



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

---

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: MGLU Masteroppgave i  
samfunnsfag, grunnskolelærerutdanning 5-10

Semester: vår

År: 2023

Forfatter: Regine Tangen

Veileder: Ketil Fred Hansen

Tittel på masteroppgaven: En tematisk analyse av Hei Verdens undervisningsopplegg over 50 år.

Engelsk tittel: A thematic analysis of Hei Verdens teaching plans over 50 years.

# FORORD

Masteroppgaven symboliserer slutten på spennende år som student på grunnskolelærerutdannelsen ved Universitetet i Stavanger. Studien har gitt meg muligheten til å gjøre et dypdykk i Hei Verdens undervisningsopplegg. I løpet av organisasjonens levetid på 50 år har en rekke ulike undervisningsopplegg blitt utformet. Oppgaven søker å identifisere ulike trekk ved utviklingen basert på et utvalg undervisningsopplegg. Både form og innhold har vært opp mot analyse i denne studien.

Jeg ønsker å rette en takk til Hei Verden som har gitt meg tilgang til sitt arkiv. Ved hjelp av dette har jeg hatt mulighet for å hente opp en rekke undervisningsopplegg, der et utvalg har blitt gjenstand for analysen. Uten denne åpenheten ville ikke studien vært mulig.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Ketil Fred Hansen for gode tilbakemeldinger, faglig kompetanse og spennende samtaler. Takk for at du har hjulpet meg på veien og vært en trygg og motiverende støttespiller.

Til slutt vil jeg takke familie, medstudenter og venner som har oppmuntret, støttet og heiet på meg. En ekstra takk til pappa, Magnus for korrekturlesing og gode samtaler og diskusjoner rundt temaet. Takk til min samboer og kjæreste, Ola André, for godt selskap og avbrekk som har gjort prosessen mye hyggeligere.

Regine Tangen

Stavanger, juni 2023

## SAMMENDRAG

*Med utgangspunkt i læreplaner og pedagogiske trender; på hvilken måte har undervisningsoppleggene til Hei Verden forandret seg fra organisasjonsstart i 1973 og frem til i dag?* Denne oppgaven tar utgangspunkt i Hei Verden sine undervisningsopplegg, og forsøker å svare på trekk ved utviklingen av undervisningsoppleggene i løpet av organisasjonens 50 år lange levetid. Datamaterialet er hentet fra Hei Verdens arkiv i Stavanger og fra deres hjemmeside.

Jeg valgte å analysere fem undervisningsopplegg, ett for hver av læreplanene som har vært gjeldende i Hei Verdens levetid. Analysen har vært kvalitativ og tematisk, der jeg valgte å analysere undervisningsoppleggene ut ifra to hovedkategorier: Gjeldende læreplan og pedagogiske valg. Med tanke på læreplanene, så jeg både på ulike mål for læring i fagplanene og de generelle delene ved læreplanverket. Med tanke på pedagogikk, ble progressiv pedagogikk og tradisjonell kateterpedagogikk løftet fram som to motpoler som begge har vært gjeldingene i større og mindre grad i norsk skole gjennom perioden. Utover disse, inkluderte jeg også hovedtrekk ved læringsteorier. Fokuset i teorien var ulike syn på læring og arbeidsmetoder, da dette var relevant for alle undervisningsoppleggene.

Selv om jeg valgte ut undervisningsopplegg som hadde likhetstrekk med tanke på form, kunne jeg se en utvikling i innhold, tematikk og arbeidsmetoder. Fra å ha trekk av kristen vinkling i de tidligste undervisningsoppleggene, har undervisningsoppleggene til Hei Verden blitt livssynsøytrale og politisk uavhengige. Et generelt trekk ved utviklingen av undervisningsoppleggene var et tydelig skifte i arbeidsmetoder. Fra oppgaver der elevene skulle finne svar i teksten, viste utviklingen at oppgavene i større grad handlet om å reflektere, diskutere og utforske. De elevaktive arbeidsmetodene kan relateres til progressiv pedagogikk og sosiokulturell læringsteori. Formen på undervisningsoppleggene har også gjennomgått en utvikling. Alle de analyserte undervisningsoppleggene besto av tekst og bilder etterfulgt av spørsmål og oppgaver. Gjennom perioden ble også undervisningsoppleggene digitalisert og tilgjengeliggjort på Hei Verden sin hjemmeside. Det har gjort det enklere å supplere innholdet med film og lyd. Undervisningsoppleggene har gjennom hele perioden samsvart med gjeldende læreplan, både med tanke på ulike tema, arbeidsmetoder og pedagogiske strømninger.

## INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....</b>	<b>1</b>
<b>Forord.....</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1. Tema og problemstilling.....	8
1.2. Begrensninger.....	9
1.2. Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans.....	10
1.3. Formål og forskningsspørsmål.....	11
1.4. Tidligere forskning.....	12
1.5. Den videre gang i oppgaven.....	13
<b>2. Teori.....</b>	<b>13</b>
2.1. Pedagogikk.....	14
2.1.1. Noen hovedtrekk ved norsk pedagogikk på 1900-tallet.....	14
2.2 Didaktikk.....	15
2.3. Å lære.....	15
2.3.1. Læringsstrategier.....	16
2.3.2. Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	20
<b>3. Metode.....</b>	<b>21</b>
3.1. Relevans og avgrensning av datamateriale.....	21
3.2. Kvalitativ metode.....	22
3.2.1. Tematisk analyse.....	22
3.3. Reliabilitet og validitet.....	25
<b>4. Analyse av undervisningsopplegg.....</b>	<b>26</b>
4.1. Hovedtrekk ved læreplaners utvikling.....	26
4.2. Utvalg av undervisningsopplegg.....	29
4.3. Undervisningsopplegget «sambo» fra 1977.....	30

4.3.1. Innhold og tematikk i «Sambo» .....	31
4.3.2. Spørsmål til «Sambo» .....	40
4.4. Undervisningsopplegget «Temapakke Kamerun» fra 1995.....	41
4.4.1. Oppgaver .....	48
4.5. Undervisningsopplegget «Retten til mat» fra 2004 .....	53
4.5.1. Spørsmål og oppgaver.....	56
4.5.2. Spørsmål og oppgaver.....	59
4.6. undervisningsopplegget «På bomullsmarken» .....	60
5.5.1. Oppgaver .....	69
5.6. Undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia» .....	71
5.6.1. Film .....	72
5.6.2. Tekst.....	74
5.6.3. Refleksjonsspørsmål .....	75
5.6.4. Utforsk .....	78
<b>5. Funn .....</b>	<b>79</b>
5.1. Form og multimodalitet .....	79
5.2. innhold .....	80
5.3. Oppgaver og pedagogikk.....	83
5.4. Oppsummering og implikasjoner av hovedfunn .....	85
5.5. Konklusjon .....	86
5.6. Videre forskning.....	87
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>88</b>
6.1. Referanser.....	88
6.2. Fotnoter .....	92

# 1. INNLEDNING

Hei Verden er en uavhengig informasjons- og bistandsorganisasjon som i 2023 feirer sitt 50-års jubileum (Hei verden, u.å.). Gjennom sine 50 år har de utformet en rekke undervisningsopplegg om land i Asia, Afrika og Sør-Amerika for å informere elever om prosjektarbeidene. Denne oppgaven vil fokusere på undervisningsoppleggene som har blitt produsert gjennom disse 50 årene. I følge Hei Verden sin nettside er undervisningsoppleggenes formål at elevene skal få en forståelse for de strukturelle forskjellene i verden, og hvordan disse forskjellene bidrar til urettferdig fordeling av verdens ressurser (Hei verden, u.å.). Kildematerialet i oppgaven vil både inkludere Hei Verden sine arkiver og alminnelig informasjon i form av publikasjoner på internett og i bøker. Arkivmaterialet i oppgaven vil refereres til gjennom fotnoter, mens de øvrige vil følge standard for APA 7th.-referering.

Ved opprettelsen i 1973 het organisasjonen «Skolenes U-landsaksjon». Navnebyttet fra «Skolenes U-landsaksjon» til «Hei Verden» ble gjort i år 2000. Oppgaven vil følgelig referere til organisasjonen som «Skolenes U-landsaksjon» fra perioden før år 2000, og til «Hei Verden» etter år 2000.<sup>1</sup> Begrunnelsen for navnebyttet kommer til uttrykk i Hei Verdens temahefte «Retten til et godt liv» fra 2004. Der problematiserte de uttrykket «u-land», og assosiasjonen om at u-ord er noe negativt.<sup>2</sup> Selv om u-en står for utvikling, ville faren for å fremstå som dårligere enn «i-land» være til stede.

I Skolenes u-landsaksjons informasjonshefte fra 1980 beskrives grunnen til opprettelsen. Det var et sterkt engasjement blant et knippe skolefolk angående pengeinnsamling til bygging av «vennskapsskoler» i Kamerun.<sup>3</sup> De erfarte at innsamlingsaksjonene og informasjon om land, folk, kultur og levesett skapte engasjement og interesse blant elevene.<sup>4</sup> Oppfølgingen etter innsamlingsaksjonen med brev og bilder fra lærerne av byggearbeidets progresjon i Kamerun

---

<sup>1</sup> Hei Verden. (2004). Retten til et godt liv, s. 30

<sup>2</sup> Hei Verden. (2004). Retten til et godt liv, s. 30

<sup>3</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1980). Informasjonshefte

<sup>4</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1980). Informasjonshefte

ble beskrevet som særlig engasjerende.<sup>5</sup> I brosjyren «Kamerun- land og folk» fra 1978, fem år etter oppstarten, ble formålet til Skolenes U-landsaksjon presentert som å gi elevene bedre kjennskap til forhold og kår som mennesker lever under i «Den tredje verden».<sup>6</sup> De trakk også fram viktigheten av elevenes arbeidsinnsats og aktiviteter for å samle inn midler til konkrete og meningsfylte formål som skulle gange «medmennesker i u-landene».<sup>7</sup> Målet var at elevene gjennom arbeidet ville bli vekt til ansvar og forståelse for andre land og folk.<sup>8</sup>

Hei Verden legger også til rette for- og oppfordrer til solidaritetsaksjoner på skoler. Målet er å samle inn midler til prosjektene. Siden oppstarten har de støttet utviklingsprosjekter i mer enn 23 land (Hei verden, u.å.). De har ikke egne representanter i landene, men støtter andre organisasjoner og institusjoner som driver utviklingsarbeid i de aktuelle områdene.<sup>9</sup> Dette ble i 1987 begrunnet med å holde administrasjons-utgiftene lave samtidig som det var nyttig å støtte organisasjoner som hadde kunnskap om lokalmiljøet.<sup>10</sup> Kunnskap om økonomiske og sosiale forhold, historie, kultur og tenkemåte, religiøse forestillinger og maktforhold blir av Hei Verden betegnet som avgjørende for å tilby best mulig bistand (Hei verden, u.å.). I et informasjonskriv fra 1980 kommer det frem at Det Norske Misjonsselskaps (NMS) fra oppstarten var utpekt som hovedsamarbeidspartner.<sup>11</sup> Man kan trekke fram Kamerun som et land Skolenes U-landsaksjon sendte midler til fra oppstarten. Der hadde NMS drevet misjonsarbeid siden 1925, og hadde dermed grunnlag for å gi målrettet bistand der det var nødvendig.<sup>12</sup>

Brosjyren "Skolenes U-landsaksjon 1973-1987" inneholdt informasjon angående organisasjonens første år. Der het det at organisasjonen ble ledet av et hovedstyre som

---

<sup>5</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1980). Informasjonshefte

<sup>6</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1978). Kamerun - land og folk, s. 17

<sup>7</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1978). Kamerun – land og folk, s. 17

<sup>8</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1978). Kamerun – land og folk, s. 17

<sup>9</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987

<sup>10</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987

<sup>11</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1980). Informasjonshefte

<sup>12</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1977). Kamerun - klassesett for barneskolen, s. 3

ansvarlig organ.<sup>13</sup> Hovedstyret fastsatte retningslinjer for organisasjonens virksomhet, og opprettet et eget sekretariat med en daglig leder ansatt av hovedstyret.<sup>14</sup> Formålet med Skolenes u-landsaksjon (SU) ble presentert i tre paragrafer:

«1. SU skal i forståelse og samarbeid med våre skoler hjelpe til med at elevene får et bedre kjennskap til de forhold som mennesker lever under i andre land.

2. Til dette arbeidet vil SU tilby skolene læremidler og undervisnings-materiell og ellers bistå med råd og veiledning når skolene ber om det.

3. SU skal i samarbeid med organisasjoner og institusjoner som driver utviklingsarbeid i andre land tilrettelegge prosjekter for å gi elevene praktisk erfaring i omsorgsarbeid og ansvar for medmennesker, for derigjennom, i samsvar med Mønsterplanen, å gi muligheter til å engasjere seg i oppgaver og problemer utover den nære virkelighet i hjem og skole». <sup>15</sup>

I utdraget vises SUs formål som tredelt. Elevene skulle få bedre kjennskap til forhold mennesker lever under i andre land. SU skulle produsere læremidler og undervisningsmaterieell, og dette skulle gjøres i samarbeid med organisasjoner og institusjoner i samsvar med Mønsterplanens intensjoner. Mønsterplanen var datidens planverk for grunnskolen, og fungerte som en retningsgivende rammeplan for undervisningen. Denne 50 år lange tilknytningen til skolens planverk, dets endringer og påvirkning av Hei Verdens undervisningsopplegg, vil være grunnlaget videre i oppgaven.

## 1.1. TEMA OG PROBLEMSTILLING

---

<sup>13</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987

<sup>14</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987

<sup>15</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987



I løpet av organisasjonens levetid har Hei Verden produsert en rekke ulike undervisningsopplegg om ulike tema i prosjektlandene deres. I denne oppgaven skal jeg presentere og analysere noen utvalgte undervisningsopplegg. I analysen vil jeg se hvorvidt undervisningsoppleggene har endret seg gjennom årene, og på hvilken måte denne utviklingen kommer til uttrykk. Oppgavens problemstilling er: *Med utgangspunkt i læreplaner og pedagogiske trender; på hvilken måte har undervisningsoppleggene til Hei Verden forandret seg fra organisasjonsstart i 1973 og frem til i dag?* Både undervisningsoppleggene tematikk og form er faktorer som vil være gjenstand for analyse, da begge kan være uttrykk for pedagogiske valg.

## 1.2. BEGRENSNINGER

Grunnet oppgavens rammer og det omfattende temaet, har det vært nødvendig å sette noen begrensninger for oppgaven. Oppgaven vil begrense seg til å ta for seg undervisningsopplegg rettet mot mellomtrinnet, altså fra 4. til 7. klassetrinn. Hei Verden har også undervisningsopplegg rettet mot både småskolen og ungdomsskolen. Avgrensingen har blitt gjort både for å korte ned på mengden undervisningsopplegg, og fordi mellomtrinnet er det mest relevante trinnet for min utdanning.

Hei Verden har i dag undervisningsopplegg om land i Afrika, Asia og Sør-Amerika. Oppgaven vil også begrenses til å kun ta for seg undervisningsopplegg om land i Afrika. Dette vil jeg gjøre for å få et bedre inntrykk av oppleggenes utvikling på ett og samme kontinent. Afrika er også det eneste kontinentet der Hei Verden har støttet prosjekter i - og har laget undervisningsopplegg om - gjennom hele organisasjonens levetid. For ytterligere begrensning vil oppgaven ta for seg ett undervisningsopplegg for hver læreplan som har vært gjeldende i perioden. Totalt har fem læreplaner vært gjeldene siden 1973, og jeg vil derfor analysere fem undervisningsopplegg totalt. For å gjøre oppleggene så sammenlignbare som mulig, vil jeg ta utgangspunkt i undervisningsopplegg som har nokså lik utforming. De utvalgte undervisningsoppleggene er alle preget av tekst med oppfølgende oppgaver og spørsmål. Det kan være flere faktorer som spiller inn på endringene i undervisningsoppleggene, men denne oppgaven vil begrenses til å ha et hovedfokus på læringsteori, læreplaner og pedagogiske strømninger i samtiden. Disse faktorene kan være

vanskelig å skille, og glir i mange tilfeller over i hverandre. Pedagogiske strømninger og læringsteorier påvirker ofte læreplaner. Derfor vil de ulike læreplanene, og deres fokus på arbeidsmetode og globale perspektiv være aktuelle analysepunkter. Med dette til grunn, vil læreplanene gjennomgås i kronologisk rekkefølge videre i oppgaven.

## 1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG DIDAKTISK RELEVANS

Hei Verdens verdigrunnlag går på mange måter hånd i hånd med mange verdier som dagens læreplan løfter fram. Deres verdigrunnlag ligger i FNs-barne- og menneskerettighetskonvensjoner, og deres visjon er: Skole for alle barn (Hei verden, u.å.). I overordnet del av læreplanen blir også menneskerettighetene og menneskets ukrenkelighet fremhevet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Hei Verden fremhever særlig verdier som respekt og likeverd i innsamlingsarbeidet sitt (Hei verden, u.å.). Likeverd og likestilling har vært en kampsak gjennom historien, og læreplanen understreker at verdiene fortsatt må ivaretas og forsterkes gjennom skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Gjennom arbeidet ønsker Hei Verden at elevene skal få en forståelse for de strukturelle forskjellene i verden, og hvordan vi kollektivt bidrar til urettferdig fordeling av ressursene (Hei verden, u.å.). Solidaritetstanken står også sterkt for organisasjonen, og derfor bruker de ordet «solidaritetsaksjon» om innsamlingsaksjonene på skolene (Hei verden, u.å.). På nettsiden omtales formålet til Hei Verden som tredelt: De skal bidra til at flere barn i Sør får grunnutdanning av god kvalitet, bidra til at skoleelever i Norge får kunnskap om globale forskjeller, og bidra til økt engasjement for solidaritetsaksjoner på norske skoler (Hei verden, u.å.). Kunnskap om globale forskjeller med tanke på levesett, ressursbruk og konsekvensene det medfører, er en viktig del av dagens læreplan. Under den tverrfaglige delen er blant annet ett av hovedtemaene Bærekraftig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Flere faktorer ved Hei Verdens verdigrunnlag kan koples til læreplanen, både med tanke på overordnede verdier og tverrfaglige tema. Dette gir Hei Verdens undervisningsopplegg aktualitet og nytteverdi, og samsvarer på flere områder med skolens planverk og tema.

Jeg mener at oppgavens problemstilling vil være spennende å undersøke. Personlig vil det være nyttig for meg som lærerstudent ved at jeg får et innblikk i forskjellige

undervisningsopplegg og pedagogisk tankegods som har blitt til over tid. Det kan gjøre meg mer bevisst over ulike pedagogiske valg, og gi ideer til variert undervisning. Hei Verden har et arkiv på kontoret deres i Stavanger. Der finnes undervisningsopplegg fra hele organisasjonens levetid. De har stilt materialet til min disposisjon, og gjort det tilgjengelig gjennom hele arbeidsprosessen. Analysen forsøker å konkludere med å finne ut hvilken retning og utvikling vi kan spore i Hei Verdens undervisningsopplegg. Fokuset vil ikke ligge på Hei Verden som hjelpeorganisasjon, men som en produsent av pedagogisk materiell gjennom 50 år. Oppgavens problemstilling og at Hei Verden fremdeles produserer og tilbyr aktuelt undervisningsmateriell, kan også være av interesse og nytte for andre lærere. Det undervisningsmateriellet som brukes av organisasjonen i dag, er også tilgjengelig på deres hjemmeside. Læreplanene som jeg ønsker å benytte meg av er også tilgjengelig på nett, enten på nasjonalbiblioteket, eller på Utdanningsdirektoratets nettside.

### 1.3. FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Formålet med oppgaven er å analysere undervisningsoppleggene til Hei Verden med utgangspunkt i læringsteorier og pedagogiske trender i samtiden, for så å kunne si noe om deres utvikling. Analysen av undervisningsoppleggene vil være en tematisk analyse som koplek faktorene; læreplaner og pedagogiske trender opp mot undervisningsoppleggene. Analysen vil forsøke å tegne et bilde av hovedtrekk ved undervisningsopplegg og hvorvidt de samsvarer med samtidens læreplan. Ettersom utgangspunktet for analysen er fem undervisningsopplegg, blir analysen av kvalitativ karakter. For å drøfte problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hvilke pedagogiske trender har vært framtrekkende under Hei Verdens levetid?
- Kommer noen pedagogiske trender til uttrykk i undervisningsoppleggene?
- Hvilke oppgaver og spørsmål får elevene i oppleggene?
- Kommer noen læreplanmål/kompetansemål til uttrykk i undervisningsoppleggene?

## 1.4. TIDLIGERE FORSKNING

Det er forsket mye på feltene pedagogikk, didaktikk og læringsteorier. Mange masteroppgaver og annen forskning sammenligner ulike tematikker opp mot læreplaner og pedagogikk. Denne oppgaven kan blant annet ha likhetstrekk med lærebokanalyser, ettersom oppgaven analyserer et utvalg undervisningsopplegg ut ifra et mangfoldig utgangspunkt. Ett eksempel på lærebokanalyse jeg har sett på, er Kristoffer Høisæthers (2018) lærebokanalyse om fremstillinger av den islamske verden og Europas middelalderhistorie i norske lærebøker (Høisæt, 2018).

Oppgaven kan også ha likhetstrekk med forskning som knytter bestemte tema opp mot læreplaner og styringsdokument. Åse Røthings artikkel om rasisme som tema i norsk skole kan være et eksempel på dette. I oppgaven tar hun utgangspunkt i rasisme, og ser dette opp mot læreplaner, lærebøker og læringsteori (Røthing, 2015). Det finnes mange flere eksempler, på lignende oppgaver. Læreplaner, lærebøker og pedagogiske trender er vide felt som det finnes mye forskning på. Det vide feltet krever også avgrensninger, noe som resulterer i et mangfold av ulike oppgaver. Vinklingene på oppgavene varierer blant annet ved å fokusere på et spesifikt tema eller pedagogisk prinsipp som knyttes opp mot for eksempel læringsteorier, undervisningsopplegg, lærebøker og historiske pedagogiske verk. Denne oppgaven bærer også preg av et historisk perspektiv, og vil belyse noen hovedtrekk ved skolehistorien i Norge gjennom den aktuelle tidsperioden. Den delen vil basere seg på tidligere forskning på feltet sammen med utgitte styringsdokumenter, rapporter og lovfestelser.

Oppgaven vil ta utgangspunkt i eksisterende forskning når det kommer til teori. Store pedagogiske- og didaktiske teoretikere har gjort feltet noe mer oversiktlig og avgrensende ved å definere og begrense ulike syn. Hovedtrekk ved noen av disse teoriene og ulike syn på læring, vil være noen holdepunkt i den videre analysen. Særlig syn på arbeidsmetode og hvordan læring foregår vil stå sentralt i oppgaven. Dette vil være relevant for å plassere Hei Verden sine undervisningsopplegg i et læringsteoretisk landskap. Det finnes også historiske verk som tar for seg utviklingen av læreplaner og endringer i skolen. Slike verk vil også bli inkludert for å få en mer nyansert og samtidsmessig korrekt fremstilling av konteksten som læreplanene og undervisningsoppleggene ble utformet i. Hei Verden som organisasjon har blitt forsket lite på tidligere. Hei Verden har gitt meg tilgang til enkelte rapporter og

evalueringer som har blitt gjort av undervisningsoppleggene deres tidligere, men en historisk vinkling på utviklingen knyttet til læreplan og pedagogikk har ikke blitt foretatt før.

## 1.5. DEN VIDERE GANG I OPPGAVEN

Oppgaven vil videre ta for seg teori, der jeg vil se på begrepene pedagogikk og didaktikk. Jeg vil nevne noen relevante læringsteorier og noen hovedtrekk ved deres tankegods. Etter å ha etablert et teoretisk grunnlag, vil jeg presentere noen trekk ved tematisk analyse og utdype dens muligheter og begrensninger. Der vil jeg også belyse analysearbeidets framgangsmåte. Videre vil jeg skissere en generell fremstilling av skolens pedagogiske utvikling med utgangspunkt i læreplanene fra 70-tallet og frem til i dag. Deretter vil jeg analysere undervisningsoppleggene som ble utformet under forskjellige læreplaner. Framleggelsen vil være kronologisk. Analysen av de enkelte undervisningsoppleggene vil så sammenlignes og settes opp mot læreplaner og pedagogiske valg. Til slutt vil resultatene av forskningen presenteres.

## 2. TEORI

Undervisningsoppleggene til Hei Verden bygger som tidligere nevnt på solidariske holdninger, engasjement og kunnskap.<sup>16</sup> At skolene ser på undervisningsoppleggene som pedagogisk relevante er viktig for organisasjonen, og de blir derfor utviklet i samarbeid med lærere.<sup>17</sup> Hva som regnes som pedagogisk korrekt er likevel i stadig endring. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom de mange læreplanene som har vært gjeldene i løpet av Hei Verdens levetid. Pedagogikkfaget har vært preget av ulike disipliner gjennom historien, og

---

<sup>16</sup> Hei Verden. (2014). Hei Verdens strategi for global undervisning 2016-2019, s. 3

<sup>17</sup> Hei Verden. (2016). Aktiviteter i Global undervisning, s. 1

kan betraktes fra ulike perspektiv. Dette kapittelet vil sette søkelys på noen pedagogiske retninger og ulike syn på hvordan man lærer og tilegner seg kunnskap.

