

HiT skrift nr 4/2000

Kulturforståelse hos lærere i Telemark anno 2000

Else Marie Halvorsen

**Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for pedagogikk**

**Høgskolen i Telemark
Porsgrunn 2000**

HiT skrift nr 4/2000

ISBN 82-7206-195-3 (online)

ISBN 82-7206-184-8 (trykt)

ISSN 1503-3767 (online)

ISSN 1501-8539 (trykt)

Høgskolen i Telemark

Postboks 203

3901 Porsgrunn

Telefon 35 57 50 00

Telefaks 35 57 50 01

<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatteren/Høgskolen i Telemark

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk

ABSTRACT

This research is concerned with teacher's understanding of culture, both through the experience they reveal from childhood and youth and as teachers at school, in addition to the concepts and reflections they express. The research was carried on in the region of Telemark near up to the millenium anno 2000, by a rather representative sample of 300 teachers, who was invited to respond to a complex questionnaire, constructed as a result of an earlier interviewguide used in ten years before. The results indicate that the teachers' concept of culture seems to be the same throughout the different contexts, either it is related to experiences in early life, to their teaching in school or is formulated on a more sophisticated level as concepts, arguments and perspectives. This concept of culture is primarily related to everyday-life and is more descriptive than normative. It refers to common experiences in the local community and to common subjects at schoold. The report revelas very few examples of art and fine culture.

The introduction of the concept *cultural inheritance* opens up for a more normative and sophisticated concept than the concept of culture, and an underlining of the personal effects of an integrated cultural inheritance as regards developing roots, belongingness and social relations. Finally topics of variations are treated, partly by comparing the views of teachers in urban and rural districts, male and females and teachers of different age.

FORORD

Denne lærerundersøkelsen er en videreføring av deler av min avhandling om "Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen". Den er utført som del av min stilling ved Høgskolen i Telemark, og ved hjelp av et vikarstipend for høsten 2000. Jeg takker Høgskolen for interesse for og støtte til prosjektet. Prosjektet er utført i samarbeide med Statens Utdanningskontor, som har stått for den praktiske siden av datainnsamlingen. En takk til Utdanningskontoret og ikke minst til de lærerne som valgte å delta i undersøkelsen. Det er deres reaksjoner som har gitt mulighetene til å belyse viktige spørsmål for skoleverket.

Notodden 1. november 2000

Else Marie Halvorsen

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|---|----|
| INNLEDNING..... | 1 |
| 1. KULTURBEGREP I LÆREPLANENS INNLEDNING..... | 3 |
| 1.1.MENNESKETS UTVIKLING ER SKOLENS MÅL | 3 |
| 1.2 FORHOLDET MELLOM KULTURARV OG KREATIVITET | 3 |
| 1.3 HVORDAN BRUKES BEGREPENE KULTUR OG KULTURARV? | 3 |
| 1.4 LEGITIMERINGEN | 4 |
| 1.5 LÆREPLANEN OG LÆREREN | 5 |
| 2. METODE | 7 |
| 2.1. PROBLEMSTILLING..... | 7 |
| 2.2 UTVALG AV LÆRERE | 8 |
| 2.3 SPØRRESKJEMA SOM METODE..... | 10 |
| 2.4 BEARBEIDING AV MATERIALET | 10 |
| 3. RESULTATER AV LÆRERUNDERSØKELSEN | 13 |
| 3.1 OPPLYSNINGER OM LÆRERGRUPPEN | 13 |
| 3.2. LÆRERGRUPPENS OPPFATNINGER AV OPPVEKSTMILJØ..... | 16 |
| 3.3 OPPFATNINGER AV UNDERVISNING..... | 19 |
| 3.4 OPPFATNINGER AV BEGREP OG RELASJONER | 22 |
| 3.5 LÆRERNES VURDERING AV KULTURELT STÅSTED | 30 |
| 4. HOVEDFUNN OG DRØFTING..... | 33 |
| 4.1 METODEKOMMENTAR..... | 33 |
| 4.2 LÆRERES KULTURFORSTÅELSE | 35 |
| 4.3 VARIASJONER I KULTURFORSTÅELSE | 44 |
| 4.4 LÆRERES KULTURFORSTÅELSE OG L 96 | 49 |
| LITTERATUR | 51 |
| VEDLEGG 1 SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE..... | 1 |

OVERSIKT OVER TABELLER

| | | |
|-----------|--|------|
| Tabell 1 | Oversikt over fordeling av lærerinformanter i bygd | s 8 |
| Tabell 2 | Oversikt over fordeling av lærerinformanter i by | s 9 |
| Tabell 3 | Forholdet mellom arbeidssted og oppvekstmiljø | s 13 |
| Tabell 4 | Forholdet mellom by- og bygderekruttering | s 13 |
| Tabell 5 | Oversikt over svargruppen på sentrale variabler | s 14 |
| Tabell 6 | Preferanse over tilhørighet | s 16 |
| Tabell 7 | Oversikt over kulturerfaringer i oppvekstmiljø | s 17 |
| Tabell 8 | Oversikt over arenaer for kulturoverføring | s 17 |
| Tabell 9 | Lærernes primære kulturfag | s 19 |
| Tabell 10 | Oversikt over undervisningens kulturinnhold | s 21 |
| Tabell 11 | Prosentvis fordeling av assosiasjoner...Generelle kategorier | s 23 |
| Tabell 12 | Prosentvis fordeling av assosiasjoner...Spesifikke kategorier | s 24 |
| Tabell 13 | Prosentvis fordeling av assosiasjoner...kulturprosesser | s 24 |
| Tabell 14 | Forholdet mellom begrepene kultur og kulturarv | s 27 |
| Tabell 15 | De viktigste begrunnelser for kulturarv i skolen | s 28 |
| Tabell 16 | Oppfatninger av det estetiske | s 29 |
| Tabell 17 | Hva betyr estetisk? | s 29 |
| Tabell 18 | Hva betyr estetisk i forhold til Munch's Skrik? | s 30 |
| Tabell 19 | Diagram over forholdet mellom Munch's Skrik og begrepet estetisk | s 30 |

INNLEDNING

Den kjente norske sosialantropologen A. M. Klausen definerer kultur som en menneskegruppes livsform "...de ideer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjon og som man søker å bringe videre - oftest noe forandret - til den neste generasjon" (Klausen 1981:10). Skolen har en sentral oppgave i denne kulturoverføringsprosessen. Det vil derfor være av interesse å se nærmere på hva slags syn på kultur og kulturoverføring som kommer til syne i skolens verden.

I den grunnleggende skolepolitiske innstilling som ble lagt fram av Folkeskolekomiteen i 1965 er formidling av kulturarv en av skolens sentrale oppgaver. Denne oppgaven synliggjøres med noe ulik styrke i læreplaner fram til gjeldende læreplan, L 96. I og med at lærerne er aktørene i denne overføringsprosessen, vil en sannsynligvis komme nærmere det som skjer i skolen ved å studere lærernes oppfatninger.

Med utgangspunkt i Mønsterplanen av 1987 ble det tidlig på 1990-tallet foretatt en intervjuundersøkelse i Telemark blant utvalgte lærere innen estetiske fagområder som var forventet å ha innsikt og erfaring til å kunne utdype både fenomenet kulturarv og selve overføringsprosessen. Lærerne ble spurt om sine kulturerfaringer fra oppvekstmiljø og sin praksis i skolen. I tillegg ble de bedt om å utdype spesielt begrepet kulturarv. Resultatene viste at disse lærerne hadde i hovedsak et smalt kulturbegrep knyttet til humanistiske fagområder, der særlig den dokumenterte kulturen var fremtredende. Det særmerkte ved deres oppfatninger av begrepet kulturarv var det normative eller kvalitetspregede innhold, og en tydelig overføringsprosess av en arv til en arvtaker, der tilhørighetsaspektet var fremtredende. I denne prosessen var det mottakerperspektivet mer enn forvalter- og fonyingsperspektivet som dominerte. Deres kulturarvforståelse syntes i liten grad å variere med kontekst, men gikk som en rød tråd gjennom både oppvekstberetninger, yrkespraksis og begrepsutlegninger (Halvorsen 1993, 1997, 1999).

En parallellstudie av kulturoppfatninger hos kunstnere, kulturvernere og kulturformidlere i høgskolesystemet i Telemark viste at disse yrkesgruppene hadde til dels en noe annerledes kulturarvoppfatning enn lærerne i grunnskolen (Halvorsen 1994, 1997). I hele materialet kom det fram spor av de ulike yrker, slik at vi til en viss grad kan tale om en profesjonspreget kulturforståelse, med sammenheng mellom yrkespraksis og begrepsforståelse.

Lærerstudien tidlig på 1990-tallet med et formålsutvalg på 34 ressurslærere hadde som mål å gi innsikt i læreres refleksjoner omkring kultur og kulturarv. Men den er selvsagt ikke gyldig som uttrykk for læreres kulturoppfatninger på den tiden, heller ikke lærere i Telemark.

I den lærerundersøkelse som nå presenteres er imidlertid hensikten å få et bilde av læreres kulturforståelse anno 2000. Siktemålet er forflyttet fra hvordan noen utvalgte lærere tenker omkring kulturarv til hva som synes å være sentrale kulturoppfatninger hos et større og mer representativt utvalg av lærere. Denne endring av perspektiv fra den gang til nå betyr at vi ikke opererer med en sammenlignende lærerstudie i to faser som er direkte sammenlignbare, men med to studier som både hver for seg og til sammen vil kunne kaste lys over vesentlige sider ved læreres kulturforståelse. Men skal den første studien kunne være en referanseramme for den neste, vil det være hensiktsmessig å beholde i prinsippet et tilnærmet felles innhold i det som undersøkes. Utover dette vil det være tjenlig å endre både utvalg av lærere og metode for innsamling av viten.

1. KULTURBEGREP I LÆREPLANENS INNLEDNING

I 1997 ble "Læreplanverket for 10-årig skole" innført i norsk skole, et verk som retter et særlig søkelys mot skolen som kulturinstitusjon og mot læreren som kulturformidler og kulturbærer (Halvorsen 1999). For dagens lærere er denne læreplanen en sentral referanseramme, også når det gjelder kultursyn og kulturformidling. Det kan derfor være hensiktsmessig å foreta en enkel gjennomgang av signaler i planens innledende prinsipielle del.

1.1.MENNESKETS UTVIKLING ER SKOLENS MÅL

Det mest iøynefallende er omtalen av skolens oppgave som utvikling av ulike sider ved mennesket. Skolens kulturoverføring blir i denne sammenheng et middel til danning av det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske og til sist det integrerte menneske, det som går inn i kulturen og fører den videre. Denne prosessbevegelse – fra kulturen til individet og så tilbake til kulturen igjen, synes å være gjennomgående i hele innledningskapitlet.

1.2 FORHOLDET MELLOM KULTURARV OG KREATIVITET

Denne kulturprosessen er også tydelig i alle utsagn i planen om å bygge på det tidligere slekter har frambragt, men ha innsikt og styrke til å endre og videreutvikle kulturen. I introduksjonen til Det skapende menneske sies det :”Menneskets særtrekk er at det både kan fatte det tidligere slektledd har tenkt og følt, bruke det de har frembragt og formet – og samtidig overskride de begrensninger fortiden satte ved nybrott og oppfinnsomhet” (L96:21).

Denne grunntanke formuleres på noe ulikt vis i hele kapitlet og er drøftet i sin helhet i artikkelen "Kulturarv og kreativitet i det nye læreplanverket for grunnskolen (Halvorsen 1998).

1.3 HVORDAN BRUKES BEGREPENE KULTUR OG KULTURARV?

Første side i Læreplanverket, ”Innledningen”, tar ikke i bruk begrepene kultur eller kulturarv. Men begrepene brukes relativt hyppig i fortsettelsen, i omtalen av de ulike mennesketyper. Spesielt i utdypingen av ”det meningssøkende” menneske er kulturarvbegrepet sentralt, ofte i vekselspill med begrepet tradisjon. Kulturarvbegrepet er her tydelig verdiladet, ikke bare fordi det konkret henvises til ”kristne og humanistiske verdier”, men fordi arven hele tiden legitimeres med argumenter som gir den status, som f.eks. det å få perspektiv på framtid, finne egen identitet, utvikle fellesskap, moralsk veiviser osv. Den rasjonale side er også til stede i utsagn om å bruke kulturarven som basis for å utvikle evne til kritisk refleksjon.

Også i omtalen av ”Det skapende menneske” er det gitt stort rom til omtale av kulturarven som en delvis erstatter med ordet tradisjon. Arven omfatter både ”praktisk virke”, ”teoretisk utvikling” i å kunne bruke begrep, trekke slutninger, argumenter, og det som kalles den ”kulturelle tradisjon” knyttet til det estetiske feltet. Her kommer den allsidige kulturarven fram og betegnes som ”rik”- den er en oppsummering av skattkammeret vårt på ulike felt, også på det realfaglige feltet. Det tales om ”...en felles arv av kunnskap som er nedfelt i ulike vitenskaper”. Det knyttes etiske perspektiv også til denne del av kulturarven (L96:25).

I utlegningen av ”Det arbeidende menneske” tas det i bruk begrep som ”vår teknologiske kulturelle arv” (L96:27). Og når ”lærernes og veiledernes rolle omtales” sies det at den gode lærer ”...kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv”. Her brukes også uttrykket ”vår brede

kulturarv” som en felles resonansbunn for læring (L96:30). I tilknytning til det arbeidende menneske utvides innholdet i kulturarven til også å omfatte brede erfaringsområder i kulturen, som deles av mange.

Verken i omtalen av ”Det allmenndannede menneske”, ”Det samarbeidende menneske” eller ”det miljøbevisste menneske” brukes begrepet kulturarv, og i liten grad også begrepet kultur. Men i sluttkapitlet om ”Det integrerte menneske” kommer kulturbegrepene igjen, som regel brukt på de samme områder som tidligere.

Mens kulturarvbegrepet brukes hyppig i omtalen av de mennesketyper som utdypes først, det meningssøkende og det skapende menneske, kommer termen kultur mer inn senere. Begrepet kultur brukes ofte som flertallsord som ”andre kulturer” og ”ulike kulturer” eller i omtalen av mennesker med en annen ”kulturell bakgrunn”. I utdypingen av ”Det samarbeidende menneske” forekommer kultur i delbegrep som ”ungdomskultur”, ”elevkultur”(L96:42,43). I disse sammenhenger synes begrepet å ha mer en beskrivende status ved at hele livsformer settes opp mot hverandre.

Det synes å være et mønster i ordbruken i generell del i forhold til begrepene kulturarv og kultur. Der begrepet *kulturarv* brukes, omtales et *utvalg av en positiv eller rik arv*, som skolen skal overføre fordi den har verdi i den nåværende kultur. Utvalget er tydelig *normativt*, særlig når det settes i forhold til legitimeringen. Kulturarven knyttes både til kristne og humanistiske verdier, til arven innenfor vitenskapens og rasjonalitetens rom og til det som direkte kalles vår teknologiske kulturelle arv. Kulturarven spenner altså over de samme kulturområder som i Folkeskolekomiteens noe knappe oppstilling ”...tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjonar” (Folkeskolekomiteen 1965: 113).

Begrepet kultur brukes i beskrivelser av nåtidige kontekster der enten hele livsformen eller deler av en livsform inngår. Det tenkes her på utsagn som ”andre kulturer”, ”ulike kulturer”, ”ungdomskultur”, ”barns kultur”. Fra skolens verden tales det om ”elevkultur” og at skolen skal være et ”kultursenter”. Det er det komplekse samspill mellom mennesker i en nasjon, en aldersgruppe, eller en institusjon som beskrives.

For lærerens del er det interessant at skolens fagundervisning kalles en del av ”vår felles kulturarv”, noe som tydeliggjør skolens rolle som formidler av kulturelle verdier. Her synes vi å være innenfor en normativ sammenheng. Men når begrepet ”vår felles brede kulturarv” brukes, inkluderes også elevens resonansbunn for læring, og vi er innenfor en beskrivende kontekst også når det gjelder kulturarvbegrepet. Fordi språkbruken i Generell del er variert og rik, brukes også begrep som kunnskap, erfaring, referanseramme m.f.l. til å omtale større eller mindre deler av kulturen.

1.4 LEGITIMERINGEN

Den overskyggende legitimering for kultur og kulturarv ligger i den gjennomgående forståelse i planen av at det å vokse opp vil si å vokse inn i kulturen. Utover dette kan det synes som om det er kulturarven som legitimeres mer direkte, enten nå dette synes nødvendig for å framheve at den ikke er foreldet, eller mer skyldes ønsket om å framheve dens normative potensiale. Det er en allsidig legitimering som kommer til uttrykk knyttet til kulturarven.

En gruppe begrunnelser omhandler perspektivet fra fortid-nåtid-framtid. Kulturarven er viktig i den levende og nåtidige kulturutviklingen som en nødvendig basis og et potensiale, der det skapende menneske bærer arven videre eller endrer den. Det sies direkte at kulturarven gir

- ”kunnskap om menneskenes muligheter til stadig videre utvikling ”(L 96:24),
- ”perspektiv og retning til fremtiden” (L 96:17)
- ”trygghet i tradisjon og beredskap til å gjøre forandringer” (L 96:22).

En annen type legitimering gir kulturarven en sammenbindende status både i forhold til tidligere generasjoner og innen et folk i en gitt tid, den er ”...en arv som forener oss som folk ...”(L 96:17).

Det finnes også sammenfattende uttrykk for alle de konkrete verdier som listes opp, og som gjelder både på individ og samfunnsplan, som for eksempel ”...uvisnelige verdier til både å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter” (L 96:17).

Begrepet identitet brukes også som uttrykk for det å finne seg selv i en komplisert og mangeartet verden (L 96:19).

For å få fram at kulturarven også omfatter noe av rasjonaliteten kan nevnes utsagn som at arven gir

- ”både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon” (L 96:19).
- ”trening i tenking”, (L 96:23)

1.5 LÆREPLANEN OG LÆREREN

Det er liten grunn til å forvente fullt samsvar mellom kulturforståelsen i Læreplanverket og lærernes kulturforståelse. Dette skyldes i første rekke den dokumentasjon som finnes i andre sammenhenger som synes å avdekke manglende samsvar mellom intensjoner i læreplaner og lærerpraksis (Halvorsen 1997: 56-58). I tillegg er det så kort tid siden det nye læreplanverket ble innført, at det er for tidlig å vente at noe så sammensatt som en kulturforståelse allerede skal være påvirket av læreplanen. Dessuten vil lærere som andre borgere bære preg av oppfatninger som eksisterer i hele kulturen og ikke bare det som uttrykkes i yrkessammenheng.

Det er likevel ikke til å komme bort fra at det fra samfunnets side kan være ønskelig at de føringer som preger læreplaner lar seg gjenfinne til en viss grad hos dem som skal være de sentrale aktører i overføringsprosessene.

Nå er intensjonen med dette prosjektet ikke å påvise stor eller liten grad av sammenheng mellom læreplanens og lærerens kulturforståelse. I så fall måtte læreplananalysen vært langt mer inngående enn det som her blir lagt fram. Hensikten er å undersøke lærernes kulturforståelse definert som en viktig faktor i skolens liv, mot et enkelt riss av den kulturforståelse L 96 uttrykker.

2. METODE

2.1. PROBLEMSTILLING

Studien "Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen" er et omfattende arbeid som både tar for seg skolepolitisk stoff, læreres kulturforståelse og kulturforståelsen hos en gruppe sentrale kulturaktører. Her er det gjort inngående rede for utvikling av problemstilling og argumenter for de variabler som ble funnet relevante (Halvorsen 1997:74-77). For lærernes del var intensjonen å få et samlet bilde av deres kulturforståelse, dels gjennom utsagn om *kulturerfaringer* i oppvekst og yrke, dels som fristilte *begrepsutsagn*. Denne tredelte tilnærming viste seg å gi interessante funn og er modellen for den nye lærerundersøkelse, selv om hensikten nå er noe annerledes.

