler og undervisningsstrategier. Antakelser om at man må gjøre ting på en bestemt måte kan være en blokkering på veien fra vitenskapsfag til skolefag, og dermed en av flere forklaringer bak lærernes utdaterte kunnskaper på et tema som befolkning og utvikling. På den annen side kan en slik sterk lærerkultur føre til at man har et stort faglig fokus, som igjen kan gå utover andre deler av profesjonen som klasseledelse, relasjonsbygging, tilpasset opplæring etc. Skolefaget er svært kompleks, og det er til syvende og siste læreren selv som skal styre sin undervisning.

Over halvparten av lærerne er mer frigjorte fra læreboken, og svarer at de vekter flere kilder likt. I så fall er det positivt at mange vektlegger variasjon og aktualitet som de to viktigste faktorene når en skal forsvare sine læremiddelvalg. Variasjon er blant annet nedfelt i Forskriften til opplæringsloven § 1-3 (2006), og kravet om oppdatert og fornyet kompetanse slås fast i prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det tyder på at læreplanen er førende, når læreboken nedprioriteres. To krav, i tillegg til de ovennevnte, understreker dette: kravet om tilpasset opplæring og kravet om å nå kompetansemål. Likevel

er Kunnskapsløftets læreplan (KL06) kortere og mindre detaljert enn tidligere planer, som derfor overlater mer faglig og pedagogisk skjønn til lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Noen av informantene mangler i læreboken på temaet befolkning og utvikling, både faglig og holdningsmessig. Et eksempel lyder som følger:

”Kosmos er utdatert når det kommer til tall. I tillegg synes jeg boken har en noe negativt vinkling på demografi. Jeg lager derfor pensum selv basert på statistikk fra globalis.no, FN.no. Unicef etc pluss fra teori fra lærerstudiet.”

Dette er et klart eksempel på at noen lærere går egne veier om de ikke finner det forhåndsbestemte materialet godt nok. I slike sammenhenger blir lærerrollen ekstra viktig, og må man være varsom slik at personlige meninger og holdninger ikke farger for mye undervisningen (Koritzinsky, 2014). Likevel, når læreren velgere sine egne kilder vil dette gjenspeile et verdivalg som er uunngåelig. Som Koritzinsky (2014) påpeker, vil det være lett å påvirke elevene indirekte og ubevisst gjennom ensidighet i språkbruk, bilder og utvalg av fakta. Sagt annerledes, valg av perspektiver. Her er vi inne på nøkkelelementet i denne oppgaven. Det er avgjørende å åpne elevene for viktig kunnskapsstoff og sentrale sammenhenger mellom enkeltmenneskers levekår og samfunnsmessige strukturer, men om denne kunnskapen bare fokuserer på negative utviklingstrekk vil dette også bli elevenes forståelse av levekår og strukturer i samfunnet. Lærerens oppfatninger, forestillinger, perspektiver og holdninger vil påvirke elevene, spesielt om han eller hun følger sitt eget undervisningsopplegg og velger kilder uavhengig av andre føringer. Det vil styre om en forklarer samfunnsforhold ovenfra eller nedenfra, fokuserer på samfunnsprosesser lokalt, nasjonalt, i den vestlige verden, i u-land eller globalt, peker på harmoniske trekk eller konflikter i samfunnet eller om en anlegger et pessimistisk eller optimistisk syn på fremtiden (Koritzinsky, 2014).

I minst like stor grad som læreren, vil elevene ha forestillinger som er formet av overordnede diskurser i dagens samfunn og av medias fremstilling av verdenssituasjonen (Mikkelsen, 1999). Som lærer har man derfor et ansvar for å danne en motvekt mot massemediens *K-slagsider*, gjennom bruk av statistikk og annen aktuell informasjon som viser at og hvorfor befolkningsveksten gradvis stabiliseres, barnedødeligheten synker, voldsbruk minsker, fredsavtaler kommer i stand og blir overholdt. Man skal ikke være redd for å fremstille et glansbilde av verden, hvis man samtidig tar opp de pessimistiske trekkene på et passelig nivå.