## 2.1. PEDAGOGIKK

Ordet pedagogikk kommer av det greske ordet *paideia*, og betyr danning av den ideale borger (Jaeger, 1944, s. 7). Det opprinnelige tankegodset kommer fra antikkens Hellas, og var basert på filosofiske- og idéhistoriske spørsmål. Pedagogikken ble brukt for å gjøre borgerne bevisst den gjensidige påvirkningen individet og fellesskapet hadde på hverandre, og målet var å realisere og styrke staten (Jaeger, 1944, s. 7). I dag er det pedagogiske feltet preget av ulike tanker og teorier rundt hvordan man tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, holdninger og sosialiseres inn i et samfunn (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 13). Pedagogikk omfatter altså læring, undervisning, oppdragelse og sosialisering (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 13).

### 2.1.1. NOEN HOVEDTREKK VED NORSK PEDAGOGIKK PÅ 1900-TALLET

For oppgavens videre gang vil det være tjenlig å belyse noen trekk ved de pedagogiske strømningene i Norge på 1900-tallet. Særlig to ideologiske retninger for pedagogisk praksis stod opp mot hverandre. Progressivismen på den ene siden, og den tradisjonelle vitenskapelige pedagogikken (kateterpedagogikk) på den andre (Imsen & Ramberg, 2014, s. 11). I Progressivismen stod elevene i sentrum, og undervisningen skulle tilpasses elevenes behov, interesser og evner (Imsen & Ramberg, 2014, s. 13). Den fremmet et stort innslag av elevaktivitet, eksperimentering og utprøving i undervisning. I Skandinavia ble progressivismen et resultat av europeiske- og amerikanske strømninger. Amerikaneren John Dewes kjente slagord «learning by doing» er i største grad progressivt, og har bidratt til inspirasjon og nytenking innen pedagogisk praksis i Norge. Den progressive vinden gjorde seg gjeldene i norsk utdanningspolitikk, både i utforming av læreplaner og i lærerens pedagogiske oppfatning og undervisningspraksis. Samarbeid og demokratisk deltakelse, samt fokus på arbeidsprosess var en viktig del av ideologien.

Den tradisjonelle kateterpedagogikken fokuserte på den andre siden på målstyring, der resultat stod i fokus. Testing av såkalt læringsutbytte og «synlig læring» ble fokus heller enn arbeidsprosessen (Imsen & Ramberg, 2014, s. 14). Dette er på mange måter en motsetning til den progressive ideologien. Deler av tankegodset bak kateterpedagogikken kommer fra Johan Friedrich Herbart og hans systematikk og læringspsykologi (Tønnessen, 2015, s. 38). Hans tanker fikk stor betydning for tenking om undervisning i lang tid. Formalstegmetoden hans fikk særlig stor tilslutning (Tønnessen, 2015, s. 38). Kort oppsummert besto den av å presentere kort det som skulle læres, knytte assosiasjoner til det elevene kunne fra før, ha en grundig og systematisk gjennomgang av stoff for så å øve på det nye (Tønnessen, 2015, s. 38). Metoden kunne bli oppfattet som en ideallopskrift for enhver undervisningstime, og bidro til å stramme opp undervisningen (Tønnessen, 2015, s. 38).

## 2.2 DIDAKTIKK

I pedagogikkens vide felt, blir ofte didaktikken pekt på som en faglig identitet, som skiller faget fra andre disipliner (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 24). Lyngsnes og Rismark definerer didaktikk slik: «Når en skal bidra til at andre lærer, refererer didaktikk til alle overveielsene som finner sted. Slik omfatter didaktikk teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring» (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 22). Med denne definisjonen til grunn, er didaktikkfeltet todelt. På den ene siden er det preget av teori og forskning, mens det på den andre siden omfatter praktisk planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Videre omtaler Lyngsnes og Rismark didaktikk som kjernen i pedagogikken og basisen for å utvikle lærerprofesjonalitet (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 23). I dag er didaktikkfeltet opptatt av å tilrettelegge for tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og holdninger i et mangartede informasjonsfunn (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 25).

## 2.3. Å LÆRE

Undervisning som fenomen har ingen hensikt hvis den ikke knyttes til at noen skal lære noe (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 48). Om elevene har lært noe eller ikke etter en undervisningsøkt kan være vanskelig for lærer å vite. Selv om noe er gjennomgått med elevene, betyr ikke det at de har lært noe. Den amerikanske pedagogen John Dewey lagte en allegori til læring, der undervisning og læring ble beskrevet som en vare som kunne kjøpes og selges.

«Teaching and learning are correlative or corresponding processes, as much so as selling and buying. One might as well say he has sold when no one has bought, as to say that he has taught when no one has learned. And in the educational transaction, the initiative lies with the learner even more than in commerce it lies with the buyer” (Dewey, 1910, s. 30).

Utover dette finnes ulike teorier og syn på hvordan mennesker lærer. Læring er i seg selv et sammensatt fenomen, som reflekteres i det brede feltet av ulike læringsteorier. Videre i oppgaven vil jeg belyse noen læringsstrategier som Weinersen og Mayer har definert, og kople dem til noen hovedretninger innen læringsteori. Oppgavens begrensninger tillater ikke at jeg kan gå i dybden på alle disse læringsteoriene. Jeg vil imidlertid trekke fram noen hovedpunkt som er med på å definere grunnsyn i læringsteoriene. Hvilke læringsteorier man støtter seg til vil påvirke undervisning og undervisningsopplegg. Det som blir særlig interessant for denne oppgaven, blir å se på hvilke arbeidsmetoder teoriene legger til grunn og hvordan de forstår kunnskap og læring. På grunnlag av dette, vil jeg ta for meg behavioristisk orientert læringsteori, kognitivt orientert læringsteori, konstruktivistisk læringsteori og sosiokulturelt perspektiv på læring.

### 2.3.1. LÆRINGSSTRATEGIER

Læringsstrategier er tanker og handlinger som hjelper til i en læringsprosess (Imsen, 2017, s. 131). For at elever skal få mest mulig utbytte av læringssituasjonen, bør de spille en aktiv rolle i læringsarbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 142). Weinstein et.al hevder at elever



må få hjelp til å utvikle effektive lærestrategier (Weinstein et al., 1988, s. 17). Dette er altså noe elever bør få kunnskap om- og trening i på skolen. Weinstein og Mayers inndeling av læringsstrategier har blitt mye brukt til å definere ulike hovedkategorier, og teoridelen vil i hovedsak ta utgangspunkt i deres inndeling av læringsstrategier. De definer læringsstrategier som: «behaviors and thoughts in which a learner engages and which are intended to influence the learner's encoding process.» (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3) Målet med læringsstrategiene er å påvirke motivasjonen til den som skal lære eller påvirke hvordan personen velger ut, får tak i, organiserer eller integrerer ny kunnskap (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3). Strategiene skal opprette og opprettholde motivasjon, og styre tiden effektivt (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Tre av hovedkategoriene til Weinstein og Mayer vil belyses følgende.

#### 2.3.1.1. REHERSAL STRATEGIES

Den første læringsstrategien ble kalt «Rehersal strategies for complex learning tasks, such as copying, underlining, or shadowing the material presented in class» (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3). Denne strategien dreier seg om å huske faktaorientert stoff, og forbindes med pugging og terping (Imsen, 2017, s. 132). Målet er å tilegne presis kunnskap og kommuniserer godt med det som tidligere i oppgaven ble omtalt som kateterundervisning. Weinstein og Mayer trekker fram at slike øvingsstrategier passer når man for eksempel skal lese fra en naturvitenskapelig lærebok. Da kan man være tjent med å gjenta materialet høyt, kopiere det, notere ordrett av og understreke viktige deler av materialet (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3). To kognitive mål i denne strategien er å hjelpe eleven til å velge ut og være oppmerksom på viktige aspekt som i seg selv hjelper til med at materialet overføres til arbeidsminnet (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3).

Denne måten å arbeide med material på kan overføres til behavioristisk tankegods. Behavioristiske teorier bygger på det hedonistiske prinsippet om at mennesket har en iboende drivkraft til å søke glede og unngå smerte (Imsen, 2017, s. 75). John Watson (1878-1958) la i sine studier grunnlaget for klassisk betinging. I hans tankegods ville dyr eller mennesker som utsettes for straff og belønning sammen med to forskjellige stimuler, tilpasse handlingsmønsteret sitt mot å oppsøke belønningen (Watson, 1913, s. 167). Utgangspunktet i behavioristisk tankegods hviler altså på at elever vil huske og fortsette å gjøre det de har fått

belønning eller ros for. Dette kalles ytre motivasjon for læring, da belønningen ikke kommer fra selve læringsprosessen, men påføres utenfra (Imsen, 2017, s. 64).

Behaviorismen ser på kunnskap som objektivt gitt (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 53). Det vil si at mennesker er født som et blankt ark, med noen få medfødte reflekser. Resten tilegner mennesker seg, og dermed kan hvem som helst i prinsippet lære seg hva som helst gjennom riktig påvirkning og stimulering (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 53). “Rehersal strategies” og dens fokus på arbeidsoppgaver som pugging og terping snakker godt med det behavioristiske læringssynet som kan oversettes til en “øvelse gjør mester”- holdning. Jo mer det terpes, og pugges, dess bedre sitter kunnskapen og dess bedre kan mer komplisert kunnskap læres. Dette er noen konkrete eksempler på arbeidsmetoder som undervisningsopplegg kan ha innslag av.

#### 2.3.1.2. ELABORATION STRATEGIES

Den andre læringsstrategien kalte Weinstein og Mayer for «Elaboration strategies for complex tasks, such as paraphrasing, summarizing, or describing how new information relates to existing knowledge» (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Denne strategien er rettet mot en dypere bearbeidelse av stoffet, der man skal knytte sammen ny kunnskap med forkunnskap man har om emnet. Weinstein og Mayer forklarer det som å overføre kunnskap fra langtidsminnet til arbeidsminne, og integrere ny informasjon med denne kunnskapen (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4).

I konstruktivistisk tradisjon konstruerer den som skal lære egen kunnskap gjennom aktiv individuell utforskning (Imsen, 2017, s. 146). Konstruktivisten Jean Piaget og hans tanker kan særlig koples til “Elaboration strategies”. Aktiv individuell utforskning er et nøkkelord i konstruktivistisk lærertradisjon. I skolesammenheng kan derfor oppgaver der elevene selvstendig skal undersøke eller finne ut av noe være i tråd med den type læringsteorier. På samme måte som “Elaboration strategies”, la også Piaget til grunn at man forstår noe nytt ut ifra det man kan fra før. Dette kalte Piaget assimilering, og definerte det som:

«Taking the term in its broadest sense, “assimilation” may be used to describe the actions of the organism surrounding objects, in so far as this action depends on previous behavior involving the same or similar objects” (Piaget, 1947, s. 9).

Grunntanken er at dersom det oppstår en ubalanse i kroppen, vil et behov for å gjenopprette likevekt oppstå. Piaget mente at mennesket har en medfødt, selvregulerende prosess på det kognitive plan (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 64). Denne selvregulerende prosessen kalte han adaptasjonsprosessen, der målet er å oppnå likevekt mellom ny og gammel kunnskap (Piaget, 1947, s. 8). Piaget mente at hver enkelt respons, enten rettet mot den ytre verden, eller internaliserte handlinger, foregikk som adaptasjon, eller re-adaptasjon (Piaget, 1947, s. 4). Tanken var at mennesker kun handler dersom det oppstår en konflikt som forstyrrer likevekten mellom miljø og menneske, og at ønsket om å gjenopprette (re-adaptere) likevekten fører til handling (Piaget, 1947, s. 4).

### 2.3.1.3. Organizational strategies

Den tredje læringsstrategien som Weinstein og Mayer trekker fram er «Organizational strategies for complex tasks, such as outlining a passage or creating a hierarchy» (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Oppgaver i denne kategorien kan gå på å sortere kapitler i en lærebok, eller lage diagrammer for å vise relasjoner blant spenningskreftene i et strukturelt design (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Målet er å lage en oversikt over innholdet før man går i gang med å lese detaljene (Imsen, 2017, s. 133). To kognitive mål kan tjenes ved organisasjonsstrategier. Det ene er det å velge hvilken informasjon som skal overføres til arbeidsminnet, og det andre er å konstruere relasjoner mellom ideer i arbeidsminnet (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Denne kodeprosessen kaller de «building internal connections», som går ut på å understreke og organisere ting i meningsfulle læringsoppgaver (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4).

Tankekart kan være et godt eksempel der man bruker denne strategien (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 144). Ved hjelp av tankekartet lager man seg en visuell oversikt over ulike kunnskapselement og hvordan de henger sammen. Tankekart er en strategi som gir en visuell framstilling av lærematerialet, som kan hjelpe elevene til å sette ord på egne refleksjoner og forkunnskaper (Nordeide, 2018, s. 37). Denne typen arbeid med stoff samsvarer med kognitivt orientert læringsteori. Disse teoriene vektlegger de indre tankeprosessene i læringen, og kan dermed betraktes som en motpol til behaviorismens ytre fokus (Imsen, 2017, s. 64).

Menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær er drivkraften og motivasjonen for læring, altså en indre motivasjon for læring.

### 2.3.2. SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING

I delen om arbeidsstrategier, ble det gjennomgått noen hovedtrekk ved behavioristiske-, konstruktivistiske-, og kognitive syn på læring. Til slutt vil jeg nevne noen hovedtrekk ved sosiokulturell læringsteori ved å vise til Lev Vygotskys syn på læring. Sosiokulturelle perspektiver ser læring som en sosial prosess, der individet lærer i samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene (Imsen, 2017, s. 185).

Vygotsky så på språket som et psykologisk redskap til å tilegne kultur og felles kunnskap (Imsen, 2017, s. 189). I verket *Mind in Society* konkluderer han med at språket og handlinger sammen lager forutsetninger for praktisk og abstrakt intelligens.

«The most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converged.» (Vygotsky, 1978, s. 24).

Vygotsky mente at barn mestrer omgivelsene ved hjelp av språket (Vygotsky, 1978, s. 25). Språket ble sett på som tenkingens byggesteiner (Imsen, 2017, s. 189). Han hevdet at et barns språk er like viktig som handling for å oppnå et mål. Jo mer komplekse handlinger som ble krevd av situasjonen og dess mindre selvsagt løsningen var, dess større betydning hadde språket i operasjonen (Vygotsky, 1978, s. 26). Slik Vygotsky så det, hadde den intellektuelle utviklingen sitt utspring i språk som et sosialt fenomen. Læringen var med andre ord sosial. Dette kommer til uttrykk gjennom Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen definerer de funksjonene som ikke har modnet fullstendig, men som er i en modningsprosess (Vygotsky, 1978, s. 86). De mindre utviklede funksjonene klarer ofte barn med hjelp av andre som innehar mer kompetanse enn seg selv (Imsen, 2017, s. 192). I skolesammenheng vil derfor gruppearbeid og samarbeid, sammen med faglig støtte fra lærer, være viktige knutepunkt i sosiokulturelle læringsteorier. I dette arbeidet kan elevene både få faglig støtte og mer erfaring i å uttrykke seg språklig.

### 3. METODE

Pedagogikkfeltet inneholder mange ulike syn på læring og undervisning. I teorikapittelet ble noen faktorer av feltets mangfold belyst. Tatt i betraktning at Hei Verden ble opprettet av- og fortsatt drives av lærere, kan pedagogiske trender og læreplaner ha hatt påvirkning på undervisningsoppleggene. Oppgaven vil forsøke å analysere et utvalg undervisningsopplegg for å se nærmere på denne mulige koplingen. Det kan derfor være nyttig å skissere noen historiske linjer som har preget det norske pedagogiske feltet gjennom Hei Verdens virke. Studien vil derav også belyse noen trekk ved læreplaner som har vært gjeldende, og se på det pedagogiske landskapet de har blitt utformet i. Studien vil være en kvalitativ tematisk analyse som kan være nyttig for å fremme likheter og ulikheter mellom ulike elementer (Johannessen et al., 2020, s. 283).

#### 3.1. RELEVANS OG AVGRENSNING AV DATAMATERIALE

Oppgaven vil ta utgangspunkt i en tematisk analyse. En utbrodering av fremgangsmåte og kjennetegn ved en tematisk analyse vil belyses nærmere senere i oppgaven. Som nevnt, kan metoden være nyttig for å illustrere likheter og forskjeller mellom verk. Dermed mener jeg at metoden vil være egnet til min problemstilling som vil indentifisere endringer som har forekommet i Hei Verdens undervisningsopplegg. For å gjøre undervisningsoppleggene mest mulig sammenlignbare, velger jeg å ta utgangspunkt i opplegg som har lignende utforming. Dette vil gjøre analysearbeidet enklere, da det blir lettere å påpeke forskjeller, men også likheter. Alle undervisningsoppleggene som skal analyseres vil derfor være av den utforming at de først går igjennom en tekst om et tema. Deretter følger spørsmål eller oppgaver som knyttes til teksten.

Undervisningsoppleggene jeg vil ta for meg er utformet for mellomtrinnet og tar for seg stoff om Afrika. Jeg har valgt å begrense mengden til fem undervisningsopplegg, ett for hver periode der det har vært endringer i læreplanene. De fem læreplanene er: Mønsterplan 1974,

Mønsterplan 1984, Læreplan fra 1997, Kunnskapsløftet 2006 og den gjeldene læreplanen fra 2020. Læreplanene ble utformet i et pedagogisk landskap, og kan avsløre noen trender og nyvinninger i sin samtid.

Studien tar for seg offentliggjorte dokumenter som læreplaner og undervisningsopplegg funnet i arkivet til Hei Verden. Disse undervisningsoppleggene har tidligere blitt brukt, og noen blir fortsatt brukt, i skolesammenheng. Materiellet er tilgjengelig i den forstand at mange undervisningsopplegg ligger ute på Hei Verden sin nettside, mens det utdaterte materialet finnes i arkivene. Det utdaterte stoffet skal leses og tolkes i en forståelse om at de ble utformet i en annen tid, og dels derfor ikke lenger brukes i undervisning. Tilgjengeligheten av materialet gjør at det ikke kreves søknader eller vern.

## 3.2. KVALITATIV METODE

Analysen legger en kvalitativ forskningsmetode til grunn. I kvalitativ forskning er datamaterialet basert på ulike typer tekst. Ordet «kvalitativ» forteller at metoden er opptatt av kvaliteter, egenskaper og kjennetegn ved et fenomen (Edgren et al., 2021, s. 122). Materiellet skal undersøkes i dybden, fremme sammenhenger, trekk og bakenforliggende ideer (Edgren et al., 2021, s. 122). Denne grundigheten gjør at begrensningene som nevnt ovenfor måtte fattes. Analysen vil være tematisk. En utbrodering av hva dette innebærer, og trinn i analysearbeidet vil følgelig belyses.

### 3.2.1. TEMATISK ANALYSE

Analysemetoden vil bli gjort tematisk. Denne typen analyse vil gruppere data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2020, s. 280). «Tema» i tematisk analyse vil dermed være kategorier som skal sorteres. Målet med analysen vil være å gruppere trekk ved undervisningsoppleggene i generelle kategorier- temaer- som svarer på forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2020, s. 280). Denne kategoriseringen av temaer vil bidra til å skape et overblikk over ulike faktorer ved undervisningsoppleggene.

En fordel med tematisk analyse er dens fleksibilitet og brukbarhet. Metoden kan gi innsikt i både likheter og ulikheter på tvers av deltakere og datasett. I denne oppgaven vil den tematiske analysen være induktiv, altså datadrevet. Det vil være umulig å ha en ren induktiv analyse, men jeg vil i analysen prøve å holde meg så nære meningen i datamaterialet som mulig. Fremgangsmåten i analyseprosessen skal være tuftet på oppskriften til Johannessen et al. (2020). Deres framgangsmåte er en forenklet og justert versjon av Braum og Clarke (2006) sitt syn på tematisk analyse (Johannessen et al., 2020, s. 283). Fremgangsmåten vil være med på å sikre en grundig og systematisk analyseprosess (Johannessen et al., 2020, s. 283)

Johannessen et al. poengterer at det å dele analysen inn i steg kan være misvisende, men også svært nyttig. Det kan være misvisende i den forstand at man som forsker gjerne ikke følger oppskriften trinn for trinn, men gjerne går fram og tilbake mellom dem (Johannessen et al., 2020, s. 283). Det kan også være vanskelig å si hvor et steg slutter og begynner, og at slike forhåndsdefinerte «steg» kan legge for lite vekt på analyseprosessens kreativitet (Johannessen et al., 2020, s. 283). Oppdelingen i steg kan på den andre siden være nyttig for å skape oversikt og holdepunkter som kan være nyttig å navigere etter (Johannessen et al., 2020, s. 283).

#### 3.2.1.1. FORBEREDELSE

Den første fasen blir omtalt som «forberedelse» (Johannessen et al., 2020, s. 183). Den går ut på å skaffe data og få oversikt over materialet. Innhenting av oppgavens empiri har i stor grad foregått i Hei Verdens arkiv i Stavanger. Der var undervisningsmateriell og generelle papirer om undervisningsmaterielle tilgjengelig. Jeg fikk tillatelse til å fotografere undervisningsoppleggene, og startet å systematisere og sortere oppleggene digitalt. Arkivet var åpent, og inneholdt ikke sensitiv informasjon. Undervisningsoppleggene ble valgt ut ifra oppgavens begrensninger med tanke på verdensdel og klassetrinn. Etter å ha samlet undervisningsoppleggene, ble de sortert etter læreplaner. Lignende og sammenlignbare undervisningsmateriell fra de ulike periodene ble valgt ut for analysen. I denne fasen fikk jeg oversikt over dataene som ga grunnlaget for dypdykket i analysen.

#### 3.2.1.2. KODING

Den neste fasen kaller Johannessen et al. for «koding» (Johannessen et al., 2020, s. 283). Johannessen et al. definerer koding som: «å framheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2020, s. 284). Kodingen gjøres for å få oversikt over innholdet i dataene, generere nye og dypere innsikter i dataene og tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2020, s. 284). Koding er en spørrende prosess, der det anbefales å starte med vide spørsmål om materialet, for så å tilspisse til mer spesifikke spørsmål (Johannessen et al., 2020, s. 285). I arbeid med undervisningsoppleggene stilte jeg spørsmål som: «Hvilke arbeidsmetoder tar undervisningsopplegget i bruk?», «Er elevene aktive eller passive?» og «Hva sider datidens læreplan om arbeidsmetodene som ble brukt i dette undervisningsopplegget?». Svarene på disse spørsmålene kunne si noe om pedagogisk tankegods som også kunne kjennes igjen i læreplanene.

Jeg startet denne fasen ved å markere poeng i materialet som kunne være relevant for min problemstilling. Jeg arbeidet på datamaskin, og brukte verktøy på skriveplattformen Word. På Word var det enkelt å markere ulike poeng i ulike farger, noe som gjorde det lettere å skape en oversikt over materialet. Søkefunksjonen gjorde det også lettere å navigere i store dokumenter. Den gjorde det lettere å få tak i - og finne tilbake til - det som var relevant for oppgaven. Assosiasjoner, refleksjoner og ideer ble også notert etter hvert som undervisningsoppleggene ble bearbeidet og analysert. Tanker omkring bearbeide av materialet startet dermed under oppsamlingen av data.

### 3.2.1.3. KATEGORISERING

Tredje fase i analyseprosessen kalles «kategorisering» (Johannessen et al., 2020, s. 283). Denne fasen går ut på å kategorisere kodene som kom fram i dataene i mer generelle tema (Johannessen et al., 2020, s. 283). Dermed går man fra å være opptatt av de små detaljene i andre fase, til å sette dataene inn i en større sammenheng. Kategoriene eller temaene er funnene som skal rapporteres i resultatdelen (Johannessen et al., 2020, s. 295). For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil undervisningsoppleggene trekkes opp mot punkt i gjeldende læreplan da de ble utformet, pedagogiske trender og om trekk med samfunnsutviklingen. I arbeid med dette stilte jeg spørsmål som «Finnes trekk av læreplanen i



undervisningsopplegget?» og «Hvilke arbeidsmetoder ble brukt i undervisningsopplegget?»). Spørsmålet om læreplanen kunne si noe om tematikker og verdisyn som ble fremmet i undervisningsoppleggene, og hvorvidt disse kunne knyttes til samtidens læreplan. På den samme måten kunne spørsmålet angående undervisningsoppleggenes valg av arbeidsmetoder si noe om det didaktiske grunnlaget og hvilken vektlegging undervisningsopplegget hadde av ulike læringsteorier. Læreplanene sa også noe om bruk av arbeidsmetoder i undervisning. De er nært tilknyttet pedagogisk praksis, og dens vektlegging av arbeidsmetode ble også viktig å inkludere i analysen. I hovedsak ble disse to spørsmålene sortert under de overordnede kategoriene «Læreplan» og «Arbeidsmetode» som ble to kategorier som analysen tok utgangspunkt i. En svakhet ved mitt utvalg og denne oppgaven, er at begrensningene gir meg data fra oppgaver der læringsmetodene har sterke likhetstrekk. Oppgaven vil derfor ikke belyse bredden av metoder og undervisningsopplegg fra Hei Verden.

Etter å ha analysert hvert undervisningsopplegg for seg, begynte prosessen med å sammenligne de ulike undervisningsoppleggene. Undervisningsoppleggene ble da sortert i tabeller på Word under kolonnene «Læreplan» og «Arbeidsmetode». Med de etablerte kategoriene til grunn, ble det lettere å se likheter og ulikheter mellom oppleggene.

#### 3.2.1.4. RAPPORTERING

Det siste steget i analyseprosessen er «rapportering». Her blir temaene og innholdet rapportert (Johannessen et al., 2020, s. 283). Det går ut på å belyse resultatene etter at dataene er kategorisert (Johannessen et al., 2020, s. 301). Denne delen henger nøye sammen med kategoriseringsprosessen, da man etterhvert kan oppdage at enkelte temaer kommer til kort, og spennende sammenhenger kan komme til uttrykk (Johannessen et al., 2020, s. 301). Rapporteringen er med andre ord funnene av analysen. I rapporteringen vil undervisningsoppleggene gjennomgå i kronologisk rekkefølge, for så å sammenligne med utgangspunkt i de ulike temaene.