Fordi Lærerundersøkelsen anno 2000 har som mål å få tak i kulturforståelsen i en mer representativ lærergruppe, må vi forholde oss til et annet og et større utvalg av lærere. Denne øking i kvantitet vil influere på metode for innsamling av viten, men samtidig gi muligheter for oppsplitting i undergrupper som ikke var mulig innenfor et formålsutvalg av 34 lærere. I tillegg er vinklingen noe annerledes.

Mens hovedspørsmålet i den første studien lød: "Hvilke oppfatninger av kulturarvens innhold, legitimering og status kommer til uttrykk hos lærere i by og bygd i Telemark gjennom...", endres hovedspørsmålet i denne studie til "Hvilke oppfatninger av kultur og kulturarv kommer til uttrykk hos lærere i by og bygd i Telemark gjennom...". Ut fra resultater i første studie er denne endring valgt for å kunne fokusere mer spesifikt på forholdet mellom begrepene kultur og kulturarv. Da kan det bli for komplisert å beholde også en spesiell framheving av legitimerings- og statusfaktorer. Disse faktorene forventes å bli berørt i tilknytning til innholdsaspektet. Når sammenligningen av oppfatninger av lærere i by og bygd fremdeles er beholdt, skyldes dette resultater fra første studie der de to lærergrupper framstod som ulike på visse områder. Hovedproblemstillingen nå er i sin helhet slik:

Hvilke oppfatninger av kultur og kulturarv kommer til uttrykk hos lærere i by og bygd i Telemark

- gjennom erfaringer fra oppvekstmiljø,
- gjennom erfaringer fra egen undervisning
- gjennom begrepsutlegninger?

Kjønn og alder peker seg ut som interessante undergrupper. Den høye kvinneprosenten i skolen gjør det legitimt å stille spørsmålet om kvinner tenker annerledes enn menn omkring kultur. Det er også mulig at yngre mennesker har et annet kultursyn enn eldre, fordi man lever i ulik historisk tid. Til sist kan det være grunn til å se nærmere på om det å være humanist oppfattes som mer kulturelt enn å være realist? De delspørsmål som reises er derfor:

Er det forskjeller i kulturoppfatninger mellom

- kjønn,
- ulike aldersgrupper,
- ulike faggrupper?

2.2 UTVALG AV LÆRERE

Det å legge opp til et tilnærmet representativt utvalg av lærere fra by og bygd i Telemark betyr bl.a. å bestemme seg for en størrelse på utvalget som både er praktisk overkommelig og som kan gi en viss fordeling på de variabler som er nevnt i problemstillingene. Med et opprinnelig utvalg på 300 lærere likt fordelt mellom by og bygd, skulle det være mulig å dele materialet opp i undergrupper. Videre ville det være rimelig at bygruppen ble rekruttert fra de samme typiske Telemarksbyene som i første undersøkelse, nemlig Skien, Porsgrunn og Notodden. Bygdegruppen derimot burde endre sammensetning skulle den være mer representativ for bygde-Telemark. Mens gruppen i første undersøkelse representerte lærere fra en forholdsvis nasjonalromantisk del av fylket som Bø, Hjartdal, Seljord, Kviteseid og Vinje, blir den nå supplert med representanter fra mer vanlige bygdekommuner som Tokke og Nissedal. Ut fra denne stratifisering overtok Statens Utdanningskontor i Telemark ansvaret for utvalget av lærere. Mens Utdanningskontoret beregnet antall lærere som skulle trekkes ut pr. kommune ut fra skolekommunenes størrelse, foretok den enkelte skolekommune loddtrekningen av sine lærere. Lærerutvalget består dermed av en bygruppe som rekrutteres fra de samme miljø som i første undersøkelse, og en bygdegruppe som er mer representativ enn bygdegruppen i første prosjekt.

Med 300 lærere som informanter er ikke lenger kvalitative intervju av to timers varighet det som lar seg realisere, verken i innsamlings- eller bearbeidingsfase. Derfor ble spørreskjema valgt som metode, vel vitende om at det kan være vanskelig å få tilbake utfylte skjema. Derfor ble Utdanningskontoret trukket inn i arbeidet. Ved å la både utsendelse og tilbakelevering av skjema foregå fra dette kontoret, var det forventet at lærere i større grad ville engasjere seg enn i forhold til en enkelt forsker. Det var også Utdanningskontoret som hadde navn på de uttrukne lærerne og kunne purre på dem som ikke svarte. Dette garanterte full anonymitet i forhold til meg som forsker, men fratok meg muligheten til selv å gripe inn.

Det ble sendt ut 300 spørreskjema høsten 1999, og foretatt en purring før jul. Ved nyttårsskiftet forelå 180 besvarelser, dvs. 60 % av det opprinnelige utvalget. Utdanningskontoret har ikke funnet å kunne imøtekomme forespørsler om flere purringer. Men sommeren 2000 forelå det oversikt over fordelingen i ikke-svargruppen på kjønn, alder og faggruppetilhørighet. Det er derfor mulig dels på bakgrunn av sammenligning mellom totalgruppens fordeling og de innkomne 180 svar, dels ut fra de tilleggsopplysninger om alder og faggruppetilhørighet som den sistnevnte oversikten gir, å danne seg et bilde av om svargruppen er en minikopi av totalgruppen eller er en skjev variant av denne. Disse opplysninger vil bli gitt underveis der de tematisk hører hjemme. I tabellene 1 og 2 framstilles totalgruppens og svargruppens sammensetning på faktorene by/bygd og kjønn.

| | Opprinnelig utvalg | | | Innkomne svar | | | Manglende svar | | |
|-----------|--------------------|---------|------|---------------|---------|------|----------------|---------|------|
| | Totalt | Kvinner | Menn | Totalt | Kvinner | Menn | Totalt | Kvinner | Menn |
| Bø | 34 | 23 | 11 | 18 | 11 | 7 | 16 | 12 | 4 |
| Hjartdal | 9 | 5 | 4 | 7 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Kviteseid | 15 | 12 | 3 | 13 | 10 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| Nissedal | 12 | 7 | 5 | 7 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 |
| Seljord | 23 | 15 | 8 | 16 | 11 | 5 | 7 | 4 | 3 |
| Tokke | 21 | 13 | 8 | 14 | 8 | 6 | 7 | 5 | 2 |
| Vinje | 36 | 25 | 11 | 22 | 14 | 8 | 14 | 11 | 3 |

Tabell 1: Oversikt over fordeling av lærerinformanter i bygd

Av de 180 informanter som har returnert skjemaet, er det 4 som har så ufullstendig utfylte skjema at de ikke kan brukes. Det er også noen som lar være å svare på enkeltspørsmål, særlig der lærerne blir bedt om å uttrykke seg med egne ord. På disse spørsmål blir dermed svargruppen redusert.

| | Opprinnelig utvalg | | | Innkomne svar | | | Manglende svar | | |
|-----------|--------------------|---------|------|---------------|---------|---------------------|----------------|---------|------|
| | Totalt | Kvinner | Menn | Totalt | Kvinner | Menn | Totalt | Kvinner | Menn |
| Skien | 77 | 45 | 32 | 30 | 20 | 10(+4) ¹ | 43 | 25 | 18 |
| Porsgrunn | 50 | 33 | 17 | 35 | 26 | 9 | 15 | 7 | 8 |
| Notodden | 23 | 17 | 6 | 14 | 11 | 3 | 9 | 6 | 3 |
| By | 150 | 95 | 55 | 79 | 57 | 22 (+4) | 67 | 38 | 29 |

Tabell 2 : Oversikt over fordeling av lærerinformanter i by

I og med at variabelen *By/bygd* er med i hovedproblemstillingen, er det vesentlig å finne ut av svargruppens fordeling i forhold til totalgruppen. Den like fordeling mellom by- og bygdelærere som kommer fram i tabell 1 og 2 i totalmaterialet endres i svargruppen til 55 % bygdelærere og 45 % bylærere. Underrepresentasjonen i bygruppen skyldes lav svarprosent fra Skienslærerne. Nå er det ikke den enkelte kommune, men summen av bygdekommunene og summen av bykommunene som er hovedsaken i arbeidet videre. *Det betyr at vi finner grunn til å feste lit til tydelige utslag i svargruppen* når det gjelder forholdet by/bygd.

Tabell 1 og 2 viser at totalutvalget både i by og bygd består av $\frac{2}{3}$ kvinner og $\frac{1}{3}$ menn. Denne overrepresentasjon av kvinner gjør at det er deres kulturforståelse som vil prege hovedtendensen i resultatene. Tabellene viser imidlertid at svargruppen inneholder 32 % menn og 68 % kvinner, en svak forsterkning av en allerede stor kvinneandel. Hovedinntrykket er likevel at svargruppen er en tilnærmet kopi av totalgruppen når det gjelder kjønnsfordeling.

Denne fordeling opprettholdes derimot ikke innen by- og bygdegruppen. Mens andelen menn i bygdegruppen er over $\frac{1}{3}$ av gruppen, er andelen menn i bygruppen 27 % av den totale bygruppe. Dette betyr at bygruppen har en forholdsmessig overvekt av kvinner. Denne ulike fordeling i svargruppe og totalgruppe på detaljnivå indikerer at vi i større grad kan feste lit til resultatene i den samlede svargruppe enn i undergruppene.

På bakgrunn av en 60 % svargruppe som er tilnærmet representativ for totalgruppen på noen variabler og mindre på andre, synes det fruktbart å forenkle problemstillingen en smule. Den lyder nå:

Hvilke oppfatninger av kultur og kulturarv kommer til uttrykk hos lærere i Telemark

- gjennom erfaringer fra oppvekstmiljø,
- gjennom erfaringer fra egen undervisning
- gjennom begrepsutlegninger?

¹ Dette er fire ufullstendige besvarelser som ikke kan brukes

Hvordan fordeler disse oppfatninger seg når det gjelder
-by/bygd
-kjønn
-alder?

Når det gjelder de ulike delfaktorer by/bygd, kjønn og alder opprettholdes disse fordi det er mulig å få opplysninger om dem både i svargruppe og ikke-svargruppe.² Når det gjelder faggruppetilhørighet er det ikke dekning nok til å ha med denne faktoren i problemstillingen, selv om materialet inneholder opplysninger som er vesentlige i tolkingen av funn.

Fordi mange opplysninger om svargruppen finnes i lærernes innleverte spørreskjema, vil de bli gitt i kap. 3.1 sammen med en total oversikt over kjennetegn på svargruppen.

2.3 SPØRRESKJEMA SOM METODE

Ved bruk av spørreskjema som metode er det mulig å dekke et stort antall informanter. Som kjent er det mange måter å konstruere slike skjema på. I min hovedoppgave "Skoleinnstillinger i 7.klasse i relasjon til evneutrustning og klassemedlemskap" ble det laget flere innstillingsskalaer der resultatene ble sammenholdt til sist. Dette gav muligheter for statistiske beregninger av en rekke ordinaldata (Halvorsen 1969). Siden spørreskjemaet i denne undersøkelse er laget med utgangspunkt i intervjustudien, fører dette ikke bare til at spørsmålene omfatter de samme problemstillinger som før, nemlig *lærernes erfaringer med oppvekstmiljø, deres praksis i fagene og deres begrepsforståelse*, men også at materialet i stor grad består av nominale data. Dette får konsekvenser for bearbeidingsformen.

På bakgrunn av spørsmål og resultatene fra intervjuundersøkelsen ble spørreskjemaet laget dels som direkte spørsmål der lærerne kunne plassere sine svar i gitte kategorier, dels med muligheter for åpne svar. Skjemaet i seg selv er både omfattende og til dels tidkrevende. I Vedlegg 1 presenteres spørreskjemaet i sin helhet.

2.4 BEARBEIDING AV MATERIALET

Materialet er av kvalitativ art og gir informasjon om art mer enn om mengde. Dette tilsier i utgangspunktet en hermeneutisk tilnærming der deler og helhet inngår i en prosess mot en samlet fortolkning. Skjemaet er også bygget opp slik at det er mulig å undersøke den indre konsistens i svarene hos den enkelte informant.

Men størrelsen på informantgruppen og bruk av spørreskjema som datakilde tilsier en bearbeidingsform som kan forenkle bearbeidingsprosessen. Derfor ble de ulike variabler og formuleringer omkodet til tall og lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. For en del detaljer ble kodingen foretatt etter at jeg hadde dannet meg et inntrykk av å ha lest helheten i det som var forventet å være beslektede utsagn. Dette gjelder særlig de tre hovedspørsmål der læreren ble bedt om å komme med selvvalgte svar:

- Kan du hente fram 4-5 stikkord for å beskrive kulturerfaringer fra eget oppvekstmiljø som har vært viktige for dine kulturinteresser i seinere år?
- Kan du i et gitt fag eksemplifisere kulturinnhold du trekker inn i undervisningen? Skriv i stikkords form,
- Hva slags assosiasjoner får du til begrepet kulturarv? Skriv ned 4-5 stikkord.

² Sommeren 2000 forelå oversikt fra Statens Utdanningskontor over ikke-svargruppens fordeling på alder og faggruppetilhørighet, i tillegg til det som allerede er kjent, fordeling på kjønn og by/bygd.

For denne type spørsmål ble det laget kode for hvert enkelt område som ble definert etter gjennomlesing av nærmere 40 besvarelser. Når det gjaldt for eksempel første spørsmålet om kulturerfaringer fra oppvekstmiljø, ble svarene gruppert i 12 kategorier, der noen omfattet felt for kulturerfaring, andre arenaer for kulturerfaring. Så ble det vurdert for hver informant om man hadde brukt alle eller bare noen kategorier, ved å gi kode 1 til de brukte kategorier, 0 til de ubrukte.

Kodingen ble brukt for å få oversikt over hovedtendenser både i totalmaterialet og i de tre undergruppene. Ved hjelp av tabeller som gav oversikt over frekvenser (også angitt i prosenter) og krysstabeller, ble de typiske trekk ved materialet klarlagt. I visse sammenhenger ble også grunnlagsmaterialet sjekket. En hovedsak var hele tiden å lese data fra detaljnivå inn i en større helhet. Det er bare unntaksvis det har vært relevant å signifikanteste resultater.

3. RESULTATER AV LÆRERUNDERSØKELSEN

Før lærernes oppfatninger av *oppvekstmiljø, undervisning og begrepsforståelse* blir presentert, vil det være hensiktsmessig å ha med seg kunnskap om svargruppens sammensetning.

3.1 OPPLYSNINGER OM LÆRERGRUPPEN

Hvor kommer lærerne fra?

By- og bygdelærerne arbeider i ulike miljø i Telemark. Men betyr dette at de også rekrutteres fra de samme miljø de underviser i, eller er de i stor grad innflyttere? En krysstabell over forholdet mellom arbeidssted og eget oppvekstmiljø for de som svarer på disse spørsmål viser følgende hovedtendenser:

| Oppvekstmiljø/arbeidssted | lærere i bymiljø | lærere i bygdemiljø |
|----------------------------------|------------------|---------------------|
| Felles oppvekstmiljø/arbeidssted | 31 | 45 |
| Fra byer i Telemark ³ | 4 | 2 |
| Fra bygder i Telemark | 15 | |
| Fra byer utenfor fylket | 14 | 20 |
| Fra bygder utenfor fylket | 11 | 25 |

Tabell 3: Forholdet mellom arbeidssted og oppvekstmiljø

Av tabellen framgår det at av bygruppens 75 lærere kommer 50 fra Telemark, 25 utenfor fylket. For bygdegruppens 92 lærere er 47 fra Telemark, 45 utenfor fylket. Samlet sett kommer 58 % av svargruppen fra Telemark, 42 % rekrutteres utenfor fylket.

Studerer telemarkingenene nærmere viser grunnmaterialet tre jamstore rekrutteringsområder, ett fra bymiljøet i fylket, ett fra det nasjonalromantiske bygdemiljø og ett fra det mer kulturnøytrale bygdemiljø. Dette betyr igjen at prosenten telemarkinger som er vokst opp i bygder med en spesiell nasjonalromantisk dâm er i mindretall. Når dette telemarksmaterialet suppleres med en innflytterprosent på 42, blir representasjonen fra en nasjonalromantisk del av fylket liten. Dette kan m.a.o. bety at vi har med to lite spesielle lærergrupper fra Telemark å gjøre, ut over at de arbeider i henholdsvis by- og bygdekommuner.

I Tabell 4 spesifiseres nærmere by- og bygdegruppens tilhørighet:

| | Bymiljø | Bygdemiljø | Utland |
|-------------|---------|------------|--------|
| Bygdegruppe | 20 | 70 | 3 |
| Bygruppe | 49 | 26 | 3 |

Tabell 4: Forholdet mellom by- og bygderekruttering i bygruppe og bygdegruppe

Ut fra Tabell 4 synes det typiske å være at bylærerne kommer fra byer, bygdelærerne fra bygder.

³ byer/ bygder i Telemark er kategorier for oppvekstmiljøet til henholdsvis bygruppe/bygdegruppe som faller utenfor Felles oppvekstmiljø/arbeidssted. For eksempel vil en lærer i Skien som kommer fra Skien bli plassert i rubrikken "felles...", mens en lærer i Skien som kommer fra Kragerø vil bli plassert under "byer i Telemark".

Alder og skoleerfaring

I tillegg til allerede kommenterte opplysninger om svargruppens fordeling på kjønn og arbeidssted, oppgir lærerne også alder og antall års skoleerfaring. I Tabell 5 vises fordelingen på alle disse variablene.

| Kjønn | | Alder | | | Skoleerfaring | | | Arbeidssted | |
|--------|------|---------|---------|----------|---------------|---------|----------|-------------|------|
| kvinne | mann | 22-39år | 40-54år | 55år.... |10år | 10-24år | 25år.... | by | bygd |
| 68 % | 32 % | 24 % | 51 % | 25 % | 22 % | 40 % | 37 % | 45 % | 55 % |

Tabell 5: Oversikt over svargruppen. Prosentvis fordeling innen hver kategori

Når det gjelder alder, er grupperingen laget i ettertid på bakgrunn av lærernes opplysninger om eksakte fødselsår. Det første forsøk på å gruppere i aldersspennene 22-35 år/36-49 år/ over 50 år ga 18 % i første gruppe, 35 % i andre gruppe og 47 % over 50 år. Fordi det da ble så få lærere i første gruppe ble det laget en ny gruppering, med tyngdepunkt mellom 40-54 år, og to like store grupper på hver side. *Det de nåværende tallene viser er at nærmere 80 % av gruppen har mer enn 10 års praksis og 75 % av lærerne er fra 40 år og oppover.* Denne erfarne lærergruppe kan til dels sammenlignes med den aldersgruppe som ble intervjuet i 1990 (se Halvorsen 1997). Det er som ventet en positiv korrelasjon mellom alder og skoleerfaring. Med den siste aldersgruppering er korrelasjonen $r = 0.790$, som er signifikant på 0,01 prosentnivået. Med så høy korrelasjon er det tilstrekkelig å gå videre med en av de to variabler. Når vi går videre med alder, er det fordi fordelingen i aldersgruppene synes mer hensiktsmessig, med en stor midtgruppe og mer jevnbyrdige grupper på begge sider.

Hvorvidt svargruppen er representativ for totalmaterialet kan vi sjekke ved å se på skolekommunenens opptegninger over aldersgrupperingen på de 40 % som ikke svarte⁴ på spørreskjemaet. Med 35 % mellom 22-39år, 50 % mellom 40-54 år og 15 % over 55 år er ikke-svarerne yngre enn vår lærergruppe, både ved at den består av flere yngre lærere og av færre lærere over 55 år. Svargruppen er dermed ikke en ren "kopi" av totalmaterialet når det gjelder alder.