Det å underslå negative utviklingstrekk for å ”beskytte” elevene vil svikte viktige kunnskapskrav i samfunnsfaget, men som det står i kunnskapsløftet (2006) er det desto viktigere å få frem at det negative kan motarbeides (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Optimisme og framtidstro har ikke kommet av seg selv. Det er et resultat av gode handlinger. Om det ikke finnes noen entydig fasit på hva er bedre samfunn er, skal elevene selv få søke etter mulige svar i streben etter å forstå, avveie tvil og tro, frykt og håp, pessimisme og optimisme, men på veien vil det alltid være nyttig med gode faglige innspill og sunne holdninger fra en dyktig lærer.

6. Avslutning

I sin masteravhandling ”*Forestillingen om de andre*” konkluderer Raghild Fagerslett (2015) med at læreren har stor betydning for de oppfatninger *elevene* sitter igjen med etter undervisning om temaet befolkning og utvikling. Denne oppgavens formål var derfor å undersøke hvilke oppfatninger *lærerne* har til spørsmål om befolkning og utvikling, derav tittelen: ”*Lærernes forestillinger om de andre*”.

Først kan vi konkludere med at lærerne sine besvarelser er nærmere realiteten enn elevene i den forrige oppgaven, på kunnskapsspørsmålene om fødselsrater og skolegang. Som påpekt i diskusjonens innledende del, bør det på slike spørsmål være forskjell mellom lærer og elev. Dette vitner om at lærerne har en viss kunnskap om og innsikt i demografisk teori. Likevel, deres besvarelser er ikke feilfrie. Én tendens er til dels pessimistiske, eller Malthusianske forestillinger, hvor de tror situasjonen er verre enn den faktisk er eller at de er kritiske til fremtidens utvikling. En annen viser korrekte og til dels optimistiske forestillinger på de samme spørsmålene, som forbindes med en mer moderne forståelse av befolkningsvekst og utvikling, anført av Hans Rosling. Dette vitner om delte meninger, eller ren tilfeldighet i besvarelsene.

Hva som former disse oppfatningene er mer komplisert. I forkant av resultatene var det trolig at utvalgets egenskaper kunne gi svar på eventuelle funn. Men verken det faktum at det er en relativt ung, høyt utdannet eller en urban lærergruppe viste seg å kunne forklare de ulike oppfatninger som ble vist. Ikke-signifikante sammenhenger og manglende konsistens har ført meg til konklusjonen om at lærernes oppfatninger i stor grad er tilfeldige når de ses opp mot demografisk teori. Forklaringer på dette kan være at lærerne ikke finner temaet interessant og dermed nedprioriterer det i undervisningen, at de ikke benytter aktuelle og oppdaterte kilder i undervisningen eller at disiplinen endres på forskjellige måter gjennom overgangen fra vitenskapsfaget til skolefaget.

Mangelfull bruk av aktuelle og oppdaterte kilder kan ikke utelukkes, da flere understreker at de benytter seg av læreboken som eneste læremiddel. Læreboken kommer ofte til kort når det gjelder oppdatert statistikk og faktakunnskaper, og kan være forklaringen bak den noe vaklende demografiske kunnskapen. Informantene er riktignok todelt, da den resterende halvdel bruker nettressurser aktivt. Dette understreker at det også her vil være vanskelig å

konkludere om valg av kilder vil påvirke lærernes oppfatninger, eller omvendt.

Det som er sikkert er at en alltid vil ha forestillinger, oppfatninger, perspektiver eller holdninger om en sak. For å avslutte i samme fotspor som forgjengeren, ber jeg deg derfor ta en titt på denne oppgavens noe humoristiske forsidebilde. Kjenner du deg igjen i mange av forestillingene? Det gjør i hvert fall jeg.

6.1 Videre arbeid

Denne masteroppgaven har rettet fokuset lærere i grunnskolen og deres forestillinger om befolkningsvekst og utvikling. Gjennom arbeidsprosessen har det dukket opp relevant tematikk som har blitt utelatt i oppgaven, og dermed har dannet grunnlaget for muligheter til videre arbeid.