### 3.3. RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet og er forbundet med målesikkerhet. Klaus Krippendorff er kjent for sin metode for å validere pålitelighet av interkoder. Han mente at replikasjon var den viktigste formen for reliabilitet (Krippendorff, 2004, s. 18). Med andre ord, i hvilken grad ulike undersøkelser med utgangspunkt i det samme materialet og teknikk vil ende opp med samme resultat. Dersom undersøkelsen konkluderer med det samme på tvers av tidspunkt og andre ulike forhold, er funnene replikerbare. Dersom andre ikke gjenkjenner noen av tolkningene gjort i analysen av undervisningsoppleggene, kan dette være en brist i validiteten av min tolkning.

Størrelsen på analysematerialet vil også påvirke reliabiliteten og effektiviteten (Krippendorff, 2004, s. 102). Arbeid med veldig store verk vil både være svært tidskrevende og minke sannsynligheten for at andre vil sitte igjen med det samme resultatet (Krippendorff, 2004, s. 102). For å ha størst reliabilitet mente Krippendorff at det beste ville være å begrense analysematerialet i den grad at det fortsatt hadde mening, og var mulig å gjøre en nøye gjennomgang av (Krippendorff, 2004, s. 102). Arkivmaterialet til Hei Verden er i utgangspunktet veldig stort. Dermed var det nødvendig å legge de avgrensningene som er omtalt tidligere. Å velge ut ett undervisningsmaterieell som representant for de forskjellige læreplanene kan ses på som en svakhet med tanke på at mange undervisningsopplegg ble valgt bort. I tråd med den kvalitative forskningen og begrensningene, vil ikke oppgaven vise det totale bildet av utviklingen, men en utvikling ut ifra de utvalgte undervisningsoppleggene. Begrensningene var likevel en nødvendighet. Som Krippendorff påpeker, er et avgrenset analysemateriale viktig får å kunne gjennomføre en grundig analyse. Samtidig ville ikke oppgavens rammer tillatt en bredere gjennomgang av materialet.

## 4. ANALYSE AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG

### 4.1. HOVEDTREKK VED LÆREPLANERS UTVIKLING

Ettersom læreplaner og deres utvikling er et sentralt element i analysen, kan det være tjenlig å utdype nettopp hva læreplaner er og innebærer. Det finnes to grunnleggende forståelser av hva en læreplan er. Den snevre forståelsen er at læreplanens formål er å beskrive lærestoffet, mens den vide forståelsen inkluderer alt som er relevant for undervisnings- og

læringssituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 154). I nordisk og tysk tradisjon er det vanlig å omtale læreplanen i snever forstand, mens det i engelsk- og amerikansk tradisjon er vanligere å forstå læreplanen i vid forstand med begrepet curriculum (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 154). Denne oppgaven vil legge den nordiske og tyske tradisjonen til grunn, og se på læreplanen som en skrevet tekst i form av et formelt vedtatt dokument for styring utarbeidet av sentrale myndigheter og rettet mot skolen. Dette vil bidra til å gjøre grunnlaget for analysen mer håndfast.

Det er lang tradisjon for å bruke læreplaner som nøkkeldokument for å forstå skolen (Tønnessen, 2015, s. 145). Sammen med læreplaner vil analysen også belyse generelle pedagogiske strømninger og politiske føringer som lå til grunn for de ulike læreplanene. Ut over læreplanene, vil derfor også opplæringsloven, NOU-rapporter, Stortingsmeldinger og øvrig historisk kontekst være relevant å nevne. Det kan tilføre noen faktorer som kan ha påvirket både læreplaner og undervisningsoppleggene. Jeg vil også trekke fram Hei Verden og deres utvikling under de aktuelle periodene. Utvalgte hovedtrekk ved de generelle delene av læreplanene vil likevel være i fokus.

Den norske grunnskolen har gjennomgått en rekke omfattende reformer i løpet av den aktuelle tidsperioden. Læreplanverket kan tjene som illustrasjon på at norsk skole har holdt stø kurs på noen områder, og slalåmkjøring på andre (Tønnessen, 2015, s. 145). Det finnes mange likhetstrekk og forskjeller mellom de ulike planene. For å oppsummere en utvikling av læreplanene, ønsker jeg å trekke fram noen generelle trekk ved utviklingen. Prinsippet om enhetsskole har vært et bærende element i etterkrigstidens skolepolitikk (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 1995). Den bygger på den pedagogiske reformidéen om et felles utgangspunkt og tilnærmet like muligheter (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 1995). Enhetsskolen skulle sikre en likeverdig opplæring og være med på å gi elevene en positiv identitetsutvikling (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 55). Likeverd var grunnlaget for prinsippet om lik rett til opplæring i en felles skole.

Et fellestrekk for hele perioden er at skolen har vært preget av større eller mindre grad av progressiv pedagogikk. I tråd med den progressive pedagogikken har prinsippet om enhetsskole, demokratisk medvirkning og tilpasset opplæring stått sterkt gjennom hele perioden. Idéene har et grunnprinsipp om at sosiale grupper, kjønn, intellektuell utrustning, geografisk tilhørighet og etnisk bakgrunn ikke skal være en begrensning med tanke på muligheten til å delta. Arbeidsmetodene som fremmes i progressiv pedagogikk har også vært

gjennomgående i læreplanene, med innslag av individbasert tilrettelegging og samarbeid rundt prosjekter. Særlig L97 hadde et stort fokus på tema- og prosjektarbeid der det ble fastsatt en viss prosentandel av undervisningen som skulle settes av til dette. Andre læreplanene nevner også begreper som samarbeid, prosjektoppgaver og varierende undervisning, noe som også kan underbygge den progressive pedagogikkens syn på læring og inkludering.

Vektlegging av klassisk klasseromsundervisning med fastsatt lærestoff og arbeidsmetoder har også variert gjennom den aktuelle perioden. I mønsterplanene fra 1974 og 1987 var friheten til lærer stor, ettersom planene ble omtalt som veiledende rammeplaner. I store trekk hadde mønsterplanene et større fokus på gode holdninger fremfor tilegnelse av kunnskap. Det samsvarer med det progressive synet på læring. Mønsterplanene ga ansvaret om skolens innhold til den enkelte lærer og lærerkollegiet. I Læreplanen fra 1997 (L97) ble denne friheten nesten helt borte. Læreplanen var på den andre siden preget av klare rammer både med tanke på fastbestemt innhold rettet mot hvert enkelt klassetrinn og metode. Etter L97 har metodefriheten til lærere igjen blitt større. Med et behov for å løfte kunnskapsnivået i norsk skole, har målstyring, kompetansemål og krav om målbare læreresultatet blitt gjeldende. Da var ikke fokuset lenger hvordan, men hva. Læreplanen fra 2006 fikk dermed navnet «Kunnskapsløftet», og ble revidert til det som er dagens gjeldende læreplan i 2020. De to siste læreplanene ble nettbasert og lett tilgjengelig.

Gjennom hele perioden har læreplanene vært opptatt av verden rundt Norge. Kunnskap om andre kulturer og tradisjoner har fått stadig større plass i skolen. Eksempelvis kan man trekke fram religionsundervisningen. Fra å kun undervise om kristendom, tar KRLE-faget i dag for seg filosofi og et mangfold av livssyn og religioner.

Samfunnet har møtt ulike utfordringer som har satt preg på læreplanene. Også politiske strømninger og regjeringer har hatt påvirkning på skoleverket på ulike måter. Globaliseringen og internetts muligheter har gjort verden mindre og mer uoversiktlig. Den teknologiske utviklingen har vært aktuell i alle læreplanene, der skolen skulle støtte elevene i å bruke og navigere mellom ulike hjelpemidler. Mens krav om økt kunnskap stod meget sterkt i LK06, har dagens læreplan i tillegg et fokus rettet mot ulike utfordringer vi står overfor. De tverrfaglige temaene og dybdelæring har som et resultat blitt mer aktuelle.

Ved å belyse noen trekk ved læreplanene, kan trenden innen læreplaner tolkes i den retning at de stadig har blitt noe mindre preget av progressiv pedagogikk, og bærer et større preg av å fremme målbar kunnskap. Dette fokuset på kunnskapsmål kan i større grad knyttets til den

tradisjonelle kateterpedagogikken. Jeg har nevnt noen faktorer som har hatt innflytelse på læreplanene, som politikk og nasjonal- og internasjonal utvikling og påvirkning. I analysedelen vil jeg presentere resultatene etter den tematiske analysen av undervisningsoppleggene hver for seg. Deretter vil jeg se dem i en helhet for å undersøke om det finnes likheter og forskjeller i undervisningsoppleggene, og om trekk fra læreplanene gjenspeiles i dem.

## 4.2. UTVALG AV UNDERVISNINGSOPPLEGG

Som nevnt i metodekapittelet, samlet jeg aktuelle undervisningsopplegg inn i et større dokument. Undervisningsoppleggene som ble gjenstand for analysen, ble valgt ut etter bestemte kriterier. At undervisningsoppleggene skulle være sammenlignbare, var viktig for å få en relevant analyse. De fleste undervisningsoppleggene jeg fant fra 70-tallet hadde nokså lik oppbygging, og var i stor grad preget av tekst og bilder, med medfølgende spørsmål og/eller oppgaver. Med tanke på utstyr og teknologi som var tilgjengelig på den tiden, var formatet flittig brukt. Denne typen opplegg, med større og mindre likhetstrekk, fant jeg eksempler på i undervisningsopplegg utformet under alle læreplanene. Valget falt derfor på å sammenligne undervisningsopplegg som var bygget opp av tekst etterfulgt av spørsmål og oppgaver. Det at opplegget og elevenes aktiviteter og arbeidsmetode ble skifteliggjort i opplegget, gjorde analysearbeidet lettere med tanke på å se etter pedagogiske tendenser og valg i undervisningsoppleggene. Ettersom oppgaven ikke bærer preg av observasjon, ville dette være en lettere måte å få innsikt i hvordan undervisningsoppleggene ble utført i praksis. Utover undervisningsoppleggenes oppbygning av tekst og spørsmål/oppgaver, skal alle undervisningsoppleggene i analysen handle om land i Afrika og være rettet mot mellomtrinnet.

Etter å ha satt begrensningene, og valgt ut det jeg mente egnet seg best, satt jeg igjen med en oversikt over de undervisningsoppleggene jeg synes var mest relevante. Jeg vil ta for meg de utvalgte undervisningsoppleggene i kronologisk rekkefølge. For å ha grunnlag til å besvare problemstillingen, vil jeg ta utgangspunkt i spørsmålene som ble fremmet tidligere i oppgaven i arbeidet med undervisningsoppleggene. Forskningsspørsmålene er følgende:

- Hvilke pedagogiske trender har vært framtrepende under Hei Verdens levetid?

- Kommer noen pedagogiske trender til uttrykk i undervisningsoppleggene?
- Hvilke oppgaver og spørsmål får elevene i oppleggene?
- Kommer noen læreplanmål til uttrykk i undervisningsoppleggene?

På bakgrunn av spørsmålene, ble kategoriseringen av undervisningsoppleggene delt inn i: arbeidsmetode, læreplan og pedagogikk. Selv om innholdet vil belyses i form av tematikker som tas opp og dens kopling til læreplanen, vil hovedfokuset ligge på pedagogiske valg og læreplanmessig påvirkning. Til slutt vil jeg sammenligne oppleggene på grunnlag av disse punktene og oppsummere funnene.

### 4.3. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET «SAMBO» FRA 1977

Det første undervisningsopplegget jeg vil analysere er stykket «Sambo» fra 1977.

Skolediskusjonen på 1970-tallet var preget av kritikk av den tradisjonelle kateterundervisningen, og en helling mot progressivt tankegodt (Tønnessen, 2015, s. 80). Den progressive skolen skulle inkludere alle elever, uansett evner og sosial bakgrunn i en offentlig skole (Imsen & Ramberg, 2014, s. 13). Progressivismen forsterket også prinsippet om individualisering. Det var en viktig forutsetning for en felles, inkluderende fellesskole (Imsen & Ramberg, 2014, s. 14). Den pedagogiske konsekvensen for dette har fått betegnelsen «tilpasset opplæring», et ideal som ikke bare skulle gjelde elever med nedsatt funksjonsevne, men alle elever (Tønnessen, 2015, s. 112). I M74 ble prinsippet kalt «differensiering», men hensikten var den samme. Med tanke på ulikhetene i elevgruppen, skulle læremidlene også, til en viss grad, legge til rette for individuelt arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55). For å oppnå dette, måtte den tradisjonelle klasseromsundervisningen - der lærer underviser til alle elever samtidig, og gir alle de samme arbeidsoppgavene og prøver - vike til fordel for gruppearbeid og mer individuelt arbeid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55).

Lærestoffet måtte derfor være utformet slik at elevene kunne jobbe selvstendig. Dette krevde videre at lærestoffet skulle inneholde forklaringer og instruksjoner, oppgaver og kontrollprøver i lærestoffet, samtidig som det skulle være både selvinstruerende og selvkontrollerende (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55). Mønsterplanen ble omtalt som «retningsgivende», noe som innebar at stoffet den presenterte ikke måtte oppfattes

som et obligatorisk minimum som alle måtte gjennomgå, men var ment som et retningsvisende forslag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 25). Lærer hadde dermed stor frihet når det kom til å velge stoff, arbeidsmåter og hjelpemidler som ikke var inkludert i fagplanene, og de stod fritt til å velge ut det den enkelte mente var viktig i det pedagogiske arbeidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 25).

I dette landskapet ble analysens første undervisningsopplegg «Sambo» til.

Undervisningsopplegget er et utdrag fra klassesettet «Kamerun-klassesett for barneskolen» og er skrevet av Gerd Tunheim. Det handler om Sambo - «en afrikansk ungdom» - og hans liv i Kamerun.<sup>18</sup> M74 påpekte viktigheten av å engasjere seg i problemer og oppgaver som gikk utover hjem og skole. Gjennom engasjementet kunne elevene lære å se rekkevidden av sitt medmenneskelige anliggende (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 14). Videre heter det at:

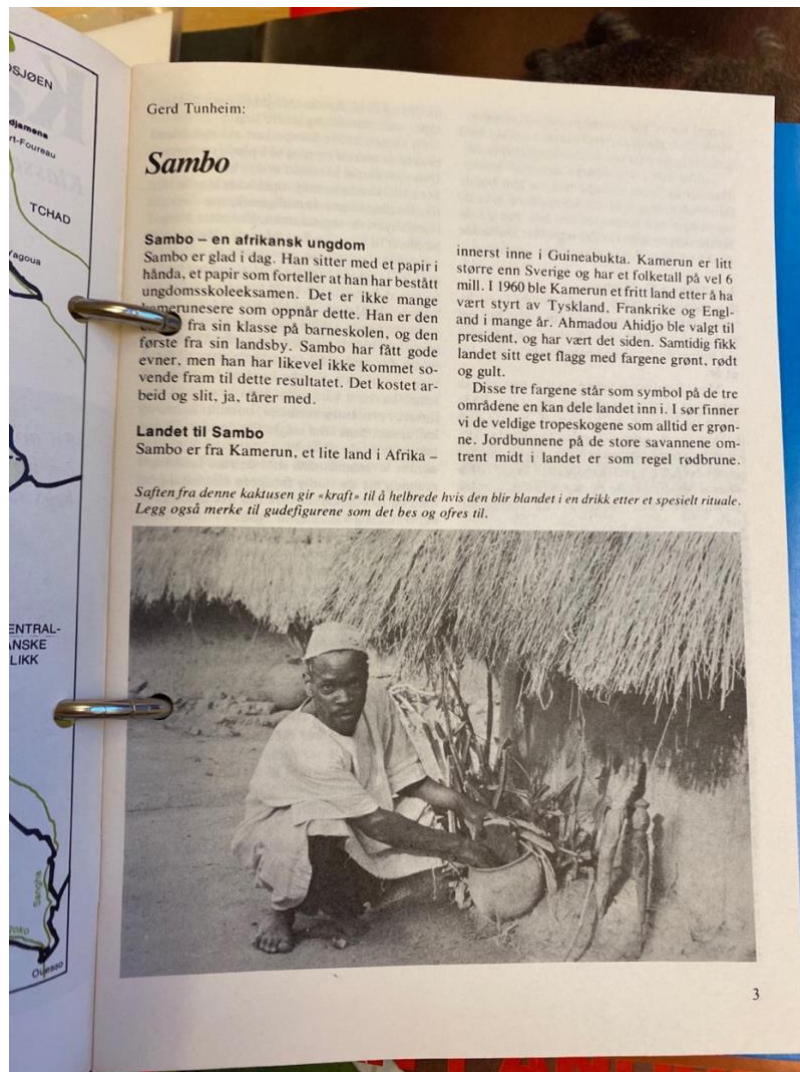
«Ved å skape større forståelse for menneskers liv og livsvilkår i andre deler av verden kan skolen hjelpe elevene til å verdsette betydningen av samarbeid over landegrensene, og derigjennom gi bidrag til internasjonal forståelse og fred mellom ulike folkeslag og nasjoner» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 12).

Undervisningsopplegget om Sambo består av tekst og bilder, og vil følgelig gjennomgås og vises til. M74 omtaler også bruk av ulike modaliteter i undervisningsoppleggene, og mente at kombinasjoner av bilder, lyd og tekst ville få økende betydning i skolearbeidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 57). Det var egnet til å demonstrere og forklare prosesser, presentere miljøer og levendegjøre stoff av ulikt slag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 57).

#### 4.3.1. INNHOLD OG TEMATIKK I «SAMBO»

---

<sup>18</sup> Skolenes u-landsaksjon. (1977). Kamerun - klassesett for barneskolen, s. 3



Utdrag fra læreboken «Kamerun klassesett for barneskolen»<sup>19</sup>

Stykket starter med å introdusere Sambo som har bestått ungdomsskoleeksamen, noe få kamerunere hadde oppnådd. Det vises til strevet som ble lagt ned i å fullføre skolegangen. Elevene i Norge kunne kjenne seg igjen i å gå på skole, men de fleste norske elever kunne nok ikke relatere til alt slitet Sambo gjennomgikk for å kjempe til seg skolegang. Forfatterne av stykket tar med det utgangspunkt i noe nært som elevene kjenner til, og viser det fra et annet ståsted.

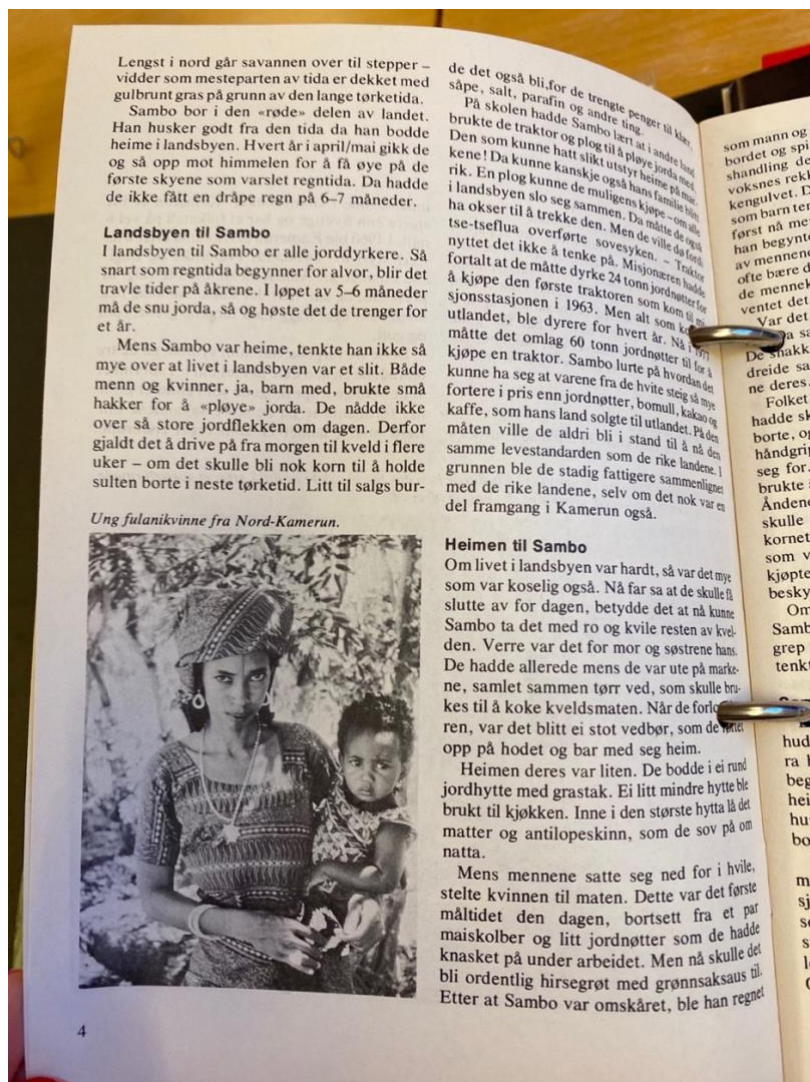
Orienteringsfaget (o-faget) var ett av Mønsterplanens obligatoriske fag. O-faget inneholdt flere emner. For de minste (1.-3. trinn) var orienteringsfaget hovedsakelig rettet mot heimstadiære, mens samfunnsfag og naturfag fikk større plass for de eldre elevene

<sup>19</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1977). Kamerun - klassesett for barneskolen, s. 3



(Kunnskapsdepartementet, 2014). Under emnet «Geografi, samfunnsfag og historie» i o-faget skulle elevene lære å forstå at deres hjemsted og det landet de lever i var del av den store verden (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Med det til grunn, ble det utdypet at lærer hvert år burde innlede undervisningen med et utsyn til verden utenfor Norge og Europa (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178).

Skildringer av geografiske miljø skulle få stor plass i geografiundervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Under overskriften «Landet til Sambo» skildres nettopp Kameruns geografiske plassering, noe historisk kontekst og trekk ved klima og natur. Generelt i Mønsterplanen poengtertes det også at historisk stoff fra andre verdensdeler ikke utelukkende måtte sees dra europeisk synsvinkel, fra historieundervisningen i grunnskolen ikke bare skulle dreie seg om «den hvite manns historie» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 179).



På neste side under overskriften «Landsbyen til Sambo» får man et innblikk i hverdagen til menneskene som bor i Sambos landsby. Slitet med å sikre mat og urettferdigheten og ubalansen med tanke på velstandsvekst i nord og sør belyses i teksten. I M74 heter det at lærestoffet om verden utenfor Europa bør konsentrere seg om miljøer som belyser livet i de ulike klimasoner på jorda, og hvordan menneskene har tilpasset seg disse forholdene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Teksten tar utgangspunkt i den «røde» delen av Kamerun - altså savanne - og hvordan jordbruket der tilpasses og er avhengig av regntiden.

M84 fremmer at gjennom å skape større forståelse for menneskers liv og livsvilkår i andre deler av verden kan skolen hjelpe elevene å verdsette betydningen av samarbeid over landegrensene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 14). I følgende utdrag; «På skolen hadde Sambo lært at i andre land brukte de traktorer og plog til å pløye jorda med. (...) Da kunne kanskje hans familie blitt rik» settes forholdene i Sambos situasjon opp mot norske tilstander. Mønsterplanen nevner to sider ved å trekke linjer opp mot eget samfunn. På den ene siden oppfordret planen til varsomhet med å bruke norsk målestokk for effektivitet og dyktighet om livsmønster og levekår hos mennesker «som for oss synes primitive» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Skolen skulle gå inn for å skape en saklig og fordomsfri holdning til folk med annen religion, hudfarge, samfunnsoppfatning og kultur (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). På den andre siden var ett av målene ved opplæringen i geografi på 4. - 6. trinn å vise tverrsnitt av livet på jorda, der det oppmuntres til å sammenligne forholdene i eget land med forholdene andre steder i verden; særlig «utviklingslandene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Dette skulle legge til rette for å gi elevene et vidt perspektiv og et variert syn, og utvikle deres følelse av ansvar (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178).

Avsnittet «Heimen til Sambo» tar for seg familiens rutiner i løpet av dagen. Kjønnforskjeller og familiedynamikk er her et tema. Et av målene med geografiundervisningen på 4. - 6. trinn var å belyse livet i eget land og i verden ellers (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). Da nevnes sammenhengen mellom natur og kultur, menneskenes liv og virke, familiens rolle, de voksnes arbeid og barnas stilling og muligheter i ulike deler av verden (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 178). I teksten fra Skolenes U-landsaksjon

---

<sup>20</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1977). Kamerun - klassesett for barneskolen, s. 4

får vi vite at Sambo er omskåret. Som omskåret regnes han som mann, og dette medfører at han får sitte ved bordet sammen med faren under måltidene. Mor og søsken må sitte på kjøkkengulvet og spise restene etter dem.

Med mønsterplanen kom også likestilling høyt på agendaen. Læreplanen la fram at jenter og gutter skulle likestilles i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). De skulle være sammen i felles klasse, ha likt timeantall og lik undervisning både i de obligatoriske- og frivillige fagene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). Både innhold og praksis i skolen skulle være bevisst hvordan kjønn ble behandlet og omtalt ulikt. På barnetrinnet skulle temaet først og fremst tas opp gjennom samtaler med elevene om ulike spørsmål (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). Temaet var aktuelt, og slike samtaler og spørsmål kunne tas opp i alle fag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 23). Undervisningsopplegget til Skolenes U-landsaksjon belyser noen av kjønnsrollene ved å omtale mennenes og kvinnenes arbeid i hjem og på markene:

«Det var først nå mens han gikk på ungdomsskolen at han begynte å forstå at kvinnene ble utnyttet av mennene. De måtte arbeide mest. De måtte ofte bære de tyngste byrdene og attpå til adlyde mennene i ett og alt. Gjorde de ikke det, ventet det slag og hogg.»