Fagbakgrunn

Det viste seg å bli vanskelig å få svar på hvilke faggrupper som var representert. Etter å ha gjennomgått svarene, ble det mulig å få tak i graden av utdanning i gruppa, hvilket fag som var den enkeltes viktigste kulturfag, og om det var sammenheng mellom kompetansen i lærernes utdanning og deres undervisning.

Spørsmålet om hvor mange av lærerne som har *en faglig spesialisering på minst 10 vekttall og i hvor mange fag* ga dette svaret:

- 64 % to fag eller mer,
- 21 % i ett fag
- 11 % ingen fagspesialisering.

De opplysninger som er gitt i ettertid om ikke-svar-gruppen inneholder en liten feilmargin ved at skolekontorene rapporterer om 131 ikke-svarere, mens materialet viser at det er 120 ikke-svarere. Sannsynligvis har ikke rutinene med nedtegning av svarere/ikke-svarere vært helt presise på kommunenivå. De prosentberegninger som blir gjort for alder og fagtilhørighet refererer til opplysninger om denne 131-gruppen, og må leses med det for øye.

Med en så moden lærergruppe er det ikke urimelig at det er en viss gruppe med gammel lærerutdanning uten noen spesialisering. På den annen side vil det at ca $\frac{2}{3}$ har to fag eller mer både inkludere faglærere av ulik art, og videreutdanning hos mange allmennlærere.

Ser vi på hvilket fag lærerne nevner først som *sitt viktigste undervisningsfag*, viser materialet to tydelige tendenser som representerer over halvparten av svarene: Enten nevnes faget norsk (35 %) eller det sies at en underviser i alle fag (23 %). Av enkeltfag ellers er det bare matematikk som når over 9 %. Denne hovedprofilen følges stort sett både når den sjekkes for kjønn, alder og regional plassering. Bak matematikkprosenten finnes stort sett menn, bygdelærere og lærere i den eldste gruppe.

I sine svar gir lærerne oss informasjon om sine reelle utdannings- og undervisningsfag, uten at vi har funnet det hensiktsmessig å trekke det inn i en senere klassifisering. I stedet er det laget en kategori hvor prosjektleder sammenholder den samlede fagutdanning og den samlede fagundervisning og stiller spørsmålet om det er samsvar mellom utdanning og undervisningsoppgaver. Tabellen viser at det for mer enn halvparten av lærerne defineres som "stort samsvar". Allmennlærere som sier de underviser i alle fag er plassert i gruppen "noe samsvar", der over 30 % av lærerne synes å høre til..

Materialet gjør det vanskelig å gruppere disse lærerne i ulike fagkategorier, som for eksempel realfaglærere, lærere i humanistiske- estetiske fag og lignende⁵. Det eneste vi kan si så langt er at gruppen som helhet synes å være relativt godt utdannet og har i stor grad en undervisning som svarer til kompetanse. Av spesifikke fagutsagn er det bare norsklæreren eller "allround"-læreren som tydeliggjøres. Om vi kommer nærmere fagspesifikke grupper vil vise seg når lærerne skal berette om hvilket fag de legger til grunn for eksemplifisering av praksis.

Skolesteg og lærerkategori.

63 % av lærerne arbeider i barneskolen, 26 % i ungdomsskolen og 9 % i kombinerte skoler. Mens de mannlige lærere er likt fordelt mellom barne- og ungdomssteget, er hovedtyngden av kvinnene på barnetrinnet. 75 % av lærerne under 55 år underviser på barnetrinnet, mens den eldste lærergruppe deler barne- og ungdomssteget mellom seg. Og mens nærmere 70 % av bylærerne jobber på barnetrinnet, er det samme tilfelle for ca. halvparten av bygdelærerne.

56 % er klasselærere, 36 % er faglærere og noen mener de er begge deler. Dette bildet holder seg i hovedtrekk i aldersgruppene under 55 år, mens det i den eldste gruppe er overvekt av faglærere. I bygruppen er det overvekt av klasselærere, mens klasse- og faglærere balanserer i bygdegruppen. Både i gruppen klasselærere og i gruppen faglærere er det $\frac{1}{3}$ menn og $\frac{2}{3}$ kvinner.

Konklusjon:

Svargruppen består altså av en by- og en bygdegruppe der minst halvparten er telemarkinger. Bylærerne rekrutteres i stor grad fra bymiljø, bygdelærerne fra bygdemiljø. I gruppen er 68 % kvinner, og halvparten av lærerne er mellom 40-54 år. Mer enn 60 % av lærerne underviser på barnetrinnet, og over halvparten er klasselærere. Det er "allround"-læreren som dominerer utvalget. Lærerne har gjennomgående god utdanning.

⁵ Når skolekontorene ble bedt om å krysse av om ikke-svar-lærerne underviste for det meste i "realfag, humanistisk/estetiske fag eller alle fag", viste resultatene at 63% ble klassifisert under "alle fag", 26% i "humanistiske/estetiske fag" og 11% i "realfag".

Ikke-svargruppen rommer noe flere menn, noen flere yngre lærere og noen flere bylærere enn svargruppen. Men som det framgår av tabellene er det relativt små marginer.

Det kan dermed se ut som om svargruppen kan behandles som representativ for totalmaterialet i den forstand at tydelige utslag må antas å ha gyldighet. Der resultatene er mindre tydelige og der undergruppene er små, vil detaljer i grunnmaterialet bli brukt i drøftingen av funn.

Kartleggingen av lærernes reaksjoner foregår i samme rekkefølge som spørsmålene i spørreskjema. I kartleggingen av hver variabel vil det først bli gjort rede for hele svargruppen før dette nyanseres i forhold til by-bygd-tilhørighet, kjønn og alder.

3.2. LÆRERGRUPPENS OPPFATNINGER AV OPPVEKSTMILJØ

Materialet gir svar på spørsmål om hvor lærerne i dag føler tilhørighet, hvilke kultur-erfaringer de har og hva de synes om dem.

Hvor opplever lærerne å ha sin primære tilhørighet?

Er lærernes tilhørighet primært knyttet til lokalmiljø eller nasjonalmiljø, eller begge typer miljø? I den grad lokalmiljøet er i fokus, hvilket lokalmiljø prioriteres? Med bakgrunn i at det kunne settes maks 2 kryss, viser tabell 6 hvor stor prosent av lærergruppen som har krysset av for de nevnte faktorer:

| Tilhørighet | Grad av tilslutning |
|--------------------------------|---------------------|
| Både lokalmiljø før og nå | 36 |
| Lokalmiljø i dag | 32 |
| Lokalmiljø i egen oppvekst | 21 |
| Nasjonalmiljø | 5 |
| Både nasjonalt og lokalt miljø | 8 |

Tabell 6: Preferanse over tilhørighet. Fordeling i prosent

Den skjevhet i frekvens som ligger i at noen brukte ett kryss, mens andre brukte to, endrer ikke på hovedbildet av *lokalmiljøets betydning for opplevelse av tilhørighet*. De som har behov for å krysse av på begge typer lokalmiljø antas å være innflyttere. Dette mønsteret er i hovedsak det samme både hos lærere i by og bygd, hos menn og kvinner og i de tre aldersgrupper.

Sentrale kulturfelt

Hva slags kulturerfaringer nevner lærerne hyppigst fra eget oppvekstmiljø?

På bakgrunn av deres åpne utsagn, ble svarene gruppert i 12 spesielle grupper, som senere er inndelt i større enheter. Kategoriene 1-7 omfatter ulike *felt for kulturerfaring*, der områdene nevnes i prioritert rekkefølge og der prosentsatsen viser hvor stor del av lærergruppen som har nevnt dette kulturområdet.

Som oversikten i Tabell 7 viser, er det fire grupper av kulturfelt som skiller seg positivt ut, med *sangen og musikken på markert førsteplass*. Deretter kommer idrett, litteratur og kunst og håndverk med samme grad av tilslutning (det er særlig håndverket som kommenteres). Til siste gruppe som ligger på under 20 % tilslutning hører erfaringer med teater/film og

kirke/bedehus sammen med erfaringer av tradisjoner i vid forstand. De tradisjoner som nevnes vil dels kunne knyttes til religion og med det heve tilslutningen til dette kulturfeltet, dels knyttes til feltet kunst og håndverk.

| Kulturerfaringer i oppvekstmiljø | Grad av tilslutning |
|---|---------------------|
| Musikk (sang,dans) | 52 |
| Idrett | 34 |
| Litteratur(bibliotek,eventyr,dikt) språk | 28 |
| Kunst og håndverk (også arkitektur) | 28 |
| Teater og film | 20 |
| Religion (kirke,bedehus) | 19 |
| Tradisjoner og gjenstander(museer,høgtider) | 18 |

Tabell 7: Oversikt over kulturerfaringer i oppvekstmiljø. Fordeling i prosent

Lærerne i *by og bygd* rangerer begge sang og musikk på suveren førsteplass. Begge gruppene har også idrett som nr. 2. Men så blir valgene mer likeverdige og rekkefølgen mindre sikker. I store trekk følger den hovedmaterialet. Den mest merkbare tendens er at tradisjoner både reellt og rangmessig står sterkere i bygdegruppe enn i bygruppe. Men i begge miljø hører den til blant de lavest prioriterte områder.

Splittes materialet på *kjønn*, er rangeringen for hvert av de to kjønn ulik. Kvinnenes preferanser er i prioritert rekkefølge *musikk, kunst og håndverk, litteratur og idrett*, mens mennene prioriterer *idrett, musikk, religion, og litteratur/tradisjon* som felles fjerde plass.

Mens nesten $\frac{2}{3}$ av kvinnene nevner musikk, krysser nesten halvparten av mennene av på idrett.

Aldersgruppene følger hovedtrenden i materialet på de to første prioriteringer, nemlig *musikk og idrett*. I de to neste prioriteringer er *litteratur* felles for alle, mens preferansene skifter ved at de yngste trekker inn "teater og film", mellomgruppen "kunst og håndverk" og de eldste "tradisjoner".

Arenaer for overføring

Den neste kategorigruppe omfatter arenaer for kulturoverføring, som skole, heim, lokalmiljø, natur og storsamfunn. Her er profilen denne:

| Arenaer for kulturoverføring | Grad av tilslutning |
|---|---------------------|
| Impulser fra lokalmiljø (næringsliv,forening) | 57 |
| Familieimpulser (samvær,trygghet) | 24 |
| Skoleimpulser (engasjerte lærere) | 17 |
| Naturimpulser | 15 |
| Storsamfunnsimpulser (massemedia) | 3 |

Tabell 8: Oversikt over arenaer for kulturoverføring. Fordeling i prosent

Igjen er det lokalmiljøet som dominerer med en meget markert preferanse. Legges det så til naturimpulser som ofte knyttes til det lokale, er dette den viktigste arena for kulturoverføring.

Heimens impulser nevnes ikke så ofte, heller ikke betydningen av skolen. For oss som lever i år 2000 er det grunn til å legge merke til den minimale rolle som tilskrives en kollektiv storsamfunnsimpuls.

I *by- og bygdegruppen* er lokalmiljøet den desidert sterkeste arena for kulturimpulser, med storsamfunnet på jumboplass. Men mens bygdegruppen innenfor denne ramme rangerer videre i rekkefølge familiemiljø, naturmiljø og skole, setter bylærerne skoleimpulsen foran familieimpulsen og langt foran naturimpulsen. At $\frac{1}{4}$ av bylærerne nevner skoleimpulsen, mens under 10% av bygdegruppen nevner den, er et interessant funn så langt.

Studerens preferansene for *menn og kvinner* hver for seg, nevner $\frac{1}{2}$ av mennene og $\frac{2}{3}$ av kvinnene lokalmiljøet som vesentlig. I begge grupper er dette deres første valg. For menn er neste valg "naturimpuler", mens kvinnene nevner i rekkefølge familie og skole.

Når det gjelder valg i ulike *aldersgrupper*, følger lærere fra 40 år og oppover samme mønsteret som i totalmaterialet, mens den yngste gruppen har "natur"-impulser som nr. 2.

Til sammen danner opplysningene om oppvekstmiljøet et tydelig mønster, der sang og musikkferinger og idrett står sentralt, med lokalmiljøet som hovedarena. Litteratur og kunst og håndverk hører også med, men de synes i større grad å være knyttet til erfaringer i familien. Det er visse variasjoner for by/bygd-tilhørighet, kjønn og alder. Det kan være grunn til å framheve kvinners og menns ulike preferanse for henholdsvis musikk og idrett, og by- og bygdegruppens ulike erfaringer med skolen som kulturell arena.

Tilfreds med eget oppvekstmiljø?

Over halvparten av lærerne opplever at de har hatt et oppvekstmiljø de er glad for og stolt av. Mer enn en tredjedel sier imidlertid at deres oppvekstmiljø er det ikke noe spesielt å snakke om. Det er helt vanlig. Med de kulturerfaringer som tidligere er lagt for dagen og den vekt som er tillagt det lokale kulturmiljø, betyr dette først og fremst at denne positive vurderingen viser tilbake til den lokale arena. Det samme mønster finnes i hovedsak hos lærere i *by og bygd*, hos *menn og kvinner* og innen de ulike *aldersgrupper*.

Har Telemark en spesiell kulturell aura?

Det er faktisk 85 % av lærerne som svarer ja på dette spørsmålet.

Mens 45 % mener denne aura er tilstede i hele fylket, mener 42 % at denne kulturen finnes bare i bygdene. Det er ingen som knytter den bare til byene.

Splittet materialet på *regional plassering*, *kjønn og alder*, er det bygdelærerne, menn og den yngste gruppe som knytter auraen først og fremst til bygdene. Kvinnene, gruppen over 40 år og bylærerne lar auraen tilskrives hele fylket.

Elevenes lokalmiljø oppfattes som en kilde til kulturerfaringer. Mens halvparten av lærerne mener at det *antagelig er et stort potensiale hvis en ser nærmere etter*, hevder over 40 % at det *er et stort potensiale*. Dette bildet gjenspeiles også i oppfatningene hos menn og kvinner hver for seg. Videre er det den yngste gruppe og bygdelærerne som er mest positive til elevenes lokalmiljø.

Denne positive reaksjon på elevenes lokalmiljø må forstås på bakgrunn av lærernes egen positive vurdering av kulturerfaringer fra oppvekstmiljøet, med lokalmiljøet som den sentrale

arena. De grupper som vurderer elevenes lokalmiljø høyest, er også de som setter "naturimpulser" høyt – og kulturimpulser knyttet til bygdene. Det som dominerer oppvekstkommentarene er felleserfaringer i et lokalmiljø.

3.3 OPPFATNINGER AV UNDERVISNING

Den lærergruppen som her skal fortelle om sine erfaringer med undervisning i skolen, er som vist en moden gruppe som har overvekt av kvinner, som er klasselærere, og som faglig sett synes å ha god utdanning. Den faglige bakgrunn vi til nå har fått tak i, viser tilbake til at det er norsklæreren og "allround"læreren vi har med å gjøre.

Er fagundervisning kulturoverføring?

Det er ikke uvanlig verken i skole eller samfunnsliv å sette merkelappen "kulturfag" på noen fag, da ofte humanistiske fag. Oppfatter lærerne fagene på den måten eller er fagene likestilt som kulturfag?

Svarene viser at nærmere 60 % av lærerne mener skolens fagundervisning er kulturoverføring i *noen fag*, mens nærmere 40 % mener *alle fag* har ansvar for kulturoverføring. Mens aldersgruppene følger dette mønsteret, er oppfatningene annerledes for de to kjønn. Mens de mannlige lærerne fordeler seg omtrent likt på kategoriene "i alle fag" og "i noen fag", er det dobbelt så mange kvinner som slutter seg til formuleringen "i noen fag" framfor i "alle fag". Også i bygdegruppen er kategorien "noen fag" markert mer foretrukket enn i bygruppen. Det er altså kvinner og bygdelærere som avgrenser kulturbredden.

Hvilket fag forbindes først og fremst med kulturoverføring i egen undervisningskrets?

For å få vite nærmere hvilke fagområder lærerne uttaler seg om, ble de bedt om å velge det faget av sine undervisningsfag de mest forbandt med kulturoverføring. De fire fagene med størst tilslutning er norsk, kunst og håndverk, samfunnsfag og musikk. Nærmere tre fjerdedeler av fagvalget knyttes til disse fagene, med norsk som den suverene vinner. Det er ellers grunn til å merke seg at realfagene nevnes i liten grad (8 % i naturfag, 0,6 % i matematikk).

| Lærerens primære kulturfag | Grad av tilslutning |
|----------------------------|---------------------|
| Norsk | 36 |
| Kunst og håndverk | 13 |
| Samfunnsfag | 12 |
| Musikk | 11 |

Tabell 9: Lærernes primære kulturfag. Fordeling i prosent

Dette fraværet av realfag kan bety at lærerne som knytter kulturoverføring til *noen fag* ikke regner med realfagene. Når så skolens eldste fag "kristendom" får 4 % tilslutning, som konkret betyr at bare 6 lærere har tatt utgangspunkt i dette faget mens over 60 har valgt norskfaget, gir det grunnlag for ettertanke. På den annen side er det forståelig at lærere som underviser i flere fag og er klasselærere trekker fram norskfaget som sitt mest sentrale kulturfag.

I by- og bygdegruppen er det ulike mønstre. Mens norskfaget dominerer bygruppen, med kunst og håndverk på 2. plass, men langt etter (36 og 10 tilslag), er fordelingen jevnere i bygdegruppen og har rekkefølgen norsk, samfunnsfag, kunst og håndverk og musikk.

På dette spørsmålet er *kjønnsvariabelen* interessant. Kvinnenes prioritering følger mønsteret i totalgruppen (bortsett fra at de nevner musikk foran samfunnsfag), men forsterker dominansen av norskfaget på første plass. Hos mennene er også norsk på førsteplass, men avstanden til de to neste fagene samfunnsfag og naturfag er liten. I de tre *aldersgruppene* holder man seg til de samme fire fagene med norsk på første plass i alle grupper, men med noe ulik rangering videre. I den yngste gruppen er naturfag kommet inn som fag nr. 3 etter norsk og musikk.

Undervisningens innhold

Mer enn 60 % av lærerne mener skolens faginnhold er et "midtpunkt" mellom elevens verden og et sentralt kulturinnhold. Dette indikerer at skolens innhold oppfattes som et mulig møtepunkt mellom et kulturinnhold som prioriteres fra samfunnets side og elevens resonansbunn. Det er bare små endringer når materialet blir splittet på kjønn, alder og regional plassering.

Lærerne ble bedt om å komme med 4-5 stikkord for å karakterisere innholdet i undervisningen innenfor sitt mest typiske kulturfag. Etter å ha lest 35 besvarelser ble innholdet gruppert i 7 kategorier som hentet stoff fra ulike fagområder. Mens de fleste kategorier omfattet et kulturinnhold som skulle overføres til elevene, var det også reaksjoner som hørte til i kategorien "eget uttrykk". Det har imidlertid ikke vært mulig å lage gjensidig ekskluderende kategorier. Det tenkes her særlig på kategorien "lokalstoff" som både kan hente tilfang fra natur, fra lokal sed og skikk, lokal folkekultur osv. Men heller ikke kategoriene "folkekultur", "enkelt klassisk innhold" og "populærkultur" er enkle å bruke på en konsekvent måte. Kategorien "eget uttrykk" rommer både den ferdighetskunnskap som er ønskelig for å kunne uttrykke seg, men også det eleven selv uttrykker.

Det er helheten i formuleringene som har vært viktige i tvilstilfelle. Inn i denne helheten hører også de mer generelle spørsmålene om forholdet mellom å tilføre et kulturinnhold og å bruke det som et potensiale til skapende arbeid, forholdet mellom sentralt gitt og lokalt bestemt stoff, og forholdet mellom fortids- og samtidsstoff. Selv om det var hensiktsmessig å spre disse spørsmålene i spørreskjema for å kunne sjekke reliabiliteten, er det i en fortolkningssammenheng fornuftig å lese dem sammen.