En åpenbar mulighet er å gå dypere inn i kildene som brukes blant lærere og skole. Dette kan være analyse av lærebøker- og tekster eller andre kilder. Hva sier de forskjellige lærebøkene om temaet befolkning og utvikling? Hvor mye er det vektlagt? Og hvordan er det faglige innholdet vinklet? Dette gjelder også de mest populære Internettsidene som Globalis, Gapminder, SSB, FN og NRK.

En annen mulighet er å benytte denne oppgavens funn til å undersøke hvordan lærernes oppfatninger påvirker selve undervisningen. Det vil si, han eller hennes undervisningsstrategier og –metoder. Vi vet blant annet at lærernes besvarelser virker å være noe tilfeldige når de ses opp mot demografisk teori. Her kan der derfor være interessant å undersøke *hvorfor* det er slik og knytte dette opp mot undervisningen.

Til slutt kan det være interessant å undersøke andre aktører i utdanningsløpet i større grad enn det har blitt gjort i denne oppgaven. Hva som påvirker lærerens valg i klasserommet vil kunne være et resultat av han eller hennes valg, lærergruppens holdninger, skolens føringer, kommunale eller nasjonale føringer.

Referanser

- Andersen, H. P., & Benjaminsen, T. A. (2002). Lærerstudenters myter om befolkning og miljø. *Norsk geografisk tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 56:1, ss. 41-43
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Benjaminsen, T. A., & Svarstad, H. (2010). *Politisk økologi: miljø, mennesker og makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brufnot, I. K. (2016). *Visualisering i geografi* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU.
- Bull, Benedicte (2015). The 'rise of the rest' and the revenge of 'development': the emerging economies and shifts in development theory. I Arve Hansen & Ulrikke Bryn Wethal (ed), *Emerging Economies and Challenges to Sustainability: Theories, strategies, local realities*. Routledge, ss. 19-33.
- Couper, P. (2015). *A Student's Introduction to Geographical Thought: Theories, Philosophies, Methodologies*. London: Sage.
- Fagerslett, R. (2015). *Forestillingen om de andre* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU.
- FN-sambandet. (2015a). *Demografisk overgang*. Hentet 27. januar, 2016 fra fn.no: <http://www.fn.no/Tema/Befolkning/Demografisk-overgang>
- FN-sambandet. (2015b). *Hva er utvikling?* Hentet 28. januar, 2016 fra fn.no: <http://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Hva-er-utvikling>
- FN-sambandet. (2016). *Verdens befolkning*. Hentet 4. februar, 2016 fra fn.no: <http://www.fn.no/Tema/Befolkning/Verdens-befolkning>
- Gapminder. (2016). *The Ignorance Project*. Hentet 4. februar, 2016 fra gapminder.org : <http://www.gapminder.org/ignorance/>
- GeoHive. (2012). *World 1950-2100 by continent*. Hentet 22. mars, 2016 fra geohive.com: http://www.geohive.com/earth/his_proj_continent.aspx
- Gould, W. (2015). *Population and Development* (2 ed.). London: Routledge.
- Grieg, A., Hulme, D., & Turner, M. (2007). *Challenging Global Inequality: Development Theory and Practice in the 21st Century*. Stoke: Basington.
- Haidari, M. (2015). Norsk presses omtale av minoriteter. *Pressehistorisk tidsskrift*, ss. 11-13.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal.
- Hillebrand, E. (2011). Poverty, growth and inequality over the next 50 years. I P. Conforti, *Looking ahead in world food and agriculture: Perspectives to 2050* (ss. 159-190). Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