Videre belyser teksten en religion som er preget av en farlig og fjern skapergud. Guden Taye og fedreåndene krevde ofringer for å verne om familien. Det var også ulike guder til jakt og jordbruk som kunne ofres til, og en «trollmann» som solgte «tryllemidler» som skulle beskytte befolkningen. Denne delen av undervisningsopplegget bærer pret av å belyse religionen i Kamerun som primitiv og fjern fra kristendommen. Dette kommer særlig til uttrykk ved å bruke ord som «tryllemidler» og «trollmann». Den typen ordbruk kan antyde at religionen er bygget på overtro og eventyr.

Til tross for den radikale utdanningspolitikken på 1970-tallet, ble ikke de grunnleggende verdiene i den norske skolepolitikken endret. De kristne verdiene stod høyt i M74.

Grunnskoleloven utdypet at grunnskolen skulle bygge på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10). Dette skulle gjøres ved at man, med hensyn til alder og modenhet, skulle prøve å definere hva som er godt og ondt, rett og galt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10). Dette skulle vektlegges gjennom skolens arbeid og det elevene lærer og opplever (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10).

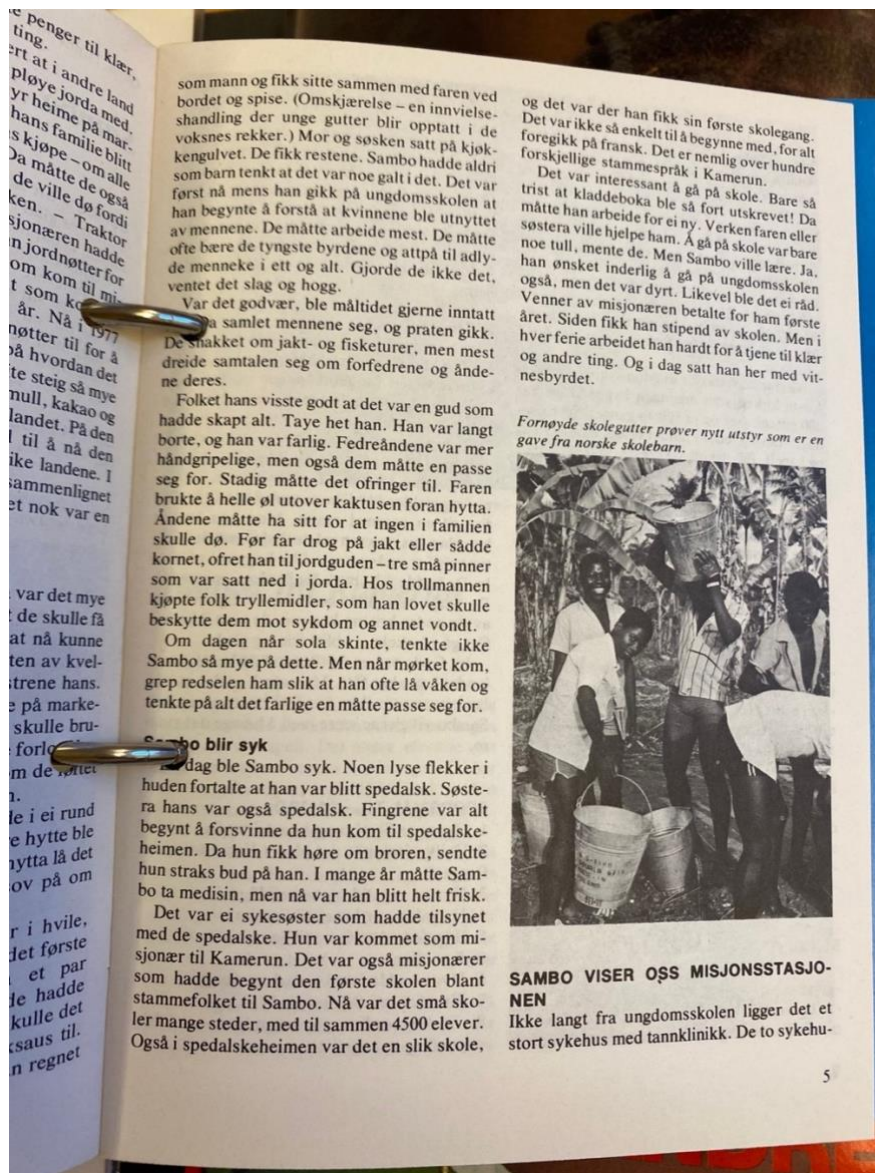
M74 påpeker at behandlingen av andre trosretninger og religioner skal være objektiv og preget av respekt, forståelse og toleranse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 182). På 1970-tallet hadde kristendommen en langt høyere status i skolen og samfunnet enn i dag. I M74 er kristendom det eneste religionsfaget, og hovedtrekk ved andre religioner kunne bli inkludert som noen få punkter under o-faget. Statusen til kristendommen, og dens gjennomføring i skolen, kan leses gjennom formålsparagrafen i Grunnskolelova fra 1969 som påpekte at skolen skulle «gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (Grunnskolelova, 1969, §1).

Skolenes U-landsaksjon var også annerledes den gang. Selv om organisasjonen har hatt status som fri og uavhengig, har Skolenes U-landsaksjon hele tiden støttet og samarbeidet med Det Norske Misjonsselskap (NMS) med arbeidet i Kamerun.<sup>21</sup> I lang tid var NMS deres største samarbeidsparter, og flere undervisningsopplegg har vært utarbeidet i samarbeid med dem.<sup>22</sup> Det er dermed ikke utenkelig at undervisningsoppleggene kan ha blitt preget av en kristen undertone; spesielt der kristendom og andre religioner omtales.

---

<sup>21</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1997). Kamerun: Skolegang for 6500 elever, s. 31

<sup>22</sup> Hei Verden. (2005). Brosjyre nr. 6 (2005/2006), s. 20



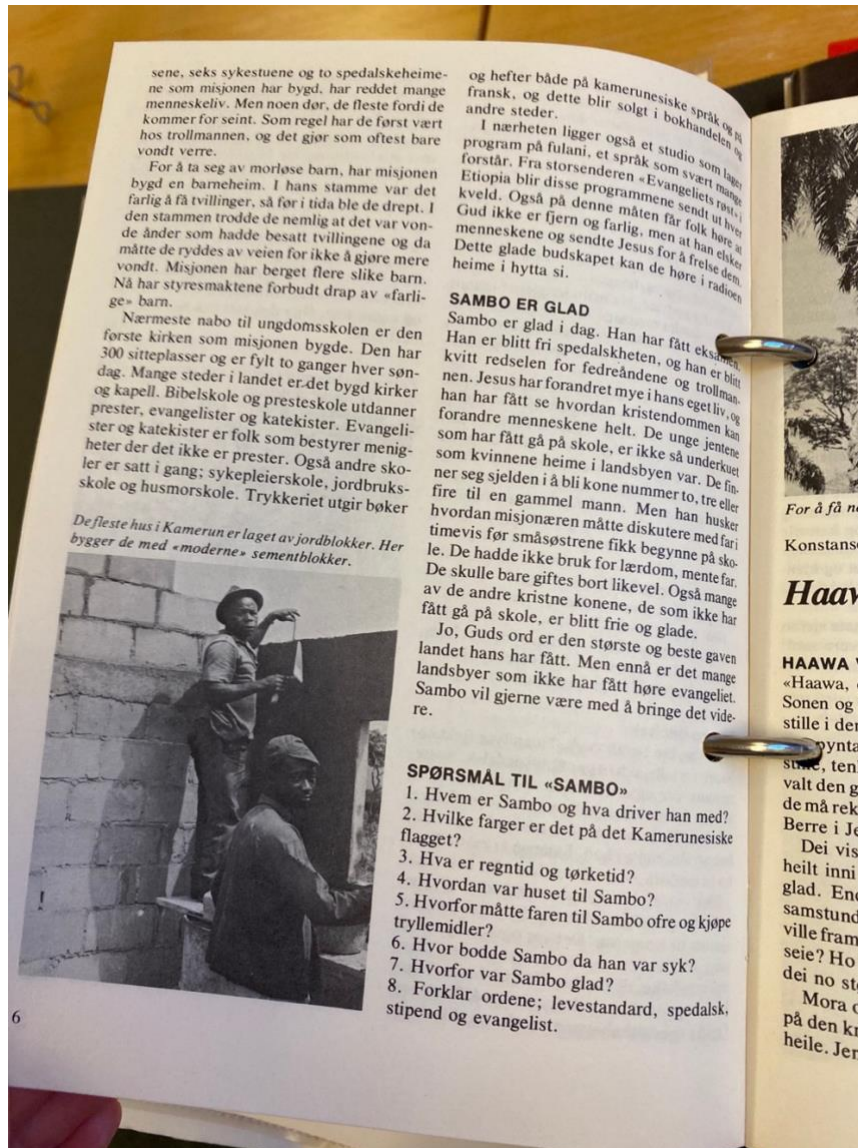
Utdrag fra læreboken «Kamerun klassesett for barneskolen»<sup>23</sup>

Teksten under overskriften «Sambo blir syk» forteller om da Sambo utviklet lepra og ble sendt til spedalskeheim. På spedalskeheimen arbeidet en sykesøster som var misjonær. Sambo fikk hjelp av venner av misjonæren til å betale for hans første år på skolen i spedalskeheimen. I utdraget kommer misjonærenes rolle fram. De fremstilles som behjelpelige både i forhold til sårt tiltrengt sykebehandling og skolehjelp. I samfunnsfag for 4. - 6. trinn (M74) er et av målene å orientere elevene om samfunnets oppgaver og problemer mennesker i andre land kjemper mot (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 182). Videre oppmuntres det til å sammenligne forholdene med hvordan man har det i Norge, og snakke om hva man kan

<sup>23</sup> Skolens U-landsaksjon. (1977). Kamerun klassesett for barneskolen, s. 5



gjøre for å hjelpe dem som trenger det (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 182). Det å være bevisst forskjellene i levesett blir framhevet i M74. Vektleggingen av samtaler om hvordan man kan hjelpe andre - som mønsterplanen påpeker - vitner om et fokus på bistand og hjelparbeid. Dette samsvarer også med Skolenes u-landaksjons intensjoner.



Utdrag fra læreboken «Kamerun klassesett for barneskolen»<sup>24</sup>

Teksten under overskriften «Sambo viser oss misjonsstasjonen» gir en oversikt over misjonens arbeid i landsbyen. Sambo forteller om dens arbeid med spedalske og hvordan det har reddet mange liv. I teksten står det blant annet: «Men noen dør, de fleste fordi de kommer for seint. Som regel har de først vært hos trollmannen, og det gjør som oftest bare vondt

<sup>24</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1977). Kamerun klassesett for barneskolen, s. 6

verre». Her kommer det fram at «trollmannen», religionene og skikkene er mye av grunnen til at noen dør. Også en stammes religiøse tradisjon som tilsa at tvillinger ikke skulle ha livets rett, trekkes fram i teksten. Også her framheves NMS sitt arbeid for barnehjem og barns liv. Holdningen mot befolkningens religion og kultur kan tolkes som nedlatende. Fokuset ligger i det store og hele på de mest fremmede og negative aspekt innen kultur og religion. Misjonærene blir på mange måter redningen, da de bygde opp barnehjem, kirker, bibelskoler og presteskoler. Samtidig ble det også drevet sykepleierskole, jordbruksskole og husmorskole. Tilbudet og hjelpen omfattet dermed alle aldersgrupper. NMS hadde også fått opp et trykkeri som ga ut bøker på kamerunsk og fransk. I motsetning til befolkningens religion, løfter teksten utelukkende fram det positive arbeidet som gjøres av misjonen i kristendommens navn.

Sambo forteller også om et lokalt radiostudio som sendte «Evangeliets røst» på lokalt språk. Omtalen av radioprogrammets innhold hentyder igjen at befolkningen tror på «feil» gud. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom uttalelsen: «Også på denne måten får folk høre at Gud ikke er fjern og farlig, men at han elsker menneskene og sendte Jesus for å frelse dem».

Teksten ender lykkelig ved at Sambo har bestått eksamen, blitt frisk og kristen. Han forteller også at jentene som får skolegang ikke blir like undertrykket. Til slutt avsluttes teksten med «Jo Guds ord er den største og beste gaven landet hans har fått. Men ennå er det mange landsbyer som ikke har fått høre evangeliet». Den kristne troen omtales her nærmest som løsningen på alle problemer. Det tradisjonelle og kulturelle i Kamerun blir problematisert og sett på som negativt, mens misjonærenes gode arbeid og «rette» tro skal få slutt på det primitive levesettet og gammel overtro. Det er ikke vanskelig å finne en kristen undertone i undervisningsopplegget. Dette samsvarer – og kan koplets til – både M74 og andre styringsdokumenter av kristendom og kristne verdier. Den kristne vinklingen samsvarer også med det nære samarbeidet med NMS.

Undervisningsopplegget tar for seg både gjenkjennelige situasjoner og situasjoner som var mer ukjente for norske elever på 1970-tallet. Familieliv, skolegang og religion er tema som de fleste elevene gjerne hadde et forhold til. I følge Mønsterplanen skal elevene «få en følelse av samhørighet med mennesker som bor i land der de aldri har vært, med folk som taler språk som de ikke forstår, som ser annerledes ut, som har annen hudfarge, og lever under andre forhold enn de elevene kjenner fra sitt hjemsted» (Kirke- og undervisningsdepartementet,

1974, s. 181). Å skape slike gjenkjennbare koplinger kan bidra til å skape denne samhörigheten. Sitatet fra Mønsterplanen sier også noe om hvordan forholdene var i Norge på 1970-tallet. Befolkningen var mer lik med tanke på språk, utseende, religion og kultur. Dette er også relevant for hvordan vi skal forstå og tolke dokumenter og undervisningsopplegg ut ifra sin samtid. Samfunnet hadde lite erfaring med religioner, kulturer og levesett som skilte seg fra majoriteten. Videre sier M74 at: «Bak alt som er annerledes, i ytre forhold, i utseende, og i tro og tenkemåte, må elevene lære å forstå at det skjuler seg mennesker som dem selv» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 181). Teksten om Sambo sammenfaller således med flere mål og intensjoner i M74.

#### 4.3.2. SPØRSMÅL TIL «SAMBO»

Teksten om Sambo følges opp av åtte spørsmål som elevene skulle besvare. Alle spørsmålene er utformet slik at svarene finnes i teksten. Der er ingen «refleksjonsspørsmål» eller «tenkeselv-spørsmål». Med grunnlag i prinsippet om differensiering, hadde individbaserte arbeidsmetoder stort fokus i M74. Lærestoffet måtte derfor utformes slik at elevene kunne jobbe selvstendig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55). Dette krevde at lærestoffet skulle inneholde forklaringer og instruksjoner, oppgaver og kontrollprøver (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55). Spørsmål som «Hvilke farger er det på det Kamerunesiske flagget?», egner seg best til individuelt arbeid. Formålet med spørsmålet er å kontrollere hvor mye av innholdet eleven har fått med seg. Hvert enkelt elev skulle arbeide i et tempo og på en måte som var tjenlig for den enkelte (Tønnessen, 2015, s. 84). De kognitive prosessene hos den enkelte elev var altså i fokus. Mønsterplanen viser til eksempler på leseteknikker, notatteknikker, lytting og iakttaking, noe som også står sentralt i de kognitive- og konstruktivistiske læringsteoriene.

Spørsmålene til teksten er utformet slik at det bare finnes ett korrekt svar. Kunnskapen måles ut ifra om eleven har funnet det korrekte svaret. Med tanke på læringsstrategi kan den typen spørsmål koples til Weinstein og Mayers definisjon av rehearsal strategies. Den type strategier dreier seg nettopp om å huske faktaorientert stoff (Imsen, 2017, s. 132). Målet i strategien er å tilegne seg presis kunnskap og bærer dermed også preg av tradisjonell kateterpedagogikk. Sammenfallene kognitive mål i denne strategien er; å hjelpe eleven både til å velge ut det som



er relevant og å være oppmerksom på viktige aspekt som i seg selv hjelper til med at materialet overføres til arbeidsminnet (Weinstein & Mayer, 1983, s. 3).

#### 4.4. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET «TEMAPAKKE KAMERUN» FRA 1995

«Temapakke Kamerun» (1995) er det neste undervisningsopplegget jeg vil analysere. Dette ble laget da Mønsterplanen fra 1987 (M87) var gjeldene. Utover 1970-tallet ønsket de borgerlige partiene på Stortinget ordninger som skulle sikre undervisning i klarere fastsatt lærestoff på skolen (Tønnessen, 2015, s. 82). M74s store frihet med tanke på innhold og metode ble en forklaring på svekkelse i skolen (Tønnessen, 2015, s. 82). Følgelig ble det satt i gang arbeid med revisjon av Mønsterplanen. Revisjonen tok mange år, og arbeidet tok hensyn til mange innspill. Det resulterte i at det var bred enighet om M87 da den ble gjeldende. Den har derav også blitt omtalt som «lærerens læreplan» (Tønnessen, 2015, s. 85). Selv om M87 pekte i en ny retning, var den likevel en revisjon av forrige planen. Derfor har de også mange likhetstrekk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 7). En strengere struktur vises i M87 blant annet gjennom et mer fastsatt læringsinnhold. I beskrivelsen av mønsterplanen heter det at: «Mønsterplanen beskriver det lærestoffet som skal sikre at alle barn og unge får del i vår nasjonale kulturarv, og at de får et felles kunnskapsgrunnlag som både gir livsinnhold og utgangspunkt for videre læring» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 3). Selv om M87 var en rammeplan som ga retningslinjer og ideer, anga den også forpliktende rammer for arbeid i skolen, og presenterte felles lærestoff som alle elever skulle arbeide med etter sine forutsetninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 8). Dette skulle være med på å sikre et tilnærmet likt innhold i skolene over hele landet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 41).

Skolen skulle hjelpe elevene til å forstå den gjensidige avhengigheten mellom land og verdsette betydningen av samarbeid mellom folk og nasjoner. Dette skulle blant annet gjøres ved å gi innblikk i menneskers liv og livsvilkår i andre deler av verden (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22). Skolen skulle fremme forståelse for at en felles innsats var nødvendig for å møte fremtidens utfordringer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22). Dette ble også koplet til læreplanens vektlegging av samarbeid som arbeidsmetode for å løse oppgaver i fellesskap (Kirke- og

undervisningsdepartementet, 1987, s. 22). Skolenes U-landsaksjon fremmet i sin brosjyre hvordan deres arbeid sammenfalt med målene og det pedagogiske tankegodset i M87. De mente det var viktig at elevene ikke bare skulle lære om hjelpearbeid, men også bli engasjert i det.<sup>25</sup> De mente at innsatsen ville gi elevene økt forståelse for problemene i den fattige verden.

Prinsippet om «differensiering» i M74 ble videreført i M87, men med det nye begrepet; «Tilpasset opplæring». I 1975 ble det lovfestet at alle elever hadde rett til en opplæring tilpasset den enkeltes evne og forutsetninger (Grunnskolelova, 1969, §7.1). Dermed ble det skolens plikt å legge til rette for å stimulere til en allsidig utvikling av alle elever. Elevene skulle få oppgaver som de indentifiserte seg med og mestret (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 19). Tanken var at alle elever skulle få en likeverdig opplæring. Siden elever er forskjellige, og lærer på ulikt vis, ville dette føre til at undervisningen ville variere både innad i elevgruppen og på tvers av andre klasser (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 4). Demokratitanken, som også står sterkt i den progressive pedagogikken, var et argument for tilpasset opplæring. M87 hevder at dersom elevene skal utvikle en demokratisk holdning, er det en forutsetning at den enkelte skal bli respektert ut i fra sin egenart og behandles som et selvstendig individ (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 19). Skolenes U-landsaksjon mente at deres undervisningsopplegg ville realisere M87s prioritering av tilpasset undervisning. I en rapport fra 1987 argumenterer de for mulighetene deres prosjektarbeid gir til å tilpasse stoff og metode til den enkelte elev.<sup>26</sup> Gjennom arbeidet med deres undervisningsopplegg ville elevene oppleve å mestre og lykkes.<sup>27</sup>

I M87 skulle læremidlene gjøre det lettere for elevene å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og være med på å motivere, engasjere og aktivere elevene i skolearbeidet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 57). De skulle appellere til ulike interesser hos elevene og tilpasses ulike arbeidsmåter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 57). Læremidlene måtte også tilrettelegges slik at de kunne gi elevene mulighet til å arbeide alene og sammen med andre (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 57). Det var samtidig

---

<sup>25</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). Til hjelp for barn og ungdom i andre land

<sup>26</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987, s. 7

<sup>27</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1987). 1973-1987, s. 7

viktig å passe på at faglige, pedagogiske og språklige krav ble ivaretatt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 57).

**Temapakke Kamerun**

Tillegg 95

21 sider nytt Kamerun-stoff ferdig til kopiering!

**Forord**

Her kommer oppdatert undervisningsmaterieell om Kamerun. Det er helt nytt stoff som vi håper du kan ha glede av i undervisningen. Alle skoler som hadde aksjon til inntekt for et av prosjektene til Skolenes U-landsaksjon fikk høsten 94 tilsendt vår Samleperm for temapakker. Den inneholdt temapakker fra 6 forskjellige land. Vi sender denne høsten ut supplerings-sett til temapakkene. Vi har kalt dem Tillegg-95. Sett tilleggene inn i permen foran det aktuelle landet. Tidligere materieell er fortsatt aktuelt, men det nyeste stoffet er med å komplettere temapakkene.

Vi håper undervisningsstoffet kan være til hjelp i undervisningen. Vår målsetting er at elevene skal få både kunnskap og gode holdninger til det aktuelle temaet. Derfor legger vi vekt på undervisningsstoffet.

Vi setter pris på kontakt med lærere som bruker vårt materieell. Derfor tar vi gjerne i mot tips til nytt stoff. Ta kontakt!

Tlf: 51 53 92 30 Fax: 51 53 92 35

med hilsen

Per Inge Veggeland  
skolekonsulent



TEMAPAKKE KAMERUN - SKOLENES U-LANDSAKSJON - TILLEGG 95 1

Utdrag fra temapakke om Kamerun<sup>28</sup>

Det andre undervisningsopplegget jeg vil analysere ble til under M87.

Undervisningsopplegget fikk navnet «Temapakke Kamerun» og er fra 1995. Skolenes U-landsaksjon presenterte dette som et oppdatert undervisningsopplegg. Slike typer temapakker

---

<sup>28</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 1

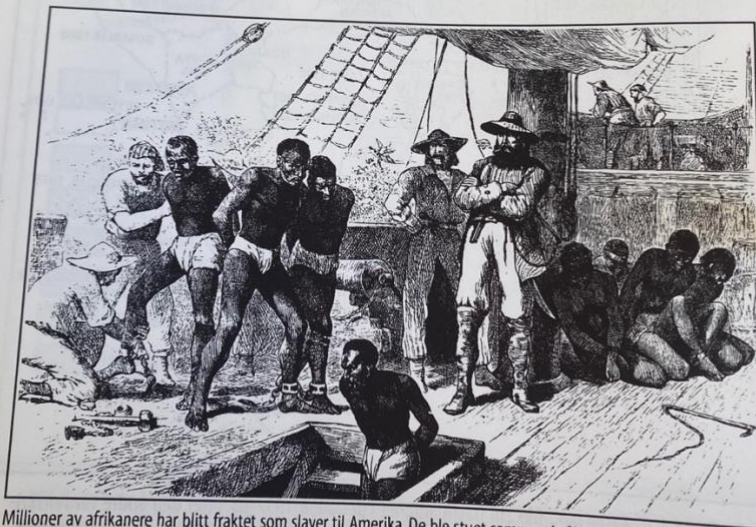
ble sendt til skolene som allerede hadde hatt aksjoner til inntekt for et av deres prosjektland. Innholdet i undervisningsopplegget består først av en tekst som omhandler slavehandelen. Deretter følger ulike oppgaver. I M87 ser vi et større globalt fokus. Verdenssamfunnet, som elevene er del av, får en større plass i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 22). Undervisningsopplegget tar for seg mennesker uten frihet. I M87 er det viktig at skolen fremmer respekt for det enkelte menneskets verdighet og retten til å leve i frihet og fred. Dette ville videre gi grunnlag for globalt samarbeid og forståelse og toleranse over kulturgrensene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 14).

## Slavehandelen

Da europeerne kom til vest Afrika for å drive handel, begynte de å ta slaver. De kjøpte slavene av afrikanske konger og hærførere. Mange slaver ble sendt over til Amerika for å jobbe på store plantasjer. Her ble de dyrket sukker, kaffe og bomull. Dette var varer som ble fraktet til Europa. Fra Europa fraktet de smykker, salt, våpen, krutt, alkohol og tobakk. De tok med seg gull, eifben, slaver og strutsefjer tilbake til Europa. For å samle slavene og holde dem under bevokning til skipene kom for å hente dem, ble det bygd borger eller lagerplasser langs kysten. Hollenderne hadde 10, England 13 og Sverige 2 slike. Danmark/Norge bygde også 5 slike. En av disse, Christiansborg står ennå ved Ghanas hovedstad Accra som et minnesmerke over den lidelse også vårt land har påført Afrika. Ingen vet nøyaktig hvor mange mennesker som er blitt sendt i

slaveriet fra Vest Afrika, men en regner med mellom 4-6 millioner. Ca 15 % av disse døde under transporten på slaveskipene.