Som helhet bekrefter innholdseksemplifiseringen at det faglige utgangspunktet var humanistiske fag, og den tydeliggjør også gruppens feste i en lokalkultur. Innholdet balanserer også godt med det generelle innledende spørsmålet om et innhold som et "midtpunkt" mellom elevens verden og utvalgte deler av kulturen. Svarene på de tre påfølgende spørsmål bekrefter også lærergruppens opplevelse av at skolens innhold rommer en "passe blanding", her både av sentralt gitt stoff og lokalstoff (65 %) og av nytt og gammelt (75 %). Når så 74 % oppfatter at kulturinnholdets funksjon er å danne grunnlaget for at elevene skal kunne skape noe selv og bare 22 % oppfatter det som "tilførsel" av stoff, står vi tilbake med et relativt homogent bilde av lærergruppens oppfatninger av et balansert innhold. I Tabell 10 vises det kulturinnhold som nevnes hyppigst.

| Kulturoverføringens innhold | Grad av tilslutning |
|--|---------------------|
| Folkekultur innen alle områder | 57 |
| Lokalstoff (lokal natur,museer) | 46 |
| Enkel klassisk kultur (musikk, leseboktekst) | 40 |
| Elevens eget uttrykk, også uttrykksformer | 27 |
| Sed og skikk (kultivering av mat, ritualer) | 26 |
| Samtidskultur fra elevens verden | 25 |

Tabell 10: Oversikt over undervisningens kulturinnhold. Fordeling i prosent

Det er lite innhold knyttet til samfunn (5 %), sport (5 %) og natur (7 %).

Når det gjelder reaksjonene hos lærerne på bakgrunn av arbeidssted, kjønn og alder, er det bare for *by/bygd-faktoren* det er grunn til å bemerke variasjonen. Når det gjelder de 6 emneområder som er listet opp, samler bygdegruppens prioritering seg om lik tyngde på *folkekultur og lokalkultur*, med stor avstand til de fire neste valg, som følger svargruppen. Bygruppens valg er mer jevnt fordelt og har en noe annen rekkefølge: *folkekultur, enkel klassisk kultur, kulturstoff fra elevens verden, lokalstoff* og eget uttrykk som to likeverdige kategorier etterfulgt av *sed og skikk*. Det er interessant å merke seg denne noe ulike profil i retning av mer lokalstoff i bygdegruppen, mer klassisk preget innhold og populærkultur i bygruppen. I begge grupper er imidlertid folkediktningen en sentral del av innholdet, noe som er forståelig innenfor en ramme av norsk som mest prioriterte fag.

Rammefaktorer

Skolens oppgave skal løses i *samarbeid* med heimen, heter det i skolens formålsparagraf. Er samarbeid med heim og lokalmiljø knyttet til skolens kulturoverføring en opplevd realitet i denne lærergruppe, eller fungerer skolen som en atskilt organisasjon?

Når 56 % av lærerne sier at de sjelden er med i slikt samarbeid og 24 % mener de aldri har deltatt, hjelper det lite om 17 % hevder ofte å ha vært med. Den gruppen som sier de "ofte" har opplevd samarbeid er stort sett bygdelærere, den som sier de "aldri" har opplevd samarbeid med lokalmiljø har hovedtyngde i byene. En positiv samarbeidserfaring synes å være mindre tilstede hos menn enn hos kvinner, mens det i aldersgruppene ikke er noen synlig tendens.

Kjenner så læreren sin egen skole eller er hun stort sett bare kjent med sin egen undervisning?

Her er svarene mer positive, ved at over 70 % mener å kjenne egen skole, mens ca. 25 % bare kjenner egen planlegging. Fordelingen i aldersgruppene følger totalmaterialet. Men mens de aller fleste menn mener å kjenne egen skole, er dette tilfelle for $\frac{2}{3}$ av kvinnene. By/ bygd-faktoren gir også utslag ved at $\frac{3}{4}$ av bygdelærerne mot $\frac{2}{3}$ av bylærerne mener de vet om egen skole.

Når det gjelder ytre rammefaktorer som bygg, lærerkvalifikasjoner og organisering av skolens liv, er det få lærere som bruker betegnelsen dårlig. Av de to øvrige kategorier bra eller mindre bra, er det *bra-svarene som dominerer*. Over 90 % mener lærerutdanningen er bra, mens over 60 % finner både organisering og bygninger bra. I spørsmålet om slike ytre faktorer er en flaskehals i undervisningen, deler lærerne seg stort sett på midten i en ja- og en nei-gruppe. I og med at tilfredsheten er så stor vil dette sannsynligvis bety at det for dem som oppfatter slike ytre faktorer som en flaskehals finnes en stor del som svarer mer prinsipielt enn reellt på dette spørsmålet.

Det er få kjønntendenser på dette feltet. Men det er en tendens til at den eldste gruppe er noe mer fornøyd enn den yngre. I den eldste gruppe mener også flertallet at slike ytre faktorer ikke er noen flaskehals i undervisningen, mens den yngre gruppe mener det motsatte.

Også her er det ulikheter mellom lærere i by og bygd. Bygdelærerne er mer fornøyd både med skolebyggene og organisering av undervisningen enn bylærerne. Det er bare i oppfatningen av lærernes kvalifikasjoner at forskjellene utjevnes. Og som en naturlig konsekvens av detaljsvarene er det også $\frac{2}{3}$ av bygdelærerne som sier at ytre faktorer ikke er noen flaskehals i skolen mot 38 % i bygruppen. Dette betyr at *i oppfatninger av rammefaktorer, er den mest markerte forskjell å finne mellom by- og bygdegruppe.*

3.4 OPPFATNINGER AV BEGREP OG RELASJONER

Begrepet kulturarv

Når lærerne ble bedt om å komme med assosiasjoner til kulturarvbegrepet, ble det formulert mange og allsidige svar. De er i ettertid gruppert i 18 kategorier, som deles i undergrupper som:

- generelle kategorier (1-7)
- spesifikke kategorier (8-12)
- funksjon og prosesser (13-17)
- samlet kulturforståelse 18

Kategorien 1-7 *generelle kategorier* består av mer generelle begrep som finnes i kulturdefinisjoner dels som kunnskaper, holdninger, tradisjoner, levesett, dels som omfattende kulturområder som tro/religion eller kunst og diktning. Når assosiasjonene til den estetiske arven er spesifisert både som som folkekunst og kunst, er det for å ha en mulighet til å få øye på om også den mer elitepregede kunsten har en plass. Konkret rommer kategoriene :

- basiskunnskap
- holdninger/verdier
- tradisjoner
- levesett (norgeshistorien, institusjoner og samfunnstrukturer)
- kunst, musikk og diktning (et slags sammenfattet utsagn)
- folkediktning, folkekunst, folkemusikk (det substansielle)-
- tru, religion

Fordi den tidligere intervjuundersøkelse var viet den estetiske arven innen ”kunst og formkultur, musikk og diktning”, vil det være av interesse å fange opp assosiasjoner knyttet til dette fagområdet som også spesifiserer kunststartene. Derfor er det også tatt med en spesiell kategori. Det betyr at forekommer for eksempel bare termen litteratur i deres assosiasjoner, kodes svaret inn på det spesifikke feltet nedenfor, mens brukes mer sammenfattende utsagn som f.eks. litteratur, kunst og musikk, blir det gruppert som mer generell kategori. I den spesifikke gruppe er det også interessant å se etter om idrett er blitt et felt som nevnes som kulturfelt.

De spesifikke kulturområder i kategoriene 8-12 er som følger:

- litteratur
- sang/musikk
- bildekunst
- idrett/natur
- språk

Kategoriene 13-17 rommer kategorier som sier noe om kulturens funksjon og prosesser og spesifiseres slik:

- tilhørighet, identitet, røtter (etnisitet særdrag)
- sammenheng, fellesskap (linjer i tid og fellesskap i dag ,en nasjon)
- stolthet (kvalitet, noe verneverdig)
- overføringsprosesser (oppdragelse, formidling, arv, muntlig fortelling)
- mottakerprosesser (som opplevelser, erkjennelse)

Lærernes assosiasjoner kunne omfatte hvert av de tre hovedområder, og ble merket av med 1 der kategorien ble brukt, 0 der den ikke ble brukt. For å få tak i tyngdepunktet i det enkelte intervju, foretok prosjektleder til sist en oppsummerende vurdering over om hovedvekten i det aktuelle intervju syntes å ligge innen de generelle kategorier, spesifikke kulturområder eller primært funksjon og prosesser. Dette fungerer som en *summeringskategori*. Mens de tallrike assosiasjonene pekte i retning av mangfold, var det nødvendig også å få tak i tyngdepunktet i den enkeltes reaksjonsmønster. Denne samlekategori (18) vil senere kunne holdes opp mot resultatet av den detaljerte kategoriseringen og tjene som et uttrykk for reliabilitet i bruk av kategoriene.

| Kategori 1-7 | Grad av tilslutning |
|--|---------------------|
| Levesett (historien,institusjoner, strukturer) | 56 |
| Tradisjoner | 40 |
| Folkekultur | 35 |
| Kunst, musikk og diktning | 17 |
| Religion, tro | 17 |
| Verdier og holdninger | 13 |
| Basiskunnskaper | 7 |

Tabell 11: Prosentvis fordeling av assosiasjoner til begrepet kulturarv. Generelle kategorier

Det er en viss grad av overlapping i kategorier. Selv om vi også her fortolker deltallene ut fra den helhet de står i, betyr det likevel at de oppsatte prosenttall bare kan være veiledende. *At assosiasjonene domineres av begrep knyttet til hverdagsliv og kulturen som livsform er tydelig ut fra de to første kategoriene, både betraktet hver for seg og sammenlagt. Dette forsterkes også av den solide plassen som gis til folkekulturens ulike uttrykksformer.* I motsatt lei er det grunn til å merke seg hvor liten vekt som synes å ligge på kulturarvens kunnskapsside.

Assosiasjonene til "kunst, musikk og diktning", "religion, tro", og "verdier og holdninger" er ikke særlig fremtredende leses de som isolerte reaksjoner. Samtidig er det ikke vanskelig å se tydelige fellestrekk i denne type kulturarv. Kunstarven har gjennom historien beskjeftiget seg i ikke liten grad med eksistensielle verdier, der det religiøse har hatt en vesentlig plass.

Mellom "religion, tro" og "verdier og holdninger" er det tydelige felles om enn ikke helt sammenfallende tråder, o.s.v. Til sammen får disse tre assosiasjonsgruppene som representerer et estetisk, et religiøst og et etisk anliggende nærmere 50 % tilslutning. Samlet sett viser disse assosiasjonene tilbake til et tydelig normativt kulturbegrep, preget av humanistiske kulturområder.

Det er imidlertid også mulig å sammenfatte tilslutningen til "folkekultur" som konkret knyttes til folkemusikk, folkekunst og folkediktning og "kunst, musikk og diktning" til en omfattende estetisk arv, som også tilsammen får 50 % tilslutning. Denne gruppering er heller ikke fri for innslag av "religion,tro", og "verdier og holdninger".

Slik kunne vi fortsette med å lete etter fellestrekk i de oppsatte kategorier, som aldeles ikke er gjensidig ekskluderende. Totalbildet dekker både kulturarven som levesett og livsform og dens manifestasjoner av "det beste som er skapt", med stor tyngde også på det normative feltet. Det er den manglende sans for kunnskapsarven som skiller seg negativt ut, og som det er grunn til å merke seg.

Spesifikke kategorier

"Kunst, musikk og diktning" er en samlekategori, som det er av interesse å splitte opp. Samtidig har idrett fått plass i det kulturpolitiske landskap, og kan hende også i lærernes kulturarvassosiasjoner. Graden av tilslutning der lærere velger å være spesifikke i sine assosiasjoner vises i tabell 12:

| Kategori 8-11 | Grad av tilslutning |
|---------------------|---------------------|
| Sang og musikk | 29 |
| Litteratur og språk | 29 |
| Bildekunst | 16 |
| Idrett | 9 |

Tabell 12: Prosentvis fordeling av assosiasjoner til begrepet kulturarv. Spesifikke kategorier

Assosiasjonene knyttet til sang og musikk ser ut til å følge denne lærergruppen. De er på høyde med de assosiasjoner som knyttes til litteratur og språk (nå slått sammen). At den visuelle arv kommer lenger ned er ikke uventet fordi den ikke har vært et "folkeei" på samme måte som sangen og litteraturen/språket. Ellers er det interessant at idretten har funnet en liten plass også som assosiasjon til begrepet kulturarv.

Funksjon og prosess

Mens assosiasjonene til nå har hatt sin tyngde i kulturarven som substans, knyttes andre assosiasjoner til kulturarvens funksjon og til de generelle kulturprosessene slik det framgår av Tabell 13.

| Kulturarvens funksjon | Overføring/Tilegnelse | Grad av tilslutning |
|------------------------|--------------------------|---------------------|
| Røtter, identitet | | 30 |
| Sammenheng, fellesskap | | 26 |
| Stolthet (kvalitet) | | 15 |
| | arve, oppdra, formidle | 20 |
| | Motta, oppleve, erkjenne | 8 |

Tabell 13: Prosentvis fordeling av assosiasjoner til kulturarvbegrepet. Kulturprosesser

Her vises graden av tilslutning til kulturarvens funksjon som kilde til utvikling av røtter og identitet og mulighet for konstituering av fellesskap og sammenheng mellom generasjoner. Arvens kvalitet som kilde til utvikling av stolthet er mindre fremtredende.

I tabellen ser vi dessuten at selve kulturprosessene sjelden assosieres med kulturarvbegrepet. I den grad disse aktiveres, er det mer den aktive overføring som kommenteres enn mottakersiden. Det kan ha sammenheng med at det er lærere med et særlig formidlingsansvar som er informanter.

Den relativt svake tilslutning til kulturarven som prosess kan ha sin forklaring i de spørsmål som er stilt. Det å spørre om assosiasjoner til en arv, kan nok fikserte tanken til gjenstander og substans. På den annen side er det sannsynlig at lærerne i sine assosiasjoner både i de generelle og i de spesifikke kategorier har tenkt både substans og prosesser. F.eks. vil sang og musikk ikke bare uttrykke et gitt innhold som foreligger i sangbøker og noteoppsett, men et innhold som i høyeste grad eksisterer når det settes i bevegelse gjennom de ulike framførings- eller overføringsprosesser. Den generelle kategorien "levesett" rommer også innsikt i både substans og prosesser, o.s.v. Med denne tolkning vil den svake tilslutning til kulturarven som prosess måtte forstås som liten tilslutning til mer generelle overføringsprosesser.

For hver person ble det så forsøkt å summere hovedtendensen i det enkelte intervju. Den viste at *mens over 40 % av svarene hørte til i gruppen av kulturinnhold av mer generell karakter*, er det omtrent like mange prosent som må fordeles likt mellom "spesifikke innholdskategorier" og "kulturprosesser". Dette samsvarer med det som allerede er vist som detaljinformasjon.

Undersøkes materialet for *by/bygd, kjønn og alder* er mønsteret i hovedsak det samme som i svargruppen som helhet. Det er en liten nyanse for variabelen alder knyttet til de spesifikke kategorier, sang/musikk, litteratur/språk og idrett. Mens lærere under 54 år setter sang/musikk på første plass, velger de eldste lærerne litteratur/språk. Ellers har idrett en viktigere plass i den yngste enn i de to øvrige aldersgrupper.

Folkeskolekomiteens formulering?

Det er interessant å betrakte innholdet i lærernes assosiasjoner i forhold til Folkeskolekomiteens definisjon av kulturarv som "den sum av røynsle og innsikt som ned gjennom tidene har nedfelt seg i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjonar" (Folkeskolekomiteen 1965:113, 2.spalte). I Mønsterplanen av 1987 ble det dessuten tatt med dette tillegget: "Den kulturen som kommer til uttrykk i arbeidslivet, i organisasjonene og i de folkelige tradisjonene som er knyttet til lokalsamfunnet i bygd og by, er også en sentral del av den erfaring skolen skal formidle"(M 87:14).

Som tidligere vist rommer lærernes assosiasjoner mange av de kulturområder som her er nevnt, men i en annen prioritert rekkefølge slik: sed og skikk, folkelige tradisjoner knyttet til lokalsamfunnet i by og bygd, kunst, musikk og diktning, tro og moral. Slik sett inneholder de islett fra både eldre og ny utforming. Det som *ikke kommer med er basiskunnskaper eller andre typer utsagn som kan ha med vitenskapens og teknikkens verden å gjøre*.

Hva skjer så når lærerne får seg forelagt disse to definisjoner og skal forsøke å sette strek under de kulturarvområder som faller sammen med deres egen forståelse?

Svarene viser at 52 % av lærerne er enig i bare *et utvalg av områder* fra Folkeskolekomiteens liste. Mens en god del av disse ikke setter strek under begrep som "vitskap og teknikk", er det også enkelte som ikke har med "tru" eller "kunst og diktning". Det finnes også en som bare setter strek under begrepet "sed og skikk". Vi skal imidlertid ikke glemme at nesten 40 % setter strek under alle utsagnene. Det betyr at selv om de ikke trakk fram alle disse områdene i

sine mest aktive assosiasjoner, vil de ved nærmere ettertanke ha dem med. At 57 % mener tilføyelsen i M 87 var nødvendig mens 34 % fant den unødvendig, kan utlegges som uttrykk for deres sterke forankring i hverdagskultur og det lokale, enten slik at det var på tide at dette ble formulert eller at det var underforstått i den første formulering.

Dermed bekreftes hovedinntrykket av lærernes kulturarvforståelse med vekt på en humanistisk og folkelig arv, med lite vekt på kunnskaper og på kulturens rasjonale side. Det er likevel en stor gruppe som slutter seg til bredden i Folkeskolekomiteens utsagn, når de får seg forelagt en formulert definisjon. Disse reaksjonene følger i prinsippet samme mønster som det tidligere spørsmålet om alle eller noen fag i skolen ble regnet som kulturfag.

Leses krysstabeller for *kjønn og alder*, følges hovedmønsteret i svargruppen. Men det er noen få interessante detaljer. Mens mennene gir samme grad av tilslutning til kategoriene "enig i alle utsagn" og "enig i bare noen utsagn" i Folkeskolekomiteens formulering, slutter kvinnene seg mest til utsagnet "enig i bare noen utsagn". Kvinnene vil også ha med hele tilføyelsen i M 87. Dette betyr at tendensen til å la kultur omfatte såkalte "humanistiske kulturfelt" er det kvinnene som i særlig grad representerer. Undersøkes dette for alder, viser materialet at den yngste gruppe er den eneste som krysser av noe mer i gruppen "enig i alle utsagn" enn "enig i bare noen utsagn". På den annen side er det særlig den eldste gruppe over 60 % som gir tilslutning til "enig i bare noen utsagn". Tabellen for lærere i *by og bygd* viser at bygdelærerne i langt større grad enn bylærerne slutter seg til bare noen av utsagnene i Folkeskolekomiteens kulturarvdefinisjon. Til sammen indikerer dette at kvinner, eldre og bygdelærere har et smalere og mer humanistisk preget kulturbegrep enn menn, yngre lærere og bylærere.