- Holt-Jensen, A. (2007). *Hva er geografi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, S. L. (2012). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*. Boston: Cengage Learning.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. New York: Routledge.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap* (4. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O., Hossein, M., & Killengreen Revold, M. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Lie, T. G. (Upublisert notat). *Avhandling under utarbeidelse*. Trondheim: Fakultetet for lærer og tolkeutdanning NTNU.
- Limkjær, S. E. (2015). *Hans Rosling langer ut mot mediens fremstilling av verden*. Hentet 4. februar, 2016 fra nettavisen.no: <http://www.nettavisen.no/nyheter/hans-rosling-langer-ut-mot-mediens-fremstilling-av-verden/3423131449.html>
- Mahadeo, M., & McKinney, J. (2007). Media representations of Africa: Still the same old story? *Policy & Practice: A Development Education Review* 4, 14-20.
- McLafferty, S. L. (2010). Conducting Questionnaire Surveys. I N. Clifford, S. French, & G. Valentine, *Key Methods in Geography* (2. utgave., ss. 77-89). London: Sage.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke, *Dannelse i skole og lærerutdanning* (ss. 18-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2009). *Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpasse opplæring m.m. I: Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 20 juni 2008 nr. 48, med endring 19 juni 2009 nr. 675*. Hentet 23. april, 2016 fra udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>
- Rakstad Pettersen, A. (2012). *Geografi: kart og sånn?* (Masteroppave). Trondheim: NTNU.
- Rød, J. K. (2009). *Verktøy for å beskrive verden: statistikk, kart og bilder*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Rønning, A. O. (2015). *La afrikanerne fortelle om Afrika*. Hentet 10. februar, 2016 fra bistandsaktuelt.no: <http://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2015/-la-afrikanere-fortelle-om-afrika/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, P. (2012). *Political Ecology: A Critical Introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Rosling, H. (2013). *Dont Panic - The facts about population* [Dokumentar].
- Sætre, P. J. (2012). Vurdering av lærebøker. I R. Mikkelsen, & P. J. Sætre, *Geografididaktikk for klasserommet: En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (2 utgave., ss. 140-160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sjøberg, S. (. (2001). *Fagdebattikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Store norske leksikon. (2016a). *Forestilling*. Hentet 31. mars, 2016 fra snl.no: <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=forestilling&x=0&y=0>
- Store norske leksikon. (2016b). *Teorier om kunnskap*. Hentet 31. mars, 2016 fra snl.no : <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=oppfatning&x=0&y=0>
- Store norske leksikon. (2016c). *Perspektiv*. Hentet 31. mars, 2016 fra snl.no: <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=perspektiv&x=0&y=0>
- Solerød, H. (2003). *Mennesker og ressurser. Befolkningsutviklingen - utfordringer og muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Storbyveksten fortsetter*. Hentet 30. april, 2016 fra ssb.no: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/befteft/aar/2015-04-09>
- Tønnessen, M., & Solerød, H. (2015). *Demografi*. Hentet 1. januar, 2016 fra snl.no: <https://snl.no/demografi>
- Tufteland Kroken, E., & Midtskog, R. E. (2015). *Man kan ikke høre på media hvis man vil forstå verden*. Hentet 18. januar, 2016 fra nrk.no: http://www.nrk.no/urix/_-man-kan-ikke-hore-pa-media-hvis-man-vil-forsta-verden-1.12534430
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2014). *World Population Prospects: The 2012 Revision, Methodology of the United Nations Population Estimates and Projections. ESA/P/WP.235*.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Methodology of the United Nations Population Estimates and Projections. ESA/P/WP.242*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet 23. april, 2016 fra Udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Lararar-og-instrukturar--kompetanse-og-rolle/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag - føremål*. Hentet 25. januar, 2016 fra Udir.no: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag - kompetansemål*. Hentet 22. januar, 2016 fra udir.no: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Wennevold, S. (2012). Geografi og identitet. I R. Mikkelsen, & P. J. Sætre, *Geografididaktikk for klasserommet: En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (2. utgave, ss. 40-69). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- World Bank Group. (2015). *World Bank Forecasts Global Poverty to Fall Below 10% for First Time; Major Hurdles Remain in Goal to End Poverty by 2030*. Hentet 2. april, 2016 fra worldbank.org: <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/10/04/world-bank-forecasts-global-poverty-to-fall-below-10-for-first-time-major-hurdles-remain-in-goal-to-end-poverty-by-2030>
- World Bank Group. (2016). *Poverty - overview*. Hentet 30. april, 16 fra wordbank.org: <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview#1>