Mange konger i Afrika fanget slaver av sine nabofolk. Slavene ble ført ut til kysten og kjøpt opp av handelsmenn fra Portugal, Spania, England, Frankrike og Tyskland. De afrikanske kongene fikk våpen og krutt i bytte og brukte dette til å opprettholde og øke sin maktposisjon. Slavehandelen var ikke noe som europeerne fant på selv. Slaveriet var vanlig i Afrika. Men slavehandelen fikk mye større omfang på grunn av europeernes handelsvirksomhet. William Wilberforce (England) prøvde å få stoppet slavehandelen. Han fikk satt ned en komite som laget en lov som satte forbud mot slavehandel. Denne loven kom



Millioner av afrikanere har blitt fraktet som slaver til Amerika. De ble stuet sammen i såkalte slaveskip. Mange av dem døde på veien over Atlanterhavet. Tegningen viser litt av forholdene på et slikt skip. Tegningen er hentet fra en historiebok som brukes i grunnskolen i Kamerun.



Undervisningsoppleggets tekst heter «Slavehandelen». I likhet med Sambo (1977), består undervisningsopplegget av både tekst og bilder. Teksten omhandler og beskriver slavehandel og de grusomhetene det medførte. Avslutningsvis skrives det om hvordan slavehandel ble avskaffet. Bildene støtter opp under tekstens innhold og viser dramatiske situasjoner fra temaet.

Teksten starter med de første Europeernes ankomst til Afrika og etableringen av handelen mellom Europa, Afrika og Amerika. Varer og mennesker ble da byttet på tvers av kontinentene. Slaver, gull, elfenben, og strutsefjær ble hentet fra Afrika. I Amerika ble båtene lastet med sukker, kaffe og bomull. Smykker, salt, våpen, krutt, alkohol og tobakk ble sent fra Europa. Opplegget gir informasjon om hvilke varer som ble hentet på hvert stoppested i denne trekkanhandelen. M87 sier at elevene skal få kjennskap til natur, naturgrunnlag, trekk fra historien, næringsliv og levevis, bosetting, kultur, religion og politiske systemer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 221). Selv om «Slavehandelen» er en historisk fortelling, vises det også til geografiske og kulturelle trekk og forskjeller mellom kontinentene. Varer som ble dyrket og eksportert forteller noe om topografi, natur, geografi og øvrige tradisjoner og øvrige forutsetninger for produksjon og handel. Det sier således også noe om datidens næringsliv, bytting av varer, og at slaver ble sett på som investeringer og nyttig (og rimelig) arbeidskraft.

Stykket nevner også at Danmark-Norge spilte en rolle i slavehandelen, blant annet ved å bygge borger for slaver. Den gjeldende mønsterplanen fremmet at elevene skulle forstå at eget samfunn var en del av et større globalt fellesskap (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 17). Norges rolle i slavehandelen viser til deltakelse og den påvirkning landet har hatt i et globalt og historisk perspektiv. I følge M87 skulle elevene læres opp til å kunne se den store helheten og oppdage sammenhenger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 17).

---

<sup>29</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 16



### Slavehandelen forts.

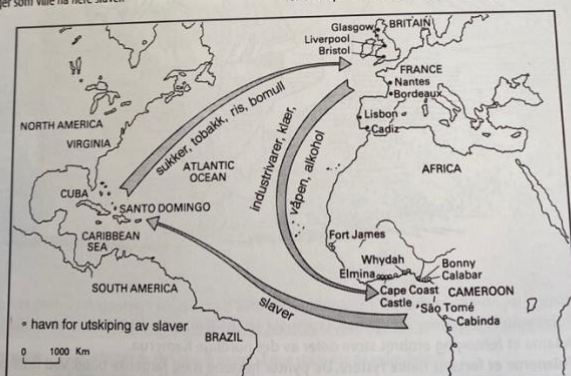
i 1807. England friga alle slaver i sine kolonier i 1833. Men langt fram i vårt århundre ble det holdt slaver i store deler av Afrika.

Halfdan Endresen fra Tvedestrand fikk erfare slaveriet da han kom til Kamerun omkring 1930. Han var misjonær for Det Norske Misjonsselskap og arbeidet i Nord-Kamerun. Dette området ble i 1806 erobret av den muhammedanske Fulani-stammen. Fulanerne var overlegne i militær utrustning og stammefolkene i Nord-Kamerun måtte overgi seg. De seirende hærførere tok navnet Lamido - hersker - og dette landet mellom seg. (En av de siste Lamidoer bor fremdeles i Ngaoundere i Kamerun.) De beseirede stammehøvdingene ble Lamidoens vasaller. Resten av folket ble slaver. En slave var fulanernes eiendom, og helt i hans makt. Slavene var vel kjent med hardt arbeid og piskeslag. Fikk to slaver lov å gifte seg med hverandre, skulle barna tilhøre slaveeieren. Ble en slavekvinne gift med en fri mann, risikerte både hun og barna å bli tatt fra mann og far. Når en slaveeier døde ble slaven hans delt mellom arvingene sammen med annen eiendom. Mødrene måtte gå fra barna sine, og barna ble delt ut til slektninger som ville ha flere slaver.

Halfdan Endresen ville gjøre no for å hjelpe slaven. Ofte fikk de besøk på misjonsstasjonen i Ngaoundere av slaver som hadde rømt. De søkte et fristed og hadde hørt om at Endresen ville frigi slaven. Da slaveeierne kom for å hente slaven fikk de nei. Derfor kunne det bli konflikt mellom stormenne i Ngaoundere og de norske misjonærene. Stormenne vill beholde slaveriet og likte ikke at noen kjempet for å gjøre slutt på dette.

### Menneskerettighetsklæringen

Den 10. desember 1948 vedtok FN erklæringen om menneskerettighetene. Her heter det bl.a.: Ingen skal holdes i slaveri eller tredlidom. Slaveri og slavehandel i alle former er forbudt. FN visste om at denne paragrafen stadig ble brutt. Først på midten av 1960 tallet ble det slutt på slaveriet i Kamerun. Halfdan Endresen reiste til Norge i 1963. Som takk for sin lange innsats i Kamerun ble han utnevnt til ridder av Kameruns høyeste orden, "L'Ordre de la Valeur du Cameroun". Regjeringen i Kamerun viste på denne måten at de satte pris på den innsatsen nordmannen gjorde for å sette slaven fri. Det viser også at det går an for enkeltpersoner å kjempe for rettferdighet i verden.



Den såkalte trekanthandelen. Slaver fra Afrika til Amerika. Sukker, tobakk, ris og bomull fra mellom-Amerika til Europa. Industrivarer, klær, våpen og alkohol fra Europa til Afrika. (16-1700-tallet)



### Utdrag fra Temapakke om Kamerun. <sup>30</sup>

Etter å ha omtalt William Wilberforce og hans arbeid for å forby slavehandel i England, glir teksten over til norske Halfdan Endresen og hans arbeid som slavemotstander og misjonær. Dette kan igjen vise en kopling til Mønsterplanens vektlegging av å vise hvordan nordmenn og Norge deltar i den globale utviklingen. Behandlingen av slaven, og forholdene de levde under, blir deretter skildret i teksten. Dette er som nevnt en historisk skildring, og M87 inneholder noen generelle trekk fra historien som elevene skulle få kjennskap til under o-fagets del; «Europa og andre verdensdeler». Religion blir også et tema i dette undervisningsopplegget. Halfdan Endresen var misjonær for Det Norske Misjonsselskap som i sin tur var en viktig samarbeidspartner for Skolenes U-landsaksjon. På samme måte som i

<sup>30</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 17

M74 var verdiene i M87 også i stor grad knyttet til kristen tro og moral. Kristendommen var fremdeles enerådende i religionsfaget, men faget livssynskunnskap var et nytt tilbud for de elevene som var fritatt kristendoms-kunnskap (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 120). Ansvar for å belyse andre religioner og livssyn var fremdeles underlagt o-faget, og da under overskriften «Europa og andre verdensdeler» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 221). Målene med å utvikle respekt for mennesker med ulike oppfatninger, ulik tro og ulikt livssyn lå da under o-faget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 221)

De kristne verdiene skulle komme til uttrykk gjennom lærestoffet i skolen. Dette skulle «vekke og styrke» elevenes etiske og religiøse verdier (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 43). I teksten om slavehandel fra Skolenes U-landsaksjon poengteres det at Endresen er en kristen misjonær. På samme måte poengteres det at religionen til «Den muhammedanske Fulanistammen» kan koples til ugjerninger. Ordet «muhammedaner» er en foreldet betegnelse på islam. Ordbruken stammer fra oppfatninger i europeisk middelalder om at profeten Muhammed var en kristen heretiker eller til og med en hedensk guddom (Vogt & Eggen, 2023). Betegnelsen har etter 1980-tallet blitt oppfattet som stadig mer nedsettende da forskere og muslimer foretrekker å bruke Koranens betegnelser som er; muslim og islam (Den norske Koranen, 22:78). Man kan stille seg kritisk til valg av ordbruk i undervisningsopplegget, særlig med tanke på at Skolenes U-landsaksjon i 1995 presenterte det som oppdatert stoff. Fokuset på fulanistammens negative trekk og gjerninger, bidrar ikke til å sette islam i et godt lys. Beskrivelsene kan i verste fall ha bidratt til å holde liv i fordommer. Også omtalen av folkegruppen som en «stamme» (fulanistammen) skaper et primitivt bilde av en etisk folkegruppe. På samme måte som i undervisningsopplegget «Sambo», poengterer teksten at de kristne misjonærene er de «snille og gode» som befri slaver fra de «onde» muslimske hærførerne.

Videre teksten om slavehandel tar den for seg menneskerettighetene og hvordan avskaffelsen av slaveri foregikk. Dette temaet kan knyttes til delen av o-faget som omtalte «mennesker og samfunn før oss» der elevene på 4. - 6. trinn skulle arbeide med utvalgte land utenfor Europa og få innsikt i internasjonalt samarbeid som Norsk u-hjelp og FN (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 219). O-faget understreket samfunnets behov for aktive og bevisste medlemmer som hadde innsikt i - og forståelse for - menneskelige forhold i ulike sammenhenger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 112). Med Halfdan Endresen som eksempel, viser Skolenes U-landsaksjon at enkeltpersoner har makt og mulighet til å påvirke og kjempe for rettferdighet i verden. Dette kan videre koples til o-fagets mål om at

skolearbeidet skulle oppmuntre til aktivitet og medansvar for lokal-, nasjonal- og internasjonal samfunnsutvikling (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 112).

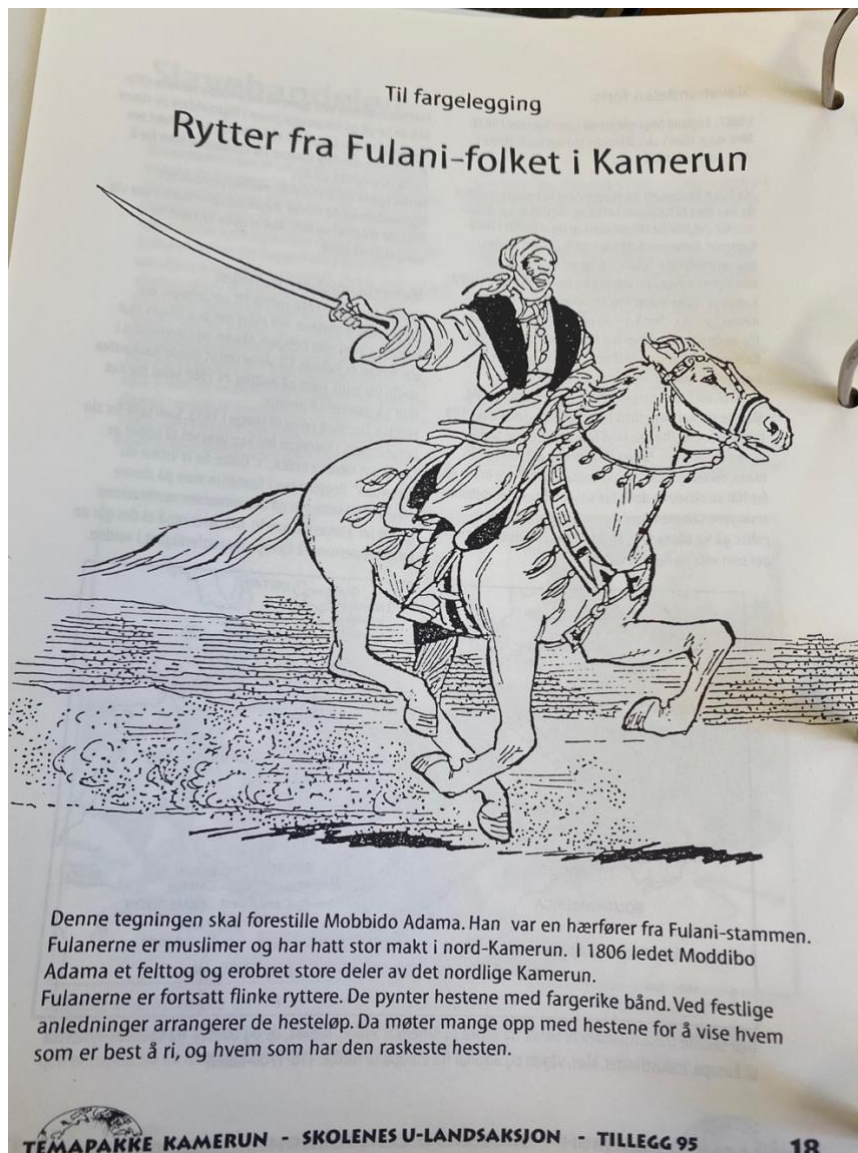
#### 4.4.1. OPPGAVER

M87 påpeker at grunnskolen skal tilby elevene varierte arbeidsmetoder og et stimulerende læringsmiljø (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 47). Den progressive pedagogikken kom til syne blant annet i M87s betegnede på arbeidsmetoder. Det var fokus på å gi den enkelte elev oppgaver og utfordringer som skulle utløse engasjement og innsats, skape tilhørighet gjennom deltakelse og medansvar og fremme praktisk og sosial læring (Bolstad, 2023). Dette går også hånd i hånd med prinsippet om tilpasset opplæring. I progressiv ånd hevder M87 at prosessene ofte er like viktig som produktene, og da særlig i o-faget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 215). Arbeidsmetodene burde bære preg av både individuelt arbeid og arbeid i grupper. Det selvstendige individuelle arbeidet kunne foregå enkeltvis, i grupper eller i samlet klasse (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 50). Arbeidet måtte organiseres slik at elevene skulle lære å respektere hverandres selvstendige innsats (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 50). En forutsetning for organisert gruppearbeid var at elevene først måtte lære å arbeide selvstendig (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 51). Gruppearbeid la til rette for at elevene kunne utvikle samarbeidsevne gjennom samhold og felles ansvar (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 50). Gruppearbeid var også viktig for å lære elevene demokratiske arbeidsformer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 51). Gjennom samarbeidet skulle elevene lære seg å lytte til andre synspunkter og se en sak fra flere sider (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 51)

I M87 ble et godt læringsmiljø kjennetegnet ved veksling mellom arbeidsmetoder. Hensikten var et det skulle gi grunnlag for aktiv læring. Elevene skulle blant annet få erfaring i å observere, eksperimentere, stille spørsmål, tolke, forstå og forklare, se helheter og deler, motsetninger og sammenhenger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 44). Undervisningsopplegget Temapakke Kamerun fra Skolenes U-landsaksjon inneholder større variasjon i arbeidsmetode sammenlignet med «Sambo» fra 1977.

##### 4.4.1.1. FARGELEGGINGSOPPGAVER





Utdrag fra Temapakke om Kamerun. <sup>31</sup>

Den første oppgaven etter teksten om slavehandel var å fargelegge en rytter fra Fulanistammen i Kamerun. Tegningen og bildeteksten under fremstiller fulanistammen i et mer positivt lys enn den i hovedteksten. Likevel knyttes også her religionen til stammen. Dette kan være generaliserende, og det kan gi en forståelse om at deres ugjerninger er koplet til islamsk tro. Gjennom tegningen og teksten får man likevel en forståelse av at Fulanistammen også var dyktige ryttere og mektige erobrere som likte å pynte hestene sine og arrangere hesteløp. M87 nevner at elevene skal lære seg å møte verdier og holdninger i andre kulturer. Gjennom dette kan elevene få en klarere forståelse av egen kulturell sammenheng


---

<sup>31</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 18

(Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 48). Fargeleggingsoppgaven er en individuell oppgave, og gir elevene mulighet for å uttrykke seg kreativt.

#### 4.4.1.2. PENGESEDLER FORTELLER


**Pengesedler forteller**



Seddel fra Kamerun med verdi 1000 CFA (Camerou-franc). Seddelen er fra 1988 og er nå byttet ut med en ny.

Opgaver:

1. Hva forteller denne seddelen om Kamerun?
2. Kan du finne ut hvem som er avbildet til høyre på seddelen?



Opgaver:

1. Hvorfor tror du elefanten er tegnet så mye større enn da andre dyrene?
2. Hva skal figuren til høyre forestille?
3. Hva betyr Banque des états de l'Afrique Centrale?

TEMAPAKKE KAMERUN - SKOLENES U-LANDSAKSJON - TILLEGG 95 19

Utdrag fra Temapakke om Kamerun. <sup>32</sup>

<sup>32</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 19

I den neste oppgaven skulle elevene tolke pengesedler. Med utgangspunkt i bilder av sedlene skulle elevene besvare spørsmål. I tråd med Mønsterplanen og o-fagets vektlegging, skulle elever lete etter - og sette ord på - trekk av kultur, tradisjon, natur og historie. Spørsmålene oppfordrer til å studere bilder og se etter detaljer. Elevene oppfordres indirekte til å tolke og reflektere over sammensettingen av de mange illustrasjonene som utgjør seddelen. Ett av spørsmålene lyder som følger: «Hvorfor tror du elefanten er tegnet så mye større enn de andre dyrene?». Elevene oppfordres her til å tenke selv, og begrunne svaret. Spørsmålene oppfordrer også til å undersøke selv med spørsmål som «Kan du finne hvem som er avbildet til høyre på seddelen?» og «Hva betyr Banque des etats de L'Afrique Centrale?». I tråd med o-fagets beskrivelse av arbeidsmetoder skal elevene blant annet «undersøke, selv finne ut, vurdere kritisk, samarbeide, være kreative og uttrykke seg nyansert» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 215). Refleksjon er også en kognitiv individuell prosess, og kan dermed knyttes til de kognitive læringsteoriene.

#### 4.4.1.3. NASJONALSANGEN TIL KAMERUN

## Nasjonalsangen til Kamerun

O Cameroon, Thou Cradle of our Fathers,  
 Holy Shrine where in our midst they now repose,  
 Their tears and blood and sweat thy soil did water,  
 On thy hills and valleys once their tillage rose.  
 Dear Fatherland, thy worth no tongue can tell!  
 How can we ever pay thy due?  
 Thy welfare we will win in toil and love and peace,  
 Will be to thy name ever true!


**Chorus:** Land of Promise, land of Glory!  
 Thou, of life and joy, our only store!  
 Thine be honour, thine devotion,  
 And deep endearment, for evermore

From Shari, from where the Mungo meanders  
 From along the banks of lowly Boumba Stream,  
 Muster thy sons in union close around thee,  
 Mighty as the Buea Mountain be their team,  
 Instil in them the love of gentle ways,  
 Regret for errors of the past,  
 Foster, for Mother Africa, a loyalty  
 That true shall remain to the last.



*Shari: elv i nord på grensen til Tchad.  
 Mungo: elv i vest som renner ut ved havnebyen Douala.  
 Boumba: elv i sør øst mot grensen til Congo.  
 Buea: by i vest like i nærheten av Mount Cameroun.*


**Oppgaver:**

1. Oversett nasjonalsangen.
2. Hva forteller sangen om Kamerun?



Våpenskjoldet til Kamerun



**TEMAPAKKE KAMERUN - SKOLENES U-LANDSAKSJON - TILLEGG 95**

**20**

Utdrag fra Temapakke om Kamerun. <sup>33</sup>

Videre i undervisningsopplegget skulle elevene arbeide med Kameruns nasjonalsang. Illustrasjonene som er satt ved siden av sangteksten viser særtrekk og kjennetegn ved landets kultur og tradisjon. Elevene skulle arbeide med å oversette teksten. Nasjonalsangen er på engelsk, og stilte dermed krav til engelskferdigheter og oversettelsesmateriale. Noen ukjente ord var allerede forklart og oversatt under teksten. Oppgaven ga mulighet for tverrfaglig arbeid i samfunnsfag og engelsk. Angående tverrfaglig arbeid påpekes det - i M87 – at man må være oppmerksom på de faglige tyngdepunktene, slik at fordelingen av fagene blir balansert (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 215). Del to av oppgaven ber elevene om å tolke og prøve å forklare hva sangen handler om. På samme måte som de

---

<sup>33</sup> Skolenes U-landsaksjon. (1995). Temapakke om Kamerun, s. 20

tidligere oppgavene i undervisningsopplegget, kan elevene også her få med seg kunnskap om Kameruns historie, geografi og kultur.

#### 4.5. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET «RETTE TIL MAT» FRA 2004

I løpet av 1990- og 2000- tallet kom nye pedagogiske strømninger til Norge. Den progressive utdannelsesstenkingen med særlig vekt på omsorg for barnet på 1980-tallet, ble dels erstattet av vektlegging av basiskunnskaper og læringstrykk (Bolstad, 2023). I forordet til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) omtales store endringer i barns levekår over de to-tre siste generasjonene (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Begge foreldrene tilbrakte nå større tid i arbeidslivet og mindre i familielivet. De unges tilknytning til arbeidslivet hadde blitt svakere. Internasjonale medier hadde blitt mer omfattende, og representeringen av flere kulturer i skolen hadde blitt større (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Både de samfunnsmessige endringene og endringene i utdanningens strukturer gjorde at en gjennomgang av retningslinjene for opplæringens innhold var nødvendig (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). I 1993 vedtok Stortinget skolestart for 6-åringer, og dermed en 10-årig grunnskole fra 1997 (Stortinget, 1994). Dette medførte et behov for en ny læreplan for hele grunnskolen.

L97 ga mindre rom for lærerne på den enkelte skole til å prege innholdet i skolens hverdag (Tønnessen, 2015, s. 107). Det sentralt fastsatte lærestoffet fikk en mer dominerende plass, noe navneendringen fra mønsterplan til læreplan også ga uttrykk for (Tønnessen, 2015, s. 106). Mønsterplanen, som var en ramme for utarbeiding av lokale læreplaner ble gjort om til et læreplanverk (Tønnessen, 2015, s. 107). Formatet på de tidligere planene hadde fremstått som bruksbøker, mens L97 ble trykket i stort format og var gjennomillustrert med kunst.

L97 har blitt omtalt som den planen som i klartest forstand både baserte seg på den progressive pedagogikken og kateterpedagogikken (Imsen & Ramberg, 2014, s. 14). I kateterpedagogikkens ånd hadde den et sterkt fokus på skolens kunnskapsinnhold, og brukte prosessorienterte mål for læringen. Samtidig fastsatte læreplanen hvor mye av undervisningen som skulle brukes til tverrfaglig tema og prosjektundervisning; en arbeidsmetode som står sterkt i den progressive pedagogikken (Imsen & Ramberg, 2014, s. 14).

Undervisningsopplegget jeg skal analysere etter læreplanen fra 1997, er stykket «Retten til mat» skrevet av Marit J. Skorve. Undervisningsopplegget er et utdrag fra temaheftet «Retten til et godt liv» fra 2004, og var beregnet for hele barneskolen. I likhet med de tidligere oppleggene, består også dette av tekst, bilder og oppgaver.<sup>34</sup> Oppgavene og spørsmålene kommer i dette undervisningsopplegget etter hvert i løpet av teksten, og skiller seg dermed litt ut. Ettersom opplegget er beregnet for hele barneskolen, er ulike oppgaver og spørsmål tilpasset ulike alderstrinn. I tråd med oppgavens begrensninger, vil jeg kun gå inn på de spørsmålene og oppgavene som er beregnet for mellomtrinnet.

Heftet «Retten til et godt liv» tar for seg menneskerettighetene. Utdraget tar for seg retten til å få nok og riktig mat. Menneskerettighetene og FNs arbeid er også omtalt i L97, og nevnes i flere av kunnskapsmålene. Etter 7. trinn i samfunnskunnskap skal elevene få oversikt over internasjonalt arbeid for menneskerettighetene, og søke informasjon om FNs- og andre organisasjoners arbeid (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 184). I første nummer av Hei Verdens magasin «Skoleaksjonen Hei» for skoleåret 2000-2001 viser de til sammenfallende intensjoner og visjoner mellom Hei Verden og L97. De argumenterer med at skolen har ansvar for å formidle kunnskap om, og skape solidaritet og positive holdninger til befolkningen i Sør. Dette kan realiseres gjennom Hei Verdens undervisningsopplegg og aksjoner.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Hei Verden. (2004). Retten til et godt liv, s. 3

<sup>35</sup> Hei Verden. (2000) Skoleaksjonen HEI, nummer 001, s. 34



## Retten til mat

TEKST OG FOTO: MARIJ, SKORVE

Samuel og Lalisa heter disse to guttene. De bor i Blånildalen i Etiopia. Hvis det er mangel på mat der guttene bor, hender det at de bare får ett måltid mat om dagen, men som oftest får de to eller tre.

Samuel og Lalisa spiser grøt til alle måltider. Noen ganger er grøten laget av mais. Andre ganger er den laget av en kornsort som heter sorghum. For at ikke maten skal smake helt likt hver gang de spiser, lager moren til guttene forskjellige sauser som hun blander i grøten. Samuel og Lalisa sulter ikke. Men fordi de spiser det samme hele tiden, får ikke kroppen alle de byggestoffene som den trenger for å vokse på en god måte.