Mønsteret i reaksjonene på Folkeskolekomiteens kulturarvdefinisjon følger mønsteret i det tidligere spørsmålet om skolens kulturoverføring omfatter "alle skolens fag" eller "noen fag" både for svargruppen som helhet og for de undergrupper som er nevnt og gir til sammen et konsistent resultat. Mens over halvparten av lærerne avgrensar kulturarven i skolen til "tru, sed og skikk, kunst og diktning" representert gjennom "noen fag" i skolen, er en stor del åpen for at det finnes en kulturarv også innen mer rasjonale felt, og dermed også at "alle skolens fag" driver med kulturoverføring. Det kan se ut som om større tilsig av menn, yngre lærere og bylærere ville øke andelen lærere med et bredere kulturarvbegrep. Når vi vet at Ikke-svargruppen rommer prosentvis flere menn, flere yngre lærere og flere bylærere enn svargruppen, antydes det at i totalgruppen på 300 lærere sannsynligvis er tilnærmet lik tilslutning til et videre kulturarvbegrep.

Forholdet mellom begrepene kultur og kulturarv

Oppfatter lærerne kulturarven som en del av kulturen eller er kulturarv mer å forstå som en røst fra fortiden? For å få tak i denne type opplysning aktualiseres spørsmålet om fellestrekk og ulikheter i de to begrep. Lærerne ble stilt overfor en rekke utsagn som disse:

- De to begrep dekker det samme.
- Kultur og kulturarv sier begge noe om prosesser, om det å overføre, ta vare på og videreutvikle
- Kultur er mer omfattende enn kulturarv, det inneholder også kulturarven
- Kultur omfatter nåtid, kulturarv er fortid.
- Kultur kan du gjøre noe med, kulturarven er noe du får og tar imot.
- Kulturarv uttrykker mer kvalitet enn begrepet kultur.
- Kulturarv uttrykker mer slitestyrke enn begrepet kultur

-Kulturarv sier mer at dette er noe som tilhører meg enn begrepet kultur gjør.

Reaksjonene viser at det er nesten ingen som slutter seg til den første påstanden om at de to begrep dekker det samme. Men 65 % mener fellestrekket ligger i at begge uttrykker prosesser, "...det å overføre, ta vare på og videreutvikle".

Når det gjelder utsagn som peker på *ulikheter* mellom begrepene kultur og kulturarv, får disse utsagn størst tilslutning:

| Ulikheter mellom kultur og kulturarv | Grad av tilslutning |
|--|---------------------|
| Kultur er mer omfattende enn kulturarv | 60 |
| Kultur kan du gjøre noe med, kulturarven tar du imot | 51 |
| Kultur omfatter nåtid, kulturarv er fortid | 42 |
| Kulturarv har mer med tilhørighet å gjøre | 36 |
| Kulturarv uttrykker mer slitestyrke enn kultur | 32 |
| Kulturarv uttrykker mer kvalitet enn kultur | 13 |

Tabell 14: Forholdet mellom begrepene kulturarv og kultur. Prosentvis fordeling

En analyse av krysstabeller for *by- og bygdegruppen* viser at begge gruppene følger totalmaterialet når det gjelder de tre første utsagn, kultur og kulturarv som prosesser, kultur som mer omfattende enn kulturarv, og kultur som et mer aktivt begrep enn kulturarv. I begge grupper er det også liten tilslutning til utsagnet om kulturarv som mer kvalitetsrik enn kultur. Når det gjelder de øvrige karakteristika, kulturarvens historisitet, arvets slitestyrke og dens betydning for tilhørighet, rangerer hver av de to gruppene annerledes enn svargruppen. Bygruppen prioriterer utsagn i rekkefølge: *tilhørighet*, historisitet og slitestyrke, mens bygdegruppen vektlegger *historisitet*, slitestyrke og tilhørighet. Avstanden mellom disse rangnummer er til dels liten, noe som gir grunnlag for stort innslag av tilfeldighet (dessuten er det forholdvis mange kvinner i bygruppen). Ser vi på antall personer som har støttet utsagnene i disse tre grupper, er det tydeligste utslaget på utsagn om kulturarvens *historisitet* med tilslutning fra 36 % i bygruppen, 44 % i bygdegruppen.

Mønsteret for *kvinnene* er det samme som i totalmaterialet. Mer enn halvparten knytter an til de tre første dimensjoner, og de andre følger etter uten for store sprang. Det er avstanden mellom de øvrige dimensjoner og kvalitetsdimensjonen som er merkbar. Hos mennene er avstanden mellom rangnummerne små. Her topper omfang og prosessdimensjon listen. Ellers synes menn å være mindre opptatt av tilhørighetsaspektet enn kvinnene.

Forholdet mellom begrepene kultur og kulturarv blir ytterligere kontrollert i de direkte spørsmål der man for hvert av begrepene skal kommentere om det rommer "det beste som er skapt", "kultur som livsform", eller "begge deler". Korrelasjonen mellom lærernes svar på hva som kjennetegner begrepene kultur og kulturarv viser $r=0.569$ som er signifikant på 0.01 prosentnivået. For begge begrep ligger over 50 % av svarene i rubrikken kultur/kulturarv som livsform. Denne kulturforståelse preger også hele lærerundersøkelsen. Men det er noe ulik tilslutning til rubrikken "det beste som er skapt" ved at bare 4% krysser av i denne som uttrykk for sitt syn på kultur, mens 16 % bruker det som utsagn som dekker deres kulturarvforståelse. Det betyr at kvalitetsdimensjonen er mer typisk for kulturarvbegrepet enn

for kulturbegrepet, selv om reaksjonene i tabell 14 viser at det ikke er den som i første rekke konstituerer forskjellen på de to begrep.

Kulturarvens legitimering

Spørsmålene til nå har avdekket kulturarvens vesentlige funksjon som kilde til opplevelse av tilhørighet og sammenheng. Arvens slitestyrke har også kommet fram. På direkte spørsmål om hvorfor skolen skal formidle kulturarv, ble det gitt mulighet for maks. 3 kryss på en oppsatt liste.

| Hovedbegrunnelser for kulturarv | Grad av tilslutning |
|---|---------------------|
| Røtter og utvikling av egen identitet | 93 |
| Å utvikle grunnleggende verdier | 69 |
| Å skape fellesskap i en kultur | 49 |
| Innhold som kan utvikle erkjennelse og opplevelse | 36 |
| Basiskunnskaper å bygge videre på | 32 |

Tabell 15: De viktigste begrunnelser for kulturarv i skolen. Prosentvis fordeling.

?

Igen ser vi at kulturarvens legitimering knyttes til *røtter og identitet, utvikling av holdninger og verdier, og utvikling av fellesskap i en kultur*. Kulturarven som kilde til individuell erkjennelse og opplevelse og kulturarvens kunnskapspotensiale er mindre viktig. Selv om ikke forskjellene i prosent er så store, er de likevel merkbare i en sammenheng hvor det var en felles definert ramme på 3 begrunnelser pr. person. Resultatet bekrefter for øvrig tendensen i tidligere spørsmål og gir et konsistent bilde av deres oppfatninger. (Kan dette komme av at det er felles og nær livsform som preger gruppen og ikke en finkultur der særlig erkjennelsen og opplevelsen synes å være kjennemerket?)

I *by og bygdegruppen* følges i hovedsak totalmønsteret. Undersøkes svarene for menn og kvinner, peker argumentet om røtter seg ut i begge grupper. Den øvrige rekkefølge er også den samme i begge grupper, med god avstand mellom rangnummer hos kvinner, liten avstand hos menn (også på grunn av lavt antall). Innenfor denne rekkefølge indikerer resultatene at kvinner synes å slutte seg sterkere til argumentet om "holdninger og verdier" enn menn gjør, mens det er omvendt m.h.t. basiskunnskaper.

I de tre *aldersgrupper* finner vi igjen de tre første begrunnelser på toppen, med røtter som felles første valg. Her viser det seg at den yngste gruppen prioriterer begrunnelser knyttet til fellesskap mer enn argument relatert til utvikling av holdninger og verdier, mens de to andre gruppene rangerer motsatt. Bortsett fra noen få nyanser knyttet til alder og kjønn, er begrunnelsene i svargruppen dekkende også for undergruppene.

Oppfatninger av begrepet estetisk

I den tidligere lærerundersøkelsen kom det fram at lærerne forbandt det estetiske dels med forhold knyttet til et objekt, dette at et objekt er vakkert eller har god form, dels til erfaringer i subjektet, det at en blir berørt, eller at en får en behagelig opplevelse. I denne lærergruppe ble lærerne tvunget til å sette ett kryss i en av disse 4 kategorier. Tabell 16 viser at færre enn 30 % knytter det estetiske til egenskaper ved objektet, mens mer enn 70 % bruker begrepet som uttrykk for en *erfaring i subjektet*. Og gruppen som karakteriserer denne erfaringen som vakker og skjønn og gruppen som nøyter seg med at en blir berørt er stort sett like store.

| Det estetiske forbindes med | Grad av tilslutning |
|--------------------------------------|---------------------|
| en subjektiv opplevelse av skjønnhet | 38 |
| en subjektiv opplevelse av berøring | 35 |
| egenskap ved objektet, god form | 15 |
| egenskap ved objektet, skjønnhet | 11 |

Tabell 16: Oppfatninger av det estetiske. Prosentvis fordeling

By- og bygdegruppens reaksjoner følger i hovedsak svargruppen. Undersøkes dette resultatet for *kjønn*, kommer det fram en forskjell i forhold til de to første kategorier som omtaler det estetiske som en subjektiv opplevelse. Menn setter opplevelse "...av skjønnhet" først med tilnærmet halvparten av sine reaksjoner, kvinner setter opplevelse "...av berøring" først, men bruker i underkant av 40 % av sine reaksjoner på hver av de to utsagn om subjektivitet. Fordi denne variabel er så vesentlig i dette prosjektet, trekkes inn denne krysstabellen i original:

| Hva betyr estetisk? | Kjønn | | Total |
|------------------------|--------|------|-------|
| | Kvinne | Mann | |
| Noe objektivt /vakkert | 13 | 7 | 20 |
| Noe objektivt /form | 17 | 9 | 26 |
| Noe subjektivt/ skjønt | 40 | 26 | 66 |
| Noe subjektivt/ berørt | 47 | 14 | 61 |
| Total | 119 | 57 | 176 |

Tabell 17: Hva betyr estetisk . Krysstabell

Også i *aldersgruppene* er det nyanser i forhold til totalmaterialet m.h.t. de samme to kategorier knyttet til det estetiske som en subjektiv opplevelse. Forskjellene mellom den yngste og eldste gruppe kommer til uttrykk ved at de yngste setter "...opplevelse av berøring" først, mens de eldste prioriterer en opplevelse "...av skjønnhet".

Utover dette følger tendensene for kjønn og alder i hovedsak totalmønsteret for lærergruppen. De nyanser som kommer til syne viser at kvinner og de yngste i gruppen i større grad heller i retning av det estetiske som uttrykk for berøring, uten å gi ytterligere kjennetegn på denne berøring. Det estetiske som uttrykk for opplevelse av skjønnhet og behag er tydeligst hos menn og hos den eldste gruppe.

For å kunne få et bredere bilde av oppfatningen av det estetiske, ble lærerne spurt om de ville bruke begrepet estetisk i forbindelse med *Munchs Skrik* . Her svarer den ene halvparten av lærergruppen nei, den andre sier ja.

Når de så skal begrunne sitt standpunkt, viser de tilbake til sin holdning til begrepet estetisk. De som definerer det estetiske som subjektiv berøring , sier i stor grad Ja til Munchs Skrik, de som definerer estetisk som uttrykk for opplevelse av behag og skjønnhet, sier nei til Munchs Skrik som estetisk uttrykk Lærergruppen er m.a.o. delt i dette spørsmålet, og det er skjønnhets- og behagsaspektet som volder problemer i denne sammenheng. Selve frekvensfordelingen ser slik ut:

| Hva betyr estetisk? | Ja til Skrik | Nei til Skrik | total |
|------------------------|--------------|---------------|-------|
| Noe objektivt /vakkert | 4 | 16 | 20 |
| Noe objektivt /form | 9 | 17 | 26 |
| Noe subjektivt/ skjønt | 17 | 49 | 66 |
| Noe subjektivt/ berørt | 53 | 7 | 61 |
| Total | 85 | 89 | 176 |

Tabell 18: Hva betyr estetisk i forhold til Munchs Skrik? Krysstabell

Lages det to grupper av de fire utsagn ved å slå sammen utsagn om "noe objektivt/form" med "noe subjektivt/berøring" og utsagn om "noe objektivt/vakkert" med utsagn om "noe subjektivt/skjønt" blir mønsteret for de som svarer ja og nei til Munchs Skrik tydelig, se tabell 18 :

| Estetisk/Munch's Skrik | Ja | Nei |
|--------------------------------|----|-----|
| Objekt./form-Subjekt./berør. | 62 | 24 |
| Objekt./skjønt-Subjekt./skjønt | 21 | 65 |

Tabell 19. Diagram over forholdet mellom holdning til Munch's Skrik og begrepet estetisk

Lærerne *begrunner* sin reaksjon på Munch's Skrik ved å vise til sin forståelse av det estetiske. Sammenstiltes disse begrunnelser med deres definisjoner av begrepet estetisk, blir sammenhengens signifikant på 0.01 prosentnivået ($r= 0.757$). Det synes altså som om deres begrep ikke bare er en teoretisk konstruksjon, men ligger til grunn for de vurderinger som blir gjort.

Detaljmaterialer for *kjønn* viser samme mønster som i oppfatningen av begrepet estetisk. Mens flertallet av menn sier nei til Munchs Skrik som uttrykk for noe estetisk og begrunner dette med sin oppfatning av den estetiske opplevelse som en god og behagelig opplevelse, sier flertallet av kvinner ja til det samme møtet og begrunner det med at de blir berørt. Men det er også en god del kvinner som knytter det de kaller en opplevelse av skjønnhet til møtet med dette bildet.

Også aldergruppens holdning til Skrik tydeliggjør tendensen fra deres holdninger til begrepet estetisk. I den yngste gruppe som sier ja til Munch's Skrik er hovedbegrunnelsen opplevelsen av berøring. I den eldste gruppe som sier nei til å bruke termen estetisk i denne sammenheng er hovedbegrunnelsen at dette møtet kolliderer med deres oppfatning av det estetiske som en god opplevelse av skjønnhet og behag.

Det kan dermed se ut som om kvinnelige og yngre lærere knytter det estetiske til det å bli berørt – enten denne berøring skaper opprivende eller gode følelser. I by- og bygdegruppen er forskjellen mellom gruppene ubetydelige.

3.5 LÆRERNES VURDERING AV KULTURELT STÅSTED

Til sist inneholder spørreskjemaet et par utsagn der lærergruppen plasserer seg og sitt ståsted. Mens den første intervjustudie bestod av et formålsutvalg av ressurslærere, var hensikten med dette utvalget å få en representativ lærergruppe. Det var derfor av interesse å få innblikk i hvilken posisjon læreren selv mente å ha i denne sammenheng. Nå er det selvsagt forskjell på å bli definert av andre som en ressurslærer og å definere seg selv som det. Når en selv skal

forholde seg til spørsmålet om en oppfatter seg som ressurslærer på kulturfeltet , kan svarene både over- og underkommunisere i forhold til det en utenforstående ville finne fram til. På spørsmålet om lærerne oppfatter seg som kulturformidlere bruker ca. 60 % kategorien ”noe”, nesten 40 % kategorien ”mye”. En så høy prosent kan muligens komme av at det er kulturinteresserte lærere som har svart på spørreskjemaet, mens gruppen lite interessert ikke har svart. Men dette vet vi ikke nok om.

Lærerne mener også at den kulturforståelse de har i dag er sammensatt av samlede erfaringer fra ulike sammenhenger. I den grad læreren velger mellom erfaringer fra oppvekstmiljø og fra egen fagundervisning, er det oppvekstmiljøerfaringene som seirer med 31 % i forhold til fagundervisningens 19 %.

Undersøkes disse spørsmål hos *menn og kvinner*, i *ulike aldersgrupper* og i de to *regionale grupper*, er det ingen vesentlige tendenser som kommer fram.

Materialet så langt har blitt behandlet på detaljnivå, der interessante tendenser har blitt registrert ut fra frekvensfordelinger og prosentberegninger. I tillegg har en rekke krysstabeller gitt innsyn i variasjoner m.h.t. *kjønn, alder og arbeidssted i by og bygd*.. Originaltabellene er tilgjengelige for interesserte.

4. HOVEDFUNN OG DRØFTING

Før hovedtendensene i materialet gjennomgås og drøftes, kan det være tjenlig med en kritisk gjennomgang av metode som grunnlag for de konklusjoner som er mulige å trekke. I redogjørelsen videre behandles den sentrale problemstilling som omfatter hele svargruppen i kap. 4. 2, mens problemstillingen som tar opp mulige variasjoner på bakgrunn av by/bygd-tilhørighet, kjønn og alder behandles i kap. 4. 3. Kap. 4. 4 avgrenses til essensen i det samlede materialet og lærerforståelsens forhold til kulturforståelsen i generell del i L 96.

4.1 METODEKOMMENTAR

Selv om materialet er kodet til bruk i statistikkprogrammet SPSS, er det å oppfatte som kvalitativt. Det har for det første sammenheng med at det er et kvalitativt innhold som ligger til grunn, med stort sett nominale data. Det har også sammenheng med at kodingen for enkelte variabler måtte foretas ut fra en helhetslesing av flere svar, for å kunne foreta en best mulig skjønnsmessig plassering. Denne hermeneutiske kontekst gjør det lite relevant å oppfatte de utkomne tall som eksakte uttrykk. Men de oversikter som har vært mulige å få gjennom SPSS-programmet, har dannet det nødvendige grunnlag for fortolkning. På grunn av disse opplysninger og sjekking av enkeltspørsmål i originalmaterialet, er den foreløbige presentasjon av tendenser presentert for alle enkeltspørsmål. Men det er når de ulike data settes opp mot hverandre, at helheten i funnene vil avdekkes, og de mest typiske tendenser kan konstateres. Den forutgående gjennomgang har imidlertid avdekket et helhetlig mønster med høy grad av reliabilitet.

Metodekritikken vil det være relevant å samle omkring spørsmål knyttet til utvalget av lærere og til spørreskjemaet som metode til innsamling av viten, og forsåvidt interaksjonen mellom utvalg og metode. Et vesentlig problem blir å drøfte hvorvidt de resultater som er kommet fram synes å være representative for lærere i Telemark anno 2000, og om resultatene kan oversettes til andre miljø.

Med en lærerpopulasjon i Telemark på 2200-2300 lærere synes et lærerutvalg på 300 lærere valgt ut etter prinsipp for sannsynlighetsutvelging å være en rimelig realistisk ramme for en undersøkelse. Utvalget er likevel ikke større enn at det syntes ønskelig å gå inn for en delvis stratifisering. Når valg av skolekommuner ble stratifisert, var det for å sikre at vi fikk med en typisk bygruppe fra sentrale bykommuner i nedre Telemark og en typisk bygdegruppe i øvre del av fylket, slik at by/bygd-faktoren kunne tydeliggjøres. Bygruppen i dette materialet rekrutteres også fra de samme bymiljø som i første undersøkelse. Bydegruppen er imidlertid utvidet fra å ha sin basis i bygder med tydelige spor fra en nasjonalromantisk periode til også å omfatte mer vanlige telemarksbygder. Jeg hadde så regnet med at Statens Utdanningskontor i Telemark hadde navngitte lister over alle lærerne i fylket, og ut fra slike lister kunne foreta en uttrekning av hver n'te person innenfor gitte strata. Nå viste det seg at Utdanningskontoret overlot loddtrekningen til den enkelte skolekommune etter å ha beregnet antall lærere som prosentvis skulle komme fra vedkommende kommune. At loddtrekning innenfor små grupper ikke fungerer så tilfeldig som i store grupper, er en kjent sak. Men det er liten grunn til å anta at summen av valg i de 10 skolekommuner har hatt noen spesiell skjev tendens. Så selv om totalgruppen på 300 lærere ikke er representativ i ordets strenge betydning, er det innenfor de begrensninger som allerede er omtalt grunnlag for å betrakte den som relativt representativ for telemarkslærere.