Vedlegg

Vedlegg A: Invitasjon til spørreundersøkelse

Samfunnsfaglærere og undervisning om befolkning og utvikling

Formålet med denne undersøkelsen er å samle informasjon om samfunnsfaglæreres undervisningspraksis og perspektiver på temaet befolkning og utvikling. Verden er i en rivende utvikling på godt og ondt, og globale tema kommer i økende grad direkte til å påvirke våre liv. I den sammenheng er undervisning om tema som befolkning og utvikling viktige. Dette er tema som i skolen faller inn under samfunnsfagundervisningen.

Lærere som underviser i samfunnsfag inneværende år, eller som har undervist i samfunnsfag i løpet av de siste tre årene inviteres til å delta i undersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen vil inngå i Joachim Larsen sin masteroppgave (lektorstudent ved geografisk institutt). Larsen sin masteroppgave inngår i et forskningsprosjekt (Forestillingen om de andre) drevet av førsteamanuensis Dr. Jørund Aasetre ved Fakultet for lærer og tolkeutdanning v/ NTNU.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deg som samfunnsfaglærer, din utdanning, din undervisning og temaspørsmål om befolkning og utvikling. Det tar ca. 15 minutter å svare på spørsmålene avhengig av hvor lang tid du bruker pr spørsmål.

Det er selvsagt frivillig å delta i undersøkelsen, og datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene vil også bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. I publisering av undersøkelsen vil det kun legges vekt på hovedtendenser på utvalgsnivå.

Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side.

Vennlig besvar alle spørsmålene i en økt. Bryter du av underveis, må du starte på nytt.

Har du spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon
Joachim: 404 60 164 eller
Jørund: 932 11 139

Svarfrist helst innen en uke fra utsending.

Ditt svar er viktig for vår forskning, og vi håper du tar deg tid til å delta.

På forhånd, tusen takk !!

Joachim Larsen & Jørund Aasetre

Vedlegg B: Geografiundersøkelse – samfunnsfaglærere

Geografiundersøkelse - samfunnsfaglærere

Personlig bakgrunnsinfo

1.

Kjønn?

Mann

Kvinne

2.

Din alder (i antall år)?

3.

I hvor mange år har du arbeidet som lærer?

4.

I inneværende skoleår, eller sist du underviste samfunnsfag, hvilke klassetrinn underviste du da på? (Mulig å krysse av flere kryss)

Ungdomstrinnet

Mellomtrinnet

Barnetrinnet

5.

Omtrent hvor mange år har du undervist i samfunnsfag?

6.

Hvor ofte har du samfunnsfagundervisning?

Ikke i dette undervisningsåret (2015-16)

0-3 ganger i uken

Over 3 ganger i uken

7.

Hva slags utdanning har du?

Lektor med opprykk

Lektor

Adjunkt med opprykk

Adjunkt

Allmennlærer/ GLU lærer

Annen utdanning

8.

Har du samfunnsfag fra lærerskole som en del av utdanningen din?

Nei
1-30 studiepoeng
31-59 studiepoeng
60 studiepoeng eller mer

9.
Har minst 60 studiepoeng i noen av de følgende fagene?

Historie
Geografi
Sosiologi
Statsvitenskap
Annet, spesifiser

10.
Omtrent hvor mange innbyggere finnes det i dag i den kommunen du vokste opp i?

0-1000
1001 - 5000
5001 - 20 000
20 001 - 100 000
Over 100 000

11.
Bor du fortsatt der du vokste opp?

Ja
Nei
Annet, spesifiser

12.
Omtrent hvor mange innbyggere bor det i den kommunen du i dag bor i?

0-1000
1001 - 5000
5001 - 20 000
20 001 - 100 000
Over 100 000

13.
Hvilket type yrke hadde den av dine foreldre med høyest inntekt?
(NB: Yrkeskategoriene er hentet fra SSB sin inndeling)

Arbeider
Lavere/underordnet funksjonær
Høyere funksjonær
Selvstendig uten leid hjelp
Selvstendig med leid hjelp
Gårdbruker, skogbruker
Fisker

Annen yrkesgruppe
Kan ikke si/ Vet ikke

Yrkesrelaterte spørsmål

14.