Hvis du skulle hjelpe Samuel og Lalisa slik at de kunne få et bedre kosthold, hva ville du da gjøre:

1. Sende ned kasser med hermetikk og mjøl og annen mat til dem?
2. Sende noen som kan lære dem å dyrke nye sorter korn, frukt og grønnsaker?

Det er faktisk noen som allerede er i gang med å hjelpe Samuel og Lalisa og innbyggerne i Blånildalen. Like ved landsbyen er det et jorde hvor noen bønder har fått hjelp til å dyrke tomater, gulrøtter, paprika, purre, sukkerrør, appelsiner, løk, rød pepper og papaya. I starten var det bare noen få bønder som var med. Aga var en av dem, og han er lederen for bøndene. Han forteller at flere og flere vil bli med, og at det nå er 39 bønder som bruker to dager i uken for å stelle de nye plantene. De har også laget en demning, slik at de kan lede vannet fra elva og ut på åkeren. – I fjor fikk vi 2000 tomater. Vi spiste halvparten og solgte resten. Nå har vi penger i kassen, forteller Aga stolt.



Bøndene i Blånildalen har ikke traktor, men bruker hakke når de arbeider med jorda. Her er Aga (i midten) sammen med Tajfara og Sagai.



Bøndene lager en demning slik at de nye plantene skal få vann.

**?**  
1-3 Tegn noen av fruktene og grønnsakene som blir dyrket i Blånildalen.

Hva syns du er lurest?

- ?**  
4-7
- at bøndene spiser frukt og grønnsakene selv slik at kostholdet blir bedre
  - at bøndene selger frukt og grønnsakene slik at de tjener penger

**?**  
6-7 I forbindelse med FNs internasjonale år for ris 2004 har fire studenter ved Høgskolen i Hedmark laget et nettsted om ris. Gå inn på <http://kurs.hihm.no/o3linnbk/frame.htm> og finn fakta om ris.

### Utdrag fra Retten til et godt liv<sup>36</sup>

I teksten møter vi Samuel og Lalisa fra Etiopia. De forteller om hva og hvor ofte de spiser. Problemet deres er ikke sult, men mangel på ulike næringsstoff som kroppen trenger. Videre presenteres to ulike tiltak som har til hensikt å forbedre Samuels og Lalisas kosthold. Alternativene gir grunnlag for refleksjon der elevene kan veie opp fordeler og ulemper ved dem. Det ene alternativet fremstår som en rask løsning der de får det de trenger nå, mens den andre løsningen kan være mer langsiktig. Teksten forteller om et påbegynt prosjekt der bøndene har fått hjelp til å så et mangfold av frukt og grønt, og at dette hadde gitt gode resultater. Slik type internasjonal bistand nevnes også i læreplanen. Der heter det at den

<sup>36</sup> Hei Verden. (2004). Retten til et godt liv, s. 10

internasjonale kunnskapskulturen knytter menneskeheten sammen gjennom utvikling og bruk av ny kunnskap for å forbedre levevilkårene (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 39). Videre oppmuntret læreplanen elevene til å bidra i felles anstrengelse, særlig for å hjelpe verdens fattige (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 39).

Bildene i teksten viser hvordan Samuel og Lalisa ser ut, hvilke redskap de bruker i jordbruket og arbeid som ligger bak for å sikre nok vann til plantene. Et mål for geografiundervisningen for mellomsteget blir i læreplanen beskrevet som å bli kjent med omverdenens ulike landskap, ressurser, næringer og bosetninger (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 181). Bildene og teksten bidrar til å skape et bilde av hvordan menneskene livnærer seg ut ifra deres økonomiske og geografiske forutsetninger. I sin tur kan dette danne et grunnlag for å se på likheter og forskjeller mellom ulike levesett i den mangfoldige verden. Dette er også noe læreplanen oppmuntrer til (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 181).

#### 4.5.1. SPØRSMÅL OG OPPGAVER

Arbeidsmetodene i L97 bærer som nevnt preg av progressiv aktivitetspedagogikk der problemorientert, flerfaglig prosjekt- og gruppearbeid står sentralt (Smette & Hegna, 2021, s. 114). Opplæringen skal vektlegge kreative uttrykksformer, opplevelser og refleksjoner (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76). Elevene skal også møte praktiske og konkrete oppgaver som kan utløse spørsmål som krever begrunnende svar (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 76). Elevene skal trenes i å se sammenhenger mellom praksis og teori, handling og kunnskap (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 77).

Jeg vil nå belyse spørsmålene som er ment for 4. - 7. trinn og 6. - 7. trinn da disse er mest relevant til denne oppgaven. Spørsmålet til 4. - 7. trinn er formet som et dilemma der elevene skal velge hva de synes er larest. Skal bøndene spise frukten og grønnsakene selv for å forbedre kostholdet sitt, eller skal de selge det for å tjene penger? Oppgaven oppmuntrer til diskusjon og refleksjon der elevene kan øve på å argumentere for fordeler og ulemper de ulike valgene medfører. En av arbeidsmåtene som fremmes gjennom L97 i samfunnsfaget er



nettopp å kunne argumentere og analysere kritisk (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 175). Prinsippet om tilpasset opplæring blir også inkludert under «Det arbeidende menneske» i generell del. Undervisningen må tilpasses fag, stoff, alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 29). Opplegget må være bredt nok til at lærer kan møte elevenes ulikhet i evner og utviklingsrytme (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 29). Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge vil få smaken på oppdagergleden som kan finnes i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 29). Mye i dette kjenner vi igjen i hvordan Hei Verden har utformet oppgavene sine.

Oppgaven beregnet for 6.-7. trinn går ut på å finne fakta om ris i forbindelse med FNs internasjonale år for ris. Dette skal gjøres ved å søke på en nettside utarbeidet av studenter. I tillegg til oppgavens krav om utforskning, er ett av samfunnsfagets overordnede mål på mellomtrinnet i L97 å bruke informasjonsteknologi der det er nyttig (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 181).

Retten til utdanning

Mens folk i den rike delen av verden *dar* av sykdommer som kommer av at de spiser for mye, er det mange i de fattige deler av verden som strever med å skaffe seg nok mat.

**Hungersnød** er når mennesker får så lite mat at de kan dø av sult. Årsaken til dette kan være miljøkatastrofer, krig, mangel på penger eller at jorda er skadet slik at det ikke vil vokse noe der.

**Underernæring** betyr at man ikke får nok av den maten man trenger. Kroppen bygges opp av proteiner (kjøtt, fisk), karbohydrater (ris, korn, brød), vitaminer og mineraler (frukt og grønnsaker) og sukker og fett (snop og kaker).

**1.4** ? Del et ark i fire og tegn noen av matvarene fra de fire gruppene som er beskrevet ovenfor.

**5.7** ? Skriv de fire gruppene av viktige næringsstoffer opp på et ark. Fyll ut med det du vanligvis spiser i løpet av en dag. Er det noe du får for lite av? Er det noe du får for mye av?



Eplemarked på Madagaskar. FOTO: NUR BARANE

**1.7** ?

1. Hva ville du ha gjort hvis du var Ayanto eller Gafarsi?
2. Hvordan er arbeidet fordelt mellom menn og kvinner på en gård i Norge?

Ute på åkeren i Blånildalen arbeider de to kvinnene Ayanto og Gafarsi. De har hver sin hakke og går og luker. Damene får bare luke. Mennene sår og høster. Damene får heller ikke lønn for det arbeidet de gjør. Det er ektemannen som selger frukt og grønnsaker og får lønna for arbeidet.



Ayanto og Gafarsi. FOTO: MARIT J. SKORVE

11

### Utdrag fra Retten til et godt liv<sup>37</sup>

På neste side i heftet beskrives ulikhetene i verden angående ernæring. Denne typen informasjon kan koples til læremål etter 7. klasse i geografi. Målet omfatter arbeid med variasjon, likheter og ulikheter i bosettelser og levesett i verden (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 183). Videre definerer undervisningsopplegget begrep som hungersnød og underernæring. Her får vi vite forskjeller og likheter mellom ulike begrep, og vi får vite de bakenforliggende faktorene.

<sup>37</sup> Hei Verden. (2004). Retten til et godt liv, s. 11

I heftet ser vi to damer som fjerner ugress i en åker i en landsby i Etiopia. Både bildet og teksten forteller om kjønnsroller og kvinners ansvar og oppgaver i Blånildalen. Skolen har siden 1970-tallet vært opptatt av likestilling, og det blir fortsatt vektlagt og gjentatt i L97. Det heter at oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 17-18). Et kunnskapsmål som her kan trekkes fram, finner vi for samfunnskunnskap etter 5. trinn. Der heter det at elevene skal «Arbeide med og utforske forhold som er viktige for samspel mellom menneske i ulike roller» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 182). Der nevnes «gutar og jenter, kvinner og menn» som slike samspill (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 182). Gjennom teksten i undervisningsheftet til Hei Verden får elevene også se at også likestilling er en av de mange utfordringene land i Sør står overfor.

#### 4.5.2. SPØRSMÅL OG OPPGAVER

Den ene oppgaven på side 11 i heftet er ment for elever på 5. - 7. trinn. I denne oppgaven skal elevene tenke over og skrive ned det de vanligvis spiser i løpet av en dag. Deretter skal måltidenes innhold sorteres etter ulike næringsstoff. På denne måten kan elevene få en enkel oversikt om hvorvidt de spiser for mye eller for lite av noe. I denne oppgaven oppfordres elevene til å være aktive, og knytte lærestoffet opp til eget liv. En av arbeidsmetodene i Læreplanen er at elevene på mellomtrinnet skal utføre systematiske observasjoner, registrere og sortere dem, for så å «undrast til å tenkje over resultatet» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 176). Oppgaven om mat og næring kan også knyttes til et av læreplanens mål for naturfag der ett av undertemaene heter «kropp og helse». I dette undertemaet skal elever på 6. trinn arbeide med mat som kilde til energi og byggematerialer i kroppen, samt vektlegge verdien av et balansert kosthold (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 212). Denne typen aktive arbeidsmetoder kan i neste rekke koplets til progressiv pedagogikk der handling står i sentrum.

Noen av oppgavene i heftet er ment for alle alderstrinn i barneskolen. Den første av disse oppgavene er å svare på hva man selv hadde gjort dersom man var en av kvinnene i Etiopia som luket ugress på åkrene. Oppgaven går altså ut på å sette seg inn i en annens situasjon og

reflektere over problemstillinger og løsninger. Denne typen oppgaver kan hjelpe elevene til å bygge opp og utvikle evne til innlevelse og solidaritet. I dette tilfellet med mennesker som lever veldig ulikt sammenlignet med det elevene kjenner fra det norske samfunn.

Problemstillingen er kanskje lettere å besvare ettersom disse kontrastene er så store. For de yngste elevene med kort livserfaring og lite allmennkunnskap, ser jeg svakheter i slike oppgaver ved at spørsmålene kan være vanskelige eller resultere i forenklete løsninger på en sammensatt problematikk. Man bør være påpasselig med å ikke stemple de undertrykte kvinnene som «dumme» eller lite løsningsorienterte som godtar urettferdig behandling. Det ligger ofte mange lag med kultur, skikker og forventninger bak arbeidsfordelingene, som krever mye forkunnskap. De eldste elevene kan likevel ha nok kjennskap til Afrika og problematikken til at de kan gi svar som bidrar til nyttige diskusjoner om løsninger.

Den andre oppgaven som er ment å besvares for 1. - 7. trinn går ut på å beskrive arbeidsfordelingen på norske gårder. I arbeid med denne oppgaven får elevene mulighet til å skrive det de vet fra før angående arbeid og arbeidsfordeling på en norsk gård. Denne type opphenting av gammel kunnskap i bruk i en ny situasjon kan koples til Piaget og hans konstruktivistiske læringsteori der man lærer nye ting ut ifra det man allerede kan. På den andre siden bør man også her være varsom med å fremstille det slik at vi i Norge har alle løsningene på problemene bøndene i fattige land står overfor. Historisk er det mye av arbeidsfordeling og kjønnsroller i Etiopia vi kan kjenne igjen og dra paralleller til med tanke på hvordan det var tidligere i Norge. Samtidig kan man ikke unngå det faktum at det er store økonomiske og politiske forskjeller mellom vestlige land og land i Sør. Faren for å virke moraliserende i arbeid med slike oppgaver kan være til stede, selv om tanken ofte er å verdsette det samfunn vi har og øve på å finne gode løsninger og være behjelpelig på ulike situasjoner. Hovedformålet med oppgaven er likevel et fokus på likestilling, noe som også er et viktig tema i L97.

#### 4.6. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET «PÅ BOMULLSMARKEN»

På starten av 2000-tallet ble kunnskapstesting stadig mer brukt og vektlagt i skolen, både i Norge og internasjonalt. Resultatene av testene viste hvor godt elever gjorde det i sentrale skolefag (Imsen, 2017, s. 17). Ettersom testene var internasjonale, kunne man se hvor godt

norske elever presterte sammenlignet med elever i andre sammenlignbare land. Studien som har vakt størst oppmerksomhet er PISA (Programme for International Student Assessment)-testen. Testen måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2004). Norge deltok i PISA-undersøkelsen for første gang i år 2000. Resultatene for Norge og den norske skolen var dårligere enn forventet (Utdanningsdirektoratet, 2004). Norge endte på en 13. plass, noe som plasserte oss nokså nærme gjennomsnittet av alle land som deltok (Tønnessen, 2015, s. 127). Etter at resultatene ble presentert i 2001, vakte det sterke reaksjoner i media. Dagbladet frontet saken med overskriften: «Norge er skoletaper» (Ramnefjell, 2001). I Aftenbladet kom saken under overskriften: «Skuffet over norske elever» (Berentsen, 2001). Samlet fikk resultatene betegnelsen «PISA-sjokket».

I rapport om Kunnskapsløftet ble de svake resultatene blant norske elevers kompetanse i internasjonal sammenheng (PISA) løftet fram som en av grunnene til den at en ny læreplan var nødvendig (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 2). PISA-testen viste også store forskjeller i prestasjoner ut fra kjønn og sosial- og etnisk bakgrunn. Også dette ble oppgitt som en begrunnelse for krav om endring i læreplanverket (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 2). Gjennom Stortingsmeldingen «Kultur for læring» fra 2003 - 2004 ble det uttrykt at læreplanen (L97) ble oppfattet som for ambisiøs, og med for mye og krevende stoff for elevene (Meld. St. 30, (2003-2004), s. 30). Den nye læreplanen skulle bli klarere og mindre omfattende. Den skulle bli mindre detaljert, og sentrale sider ved innholdet skulle prioriteres og gis størst oppmerksomhet (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 5). Dette resulterte i Kunnskapsløftet (LK06).

I den nye læreplanen ble det færre og tydeligere mål for læring. Ordet «kunnskap» ble i stor grad byttet ut med ordet «kompetanse». Kompetanse innebærer i større grad at man beviselig har tilegnet seg kunnskap og ferdigheter. Kompetansemålene beskrev hva elevene skulle kunne, utføre eller beherske etter endt læring. Disse målene var et importert element fra OECD, som utviklet de fleste internasjonale indikatorene på utdanning (NOU 2003: 16, s. 70). Imsen og Ramberg peker også på røttene kompetansemålene hadde i amerikansk tradisjon med adferdsmål ut i fra en behavioristisk ideologi om at læring er lik atferd (Imsen & Ramberg, 2014, s. 16).

Undervisningsopplegget jeg har valgt ut etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) er stykket «På bomullsmarken». Undervisningsopplegget er tilpasset mellomtrinnet og lå på

nettsiden til Hei Verden da jeg startet arbeidet med å samle undervisningsopplegg høsten 2022. Hei Verden har senere oppdatert sine nettsider og opplegget ligger ikke ute lenger. Bildene av undervisningsopplegget som vises i denne oppgaven ble ikke lastet ned, men kopiert og limt inn i et dokument. I likhet med de tidligere undervisningsoppleggene, har jeg valgt dette på grunn av dets struktur som består av tekst og bilder etterfulgt av oppgaver. Det som skiller dette fra de forgående, er at dette ble var nettbasert og således gjort tilgjengelig på alle skoler.

Undervisningsopplegget handler om innhøsting og produksjon av bomull. Vi får også innsikt i hva bomull brukes til og hvordan overskuddet av produksjon og handel fordeles. Hei Verden er tro med sin tradisjon ved at vi blir kjent med et tema gjennom personer som befinner seg i tematikken. Denne gangen er det Chintu og hans familie i Zambia vi blir kjent med. De arbeider med å dyrke og selge bomull. Lange dager og mye arbeid for familien gir likevel lite inntekt i produksjon av en ettertraktet vare. Et kompetansemål i LK06 etter 7. trinn i geografi treffer godt innholdet i teksten om Chintu. Kompetansemålet sier at elever skal kunne «forklare sammenhengar mellom naturressursar, næringar, busetnad og levevis» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7).

#### PÅ BOMULLSMARKEN

Du som leser dette har ganske sikkert på deg minst ett plagg som er laget av bomull! Kanskje vokste den bomullen en gang på en åker i Zambia

*Hva har klassen på seg i dag?*

*Finn den lille hvite merkelappen inne i genseren eller buksa. Der står det hva slags stoff klesplagget er laget av. Hvor mange har på seg klær av bomull?*

Faren og moren til Chintu har en bomullsåker. Bomullen vokser på små busker.



Kopi av undervisningsopplegget «På bomullsmarken»<sup>38</sup>

Undervisningsopplegget starter med å henvise til elevene og hvilke klær de har. Deretter fortelles det at bomullen i klærne kanskje kommer fra en åker i Zambia. Elevene inkluderes i teksten og oppmuntres til selv å sjekke hva sine klær er laget av. Barn i skolealder har blitt stadig mer opptatt av klær og mote, og opplegget starter derfor med noe som mange elever har interesse for. I dette undervisningsopplegget finner vi altså et sammenfall mellom tema og mange elevers interesse. Dette kan være med på å motivere elevene til å få mer kunnskap om temaet. Et kompetansemål i geografi etter 7. trinn går nettopp ut på at elevene skulle være

---

<sup>38</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken



oppmerksomme på hvordan Norge bruker ressurser fra andre steder i verden (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Undervisningsoppleggets formål er blant annet å oppmuntre elevene til å bli mer bevisst og kritisk til hva som kan ligge bak et ferdig plagg.



Kopi av undervisningsopplegget «På bomullsmarken»<sup>39</sup>

Videre gjennomgår teksten ulike trinn i produksjon av bomull. Plantene krever mye vann for å vokse, og det tar lang tid før de er klare til å høstes. I teksten kommer det fram at kvinnene har ansvaret for å luke under spiringen, mens alle i familien må hjelpe til med innhøstingen. I likhet med andre undervisningsopplegg som er gjennomgått så langt, tar også denne teksten

---

<sup>39</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken



opp kjønnsroller. Denne tematikken står også sentralt i LK06, og det oppmuntres til å diskutere kjønnsroller, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det overordnede målet for opplæringen er å gjøre elevene til «gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn» (Regjeringen, 2006, s. 2). Dette innebærer blant annet at opplæringen skal fremme likeverd og likestilling (Regjeringen, 2006, s. 2). Et kompetansemål i samfunnsfag etter 7. trinn handler å kunne gi eksempler på hvordan kjønnsroller framstilles, og å diskutere ulike forventninger kjønnsrollene kan skape (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7).


Undervisningsopplegget beskriver videre hvor mye arbeid det kreves for å plukke noen få kilo bomull. De sammenligner det med hvor fort det går å plukke noen kilo epler. Ikke bare går det mye fortere å plukke mange kilo epler, men teksten viser også til de spisse stilkene på bomullen som man kan skjære seg på.

Alle plukkerne tømmer posene sine i en kjerre. Etterpå stappes bomullen i store sekker. De kan bli ganske tunge. I sekkene er det 25 kilo bomull. Da er den presset hardt, hardt sammen.

Det tar mange uker å høste all bomullen, for alt er ikke modent på samme tid.

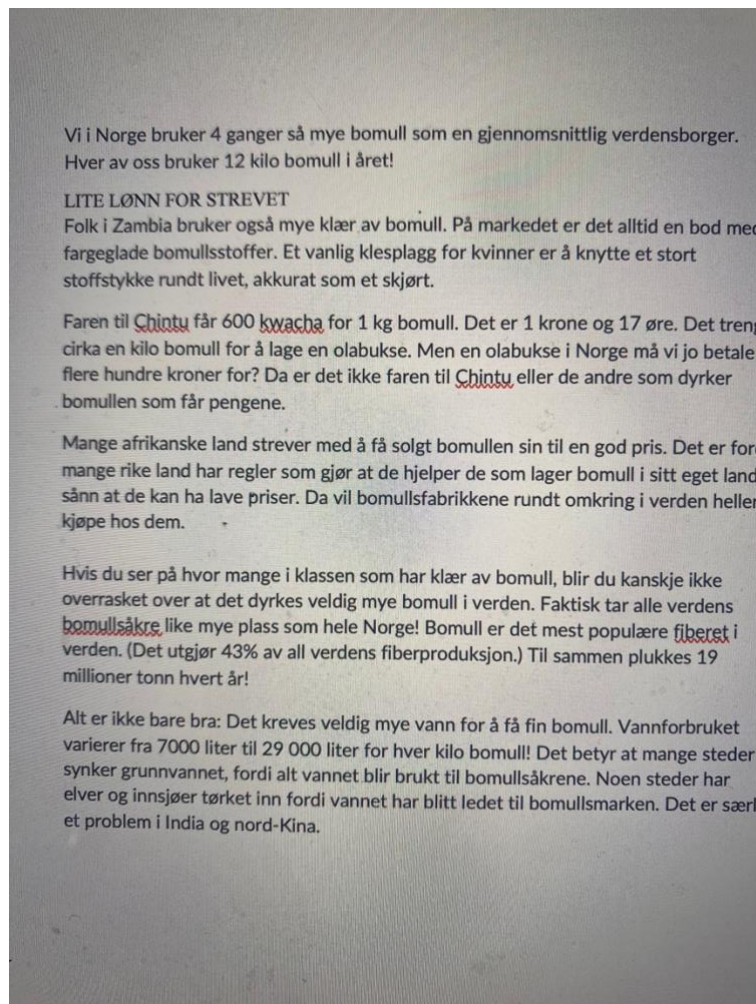
**BOMULL BLIR TIL KLÆR!**  
Se på bomullen. Det er nesten rart at den lille tynne hårete dotten kan bli sterke klær! Men bomullsfibret er faktisk ett av de mest slitesterke fibrene, og tåler utallige vask. Bomullen egner seg godt til spinning – og kan strikkes og veves på utallige måter. Bomull kan bli til fine og tynne klesplagg, og tykke solide plagg.

Faren til Chintu selger bomullssekkene til en fabrikk i byen. På fabrikk blir den rensset for frø og jord – og så blir den spunnet til tråder. Tråden blir solgt til andre fabrikker. Kanskje blir de farget til mange fine farger som de lager stoffer av. På noen fabrikker blander de bomullstråder med tråder av andre materialer, og lager blandingsstoffer. Den meste av bomullen som plukkes i Zambia, selges til andre land der det blir laget klær av den. Hvem vet, kanskje du har på deg en bukse som er laget av bomull fra Zambia akkurat nå?



## Kopi av undervisningsopplegget «På bomullsmarken»<sup>40</sup>

Videre beskrives prosessen med å gjøre bomull om til klær. Bomullens egenskaper trekkes her fram. Den er slitesterk, godt egna til spinning og er allsidig med tanke på å lage både tynne og tykke plagg. Videre omtales prosessen som foregår i fabrikkene og at den transporteres til mange land, deriblant Norge. Vi får så informasjon om Norges årlige forbruk av bomull og hvor mye hver enkelt av oss forbruker sammenlignet med en gjennomsnittlig verdensborger. I LK06 er en av samfunnsfagets roller å stimulere elevene til bevissthet rundt sammenhenger mellom produksjon og forbruk, og konsekvensene ressursbruket kan ha på natur, klima og en bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Undervisningsopplegget «På bomullsmarken» handler i stor grad om å etablere en slik bevissthet.



---

<sup>40</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken

Teksten forteller mye om folket i Zambia og deres forhold til bomullsklær. Faren til Chintu selger bomullen de dyrker, og i teksten får vi vite hvor lite han og familien tjener på alt arbeidet som legges ned før bomullen kan selges. Dette settes i kontrast til hva man betaler for bomullsplagg i Norge. Bøndene blir på mange måter presset til å holde lave priser. Problemstillingen kan knyttes til et kompetansemål knyttet til RLE-faget under «filosofi og etikk». Der skal elevene samtale om aktuelle filosofiske og etiske spørsmål, og diskutere utfordringer, blant annet knyttet til urettferdighet og skeiv fordeling av godene i verden (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7).

Undervisningsopplegget fortsetter med å gi informasjon om bomullsproduksjon i andre deler av verden. Det fortelles om utfordringer og problemer med tanke på vannforsyning, giftige plantemidler og forurensing. Denne type problemstilling finner vi igjen i LK06 der ett av kompetansemålene i geografi etter 7. trinn. Der skal elevene kunne beskrive hvordan produksjon og forbruk kan ødelegge økosystem og forureine jord, vann og luft, og drøfte hvordan det kan hindres og repareres (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7).

---

<sup>41</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken

Mange bønder bruker giftige plantevernmidler for å holde ugress og skadedyr borte fra bomullsåkeren. Det kan være farlig for bøndene selv, fordi de får mye av giften inn i kroppen når de sprøyter. En del av giften blir liggende i jorda, og blir tatt opp i grønnsakene og kornet som dyrkes i nærheten. Dessuten er det et problem at ugresset og insektene vender seg til sprøytemidlet, og blir motstandsdyktig. Da virker ikke middelet lenger. Det blir en ubalanse i naturen når mange insektsorter blir borte, og nye kommer til fordi de naturlige "fiendene" deres er utryddet.