Denne konklusjonen har sammenheng med at også denne undersøkelse opererer med nominale data og har mer likhetstrekk med en kvalitativ enn en kvantitativ undersøkelse. Derfor er det heller ikke tale om generalisering av resultater i tradisjonell forstand, men mer det Schofield refererer til som "fittingness", comparability" og "translatability" (Schofield 1990: 207-208), det å *oversette* resultater fra ett miljø til et annet. Dette gjør det nødvendig å gi andre tilgang på mest mulig opplysninger om det aktuelle lærerutvalget (Schofield 1990: 206-209).

Dette blir enda mer nødvendig i og med at svargruppen rommer bare 60% av totalgruppen, mens ikke-svargruppen er på 40 %. Hvor tendensiøst er så dette bortfallet? Er det en kulturinteressert del av lærerne som svarer og en mer likegyldig del som ikke svarer? Det synes rimelig å anta at lærere som setter seg ned og fyller ut et skjema på 7 sider, og som også må ha bryet med å utforme egne utsagn innimellom, er interessert. Lærernes "Egen vurdering" av egen kulturrolle tilsier også at svargruppen rommer lærere som oppfatter seg som "noe" eller "mye" opptatt av kulturformidling.

Kan det være det omfattende spørreskjemaet som må bære noe av ansvaret for frafallet? At omfanget av spørsmål kan ha vært en flaskehals gir svargruppen visse indikasjoner på. For selv om 180 lærere leverte tilbake sitt skjema, er det en del tomme linjer hos enkelte av dem der de blir bedt om å formulere seg med egne ord.

Vi har imidlertid ingen mål på ikke-svargruppens kulturinteresse og kultursyn og hvorvidt dette ligger bak ikke-svarenes manglende respons på et omfattende spørreskjema. Men det vil være grunn til å anta at det er en sammenheng her. Ikke-svargruppens sammensetning er imidlertid i hovedtrekk den samme som i svargruppen på variablene by/bygd, kjønn og alder, bortsett fra at den rommer noen flere bylærere, yngre lærere og menn enn svargruppen.

Når det omfattende spørreskjemaet ble konstruert til tross for at faren for frafall så absolutt var med i beregningen, var det for å ha mulighet til å få reaksjoner på nettopp de spørsmål som var ønsket, og som i stor grad var avledet av den tidligere intervju-undersøkelse. Dette ville gjøre det mulig å vurdere resultatene i de to undersøkelser på en mer direkte måte enn om spørsmålene var annerledes. Dette poenget lå også under når spørreskjemaformuleringene ikke alltid var ideelle ut fra generelle krav til slike skjema. Derimot var spørreskjemaet konstruert slik at det skulle være mulig å kontrollere graden av konsistens i de ulike svar, og gjennom det ha et mål for validiteten og til dels også reliabiliteten i reaksjonene. Ønsket om å få omfattende og konsistente reaksjoner på sammenlignbare tema veide altså tyngre enn ønsket om maksimal høy svarprosent.

De konsistente resultater som foreligger viser at denne del av målsettingen ble oppfylt. Det er heller ingen selvfølge at svarprosenten på 60 ville blitt høyere med færre og enklere spørsmål, selv om både tidsmessige vurderinger og de nevnte tomme linjer hos enkelte svarere på de åpne svar indikerer dette. Slike enkle spørsmål kan stå i fare for å virke mindre meningsfulle og motiverende enn mer inngående spørsmål.

Men frafallet kunne muligens vært redusert noe om spørreskjemaene hadde garantert full anonymitet. Det var særlig personopplysninger knyttet til kjønn, fødselsår, oppvekststed og arbeidssted som til sammen kunne spore opp en enkelt kandidat i små kommuner, hvis noen hadde vært interessert i det. Den mest presise opplysning, fødselsår, kunne vært unngått. I stedet kunne en på forhånd ha valgt tre alderskategorier informantene skulle plassere seg i.

Det eksakte fødselsår ble brukt som utgangspunkt til å finne en hensiktsmessig fordeling i tre aldersgrupper.

Det kan også være at svarprosenten hadde økt om jeg selv hadde hatt hånd om lærernes navn og kunnet purre mer iherdig enn det Utdanningskontoret fant å kunne gjøre. Men heller ikke her er svaret gitt.

Det er mulig ut fra kjennskap til ikke-svargruppens sammensetning m.h.t. by/bygd-tilhørighet, kjønn og alder å utlede visse antagelser om reaksjoner hos ikke-svarerne på bakgrunn av hvordan likeartede grupper i svarmaterialet har reagert. Vi har f.eks. tillatt oss å antyde at hvis svargruppen var blitt supplert med noen flere menn, noen flere yngre lærere og noen flere bylærere, ville enkelte resultater ha forskjøvet seg noe. Men vi må ikke glemme *at svargruppen og ikke-svargruppen i store trekk har samme sammensetning. Dette gjør det mulig å behandle svargruppens tydelige resultater som uttrykk for oppfatninger hos en relativt representativ gruppe lærere fra Telemark, med de kjennetegn som det er gjort rede for.*

Mot denne bakgrunn synes det å være grunnlag for å feste lit til hovedtendensene i materialet, også på grunn av dets sterke indre konsistens. Dette gjelder både i svargruppen som helhet og i de større undergrupper. Der gruppene er små og der reaksjonene er sammensatt, vil resultatene lett kunne ha blitt annerledes med mindre frafall. Slike resultater vil vi heller ikke trekke med oss videre i presentasjon og drøfting av hovedfunn.

I den grad utvalget av lærere i by og bygd i Telemark oppfattes som lite regionspesifikt, i den grad vil det heller ikke være usannsynlig om resultatene kan *oversettes* til andre deler av landet. Men det krever et nærmere studium både av utvalg og region.

4.2 LÆRERES KULTURFORSTÅELSE

Det er svargruppens sentrale resultater som nå blir behandlet ut fra hovedproblemstillingen :

Hvilke oppfatninger av kultur og kulturarv kommer til uttrykk hos lærere i Telemark
-gjennom erfaringer fra oppvekstmiljø,
-gjennom erfaringer fra egen undervisning
-gjennom begrepsutlegninger?

Vi vil nå ta for oss de tre variablene hver for seg, før vi til sist ser på sammenhengen mellom dem.

4.2.1 Kulturoppfatninger gjennom erfaringer fra oppvekstmiljø

Lærergruppen består av en blanding telemarkinger og innflyttere både i by og bygd. Selv om de mener at Telemark fortsatt har en spesiell kulturell aura, som enten knyttes "bare til bygdene" eller til "hele fylket", gir lærersvarene i materialet som helhet liten støtte til en utstrakt markering av en spesiell kulturdâm i fylket.

Stiller vi spørsmålet om hvilke oppfatninger av kultur og kulturarv som kommer til uttrykk gjennom lærernes oppvekstberetninger, refererer de fleste utsagn seg til lokalmiljøet som kulturell arena. Når lokalmiljø brukes som begrep ved siden av familie og skole som også hører til i lokalmiljøet, er det termen lokalmiljø som foretrekkes. Leses dette sammen med de kulturerfaringer som konkretiseres, blir hovedinntrykket at deres erfaringer knyttes til organiserte erfaringer fra fritidsliv i lokalsamfunnet, som f.eks.kor og korps, idrettslag og menighetsliv. Lærernes opplevelse av tilhørighet knyttes også til lokalmiljøet både i egen

oppvekst og som nåtidig bosted. Det nasjonale miljø eller storsamfunnet skårer lavt i disse sammenhenger.

For å få tak i arten av kulturerfaringene i svargruppen som helhet (se tab.7 s 13) er musikk (sang,dans) den mest framtrede kulturimpuls med 52 % tilslutning, deretter kommer idrett med 34 %, litteratur (bibliotek, eventyr, dikt) språk og kunst og håndverk, hver på 28 %. Det at en så velkjent sak som erfaringer med litteratur ikke topper erfaringslista, må leses sammen med vekten på lokalsamfunnet som erfaringsarena og sang/musikk og idrett som høyest prioriterte områder. De kulturelle erfaringer fra familielivet som kunne avspeilet kulturelle forskjeller finner vi lite av. Når familien nevnes er det ofte som sosial og trygghetsskapende enhet mer enn som arena for definert kulturell virksomhet.

Lærergruppens oppveksterfaringer er relativt homogene, og viser tilbake til lokalsamfunnet som felles sosialiseringarena. Over halvparten av dem er fornøyd med de kulturerfaringer de her har fått, mens noe over tredjeparten oppfatter den som så vanlig at det ikke er noe å "snakke" om. Også oppfatningen av elevens lokalmiljø i dag er positiv. Enten oppfatter lærerne at det "antagelig er et stort potensiale hvis en ser nærmere etter" eller at det "er et stort potensiale".

Det er få spor i materialet av lærere med et smalt, normativt kultursyn, der kultur oppfattes som det beste som er skapt. Referanserammen for lærernes utsagn om egne og elevers kulturerfaringer er en kollektiv fritidskultur i lokalsamfunnet som kan utlegges som en del av deres daglige livsform. Erfaringene kjennetegnes av aktiv bruk av fritiden som amatører, og hyppighet av idrettslige aktiviteter. Begge deler er i samsvar med kulturpolitiske føringer knyttet til et utvidet kulturbegrep og utvikling av kulturelt demokrati.

Mot denne bakgrunn oppfattes både egne og elevers kulturerfaringer med positivt fortegn.

4.2.2 Kulturoppfatninger gjennom erfaringer fra egen undervisning

Lærergruppen som forteller om sine erfaringer har god utdanning og de fleste arbeider som klasselærere. Den faglige bakgrunn materialet gir opplysninger om viser tilbake til at det er "allround"-læreren og norsklæreren som tydeliggjøres. 68 % av lærerne er kvinner, de fleste er over 40 år.

I ikke-svargruppen er det noe flere bylærere, mannlige og yngre lærere enn i svargruppen. Men forskjellene er små. Også opplysninger om ikke-svargruppens faglige bakgrunn bekrefter hovedtendensen i svargruppen. Blant ikke-svarene klassifiseres 63 % som lærere i "alle fag", 26 % som lærere i "humanistisk/estetiske fag og 11 % som lærere i "realfag".

Gjelder skolens kulturoverføring alle eller bare noen fag?

Spørsmålet aktualiserer et kjent dagligdags fenomen, hvor noen områder av tilværelsen blir definert som kulturområder, andre ikke. Mens det er vanlig å knytte humanistiske og estetiske områder til begrepet kultur, er det ikke like vanlig at realfaglige felt blir gruppert i en kulturkategori. I den grad en slik oppfatning har vært tilstede blant lærerne, vil det kunne bety at bare lærere i noen fag oppfatter at de er kulturformidlere. Hvis så er tilfelle, er det forståelig om slike lærere ikke fant det relevant å reagere på det utsendte spørreskjemaet. En slik tendens kan skjule seg bak et større bortvalg i svargruppen av menn som gjerne knyttes til slike fagområder. At ikke-svarene består av 11% realister sier lite i og med at vi ikke har

tilsvarende opplysninger om svargruppen. Selv om vi ikke kommer lenger med dette spørsmålet, kan det være hensiktsmessig å bære problemstillingen med seg i møte med hovedtendensene i svargruppens reaksjoner.

Det er grunn til å reflektere over at mer enn 60 % oppfatter skolens undervisning som kulturoverføring i "noen fag", mens nærmere 40 % knytter den til "alle fag". Dette betyr at flertallet av lærere utelukker noen fag som kulturfag, uten at materialet aktivt belyser hvilke fag dette gjelder. Det vi får eksplisitt vite er hvilket fag i egen fagkrets den enkelte primært vil framheve som kulturfag. At faget norsk får over en tredjedel i tilslag, er neppe noen overraskelse. Dets særstilling behøver ikke bare bety at det er skolens største og mest omfattende fag eller at det er en spesiell bærer av norsk språk og kultur, men at lærergruppen omfatter hovedtyngde av kvinner og klasselærere som arbeider på barnetrinnet. Da vil de ofte også være norsklærere. Samtidig må det føyes til at norsk er på førsteplass også i alle undergruppene, mens det for de tre andre prioriterte fag er visse forskyvninger. De tre neste fagene som fikk mer enn 10 % tilslutning var "kunst og håndverk", "samfunnsfag" og "musikk" (fra 13-11 %). Til sammen dekker disse valgene $\frac{3}{4}$ av alle fagvalgene. Den svake tilslutning til realfagene er det grunn til å merke seg. Dette skjer også selv om vi har ca. 60 mannlige lærere i svargruppen. Så det er ikke bare den store kvinneandelen i skolen som kan forklare denne type kulturforståelse.

Undervisningens innhold

Innholdet i det faget som ble regnet som det mest sentrale kulturfaget bærer preg av de fagvalg som er omtalt. *Det er folkekulturen* som dominerer med stort rom for *folkediktning, folkemusikk og folkekunst* (57 %). Dette refererer i hovedsak til faget norsk og fagene musikk og kunst og håndverk. Det samme gjør det som er kalt "enkel klassisk kultur" (40 %) og "samtidskultur fra elevens verden" (25 %). I hovedsak er denne type innhold av felles nasjonal karakter. *Lokalstoff* som har 2.prioritet (45 %) kan dels knyttes til de samme områder, men inneholder i første rekke både erfaringer fra natur og erfaringer beslektet med det som kalles "sed og skikk" (26 %). Både "lokalstoff" og "sed og skikk" henter sitt stofftilfang fra samfunnsfag og naturfag. Begge disse grupper vil i stor grad romme mer lokale kulturerfaringer. *Elevens eget uttrykk* (27 %) betegner elevens arbeider og uttrykk med ord, toner og bilder. Det refererte mønsteret er det samme hos begge *kjønn og i alle aldersgrupper* mens innholdsvalget er noe ulikt hos lærere i *by og bygd*. Lærerne i bygdeskolene prioriterer de to dominerende kulturområder folkekultur og lokalstoff tydelig, med stor avstand til de øvrige områder, mens lærerne i bymiljø prioriterer folkekultur, enkel klassisk kultur og samtidskultur.

Bildet av et kulturinnhold som dels er av felles nasjonal karakter, dels hentes ut fra natur og historie fra lokalmiljøet holder også når lærerne tar stilling til mer generelle utsagn. Disse utsagn omfatter i prinsippet det samme grunnleggende didaktiske poeng, å finne et møtepunkt mellom samfunnets behov for kulturoverføring og elevens egen kulturerfaring. Når flertallet av lærere oppfatter skolens innhold som en "passe blanding" av nytt og gammelt, av sentralt og lokalt valgt stoff, og av stoff fra samfunnets og elevens verden, synes det å være det de selv praktiserer i det utvalg de har gjort rede for. Svært mange tolker skolens kulturinnhold, ikke primært som noe som skal "tilføres" elevene i og for seg, men noe som skal danne utgangspunkt for egen kulturutvikling. At det som velges ut i skolen for å kunne møte de aktuelle elevgrupper har en noe annen valør i by- og bygdegruppe, hører med i det å tilpasse lærestoff til elevens erfaringsbakgrunn. Til sammen gir lærernes reaksjoner på disse spørsmål et konsistent bilde av deres oppfatninger.

Helheten i kulturinnholdet består ikke i første rekke av det beste som er skapt i betydningen elitekultur, men representerer et utvalg innenfor en slitesterk og dokumentert felleskultur både i nasjonal og lokal sammenheng. Her er det selvsagt også tale om kvaliteter i kulturytringene.

Rammefaktorer

Skolens virksomhet finner sted innenfor visse *rammer*. I denne undersøkelsen er det lagt vekt på å få innsyn i lærernes oppfatninger av samarbeidspotensialet med heim og lokalmiljø, deres opplevelse av å ha kjennskap til egen skole kontra bare å vite om seg selv, og graden av tilfredshet med ytre faktorer som bygg og materiell, organisering av undervisning og lærerdekning. Det er også spurt om lærerne oppfatter slike ytre faktorer som en flaskehals i undervisningen.

Det er foruroligende når ca. 80 % av lærerne mener at de sjelden eller aldri har samarbeidet med lokalmiljøet i forbindelse med skolens arbeid med kulturoverføring. Svargruppen som sier at de "ofte" har opplevd slikt samarbeid har overvekt av lærere i bygdegruppen, svargruppen som hevder at de "aldri" har hatt slik erfaring har flest lærere fra bygruppen.

Mer enn 70 % av lærerne gir tilkjenne at de kjenner egen skole og den planlegging som der foregår. Det er heller ikke den store klagesangen som kommer til uttrykk på spørsmålene om ytre faktorer. Lærerne er stort sett fornøyd, ikke minst synes lærerutdanningen å være bra. Når svargruppen deler seg på midten i spørsmålet om slike ytre faktorer er en flaskehals, må det forstås slik at for dem som sier ja kan slike faktorer være en eksisterende flaskehals i dag, mens det for andre oppfattes som et mer prinsipielt spørsmål. Samme resonnement vil også kunne knyttes til gruppen som svarer benektende på spørsmålet. Som helhet må rammefaktorene sies å bli positivt oppfattet.

4.2.3 Kulturoppfatninger gjennom begrepsutlegninger

Lærerne har til nå i hovedsak blitt bedt om å fortelle om sine kulturerfaringer fra eget oppvekstmiljø og egen undervisning, uten at det er blitt forventet noen spesifikk nyansering av begrepene kultur og kulturarv. Det sier seg selv at fortidens oppveksterfaringer må kunne oppfattes som deler av en arv. Samtidig viser deres oppvekstutsagn tydelige spor av egen deltakerrolle der de selv er aktive brukere av muligheter som ble tilbudt. Også i dagens løpende kulturoverføring i skolen er mye av innholdet i overføringen utvalg av vår felles kulturarv. På denne bakgrunn synes det rimelig å konkludere med at de kulturerfaringer som det berettes om både bærer i seg spor av fortidens kulturarv og av det nåtidige individs bruk av denne i dag. I de begrepsutlegninger som nå følger, blir lærerne bedt om å presisere sin forståelse av kulturbegrep, med kulturarv som det mest sentrale.

Forståelse av kultur- og kulturarvbegrepet

Dette begrepet ble undersøkt først på bakgrunn av assosiasjoner, dernest som grad av tilslutning til Folkeskolekomiteens formulering og til sist gjennom sammenligning med begrepet kultur. Blir det noen rød tråd i forståelsen via disse tre innfallsvinkler?

Assosiasjonene til begrepet kulturarv ble gruppert i tre hovedbåser, generelle kategorier, spesifikke kategorier og funksjons- og prosesskategorier. Både reaksjonene innen hver kategori og mellom dem, sammen med hovedinntrykket av den samlede kulturforståelse, gir

samme hovedresultat: *Det er de generelle kategorier som dominerer, etterfulgt av spesifikke kategorier og funksjonskategorier.* Mens de to første hovedbåser preges av kulturarvens innhold, rettes den siste gruppe mer mot prosesser. Denne forskjell i vektlegging kan forstås på bakgrunn av spørsmålet om assosiasjoner, som lett kan lede til en oppramsing av sider ved en oppsamlet arv. Det bør også gjøres oppmerksom på at utsagn som "sang og musikk", "litteratur og språk" er blitt klassifisert i substanskategorier, selv om innhold og prosess her vil være en enhet. Hovedresultatet må leses i denne kontekst.