Hva er det første du tenker på når du hører begrepene "befolkning og utvikling" sammen?

15.

Har du i løpet av de tre siste årene undervist om temaet "befolkning og utvikling" ?

Ja
Nei

16.

Hvis du svarte ja på foregående spørsmål,

- i hvilke faglige eller tematiske sammenhenger ble denne undervisningen gjennomført?

Hvis du svarte nei på foregående spørsmål,

- hvorfor ikke?

17.

Hvilke læremidler benytter du deg av (eller ville benyttet deg av) når du underviser om denne typen temaer?

18.

Hvordan begrunner du ditt valg av læremiddel?

19.

Hvordan vil du veie temaet "befolkning og utvikling" opp mot andre deltema innen samfunnsfag i grunnskolen?

Om verdenssituasjonen og fremtiden

20.

Hvor stor prosentvis andel av verdens befolkning tror du lever i ekstrem fattigdom (mindre enn 1.90 US\$ om dagen) i dag?
(Svar med tall)

21.

Hvor stor prosentvis andel av verdens befolkning tror du i 2050 vil leve i ekstrem fattigdom?
(Begrunn svaret ditt)

22.

Hva oppfatter du som viktigst i sammenheng med å redusere fattigdom i det globale sør, dvs. dagens u-land?

(Begrunn svaret ditt)

23.

Hva tror du er grunnen til at mange utviklingsland har stor befolkningsvekst?

	Ikke viktig - Mindre viktig – Viktig - Svært viktig - Vet ikke				
Politikernes beslutninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Befolkningen generelt blir rikere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kultur, tradisjon og religion i landet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vanskelig for befolkningen å få utdanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stadig flere i befolkningen lever i fattigdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Størrelsen på landet (i areal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matproduksjonen øker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innvandring fra andre land	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Industrien i landet blir bedre og flere får jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.

Er det noen av svarene i oppgaven ovenfor du ønsker å begrunne?

25.

I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende spørsmål?

	Helt uenig - Delvis uenig - Delvis enig - Helt enig - Vet ikke				
Befolkningsvekst er et problem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er i-landenes ansvar å stabilisere befolkningsveksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det er u-landenes ansvar å stabilisere befolkningsveksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En stadig økende befolkning vil føre til matmangel på sikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Befolkningsvekst er ikke problemet, det er heller forbruket i velstående land	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sykdom og sult vil forhindre overbefolkning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknologisk utvikling og nye oppfinnelser vil forhindre overbefolkning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanning og arbeid kan føre til at befolkningsveksten synker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26.

Er det noen av svarene i oppgaven ovenfor du ønsker å begrunne?

Generell befolkningslære

27.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i verden som helhet?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

28.

Er den generelle fødselsraten i dag oppadgående eller nedadgående? Og er tendensen lik for alle land?

29.

I hvilken verdensdel tror du den prosentvise befolkningsveksten er størst i dag?

30.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Norge?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

31.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Kenya?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

32.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Iran?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

33.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Bangladesh?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

34.

Hvor mange barn tror du det fødes per kvinne i Sør-Korea?

Skriv ett eller to desimaler. Bruk komma som desimaltegn.

35.

Hvor stor prosentvis andel barn tror du fullfører grunnskolen i Tanzania?

(Svar kun med tall)

36.

Hvor stor prosentvis andel barn tror du fullfører grunnskolen i Indonesia?

(Svar kun med tall)

37.

Har du noen kommentarer til undersøkelsen eller om temaet "befolkning og utvikling" som du ikke har fått uttrykt gjennom spørsmålene?