Det er ikke bare på bomullsåkeren at gift brukes. Når bomullen foredles videre og skal bli til stoffer og klær skjer mye forurensing. Bomullen vaskes øemmelig med stoffer som skiller ut tungmetaller og fosfater. Også når bomullen farges, blekes og tilberedes på andre måter for at det skal bli fine klær, bruker fabrikkene stoffer som er giftige og som tar lang tid å bryte ned i naturen.

Siden vi i Norge kjøper så mye klær av bomull, er det mange som mener vi bør bli flinkere til å kjøpe bomull som er dyrket uten miljøgifter og laget i fabrikker som ikke forurenser. Vi kan for eksempel si fra i butikken at vi vil ha økologisk bomull i stedet. Hvis mange nok sier i fra, vil flere butikker passe på å kjøpe klær som er laget økologisk. Det betyr at bomullen som er brukt i klærne er laget uten de giftige stoffene.

#### ET BOMULLSEKSPERIMENT

*Du trenger en kjøkkenvekt og bomull. Mange har vatt liggende i badeskapet hjemme – den er ikke helt som den bomullen som vokser på åkeren i Zambia, men ganske lik. Dersom alle i klassen tar med bomull eller vatt til skolen, kan dere finne ut hvor mye bomull veier!*

- *Hvor mye plass tar en kilo bomull?*
- *Hvor lang tid ville Chintu brukt på å plukke den bomullen dere har veid?*

#### Kopi av undervisningsopplegget «På bomullsmarken»<sup>42</sup>

Undervisningsopplegget ser nærmere på de miljømessige konsekvensene og utfordringene i forbindelse med dyrking og foredling av bomull. Man oppfordres til å være bevisst hvor bomullen kommer fra og hvorvidt produksjonen er økologisk. Dette er en konkret bevisstgjøring der hver elev kan bidra for å gjøre en forskjell. Den type bevissthet utdypes også i samfunnsfagets generelle formål som er at elevene skal utvikle bevissthet om hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet og sin egen livssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det å kunne påvirke globalt gjennom hva hver og en av oss kjøper, kan overføres til mange andre varer som dyrkes og produseres i andre land.

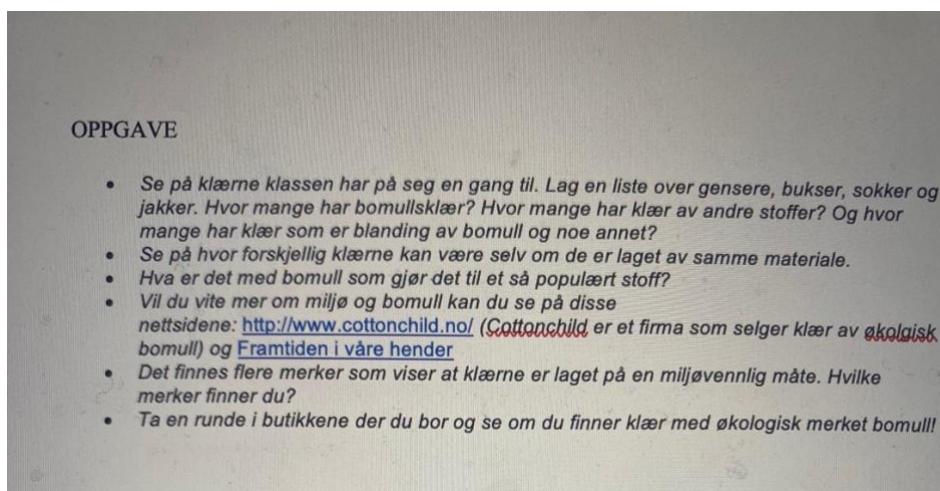
---

<sup>42</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken



### 5.5.1. OPPGAVER

I likhet med de tidligere analyserte undervisningsoppleggene, følger det ulike oppgaver etter tekstene. Den første oppgaven i dette undervisningsopplegget er «Et bomullseksperiment». Eksperimentet går ut på at elevene skal ta med seg vatt eller bomull til skolen for å finne ut hvor mye det veier. Elevene skal så finne ut hvor mye plass en kilo bomull tar, og hvor lang tid Chintu ville brukt på å plukke bomullen elevene har veid. Denne oppgaven er en samarbeidsoppgave, der elevene bidrar i hele prosessen. Denne typen aktiv problemløsning, i samarbeid, bærer preg av progressiv pedagogikk. Problemstillingens krav til samarbeid kan plassere oppgaven under de sosiokulturelle læringsteoriene. Oppgaven inneholder også elementer matematikk og regning, og kan dermed knyttes til Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter, der regning er en av dem. Arbeid med tall, mønstre og data gjelder der ikke bare for matematikkfaget. Med Kunnskapsløftet burde det være et element i alle fag. (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 32). I besvarelse av spørsmålene, legger oppgaven også til rette for refleksjoner og bevissthet rundt tidsbruk og arbeid. Dette sees nærmest i kontrast til den lave inntekten bøndene sitter igjen med for å produsere kostbare forbruksvarer til rike land.



Kopi av undervisningsopplegget «På bomullsmarken»<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Hei Verden. (2006). På bomullsmarken

De siste oppgavene går ut på å lage en liste over klærne til alle elevene i klassen, og undersøke hvilke stoff og materialer de er laget av. Klassen skal se på hvor ulike plaggene kan være selv om de er laget av samme materiale. Her oppfordres elevene til å se nøyere på, og reflektere over, plaggenes opprinnelse og tilblivelse. Ettersom det kan være store sosiale og økonomiske forskjeller mellom elevene i en klasse, kan denne type oppgaver slå ut litt uheldig ved at disse ulikhetene blir mer synlig og tydelig. Ett av målene i samfunnskunnskap (LK06) er å gi eksempler på - og diskutere hvordan - kommersiell påvirkning fra ulike medier kan virke inn på forbrukerverter og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). I samsvar med kompetansemålet, åpner denne type oppgaver for tanker rundt forbruk. Kunnskapsløftet ga ingen krav til bruk av bestemte arbeidsmetoder i undervisningen. Likevel fastsatte ordbruken i kompetansemålene noe av arbeidsmetodene som burde brukes i de ulike fagene. Lærer skulle selv velge undervisningsmetode basert på sin faglige vurdering. L97s fastsettelse av tid til tema- og prosjekt i undervisningen ble opphevet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 4). I LK06 fantes det altså ingen pedagogisk ideologi tilknyttet arbeidsmetode. Målet med undervisningen var at elevene skulle nå kompetansemålene som er oppgitt på hvert klassetrinn. Valg av arbeidsmetode kunne derfor variere stort fra klasse til klasse og skole til skole. Imsen og Ramberg trekker fram mulighetene for at noen lærere valgte kreative og progressive arbeidsmetoder, mens andre vendte tilbake til den gamle katetertradisjonen (Imsen & Ramberg, 2014, s. 17).

Videre i undervisningsopplegget «På bomullsmarken» handler oppgavene om bomull og dens egenskaper. Elevene blir bedt om å svare på hva som gjør bomull så populært. Svaret på dette spørsmålet kan finnes i teksten, og har dermed samme form og formål som oppgavene vi kjenner fra undervisningsopplegget «Sambo» fra 1977. Hensikten med den type oppgaver er å repetere fakta og kontrollere at elevene har fått med seg viktige elementer i teksten. Denne typen oppgaver kan relateres til «Rehersal strategies» der formålet er å tilegne seg presis kunnskap.

Det som deretter skiller dette undervisningsopplegget fra tidligere opplegg, er bruk av linker. Det finnes linker angående tema, blant annet til «Framtiden i våre hender». Der kunne elevene lese mer om miljø og bomull. Å utforske nettsider og søke opp informasjon på nettet var en del av den grunnleggende ferdigheten omtalt som «Digitale ferdigheter» i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). I LK06 ble kompetanse innen digitale verktøy ansett som en forutsetning for å kunne hente frem, lagre, skape, presentere og utveksle informasjon (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 32). Tilleggsinformasjon i form av linker er også en form for

tilpasset opplæring som gir lærere et tilleggsverktøy der det er ønskelig eller nødvendig. Også i LK06 fortsatte tradisjonen med prinsippet om at tilpasset opplæring prege undervisningen. Arbeidsmåtene skulle variere og stimulere, bruke og videreutvikle den enkeltes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

I oppgavene blir også elevene oppmuntret til å undersøke hvilke merker som produserer klær miljøvennlig, og lete etter dem i butikker i nærområdet. Oppgaver av denne typen forutsetter at skolen eller elevene har nærhet til et sentrum eller til butikker som omtales i slike oppgaver. Dette undervisningsopplegget er et fint eksempel på varierende bruk av arbeidsmetoder. Elevenes mangfold i bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter, skal møtes med et mangfold av utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

## 5.6. UNDERVISNINGSSOPPLEGGET «Å VÆRE BONDE I ZAMBIA»

En av begrunnelsene for at tiden var moden for en ny læreplan og fagfornyelse, lå i møte med store samfunnsendringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Den teknologiske utviklingen, det grønne skiftet, det økende mangfoldet og nye kommunikasjonsformer ga behov for å styrke det norske fellesskapet i en urolig tid (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 6). I regjeringens strategiplan «Framtid, fornyelse og digitalisering» fra 2017 ble det hevdet at disse endringene påvirker de pedagogiske og didaktiske rammene, som i neste rekke legger føringer for læringsprosesser og undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Målet til skolen ble i strategiplanen beskrevet som å utnytte digitale hjelpemidler bedre og ruste elevene til å kunne leve godt, både nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Stortingsmelding «Fag – Fordypning – Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet» var et viktig forarbeid til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Fornyelsen av Kunnskapsløftet skulle sikre bedre læring og faglig forståelse for alle elever (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). Fagene skulle få et mer relevant innhold og tydeligere prioriteringer. I tillegg skulle sammenhengen mellom fagene bli bedre (Wedde, 2022). Kunnskapsløftets formål med å vektlegge elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter skulle fortsatt stå i fokus i den neste læreplanen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Hei Verden deltok også i utarbeidelsen av den nye læreplanen. Det kommer til uttrykk i skrevet «Aktiviteter i

Global undervisning» fra 2016.<sup>44</sup> Der beskrives det hvordan de fulgte med på høringsinnspill om revideringer og justeringer av læreplanen. Selv ga de også egne innspill for å bidra til at det globale aspektet ved utdanning for bærekraftig utvikling skulle reflekteres i læreplanen.<sup>45</sup> Hei Verden ville være en pådriver for at global læring skulle få et helhetlig og tverrfaglig fokus i læreplanene.<sup>46</sup> De mente at globaliseringen var tett knyttet til hverdagslivet, og at det ville være naturlig å inkludere det i undervisningen som en integrert del av skolehverdagen.<sup>47</sup>

Undervisningsopplegget jeg har valgt å analysere etter at den nye læreplanen ble gjeldende i 2020, heter: «Å være bonde i Zambia». Opplegget er hentet fra nettsidene til Hei Verden, og i skrivende stund er det fortsatt tilgjengelig. I likhet med de foregående undervisningsoppleggene, består også dette av informasjon etterfulgt av spørsmål/oppgaver angående tema. Det som skiller seg ut i dette undervisningsopplegget, er at tekst og bilde blir supplert av en filmsnutt. I undervisningsopplegget møter vi Mukela og hans familie. De er bønder og forteller om usikkerhet med tanke på å sikre mat til familien og hvordan dette styrer livene deres. Ett mål for samfunnsfaget i LK20 er å utforske globale problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Elevene skal også gjennom arbeid med faget forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

### 5.6.1. FILM

---

<sup>44</sup> Hei Verden. (2016). Aktiviteter i Global undervisning

<sup>45</sup> Hei Verden. (2016). Aktiviteter i Global undervisning

<sup>46</sup> Hei Verden. (2016). Aktiviteter i Global undervisning

<sup>47</sup> Hei Verden. (2016). Aktiviteter i Global undervisning



## Å være bonde i Zambia

I filmen møter vi Mukela, han er en gutt på 11 år som bor i en landsby i Zambia. Foreldrene hans er bønder. Å være bonde i Zambia er en vanskelig jobb.



Skjerm bilde fra undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia»<sup>48</sup>

Undervisningsopplegget starter med en filmsnutt. Filmen er på to minutt og 28 sekunder. I filmen forklarer Mukela hvordan det er å være bonde i Zambia. I filmen blir stemmen hans dubbet av en norsk stemme. Innholdet i filmen forteller om usikkerheten bøndene i Zambia må forholde seg til med tanke på at avlinger og arbeidet skal gi nok mat til familien. Vi får vite at frø og viktige redskap er kostbart, og det er derfor i hovedsak kun dyrkes mais. (Hei Verden, 2022, 0:21). Mukela forteller at de har mat i kun fire måneder etter innhøstingen (Hei Verden, 2022, 0:33). Når maten tar slutt, må Mukela selge matkull i byen for å få penger til å kjøpe den maten de trenger (Hei Verden, 2022, 0:38). Filmen belyser også hvor vanskelig det kan være for fattige bønder å skaffe seg tilgang på dyrkbar jord. Etersom mange ikke har råd til å kjøpe jord, må de ofte leie et jordstykke. Dette kan ligge langt borte fra der de bor (Hei Verden, 2022, 0:48). Ett av læreplanens kjerneelementer i samfunnsfag, «Bærekraftige samfunn», vektlegger nettopp elevenes forståelse av hvordan «geografiske, historiske og

---

<sup>48</sup> Hei Verden. (2022). Å være bonde i Zambia

nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for hvordan de har fordelt og fordeler ressurser i ulike samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Videre innebærer det å se at geografisk mangfold og variasjon danner rammer for livsgrunnlag og levekår (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Videre belyser filmen viktigheten av vær og klima. I filmen forteller Mukela at han ofte bekymrer seg for at de kanskje kommer til å mangle mat (Hei Verden, 2022, 1:17). Sønnen til Mukela forteller også at han ofte går sulten på skolen, noe som gjør det vanskeligere å konsentrere seg (Hei Verden, 2022, 1:27). I filmen er det også en fortellerstemme som forklarer aktiviteter vi får se klipp av i filmen. Fortellerstemmen forklarer at hele familien må hjelpe til med på å pløye jorda, og forklarer samtidig hva det vil si «å pløye» (Hei Verden, 2022, 1:37). Videre trekkes det fram at det i Norge brukes traktor til dette tunge arbeidet (Hei Verden, 2022, 1:48). Mukelas sønn forteller at han ikke liker å arbeide på åkeren. Dette er tungt arbeid, men de er nødt til å gjøre det for å få mat (Hei Verden, 2022, 2:00). Mukela sier at det er mye hjelp i barna når de er med og arbeider på åkeren, og at de da lærer mye om jordbruk. Behovet for barnas arbeidsinnsats i åkeren gjør at de ikke får mulighet til å gå på skolen (Hei Verden, 2022, 2:15). Mukela er klar over dilemmaet og han liker ikke at barna går glipp av skolegang (Hei Verden, 2022, 2:15).

### 5.6.2. TEKST

Egentlig er jorden i Zambia veldig god og full av mye næring slik at planter og korn kan få vokse godt. Men det er dessverre ikke nok at jorden er god, bonden trenger også helt riktig mengde med vann. I Zambia har ikke de fattige bønderne store vanningsystemer slik som noen bønder har i andre steder. De er derfor avhengige av en helt riktig mengde med regn til riktig tid.

De siste årene har været endret seg mye og gjort det enda vanskeligere for bonden. Ett år regner det gjerne alt for mye slik at hele avlingen blir ødelagt av flom, og neste år kan det hende det ikke kommer noe regn og avlingene tørker ut. Dette gjør det mye vanskeligere å planlegge både dyrking og innhøsting av avlingene. Det kan være ganske alvorlig for en bonde å få ødelagt hele eller halve avlingen, det kan gjøre at familien ikke får så mye mat som de trenger og må gå sultne. Det kan også bety at de ikke har nok mat til overs til å selge på bondens marked for å tjene penger. Når været ødelegger hele avlinger kan det også føre til matmangel i store områdene, landsbyer eller til og med hele landet. Dette har skjedd flere ganger i Zambia.

Den følgende teksten forteller om jordbruket og hvordan klimaet påvirker avlingene. Teksten tar også for seg konsekvensene hvis avlinger blir ødelagt. Bevissthet rundt bærekraft har fått plass i læreplanen, både i det tverrfaglige tema «Bærekraftig utvikling» og i temaet «Bærekraftige samfunn» i læreplanen for samfunnsfag. Bærekraft er også inkludert i kompetansemål etter 7. trinn. Her heter det blant annet at elevene skal; «utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid mellom land kan bidra» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Læreplanen understreker også at ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid kan gjøres gjennom aktuelle spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). Bærekraftig utvikling, jordbruk, fattigdom og mangel på skolegang kan være tematikker og grunnlag for diskusjon også i undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia».

Videre i teksten møter vi Mukaela, en voksen mann og hans familie som er bosatt i Zambia. I læreplanen heter det at utveksling av kunnskap med mennesker av forskjellige aldre og fra ulike steder i verden gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet, og viser verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). Perspektivene slike møter kan gi, kan få elever til å reflektere over sin tilværelse sammenlignet med andres. Da kan de bedre forstå at folk i ulike deler av verden også har ulike livsvilkår. Samarbeid på tvers av ulike grenser nevnes også i læreplanen som verdifullt, og går således hånd i hånd med Hei Verdens intensjoner.

### 5.6.3. REFLEKSJONSSPØRSMÅL

---

<sup>49</sup> Hei Verden. (2022). Å være bonde i Zambia

## REFLEKSJONSSPØRSMÅL

- Forklar hva været og klima har og si for bøndene i Zambia?
  - Familien til Mukela dyrker mais og den spiser de og lever av året rundt. Hva tror dere skjer med Mukela og familien hvis maisavlingen blir ødelagt et år?
  - Merker vi klimaendringene i Norge? Hvis ja, hva har det og si for livene våre i Norge?
  - Hvem tror dere har det tøffest når klima endrer seg, vi i Norge eller de i Zambia? Forklar hvorfor.
  - Kan vår forurensing i Norge påvirke været og livet til bøndene i Zambia?
- 

Skjerm bilde fra undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia»<sup>50</sup>

Etter film og tekst, følger noen refleksjonsspørsmål. Spørsmålene er utformet slik at elevene skal tenke selv og dra slutninger på bakgrunn av det de har lest, sett og lært tidligere i opplegget. Et kompetansemål etter 7. trinn i samfunnsfag er å «beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden og reflektere over hvordan disse hovedtrekkene påvirker menneskene som bor der» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Det første spørsmålet, «Forklar hva været og klima har og si for bøndene i Zambia?», gir nettopp rom for å trekke fram både geografiske trekk og konsekvensene de har for bøndene. Selv om spørsmålets status er «refleksjonsspørsmål», er det også mulig å finne svaret ved å lese den foregående teksten. Dette spørsmålet stiller nødvendigvis ikke krav til å reflektere, men det kan være en enkel inngangsport til at elevene skal få oppleve at refleksjon ikke trenger å være vanskelig. De følgende refleksjonsspørsmålene stiller imidlertid større krav til at elevene må tenke selv og komme med egne meninger.

Prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldene i alle de tidligere nevnte læreplanene, og fortsetter å være et viktig punkt i dagens læreplan. Elevenes læring og utvikling står i sentrum i skolens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). Ettersom elevgruppen har ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, må skolen tilrettelegge undervisningen til den enkeltes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). For å skape motivasjon og læringsglede, trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). Undervisningsopplegget bærer preg av varierte

---

<sup>50</sup> Hei Verden. (2022). Å være bonde i Zambia

arbeidsmetoder med tanke på at elevene først skal se en filmsnutt, etterfulgt av en kort tekst som skal leses, for så å svare på spørsmål og utforske. Varierte arbeidsmetoder øker sjansen for at den enkelte møter metoder som passer deres læring.

De fem grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, regning, muntlig kompetanse og digital kompetanse ble videreført fra Kunnskapsløftet. De ble beskrevet som avgjørende i et samfunn preget av stor informasjonstilgang, digital informasjons- og kommunikasjonsteknologi og høy grad av skriftlighet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Undervisningsopplegget fra Hei Verden er nettbasert, og alle kan finne det på Hei Verdens nettside. Digitale ferdigheter, samt lesing, skriving og muntlig kompetanse kan alle knyttes til undervisningsopplegget i større eller mindre grad. De grunnleggende ferdighetene blir sett på som nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse, og derfor viktig for elevenes identitetsutvikling og sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» kan også knyttes til refleksjonsspørsmålene. Temaet skal tilrettelegge for at elevene skal forstå dilemma og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan disse kan håndteres (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). Problemstillinger knyttet til klima, fattigdom, fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning er aktuelle undertema (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 15). I samfunnsfaget handler det i hovedsak om å forstå sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Alle de tre punktene, og sammenhengen mellom dem, kan særlig sees i det andre refleksjonsspørsmålet: «Familien til Mukela dyrker mais og den spiser de og lever av året rundt. Hva tror dere skjer med Mukela og familien hvis maisavlingen blir ødelagt et år?». Familien til Mukela kan forstås som et sosialt fellesskap som påvirkes av dårlige og uforutsigbare avlinger. Disse kan koples til klima og miljømessige forhold. Dette vil i sin tur påvirke og ha økonomiske konsekvenser for familien til Mukela.

I samfunnsfag skal elevene lære om menneskenes påvirkning av klima og miljø, og hvordan levekår, leveste og demografi henger sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). De to siste refleksjonsspørsmålene omhandler klima og miljø, og påvirkning fra menneskelig aktivitet. Det første spørsmålet går ut på å diskutere hvem elevene tror får det tøffest av mennesker i Norge og Zambia når klimaet endrer seg. Det andre spørsmålet ber elevene om å reflektere over forurensing i Norge, og hvorvidt denne kan påvirke mennesker i andre land.

Disse spørsmålene kan i etterkant gi muligheter for muntlig diskusjon og refleksjon felles i klassen.

#### 5.6.4. UTFORSK

### UTFORSK

1. Intervju en bonde i nærheten av der du bor. Lag 5-10 spørsmål og skriv ned svarene. Hva dyrker han/hun? Har han/hun måttet endre det de dyrker de siste årene på grunn av skifte i vær og klima?
2. Lag en veggplakat (klipp og lim eller tegn) hvor dere viser hvordan vår forurensing og livsstil i Norge kan påvirke bonden i Zambia.

Skjerm bilde fra undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia»<sup>51</sup>

Med fagfornyelsen i 2020 er undring og utforsking en viktig del av samfunnsfaget. Elevene skal undre seg, reflektere og vurdere hvordan kunnskap om samfunn blir til (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette nevnes også i opplæringsloven, der det heter at elevene skal utfolde skaperglede, engasjement og trangen til å utforske (Opplæringslova, 1998, §1-1). Elevene skal få mulighet til å være nysgjerrig, kunnskapssøkende og skapende alene og sammen med andre på - og utenfor - skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Den første oppgaven går ut på å intervju en bonde i nærmiljøet. Dette gir rom for nysgjerrighet og det å søke kunnskap. Det flytter også elevene utenfor klasserommets vegger, og gjør dem bedre kjent med hvordan næring i nærmiljøet foregår. Dette kan også bidra til et større perspektiv på kontrastene mellom bonden hjemme og bonden i Zambia. Det å aktivt engasjere seg i nærmiljøet og i yrker, kan være et eksempel på progressiv pedagogikk som fremmer aktiv læring og læringsprosessen heller enn resultatet. Intervju som sjanger er også en del av norskfaget, og oppgaven kan også legge opp til tverrfaglig aktivitet.

Denne typen oppgaver kan gi muligheter for fordypning av kunnskap omkring lokalt næringsliv, lokalmiljø og kunnskap rundt det å være bonde. Å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er også viktig for dybdelæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

---

<sup>51</sup> Hei Verden. (2022). Å være bonde i Zambia

Dybdeløring er et satsingsområde i LK20 for å kunne gi elevene avgjørende kompetanse i møte med en samfunnsmessig omstilling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Formålet med dybdeløring er å utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, slik at elevene kan lære å bruke faglige kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11-12). Dette innebærer å bruke kunnskap og ferdigheter på ulike måter, slik at man over tid kan mestre ulike faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Den neste oppgaven der elevene skal utforske, handler om å lage en veggplakat om temaet forurensing og livsstil. Her kan det tidligere nevnte kompetansemålet - Å presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling - være relevant. En slik type oppgave legger til rette for gruppearbeid og presentering av endt arbeid. Samarbeid står sterkt i de sosiokulturelle læringsteoriene og deres vektlegging av at læring foregår best i samspill med andre. Gruppearbeid støtter seg også til progressiv pedagogikk med tanke på at elevene vil få øving i demokratisk beslutning og fordeling av oppgaver. Elevene vil da ende med at forskjellige presenteres i et felles resultat. I overordnet del av læreplan heter det samtidig at alle elever skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). I alt fremstår undervisningsopplegget som varierende med tanke på film, tekstlesing, refleksjonsoppgaver og aktive utforskningsoppgaver. Mye av dette samsvarer med en rekke sentrale punkt i LK20 og det kan virke som at undervisningsopplegget er utformet bevisst ut ifra kompetansemål og metodikk vi finner i læreplanen.