Fordi de generelle kategorier dominerer, blir den viktigste informasjonen gitt her. Materialet viser at det er en gjennomgående tendens til å forstå kulturarven som uttrykk for *levesett*. Denne rubrikken inneholder utsagn knyttet til folks liv og levnet gjennom norsk historie, og er et bilde på noe som har nedfelt seg i samfunnsliv og delvis også i institusjoner, som spor eller avleiringer av den menneskelige livsform i en kollektiv sammenheng. Neste valg *tradisjoner* viser mer tilbake på dagliglivets handlinger og gjentakelser, markering av høytider og matskikker, osv. Går vi videre til *folkekultur* som det siste av de tre valg på den øverste preferanseliste, omfatter den arven knyttet til folkediktning, folkemusikk og folkekunst. *Til sammen gir dette assosiasjonene et tydelig preg av kultur som livsform, med spor etter menneskets handlinger i hverdag og fest, i heim og i samfunn.* Det er også tydelig at basiskunnskaper oppfattes som en liten del av lærernes assosiasjoner til kulturarv.

Kulturområder knyttet til "kunst, musikk og diktning", "religion,tro" og "verdier og holdninger" representerer en midtgruppe i de generelle kategorier, med liten avstand i hyppighet. Leses de som tre likeverdige kulturfelt, peker resultatene i retning av at "kunstarven" i vid forstand er på linje med "tro" og "verdier". Hver for seg har disse områdene beskjedne tilvalg.

I og med at disse enkeltkategorier er konstruert på bakgrunn av lærernes konkretiseringer, er det også mulig å lete etter mønstre om en slår sammen beslektede kategorier. I kap. 3 er det foretatt en begrunnet sammenslåing av de tre midtkategoriene "kunst", "religion." og "verdier og holdninger" til en kategori som i et nøtteskall fanger opp kulturarvens kjernefelt gjennom tidene knyttet til det estetiske, det religiøse og det etiske (s 20). Her er vi innenfor et slitesterkt felt, både fordi overleveringene omfatter et allment eksistensielt innhold og fordi arven ofte er gitt en slitesterk form. Den har også både i innhold og form sterke *normative innslag*.

Settes denne kategori opp mot en felleskategori av de tre mest nevnte områder, *levesett*, *tradisjoner* og *folkekultur*, nærmer vi oss her mer en nær og lokal kulturarv, der kulturarven i stor grad er knyttet til *livsform og livsverden*.

Det er også mulig med andre grupperinger av delkategorier. Det vil være nærliggende å gruppere de to mest prefererte områder "levesett" og "tradisjoner" til ett omfattende og nært kulturområde, "folkekultur" og "kunst, musikk og diktning" til en omfattende estetisk arv, og "religion,tro" og "verdier og holdninger" til et etisk/religiøst felt.

Begge disse forsøk på gruppering viser at lærernes assosiasjoner til kulturarv er langt mer omfattende enn det som kommer fram gjennom oppveksterfaringer og praksis i skolen. Selv om vi fremdeles har en markert vekt på den lokale livsform, er det rom for både mer normative og mer overordnede sider ved kulturen. Om det skyldes at begrepet kulturarv nå er i fokus eller at refleksjonene fristiller i større grad, er foreløpig ikke tydelig.

Leter vi etter svar på direkte spørsmål om *lærernes oppfatninger av begrepene kultur og kulturarv*, er det visse ting som avklares. Spørsmålsgruppen der man skulle ta stilling til

likelydende utsagn for henholdsvis kultur og kulturarv viste at halvparten av svarene knyttet både kultur og kulturarv til "den menneskelige livsform", en reaksjon som bekrefter helhet-sinntrykket i lærernes forståelse både av kultur og kulturarv. En signifikant korrelasjon bekrefter også samsvar i lærernes forståelse av kultur og kulturarv. Men en $r = 0.569$ rommer også variasjoner, noe som kommer tydelig fram ved at 16 % slutter seg til utsagnet om kulturarv som "det beste som er skapt", mens bare 4 % slutter seg til en tilsvarende formulering når det gjelder kultur. Denne mer normative side ved kulturarven svarer også til tendensen i kulturarvassosiasjonene.

I en annen spørsmålsrekke stilles det opp en rekke utsagn man skal gi/ikke gi sin tilslutning til, der både likhet, men mest ulikhet mellom begrepene kultur og kulturarv formuleres. Det mest valgte utsagn synliggjorde at lærerne ikke fant at de to begrepene dekket det samme, selv om begge begrep dekket prosesser som å "overføre, ta vare på og videreutvikle".

Den mest markerte forskjell på de to begrep gjaldt omfanget av kulturytringene og muligheten for selv å påvirke en situasjon. Kulturarven var som del av kulturen mindre omfattende enn denne. Den var også ved sin fortidighet noe en i større grad tar imot, mens kultur dekket bedre det man kan endre og gjøre noe med. Kulturarven var videre knyttet mer til utvikling av tilhørighet og ble oppfattet som mer slitesterk. Kvalitetssiden ved kulturarvbegrepet til forskjell fra kulturbegrepet fikk imidlertid bare tilslutning av 13 %. Sett i sammenheng med utsagn tidligere betyr ikke dette at kvalitetsaspektet er underordnet, men at det er andre sider ved kulturarven som er viktigere.

Kulturarv som uttrykk for noe en tar i mot sammen med dens uttrykk av fortid, kan gi konnotasjoner både av noe uavvendelig en ikke kan forskanse seg mot, og av verdifulle "gaver" en får ufortjent. Men selv om det fortidige som kontrast til det nåtidige kan oppfattes som uttrykk for noe som er passé og som en mottar enten en vil det eller ei, er både de øvrige utsagn om "slitestykke" og "tilhørighet" begrep som setter kulturarven inn i en eksistensiell sammenheng.

Assosiasjonene til kulturarven omfattet også utsagn om *kulturarvens funksjon*. Også her var det utvikling av røtter og identitet som var i fokus, sammen med arven som kilde til utvikling av sammenheng og fellesskap. Et direkte spørsmål om å velge ut tre utsagn om kulturarvens legitimering viser samme tendens, med argumenter om "røtter og tilhørighet" (92 %), "holdninger og verdier" (70 %) og "fellesskap" (49 %). Mindre viktig var kulturarven som kilde til utvikling av erkjennelse og opplevelse (36 %) og basiskunnskaper å bygge videre på (32 %). Kulturarven er altså først og fremst en kilde som plasserer individet i en sammenheng både i forhold til tidligere generasjoner og i forhold til en samtid. I dette perspektiv er det holdninger og verdier mer enn basiskunnskaper det kommer an på. At kulturarven som kilde til erkjennelse og opplevelse ikke er mer fremtredende, kan ha sammenheng med at det ikke i første rekke er "det beste som er skapt" som er grunnlaget i deres kulturforståelse, men en mer kollektiv livsform.

Selv om både kulturen og kulturarven inneholder kunnskaper av ulik art, er det påfallende hvor liten tilslutning lærerne gir til de ulike utsagn der kulturarven som kilde til basiskunnskaper tematiseres. Dette er et gjennomgående og tydelig resultat.

Hvordan samsvarer så lærernes assosiasjoner med Folkeskolekomiteens formuleringer, og gir deres reaksjoner i disse to sammenhenger reliable svar? I Komiteens opplisting av kulturarvområder nevnes som kjent "...tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og

teknikk og institusjonar". Og tilføyelsen i Mønsterplanen av 1987 framhevet lokale tradisjoner i by og bygd og kulturen i arbeidslivet.

Når nesten 40 % av lærerne støtter disse formuleringer, betyr det at de også trekker inn "vitskap og teknikk" som del av en kulturarv. Det er det lite om i assosiasjonene deres, der rasjonaliteten i form av "basiskunnskaper" ikke er nevnt hyppig. Ellers er det overflod i assosiasjonene knyttet til sed og skikk og lokale tradisjoner, mens "tro" heller ikke kombinert med etikk har førsterang. Når så mange lærere likevel slutter seg til de offisielle formuleringer kan det komme av at det er enklere å ha oversikt over hva man mener i en begrepsliste som legges foran en, enn når en fritt skal assosiere hva som først kommer til en.

Det er likevel hovedgruppen på mer enn halvparten av lærerne som angir tendensen i materialitet, og som støtter "*bare noen utsagn*" i Folkeskolekomiteens liste. Når lærerne så setter strek under de områder de forbinder med kulturarv, er det mest gjennomgående at de ikke tar med "vitskap og teknikk". Denne ekskludering av den rasjonelle og tekniske verden fra kulturarv-oppfatningene, er i samsvar med hovedtyngden av assosiasjonene, der for eksempel "basiskunnskaper" kom på bunnen. De fleste mener også tilføyelsen i M 87 om lokale tradisjoner og hverdagskultur var en nødvendig tilføyning.

Samlet sett får kulturarvbegrepet i begrepsutlegningene både et substansielt og et visst prosessuelt preg. Selv om begrepet kulturarv oppfattes mer normativt enn begrepet kultur, gir dette i den store sammenheng ikke kulturarven noe spesielt kvalitetsstempel i forhold til kulturbegrepet. Kulturarven inngår i en samlet kulturforståelse som uttrykk for den menneskelige livsform mer enn som en utvalgt del av det beste som er skapt. Dette bilde samsvarer også med tendensen i de øvrige spørsmål. Arven inngår som en stabil og slitesterk del i den levende kulturprosessen, og er med på å definere røtter og tilhørighet. Fordi dette synes å være mangelvare i dag, ligger det her anslag til begrunnelser i en eksistensiell sammenheng.

Utover dette bør vi holde fast ved det som tidligere er kommet fram, at kulturarven ikke i særlig grad knyttes verken til kulturens tekniske og rasjonelle verden, eller mer generelt til basiskunnskaper.

Oppfatningen av det estetiske

Den estetiske dimensjonen er en vesentlig side ved vår kultur. Fordi lærerne i den første undersøkelse på 1990-tallet representerte estetiske fagområder, og dermed også var svært opptatt av denne dimensjonen, kunne det være interessant å undersøke om deres oppfatninger av det estetiske den gang var å finne i en mer representativ lærergruppe 10 år senere. Så selv om fokuseringen på det estetiske er lite tydelig i denne lærergruppen, hører den med i deres totale kulturforståelse.

Reaksjonene viser for det første at lærerne forbinder det estetiske primært med erfaringer i *subjektet* (72 %), der opplevelsen av skjønnhet og erfaringen av å bli berørt er tilnærmet like tydelige (38 %-35 %).

Dernest avdekker spørsmålet om deres reaksjoner i møte med kunstverket *Skrik* av Munch at den ene halvparten av lærerne kaller denne opplevelsen estetisk, mens den andre halvparten ikke vil bruke denne betegnelsen i møte med det gitte kunstverket. Når lærerne så skal begrunne sitt standpunkt, viser de til sitt tidligere uttalte syn på det estetiske. En korrelasjonsberegning over de faktisk angitte svar i disse to sammenhenger på $r = 0,767$, som

er signifikant på 0,01 prosentnivået tilsier at lærernes verbaliserte oppfatning av det estetiske også var i bruk i møtet med det konkrete verket.

Totalmaterialet tydeliggjør at begrepet estetisk knyttes til en opplevelse i subjektet. Dernest problematiseres hva det er som kan danne grunnlag for slike erfaringer ut over det å få en erfaring, å bli berørt. Her deler gruppen seg i to. For noen er en estetisk erfaring en positiv, god opplevelse der skjønnhet og behag er sterke ingredienser. For andre brukes begrepet estetisk i møtet med all kunst som berører, enten opplevelsen skaper gode eller opprivende følelser. I dette ligger at det som defineres som kunst, forutsettes å holde visse formale mål. Denne siste holdning synes å ha utviklet seg i senere tid i møte med mange av modernismens og postmodernismens kunstytringer, der et konvensjonelt skjønnhetsbegrep har vært problematisk å bruke. Resultatene avspeiler de samme dilemma som også er til stede i tidens kunstdebatt.

4.2.4 Sammenstilling av oppfatninger fra oppvekstmiljø, undervisning og begrepsutlegninger

Selv om gjennomgangen av lærernes oppfatninger av kultur og kulturarv viser et konsistent mønster i forhold til oppfatningene av oppvekstmiljø, egen virksomhet og fristilte begrep, betyr ikke det at det samme sies hele tiden, og at eventuelt en av disse tilnærminger er unødvendige.

Mens lærernes erfaringsberetninger både fra oppvekst og yrke uttrykkes med utgangspunkt i spørreskjemaets formuleringer om kultur og stort sett er en konkretisering av erfaringer, er begrepsutlegningene mer abstrakte og prinsipielle, og stiller krav til sonndring mellom begrep som kultur og kulturarv. Dette gjør at erfaringsberetningene og begrepsutsagnene supplerer hverandre, samtidig som det er en felles nerve i hele materialet.

Erfaringene fra oppvekst og yrke viser tilbake til to ulike kulturarner, den ene en fritidsarena i lokalsamfunnet preget av estetiske virksomhetsfelt og idrett, den andre en institusjonell kontekst der skolepolitiske føringer ligger til grunn for det kulturutvalg som presenteres. I yrkeskonteksten er det de humanistiske og estetiske kulturområder lærerne trekker fram. Skolens kulturfag er i første rekke norsk, kunst og håndverk, samfunnsfag og musikk, mens realfagene nevnes lite. I både oppvekstmiljø og skole er det en felleskultur som oppleves i en form for kollektiv kontekst, enten denne består av kor og korps, idrettslag eller skoleklasse.

Det er få erfaringer med det som kan kalles finkultur i dette materialet, verken som eksempler på oppveksterfaringer eller innhold i skolen. Heller ikke er det mange referanser til familien som kulturell arena. Den kulturelle livsform som omtales i oppveksterfaringene gjennom deltaking i lokalsamfunnets organiserte fritidsliv uttrykker en aktiv holdning til det å delta i de ulike kulturelle aktiviteter. Kultur er livsform og prosess. Deres oppveksterfaringer oppfattes i store trekk som positive, og lærerne mener også det er et potensiale til samarbeid med skolen i elevens erfaringsverden i dag. Det kultursyn som ligger bak oppvekstberetningene synes på mange måter å avspeile hovedtendenser i de kulturpolitiske føringer i senere år, der målet både har vært å utvide kulturbegrepet ved å definere flere områder som kulturområder, og å aktivisere lokalbefolkningen til aktivt å delta i lokalsamfunnets kulturliv.

Lærernes beretninger om innholdet i skolen bærer også preg av erfaringer fra lokalsamfunnet, av en "passe blanding" av innhold fra elevens og samfunnets verden. Lærerne plasserer seg både i en "offisiell kontekst" som forvaltere av utvalg av en sentral kulturarv som supplerer erfaringene fra lokalsamfunnet, og i en lokal og pedagogisk kontekst der hensynet til elevens bakgrunn kommer inn.

Kulturarvens plass i erfaringsberetningene er ikke lett å få øye på verken i de spørsmål som ble stilt, eller de svar som ble gitt. Det er ikke vanskelig å få øye på spor fra en kulturarv, verken i beretningene om kor og korps, menighetsliv og idrett, selv om ikke idrett ble regnet som kultur den gang lærerne var barn og unge. Det er også mye av en kulturarv i det innhold som eksemplifiseres, som sanger og eventyr, tradisjoner og høytider. Men i disse beretningene inngår arven som en del av kulturen, og markeres ikke på noen spesiell måte. Slik sett er kultursynet på linje med A. M. Klausens kulturdefinisjon, der selve overføringen er sentral og der kulturarven er en vesentlig del i den samlede kulturen. Om erfaringsutsagnene i første rekke rommer "ideer, verdier og holdninger" slik Klausen formuleres seg, er nok mer diskutabelt, selv om svært mye av det vi gjør og sier er preget av slike mer overordnede perspektiv.

Også i begrepsutlegningene er det spor av et aktivt kultursyn, når lærerne hevder at skolens innhold ikke bare er å tilføre elever kultur, men også å være med og utvikle og skape selv. Og relasjonen til det kultursyn som markeres i erfaringsberetningene er også tydelig både i de tre parallelle utsagn om at skolens innhold er en passe blanding av stoff fra elevens og samfunnets verden, og gjennom de assosiasjoner som er mest framtrædende i kulturarvassosiasjonene, "levesett", "tradisjoner" og "folkekultur". *Den røde tråd i hele materialet er denne understrekingen av kultur som livsform med lokalsamfunnet som sentral arena, der skolen er med som brobygger også til et noe fjernere kulturinnhold. I forenklet form er det det utvidede og beskrivende kulturbegrep av antropologisk karakter som kommer fram.*

Men det er ikke det eneste. Som vist i de to forsøk på å slå sammen undergrupper av kulturarvassosiasjoner til større enheter, fikk både det mer markert estetiske (kunsten), det etiske og religiøse (verdier og holdninger, religion og tro) en sentral plass, ut over det som inngår i sed og skikk, levesett og tradisjoner, eller hvilke begrep en nå vil bruke på hverdagslivets kulturuttrykk. Men det rasjonale knyttet til basiskunnskaper nevnes sjelden, verken i de ulike typer utsagn å ta stilling til, eller i tilslutningen til Folkeskolekomiteens kulturarvdefinisjon. Kulturarv er "tru, sed og skikk, kunst og diktning", og lokale tradisjoner i by og bygd. Men det er ikke nødvendigvis knyttet til "vitskap og teknikk". Det er heller ikke slik at alle skolens fag oppfattes som kulturfag. Materialet indikerer at realfagene og den rasjonale verden synes å stå utenfor lærernes kulturdør.

Kulturarvens funksjon knyttes til utvikling av røtter og tilhørighet, til noe som kan skape sammenheng og felleskap. Det er ikke først og fremst tale om en arv av kvalitet som en kan være stolt av, men en arv som plasserer en inn i et fellesskap. Kulturarven legitimeres også med begrep som røtter, tilhørighet og felleskap og gjør arven til et begrep om innlemming i en "familie".

Begrepsutlegningene supplerer erfaringsberetningene ved at begrepene kultur og kulturarv presiseres, ved at kulturarven får andre innslag der f.eks. "ideer, verdier og normer" er sentrale, ved at også kunsten og det kvalitative trekkes inn og ved at vi får del i mer prinsipielle refleksjoner og begrunnelser. Så selv om hovedkonklusjonen synes å vise at lærerne i første rekke har et beskrivende kulturbegrep som dekker menneskets livsverden,

inneholder det også normative trekk, særlig når begrepet kulturarv utdypes. Men dette begrepet synes primært å knyttes til noe som integreres i individet som grunnlag for personlig identitet og tilhørighet i et fellesskap. Det hadde vi ikke uten videre kunne slutte oss til fra erfaringsberetningene alene.

Lærernes erfaringer knyttes ofte til det estetiske feltet. Deres utsagn om det estetiske som fenomen er interessante, fordi de gjenspeiler de sentrale motsetninger i oppfatningen av det estetiske i dagens kunstdebatt, motsetningen mellom en objektiv og en subjektiv forståelse, og spørsmålet om opplevelse av skjønnhet og behag er det som konstituerer den estetiske erfaring. Deres mer generelle kulturforståelse bærer også spor av strømninger i det samfunn de lever i. Det antropologiske kulturbegrep som lå til grunn for de kulturpolitiske meldinger på 1980-tallet synes å ha slått igjennom i lærernes oppvekstberetninger og i stor grad også i deres begrepsutlegninger. Undervisningen i skolen styres imidlertid prinsipielt av skolepolitiske føringer, som har normativt fortegn. Skolen skal oppdra elever i retning av visse definerte verdier. Lærerne fortsetter en skoletradisjon i sin praksis, også en tradisjon som har tatt hensyn til elevens nærmiljø. At deres generelle kultursyn også har normative islett, kommer til syne i begrepsutsagnene i tilknytning til utdyping av kulturarvbegrepet.

4.3 VARIASJONER I KULTURFORSTÅELSE

Undersøkelsens delspørsmål lød:

Hvordan fordeler oppfatningene seg når det gjelder

-by/bygd

-kjønn

-alder?