## 5. FUNN

### 5.1. FORM OG MULTIMODALITET

I oppgaven har jeg analysert fem ulike undervisningsopplegg utformet av Hei Verden under ulike læreplaner. For å lette analysearbeidet og sammenligningen, valgte jeg undervisningsopplegg med lignende form. Alle er bygget opp ved å først introdusere et tema, for så å følge opp med spørsmål og/eller oppgaver knyttet til tema. Tematikken i undervisningsoppleggene har variert noe, men alle har til felles at de tar for seg et land i Afrika og at de er beregnet for mellomtrinnet.

Selv om undervisningsoppleggene har endret seg, har Hei Verden holdt fast ved noen særtrekk i oppleggene. Vi ser ofte at tekstene omhandler en vanlig familie og navngitte enkeltpersoner. Disse forteller om sin hverdag og hvilke utfordringer de lever under. Historiene står alltid i kontrast til hverdagslivet i Norge. Familiene har alltid barn i skolealder. Denne måten å presentere informasjon og lærestoff på, kan gjøre det lett for norske barn og familier å identifisere seg med personene som omtales i teksten.

Alle undervisningsoppleggene er multimodale i større eller mindre grad. Multimodalitet går ut på at ulike uttryksmåter spiller sammen og gir teksten en dypere mening. I denne sammenheng kan det være tekst, bilde og lyd. Når man kombinerer flere uttryksmåter, legger man flere meninger over hverandre slik at de spiller sammen og blir forstått i sammenheng med hverandre (Løvland, 2010, s. 1). Målet er å kombinere ulike uttryksmåter på en slik måte at de utnytter hverandre best mulig (Løvland, 2010, s. 3). Multimodalitet er et kjent pedagogisk grep i barnelitteraturen, og går ut på å tilpasse seg barnelesere med mindre teksterfaring (Løvland, 2010, s. 2). Fotografier og musikk trekkes særlig fram til å engasjere følelser, mens tekst har andre kvaliteter (Løvland, 2010, s. 3). Undervisningsoppleggene «Sambo» fra 1977, «Temapakke Kamerun» fra 1995 og «Retten til mat» og «På bomullsmarken» brukte alle både bilder og tekst. Undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia» besto også av film, og økte med det tekstens modalitet. Både «På bomullsmarken» og «Å være bonde i Zambia» ble hentet fra Hei Verden sine nettsider. Nettsidens fleksibilitet til å la de besøkende klikke seg mellom ulike undervisningsopplegg bidrar også til oppleggenes multimodalitet og relevans. I bunn av hvert undervisningsopplegg er det også nevnt kompetansemål og linker til andre ressurser. Dette kan være til nytte både for lærere og elever.

Ettersom oppgaven er en tematisk analyse, og har blitt analysert ut ifra ulike kategorier, vil jeg videre i oppgaven sammenligne undervisningsoppleggene under kategoriene «Innhold» og «Oppgaver». Begge disse vil være relevante for tematiske- og pedagogiske koplinger til læreplan og generelle strømninger i samtiden. Videre vil jeg konkludere med noen funn.

## 5.2. INNHOLD



De første undervisningsoppleggene i analysen; «Sambo» fra 1977 og «Temapakke Kamerun» fra 1995 var ganske omfattende, og var mer omfattende enn de andre. De tok for seg mange ulike tematikker. «Sambo» var innom tematikker som; globalt perspektiv, skildring av geografiske miljø, ansvar i verdenssamfunnet og kjønnsroller, mens «Temapakke Kamerun» tok for seg et historisk perspektiv av slavehandel, næringsliv, levevis, bosetning, kultur, religion, politikk og menneskerettigheter. I «Sambo» fra 1977 står det kristne budskapet ganske sterkt, mens det er noe mer innbakt i «Temapakke Kamerun» fra 1995. Dette trenger ikke å være særlig oppsiktsvekkende med tanke på kristendommens profilerte plass i skolen den gang. Skolenes u-landsaksjons tette samarbeid med Det Norske Misjonsselskap, og det faktum at mye innsamlede midler gikk til deres prosjekter i starten, kan også være en faktor som kan ha spilt inn. De etterfølgende undervisningsoppleggene har ikke den samme tyngden av kristent innhold og vinkling. Jeg har opplevd dem som mer religiøst objektive i sin framstilling, selv om det kan være vanskelig å slå fast ettersom de senere oppleggene ikke har hatt religion som et tema eller undertema.

Det tredje undervisningsopplegget, «Retten til mat» fra 2004 tok for seg menneskerettigheten om å ha nok og variert mat. Opplegget tok for seg tema som fattig - rik, naturressurser og næringer, menneskerettigheter, matmangel, feilernæring og kjønnsroller. «Sambo» fra 1977 hadde også et fokus på kjønnsrolleproblematikk. Kjønnsroller ble også nevnt i undervisningsopplegget «På bomullsmarken» etter LK06. Likestilling og kjønnsroller har vært et tema i den norske læreplanen gjennom hele perioden fra 1970-tallet og frem til i dag. Hva likestilling omfatter, har imidlertid endret seg. Da jentenes skolesituasjon først ble diskutert, var problemet at de ikke kom til ordet tross sine gode prestasjoner (Nielsen & Henningsen, 2018). Det førte til svekket selvtillit og aspirasjonsnivå blant jenter, mens guttene ble mer selvsikre og ambisiøse (Nielsen & Henningsen, 2018). I M74 belyses problemstillingen ved å oppmuntre begge kjønn til å bidra i diskusjoner og meningsytringer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 24). Videre heter det at skolen skulle «lære dem til å forstå at det er like naturlig at jenter vil komme til å delta i det offentlige liv som gutter» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 24). I dag handler utfordringene i større grad om på styrke guttenes prestasjon i skolen med tanke på karakterforskjeller, frafall i videregående skole og å minke kjønne overganger til høyere utdanninger (Nielsen & Henningsen, 2018).

«Retten til mat» fra 2004 og «Temapakke Kamerun» fra 1995, tok begge opp menneskerettigheter. «Retten til mat» gikk mer grundig inn på en av menneskerettighetene,

mens «Temapakke Kamerun» tok opp tema som slavehandel og mangel på rettigheter. Menneskerettighetene har vært et tema som, i større eller mindre grad, blir nevnt i alle læreplanene i den aktuelle perioden. I M74 kommer menneskerettighetene eksplisitt til syne gjennom en anbefaling i de veiledende årsplanene i samfunnskunnskap om å belyse grunnleggende menneskerettigheter som ytringsfrihet, trosfrihet, trykkefrihet, sosiale menneskerettigheter, ektefellers likestilling og barnets rettigheter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 186). I dagens læreplan heter det i overordnet del at hele opplæringen skal være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Ut ifra disse to eksemplene, kan man lese at menneskerettighetenes har fått en betydelig sterkere posisjon. Skolen og undervisningen har gått fra å belyse trekk ved menneskerettighetene, til å undervise både om- og gjennom dem.

Undervisningsopplegget «På bomullsmarken» etter LK06 var det første av de utvalgte oppleggene som var å finne på nettsidene til Hei Verdens. Hei Verden følger således den teknologiske utviklingen der informasjon blir digitalisert og lettere tilgjengelig. Den teknologiske utviklingen har også tvunget læreplanene til å oppdatere seg på dette området. I dag er digitale ferdigheter ansett som en av de fem grunnleggende ferdighetene. LK06 var den første læreplanen som var totalt nettbasert.

«På bomullsmarken» omfattet tematikker som; naturressurser, næringer, bosted og levevis, forskjeller mellom land i Europa og Afrika, produksjon og forbruk, likestilling og miljø og forurensing. Det blir også forsøkt å sette dette i en større sammenheng der de påvirker hverandre. Fokuset ligger likevel mest på produksjon av bomull og søker å skape bevissthet rundt hva vi kjøper og hvordan varene blir til. Også «Retten til mat» og «Å være bonde i Zambia» tar for seg jordbruk, og de utfordringene bøndene kan møte. De klimatiske faktorene og økonomiske begrensninger har fått stor oppmerksomhet i undervisningsoppleggene. Matmangel og barnarbeid er også tema som trekkes fram i både «Retten til mat» og «Å være bonde i Zambia». Sett i en større sammenheng, har begge undervisningsoppleggene bærekraft som et overordnet tema. Generell del i L97 og LK06 omtaler bærekraft blant annet i «Det miljøbevisste mennesket», mens tematikken befester sin plass i LK20 blant annet gjennom det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling».

### 5.3. OPPGAVER OG PEDAGOGIKK

Ettersom undervisningsoppleggenes form i stor grad er lik, vil variasjonen av pedagogiske strømninger og tankegodt i hovedsak analyseres ut ifra arbeidsmetoder som vektlegges i undervisningsoppleggene. Jeg vil her se nærmere på dette ved å se nærmere på hvert undervisningsopplegg. For å se de historiske linjene, vil jeg ta for meg oppleggene i kronologisk rekkefølge.

I «Sambo» fra 1977 bærer oppgavene preg av individuelt arbeid. I tråd med den progressive ånden i samtiden som vektla differensiering og arbeid ut i fra egne forutsetninger, vektla læreplanen individbaserte oppgaver (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 55). Oppgavene til lesestykket bar imidlertid preg av å repetere stoffet som eleven hadde lest. Slik kontroll og terping av kunnskap kan på den andre siden minne om behavioristiske strømninger, og Weinstein & Mayers «Rehersal strategies».

Undervisningsopplegget «Temapakke Kamerun» fra 1995 åpner for noe mer elevaktivitet. Elevene skulle der fargelegge, oppsøke fakta og reflektere rundt bilder og symbolikk, og oversette den kamerunske nasjonalsangen fra engelsk til norsk. Graden av varierte arbeidsmetoder kan også være et uttrykk for tilpasset opplæring. Ved å variere bruken av ulike oppgaver, vil man øke mulighetene for at elevene treffer metoder de trives med. Mens fargeleggingsoppgaven forutsetter individuelt arbeid, kan refleksjonsoppgavene, og oversettelsesarbeidet også i større grad gjøres i fellesskap. Arbeidsmetode blir ikke poengtert i undervisningsopplegget, men selv synes jeg oppgavene egner seg best for individuelt arbeid etterfulgt av oppsummering og diskusjon i fellesskap. Der fargeleggingsoppgaven bærer preg av kreativ uttrykksmåte, krever refleksjonsoppgavene større kognitiv resonering. Refleksjonsoppgaver kan i den forstand knyttes til de kognitive læringsteoriene da de vektlegger elevenes indre tankeprosesser i læringen (Imsen, 2017, s. 64).

Undervisningsopplegget «Retten til mat» fra 2004 er også preget av variasjon når det gjelder oppgavene. I løpet av teksten blir elevene stilt ovenfor ulike dilemma der de skal reflektere, ta avgjørelser og begrunne sine valg. Dette stiller krav til elevens evne til sette seg inn i andre menneskers situasjon, samtidig som det fordrer noe forkunnskap om temaene. Piaget og hans teorier om konstruktivistiske læringsteorier går ut på å bygge ny kunnskap på eksisterende kunnskap. Denne tanken står også sentralt i Weinstein og Mayers «Elaboration strategies». Det kan også koples til den neste oppgaven der elevene skulle ta utgangspunkt i eget kosthold

for så å finne ut om de fikk i seg alle næringsstoffene som kroppen trenger. Da tar de utgangspunkt i gammel kunnskap om hva de spiser, for så å knytte det opp til ny kunnskap om ulike næringsstoffer og hvilke næringsstoffer ulik mat inneholder. Videre i undervisningsopplegget ble elevene bedt om å finne fakta om ris på nettet. Elevene oppfordres dermed til å oppsøke kunnskap og være aktive i prosessen med å tilegne seg kunnskap. Til slutt skulle elevene svare på hva de ville gjort i ulike sammenhenger og drøfte arbeidsfordelingen mellom kjønnene. Også her oppmuntres det til kognitiv refleksjon og at elevene kan sette seg inn i andres situasjon. Refleksjonsoppgavene kan knyttes til de kognitive læringsteoriene.

I undervisningsopplegget «På bomullsmarken» ble det også lagt til rette for aktiv læring. Den første oppgaven elevene møtte, var at hele klassen skulle utføre et bomulleksperiment. Alle elevene ble bedt om å ta med seg bomull hjemmefra, og målet var å bli bedre kjent med egenskapene til bomull. I progressiv pedagogikk er arbeidsmetodene og veien til målet ofte fokuset i læringen. I denne oppgaven finnes også muligheter både til å lære å samarbeide og å lære gjennom å samarbeide. Samarbeid står sterkt i det sosiokulturelle synet på læring. Med utgangspunkt i Vygotskys læringsteorier er språket en særlig sentral faktor for læring. Språket sammen med tanken om at man kan mestre mer krevende oppgaver i samarbeid med andre, samsvarer godt med undervisningsoppleggets fokus på samarbeid. En del av oppgaven handlet om å måle vekten til bomull. Elevene måtte deretter regne på hvor lang tid det ville ta å samle tilsvarende mengde bomull, og hvor stor verdi denne mengden bomull hadde for bøndene. I LK06 står grunnleggende ferdigheter sterkt. Både regningen av tidsbruk, fortjeneste og å lese av vekten kan knyttes til «regning i alle fag».

Det siste undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia» (2022) var ganske lik i form som de foregående, men hadde størst vekt på oppgaver som fordret refleksjon og utforskning. I besvarelse av refleksjonsspørsmålene skulle elevene blant annet tenke over hva de tror kan skje dersom avlinger blir ødelagt, og hvilke konsekvenser miljøendringer kan få for Norge og andre deler av verden. Disse refleksjonsspørsmålene krever kognitiv prosessering og kan med det koples til kognitive læringsteorier. Til slutt presenteres to utforskende aktiviteter for elevene. Det ene gikk ut på å intervju en bonde i nærmiljøet og det andre gikk ut på å lage en veggplakat. Begge kan betegnes som kunnskapssøkende og engasjerende, noe som står sterkt i progressiv pedagogikk. De oppmuntrer også til samarbeid, noe som står sterkt i de sosiokulturelle læringsperspektivene.

## 5.4. OPPSUMMERING OG IMPLIKASJONER AV HOVEDFUNN

Med bakgrunn i analysen, har undervisningsoppleggene endret seg på flere områder. I tråd med den teknologiske utviklingen har undervisningsoppleggenes form og tilgjengelighet gått fra å være papirbasert til i økende grad å være nettbasert. Fra å bli sendt rundt som hefter til interesserte skoler via post, ligger alt materialet nå digitalt tilgjengelig for alle skoler via ett par tastetrykk. Fra 2001 ble nye undervisningsopplegg lagt ut på deres nettside, men noen opplegg kunne man fortsatt få tilsendt i papirformat.<sup>52</sup> «Retten til mat» fra 2004 er det første opplegget i analysen som oppfordrer til å hente informasjon fra internett. I perioden etter 2006, ble de analyserte undervisningsoppleggene hentet fra deres nettside.

Utformingen av de utvalgte undervisningsoppleggene har i hovedtrekk gått fra å være sterkt tekstpreget til å være noe mindre omfattende. Undervisningsopplegget «Sambo» hadde spørsmål som i hovedsak repeterte innholdet i teksten, mens de senere undervisningsoppleggene i større grad har vært preget av refleks spørsmål og ulike aktiviteter. Læreplanenes gjennomgående prinsipp om tilpasset opplæring, og dens plass i skolen har krevd ulike elevtilpassede opplegg, noe som den økende graden av varierte arbeidsoppgaver kommuniserer godt med. I alt har spørsmålene og oppgavene etter teksten utviklet seg til legge større vekt på refleksjon og aktiviteter i søken etter kunnskap. Denne typen oppgaver, kan særlig knyttes både til kognitivt- og sosiokulturelt syn på læring og progressiv pedagogikk. Den progressive pedagogikken har i lang tid stått sterkt i norsk skole gjennom hele 1900-tallet (Imsen & Ramberg, 2014, s. 11).

Som vist i analysen, har undervisningsoppleggene gjennom hele perioden hatt en rekke koplinger til læreplaner og andre styringsdokument. Vi ser dette tydelig gjennom vektlegging av arbeidsmetode, innhold og verdisyn. Et eksempel kan være LK20s fokus på dybdelæring og vektleggingen av bærekraftig utvikling, som vi lett kan kjenne igjen i undervisningsopplegget «Å være bonde i Zambia». Som vist i analysen har undervisningsoppleggene utviklet seg i takt med utviklingen av læreplaner. Dette vises i

---

<sup>52</sup> Hei Verden. (2001). Skoleaksjonen Hei nummer 002, s. 3

metodikk, pedagogiske strømninger og et større fokus på globale sammenhenger og bærekraft. Det kan også henge sammen med det faktum at Hei Verdens ansatte har vært- og er lærere og skolefolk som kjenner til skolens rammer og verdier.

Undervisningsopplegg fra Hei Verden har endret seg fra å ha et tydelig kristent innhold og budskap til helt å utelate religiøse standpunkt. I de tidligste undervisningsoppleggene ble ofte kristen tro, omvendelse og misjonærenes arbeid fremstilt som løsninger på mange av utfordringene i Sør. Det religiøse budskapet ble gradvis byttet ut med et fokus på menneskerettigheter, etikk og globalt ansvar. I dag er Hei Verden en livssynsnøytral og politisk uavhengig organisasjon med verdigrunnlag forankret i menneskerettighetene (Hei verden, u.å.). Også i læreplanene har kristendommen fått mindre plass. KRLE-faget omfatter nå både etikk, filosofi og alle de store verdensreligionene. Inkludering, respekt, mangfold og et felles ansvar for verden vi lever i synes å bli stadig viktigere både i læreplaner og i arbeidet til Hei Verden.

## 5.5. KONKLUSJON

For å besvare problemstillingen; «Med utgangspunkt i læreplaner og pedagogiske trender, på hvilken måte har undervisningsoppleggene til Hei Verden forandret seg fra organisasjonsstart i 1973 til i dag?» har oppgaven krevd en sammenligning av Hei Verdens undervisningsopplegg med den tids gjeldende læreplaner og pedagogiske trender. Oppgaven belyser flere fagområder og 50 år med utvikling og endring av disse. Det har derfor vært nødvendig med begrensningene som er konkretisert i metodedelen. Funnene i oppgaven må sees i lys av disse begrensningene.

Det hører også med til historien at Hei Verden drives av pedagoger og at disse har engasjert seg i læreplaner og utviklingen av disse. Funnene er derfor ikke oppsiktsvekkende, men bekrefter et nært samsvar mellom Hei Verdens pedagogiske arbeid og den – til enhver tid – gjeldende læreplan og pedagogiske strømninger. Sammenfallet i pedagogiske trender og valg av tema kan kjennes igjen i samtlige undervisningsopplegg jeg har analysert. I den grad Hei Verden har gått i utakt med læreplanene og samfunnsutviklingen, handler det om perioden da de hadde et nært samarbeid med NMS. I denne perioden inneholdt undervisningsoppleggene innslag av kristen forkynning og generalisering av folkeslag og religioner i Sør. Selv om

kristendommen hadde en større posisjon i de gjeldende mønsterplanene, kan man spore et etterslep i holdninger og utdatert religiøst tankegods i undervisningsoppleggene i denne perioden.

## 5.6. VIDERE FORSKNING

Å analysere Hei Verdens undervisningsopplegg har vært et spennende arbeid. Analysen er som nevnt gjort kvalitativt, og tar med det utgangspunkt i et avgrenset materiale. Med et bredere og større utvalg, kunne man ha funnet flere nyanser ved utviklingen og undersøkt hvorvidt den sammenfaller med læreplanene.

I videre forskning kunne det også vært spennende å dukke dypere ned i undervisningsoppleggenes innhold. Undervisningsmaterialenes store omfang gir grunnlag for en rekke muligheter. Denne oppgaven har nevnt noen kulturelle trekk ved undervisningsoppleggene, og i videre forskning synes jeg det kunne vært særlig interessant å undersøke det kulturelle aspektet ved undervisningsoppleggene nærmere. De store samfunnsendringene som har foregått i løpet av Hei Verdens levetid er påfallende. Det største avviket jeg har funnet i denne oppgaven er fra organisasjonens tidligere tider da NMS var Skolenes U-landsaksjons største samarbeidspartner. Undervisningsoppleggene i denne perioden omfattet spor av misjon, kristent tyngdepunkt og en generalisering av afrikanske folkeslag og religioner. Å undersøker nærmere hvordan kulturer og mennesker fra andre land ble omtalt i undervisningsopplegg fra 1970- og 1980- tallet, sett opp mot ord og begreper som brukes i dag, kunne vært interessant. Til slutt kunne det også vært nyttig å se på hvordan undervisningsoppleggene kan utføres i praksis. Da kunne observasjoner av undervisning og intervju av lærere og elever vært nyttige metoder for forskningen.

## 6. LITTERATURLISTE

### 6.1. REFERANSER

Berentsen, A. (2001, desember 5). Skuffet over norske elever. *Aftenbladet*.

<https://www.aftenbladet.no/magasin/i/edl30/skuffet-over-norske-elever>

Bolstad, B. (2023). *Bakgrunn og læringsutbytte—FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*.

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/bakgrunn-og-begreper/index.html>

*Den norske Koranen*. (u.å.). Hentet 12. mai 2023, fra

[http://norskkoran.no/Les/?Surah=Al\\_Haj](http://norskkoran.no/Les/?Surah=Al_Haj)

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & co Publishers.

Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). Metode. I *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter* (s. 121–169). Universitetsforlaget.

Grunnskolelova. (1969). *Lov om grunnskolen—Lovdata*. Kulturdepartementet.

<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1969-06-13-24>

Hei verden. (u.å.). *Om oss*. Hentet 15. september 2022, fra

<https://www.heiverden.no/multimedia/om-oss-1>

Hei Verden (Regissør). (2022). *Å være bonde i Zambia—Heiverden* [Video]. heiverden.

<https://www.heiverden.no/undervisningsmaterieell/%C3%A5-v%C3%A6re-bonde-i-zambia>

Høisæt, K. (2018). *Lite med europeisk overlegenhet å gjøre: Fremstillinger av den islamske verden og Europas middelalderhistorie i norske lærebøker for grunnskolen og videregående etter Kunnskapsløftet*.



Imsen, G. (2017). *Elevers verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4), Artikkel 4.

<https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1099>

Jaeger, W. (1944). *Paideia- The ideals of Greek Culture* (Bd. 2). Basil Blackwell Oxford.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020). Tematisk analyse. I *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 278–313). Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)* (M74 utg.). <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=3>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)* (M87 utg.). <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=3>

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I *Norbok* (L97 utg.). Nasjonalt læremiddelsenter.

[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (1995). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole—Ny læreplan*. (innst S Nr. 15). kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/?lvl=0>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (Bd. 2). Sage Publications.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyse\\_digitalisering\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyse_digitalisering_net.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). *Didaktisk Arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Løvland, A. A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet Viden om læring*.

<https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning- Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnforskning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/guttepanikk-og-jentepress--paradokser-og-kunnskapskrise/>

Nordeide, I. M. (2018). *Et utvalg ungdomsskoleelevers bruk av lesestrategier: Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytteverdi av lesestrategier i møte med tekst?* [Norges Arktiske Universitet].

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13793/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens Forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata*. Kunnskapsdepartementet.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Piaget, J. (1947). *The Psychology of Intelligence*.

Ramnefjell, E. (2001). Norge er skoletaper. *dagbladet.no*.

<https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>

Regjeringen. (2006). *Formålsparagrafen gjennom tidene*.

Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole—Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>

Smette, I., & Hegna, K. (2021). Selvbestemmelse og selvregulering: Nye elevidealer for ungdomsskolen. I I. G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN* (s. 113–134).

Cappelen Damm Akademisk.

Stortinget. (1994). *Besl. O. nr. 42*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1993-94&paid=6&wid=b&psid=DIVL902>

Tønnessen, L. K. B. (2015). *Norsk utdanningshistorie* (2. utgave). fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet- reformen i grunnskole og videregående opplæring*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*.

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Prinsipp for opplæringa- Kunnskapsløftet*.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag*.

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LK20)*.

Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Om overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2004). *PISA 2003 – Rett spor eller ville veier?*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2003---resultatene-2004/>

Vogt, K., & Eggen, N. S. (2023). Muhammedanisme. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/muhammedanisme>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wedde, E. (2022). *Hvordan er de nye læreplanene innført i skolen? – Rapport fra evaluering av fagfornyelsen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/hvordan-er-de-nye-lareplanene-innfort-i-skolen--rapport-fra-evaluering-av-fagfornyelsen/>

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). THE TEACHING OF LEARNING STRATEGIES. *The National Institute for Staff and Organizational Development*.

Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T., & Weber, E. S. (1988). *Helping Students Develop Strategies for Effective Learning*.

## 6.2. FOTNOTER

Hei Verden. (2016). *Aktiviteter i Global undervisning*

Hei Verden. (2005). Brosjyre nr. 6 (2005/2006)

Hei Verden. (2004). *Retten til et godt liv*

Hei Verden. (2014). *Hei Verdens strategi for global undervisning 2016 – 2019*

Hei Verden. (2006). *På bomullsmarken*

Hei Verden. (2000). *Skoleaksjonen Hei, nummer 001*

Hei Verden. (2001). *Skoleaksjonen Hei, nummer 002*

Hei Verden. (2022). Å være bonde i Zambia. <https://www.heiverden.no/bondeizambia> Besøkt 02.03.2023

Skolenes U-landsaksjon. (1987). *1973-1987*

Skolenes U-landsaksjon. (1980). *Informasjonshefte*

Skolenes U-landsaksjon. (1977). *Kamerun – klassesett for barneskolen*

Skolenes U-landsaksjon. (1978). *Kamerun – land og folk*

Skolenes U-landsaksjon. (1997). *Kamerun: Skolegang for 6500 elever*

Skolenes U-landsaksjon. (1995). *Temapakke om Kamerun*

Skolenes U-landsaksjon. (1987). *Til hjelp for barn og ungdom i andre land*