4.3.1 Lærere i by og bygd

På dette feltet har vi de to største og mest likeverdige grupper, og dermed også muligheter til å avdekke mulige forskjeller i kulturoppfatninger mellom lærere i byskoler og i bygdeskoler. Nå viser det seg at de to grupper ikke har samme fordeling på kjønn og alder. Bygruppen har både reellt og prosentvis færre menn enn bygdegruppen. 70 % av lærerne i bygruppen er over 40 år, i bygdegruppen 80 %.

Vi har tidligere sett at bylærerne i hovedsak kommer fra bymiljø, nærmere 40 % rekrutteres fra eget oppvekstmiljø. Bygdelærerne kommer fra bygdemiljø, og nærmere 50 % av dem er "heimfødinger". Mens $\frac{2}{3}$ av bylærerne er telemarkinger, er bygdelærerne delt mellom innflyttere og telemarkinger. Vi får dermed kombinasjonen bylærere som er telemarkinger, bygdelærere som i like stor grad er innflyttere som telemarkinger. Dette betyr at en eventuell innflytelse av telemarkskultur for både oppvekst og arbeidssted samlet betyr en Telemarks bykultur for bygruppens vedkommende, en kulturarv som ikke ventes å være noe spesiell. Når bygdegruppens erfaringer stammer fra et heterogent bygdemiljø med like mange representanter utenfra som innenfra fylket, er heller ikke her noen spesiell aura fra bygde-Telemark å forvente. *Dette gjør at forventningene om ulikheter mellom by- og bygdelærere i Telemark mer synes å gå i retninger av forskjeller mellom by og bygd, enn forskjeller som er spesielle for fylket Telemark.*

Oppveksterfaringene i de to grupper har stor grad av sammenfall, med erfaringer fra lokalmiljøet som viktigste kulturarena. Men det er grunn å merke seg at bygruppens videre

rekkefølge er *skole*, familie og natur, bygdegruppens rangering familie, natur, *skole*. Mens bygruppen mener Telemarks kulturimpuls må hentes fra hele fylket, mener bygdegruppen at den finnes først og fremst i bygdene. Selv om lærerne mener det antagelig er et rikt kulturpotensiale i elevens lokalmiljø i dag hvis en ser nærmere etter, er bygruppen noe mer kritisk her enn bygdegruppen.

De viktigste kulturfagene i skolen er i begge grupper faget norsk. I bygruppen er dette faget dominerende. Eksempler på undervisningsinnhold hentes også fra en felles kulturarv innen folkekultur og enkel klassisk kultur, samtidig som det er rom for en moderne og populær samtidskultur (Anne Cath Vestly-bøker, popmusikk). I bygdegruppen er fagfordelingen jevnere, med samfunnsfag på 2. plass. Her domineres skolens innhold av folkekultur og lokalkultur, med stor avstand til øvrig innhold. Bygruppens innhold er altså preget av et humanistisk preget innhold felles for hele landet, mens bygdegruppens innhold i større grad knyttes til et allsidig lokalt innhold og til folkekulturen. Og begge grupper trekker inn elevens eget uttrykk som kulturinnhold. Totalt sett synes erfaringer fra elevens verden gjennom eget uttrykk å bli supplert med populærkultur i byene, mer lokalkultur i bygdene. Det vil si at lærerne tilpasser kulturinnholdet også til elevens verden, noe som er i tydelig samsvar med deres utsagn om at skolens kulturinnhold er en "passe blanding".

Bygdelærerne har mer samarbeide med lokalmiljøet enn bylærerne, vet om sin egen skole i større grad og er gjennomgående mer fornøyd med rammefaktorene. Dette virker forståelig ut fra bygdemiljøets større nærhet til medlemmene i lokalsamfunnet og til mindre og mer oversiktlige skoleforhold. Om dette betyr at de faktiske ytre forhold er bedre i bygde -enn i bykommuner, vet vi lite om. Hovedsaken i dette materialet er tross alt at *både lærere i by - og bygdeskoler gjennomgående er fornøyd med de ytre faktorer*.

Assosiasjonene til begrepet kulturarv har stor grad av sammenfall i de to grupper. Når det gjelder støtte til Folkeskolekomiteens kulturarvformulering, er det 57 % i bygdegruppen som slutter seg til noen utsagn, under en tredjedel til alle utsagn. I bygruppen er det en svak motsatt tendens ved at 48 % støtter alle utsagn mens 44 % bare streker under noen utsagn.

Når det gjelder forholdet mellom kultur og kulturarv, er oppfatningene i store trekk felles i de to grupper. Men mens tilhørighet er et viktig kjennetegn på kulturarv i bygruppen, er historisiteten viktigere i bygdegruppen (36 % i bygruppen, 44 % i bygdegruppen).

Våre forventninger om liten forskjell mellom by- og bygdegruppe ut fra de opplysninger om gruppene som foreligger, ble i store trekk bekreftet. Innvirkningen av kjønnsfaktor, aldersfaktor og eget oppvekstmiljø har gjort gruppene sammensatt på noe ulikt vis. Det som skiller dem er at lærerne underviser i og er fra henholdsvis by eller bygd. *Utover at forskjellene slår tydelig ut i forhold til rammefaktorer og grad av samarbeide med lokalmiljøet, er det primært innholdet i undervisningen som synes noe ulikt ved at bygdeskolene i større grad enn i byskolene knytter innholdet opp mot lokalstoff, mens byskolene mer fører videre en mer klassisk og populært farget allmennkultur*. Dette må leses i sammenheng med opplysninger om at bylærerne i dette tilfelle representerer norskfaget og i hovedsak er klasselærere på barnetrinnet, bygdelærerne fordeler seg på flere fag og på flere alderstrinn

4.3.2 Kvinner og menn

Det å sammenligne resultatene for *menn og kvinner*, er å sammenligne grupper av svært ulik størrelse, der kvinnene utgjør mer $\frac{2}{3}$ av svargruppen. Dette betyr at kvinnene i stor grad

preger hovedmaterialet. Denne kvinne­dominans preger også norsk skole i dag. I gruppen av menn er ca. 40% fra byskoler, ca. 60% fra bygdeskoler, mens kvinne­gruppen har mer lik representasjon fra by og bygd.

Når det gjelder erfaringer av *oppvekstmiljø*, preges menn og kvinners kulturerfaringer både av likheter og forskjeller. Begge grupper definerer sin tilhørighet til det lokale miljø og mener å ha verdifulle kulturerfaringer med seg. At menn knytter Telemarks spesielle kulturelle aura til bygdene mer enn til hele fylket, mens kvinnene gjør det motsatte, kan ha sammenheng med en større dominans av bygdelærere i mannsguppen.

Mens både kvinner og menn prioriterer lokalmiljøet som viktigste arena, rangerer kvinner *familie og skole* dernest, mens menn trekker fram erfaringer i *naturen*.

Også menns og kvinners spesifikke erfaringer synes å ha visse kjønntypiske trekk. Mens kvinner prioriterer i rekkefølge *musikk*, kunst og håndverk, litteratur og idrett, setter menn *idrett* først, etterfulgt av musikk, litteratur og tradisjoner. Det er også grunn til å merke seg at kunst og håndverk kommenteres av under 10% av menn, men over $\frac{1}{3}$ av kvinnene.

Både menn og kvinner oppfatter skolens fagundervisning som kulturoverføring. Mens kvinnene er tydelige på at denne overføring bare skjer i *noen fag*, med norskfaget i særklasse, er mannsguppen delt mellom dem som deler samme syn som kvinnene og dem som mener denne overføring skjer i alle fag. Dette fører også med seg at mannsguppen har en noe jevnere fordeling mellom fag som kan være viktige i denne sammenheng. Og mens de fag som får tilslutning blant kvinner er norsk, kunst og håndverk, musikk og samfunnsfag, er oppslutningen hos menn norsk, samfunnsfag og naturfag. Menn inkluderer i større grad alle fag som kulturfag.

Selv om verken kvinner eller menn har mange positive samarbeidserfaringer med elevenes lokalmiljø i forbindelse med skolens kulturoverføring, har kvinnene oftere enn menn slike erfaringer. På den annen side mener menn å ha bedre kjennskap enn kvinner til planleggingen på egen skole. Dette kan muligens ha sammenheng med at det i mannsguppen er flere lærere fra bygd enn fra by eller at menn i større grad enn kvinner er i en type lederfunksjon. Det er for øvrig få kjønntendenser i synet på bygninger, materiell, organisering av undervisning og i synet på lærerkrefter.

De tendenser til ulikhet mellom menn og kvinner som kommer fram i synet på oppvekstmiljø og undervisning, viser seg også i deres mer prinsipielle utsagn og *begrepsforståelse*. Særlig kommer dette til uttrykk i reaksjonene på Folkeskolekomiteens definisjon av kulturarv, som omfattet både "... tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitskap og teknikk og institusjonar". Mens 37 % kvinner slutter seg til denne formuleringen mens 55 % støtter bare noen av disse områder, er menns utsagn likt fordelt med ca. 45 % i hver kategori. På andre spørsmål viser det seg at mannlige lærerne inkluderer i større grad enn de kvinnelige både idrett/natur og en realfaglig og teknisk verden som del av kulturen. Tendensen i retning av økt vekt på denne type rasjonalitet kan også spores der hvor menn begrunner kulturarv mer med basiskunnskaper (40 % mot 30 %), mens kvinnene i større grad legger vekt på holdninger og verdier (75 % mot 56 %). For øvrig er begrunnelsene i hovedsak de samme hos de to kjønn.

Når det gjelder forholdet mellom begrepene kultur og kulturarv, er også innholdsforståelsen den samme, bortsett fra at kulturarv som uttrykk for tilhørighet er tydeligere framhevet hos kvinner enn hos menn.

Den humanistisk pregede kvinnegruppe har et noe annet mønster i sin fortolkning av begrepet estetisk og en noe annen holdning til Munch's Skrik enn den bredere orienterte mannsgruppe.

Det sterkeste votum blant menn ligger i oppfatningen av det estetiske som en opplevelse av skjønnhet og behag, og ca.60 % bruker ikke termen estetisk i møtet med det gitte kunstverk. Kvinnene fordeler seg likt på de to utsagn om det estetiske som subjektiv opplevelse. I møtet med Munch's Skrik er også kvinnegruppene noenlunde jevnt delt, men med et flertall som sier ja til å bruke estetisk også i møtet med dette kunstverket (54 % mot 46 %). For kvinnene som slutter seg til Munch's Skrik som en estetisk erfaring har det for noen sammenheng med at de oppfatter det estetiske som uttrykk for en berøring som ikke behøver å være behagelig, for andre legges det vekt på formale kriterier som gjør bildet godt å se på, eller viser til at skjønnhet er en sammensatt sak – og gir opplevelse av behag.

Hovedtendensen i svargruppen faller sammen med mønsteret for de to kjønn hver for seg. På detaljplan gjelder dette særlig for kvinner. Der menn og kvinner avviker fra hverandre, synes det i første rekke å komme til syne et mønster av ulike kulturerfaringer i oppvekst og preferanse for noe ulike fagområder i skolen. Kvinners vekt på en mer humanistisk og personlig preget erfaringsverden og menns orientering mot en mer sakpreget og naturfaglig verden, er ikke noen stor overraskelse. Det interessante i vår sammenheng er at dette også ledsages av et snevrere eller åpnere syn på hva man vil sammenfatte under begrep som kultur og kulturarv. At menn har et bredt og beskrivende kulturbegrep betyr i første rekke at de fanger inn et større spekter av fag- og erfaringsområder. Kulturbegrepet gjenspeiler totaliteten av en livsform. At kvinner har et smalere kulturbegrep preget av humanistiske erfaringsfelt ser ikke ut til å være identisk med et normativt kulturbegrep over det beste som er skapt. I større grad peker det i retning av en beskrivelse av en livsform på mer avgrensede felt.

Det er fristende å stille spørsmålet om kvinnes manglende fokusering på den tekniske og mer sakpregede rasjonelle verden som del av et kulturperspektiv er et resultat en må regne med også vil forplante seg til nye generasjoner, i en skole med så stor grad av kvinnedominans. På den annen side er det en utfordring til den humanistiske tradisjon kvinnene bekjenner seg til å utforske de muligheter en slik arv gir til utvikling av både opplevelse og erkjennelse. I lærergruppen var dette ikke en side ved kulturarven som fikk særlig støtte.

4.3.3 Lærere av ulik alder

Totalgruppen består av $\frac{3}{4}$ lærere fra 40 år og oppover, $\frac{1}{4}$ under 40 år. Dette betyr at den laveste aldersgruppe, som også rommer lærere med opptil 10 års erfaringer, er tallmessig liten. Men den vil være viktig som en indikator på områder hvor eventuelle aldersforskjeller kan slå ut. Hovedinntrykket i materialet er imidlertid at det er lite merkbare forskjeller i kulturoppfatninger i de tre aldersgrupper. Men la oss sammenfatte de viktigste:

I den yngste gruppe er kulturerfaringene som for alle knyttet til sang og musikk og idrett. Men teater/film og natur er viktigere i denne gruppe enn i de øvrige. De yngre er også mer positive til kulturimpulser i elevens lokalmiljø enn de eldre lærergruppene.

Selv om lærerne er godt fornøyd med rammefaktorene i skolen, er den yngste gruppe mindre fornøyd enn den eldste, og de mener også at slike ytre faktorer er en flaskehals i undervisningen.

Assosiasjonene til kulturarvbegrepet er stort sett de samme i alle aldersgrupper. Men den yngste gruppe setter sang og musikk og idrett høyere enn eldste gruppe, som på sin side prioriterer mer litteratur og språk . Det er også gjennomgående at den yngste gruppe er mer enig i alle utsagn i Folkeskolekomiteen enn den eldste gruppe, som i sin tur markerer tilslutning til bare noen av kulturområdene i den gitte formulering.

De yngste lærerne begrunner også kulturarven mer med opplevelse av fellesskap enn den eldste gruppe, mens de eldre vektlegger mer kulturarven som kilde til utvikling av holdninger og verdier.

Oppfatningen av begrepet estetisk knyttes i den yngste gruppe til det å bli berørt. Og gruppen svarer ja på at de vil bruke begrepet estetisk i tilknytning til Munch's Skrik. De eldste lærerne sier nei til å bruke begrepet estetisk i denne sammenheng, fordi for dem betyr estetisk en opplevelse av skjønnhet og behag.

Det lave antall lærere i de to yttergruppene tilsier varsomhet i konklusjonene. Siden hovedtrenden i aldersgruppene følger totalmaterialet, er de unntak som er trukket fram mest interessante som mulige spor som bør etterprøves nærmere.

Reflekterer vi over sammenhengen i de spor som er referert, vil en yngre gruppe kunne forventes å ha integrert i seg spor i samtiden tydeligere enn eldre grupper. Det at yngre lærere i større grad inkluderer aktiviteter som idrett og naturopplevelser i sine kulturerfaringer, og heller ikke utelukker vitenskap og teknikk i sin kulturarvforståelse, er i samsvar med det utvidede kulturbegrep som i flere tiår har vært sentral kulturpolitikk. Når de så også skiller seg ut fra de øvrige aldersgrupper i å begrunne kulturarv mer som kilde til fellesskap enn til utvikling av verdier og holdninger, indikerer dette også mer verdien av å "være i" og "være sammen med" enn møtet med et gitt innhold som kan påvirke verdivalg. Og forflytningen av oppfatningen av det estetiske fra den eldste gruppe som vektlegger subjektets opplevelse av skjønnhet og derfor sier nei til Munch's Skrik som kilde til estetisk erfaring, til den yngste gruppe som nøyer seg med det estetiske som uttrykk for berøring og dermed sier ja til Munch's Skrik, er en forflytning som er i pakt med et mer moderne syn på kunst. Dette indikerer en forskyvning i læreres kulturforståelse over tid, i pakt med signaler i tiden.

Det er lite innsikt å hente fra sammenligningen mellom aldersgrupper, både fordi forskjellene mellom gruppene er små og fordi de to yttergruppene har få representanter. Men det er noen interessante spor i den yngste gruppe som det hadde vært spennende å forfølge, ikke minst fordi denne gruppen må forventes å bære i seg den nye tid på en annen måte enn gruppen over 40 år. Desto mer beklagelig er det at frafallet er prosentvis størst i denne gruppe.

4.3.4 Hvilken faktor gir de tydeligste utslag?

Det er ikke by/bygd-faktoren som markeres spesielt i denne lærergruppen. Det er på den ene side ikke noen spesiell Telemarksdominans i deres oppvekstbakgrunn, spesielt ikke i bygdegruppen hvor en slik dominans kunne representert rester fra en nasjonalromantisk gullaldertid. På den annen side viser de konkrete oppveksterfaringer stor grad av felles innhold, og synes å representere relativt homogene felleserfaringer fra lokalsamfunnet. Det at lærerne rekrutteres fra henholdsvis by og bygd og også arbeider i lignende miljø, gir ikke de store utslag i deres kulturoppfatninger.

Heller ikke aldersfaktoren synes særlig fremtredende. Det har i første rekke sammenheng med at lærergruppen totalt sett er en moden gruppe, med relativt lite innslag av lærere under 40 år.

Når så denne yngste gruppen heller ikke har vært blant de ivrigste til å svare på spørreskjema, er materialet magert på dette området. De spor som likevel kommer til syne er imidlertid interessante og indikerer som ventet impulser fra nyere tid, både når det gjelder kultursyn og kulturerfaringer. Dette gjør gruppen sentral som studiefelt ved en annen anledning.

Det er kjønnsfaktoren som markeres mest i denne undersøkelsen. Den tydeliggjør hvor stor del av de kulturoppfatninger og kulturerfaringer elevene møter i skolen som kommer fra kvinner, og med det fra kvinners erfaringsverden. På en del områder tilfører menn andre aspekt ved kulturen og øker med det bredden i kulturoppfatningene. I forhold til læreplanens kultursyn er dette tilskuddet fra menn med på å utjevne forskjellen mellom lærernes og læreplanens kulturforståelse. Det gjelder i første rekke å få fram at alle skolens fag, også de som arbeider med vitenskap og teknikk er en del av vår samlede kulturarv. Dermed blir også basiskunnskapene mer synlige.

Hovedresultatet er imidlertid at hovedtendensene i svargruppen også følges i undergruppene.

4.4 LÆRERES KULTURFORSTÅELSE OG L 96

Lærerundersøkelsens tre tilnærminger gjør at lærerne befinner seg i ulike kontekster når de uttaler seg om kulturerfaringer fra oppvekstmiljø, erfaringer fra egen undervisning og gjennom fristilte begrepsutsagn. Kulturerfaringene fra oppvekstmiljøet er lyse og beskrivende uten utsagn om at deres oppvekst ikke var kulturell nok, eller andre spor av kulturell diskriminering. Erfaringene fra idrettsliv og korpsliv i fritiden er selvsagte kulturerfaringer. Reaksjonene er som tatt ut av kulturpolitiske meldinger i senere år.

Kulturerfaringene fra skolen er gjenkjennelige, og viser få nye spor. Idealet om å finne et møtepunkt mellom mer sentralt og mer lokalt valgt stoff ser ut til å være integrert i lærerne som en pedagogisk rettesnor, enten læreplanene sier det ene eller det andre. Slik sett er det en skoletradisjon som fortsetter. Og innholdet som nevnes hører med til et fellesinnhold i vår kulturarv, som deles av mange.

Det er begrepsutlegningene som får fram at kultur ikke bare dreier seg om handlinger og atferd i fritid, eller arbeide med eventyr i skolen, men også tydeliggjør mer "ideer, verdier og normer". Nå er det riktignok hverdags- og nærhetskulturen som også dominerer begrepsforståelsen, men den gir også rom for en kulturarv "der ute et sted", noe som er "stort nok og sterkt nok til å overleve", for å sitere en lærer fra første undersøkelse, men som ikke er lett å konkretisere. Særlig begrepet kulturarv assosieres også til en slik mer eksistensiell verden, som ikke bare har mer normative islett, men som også oppfattes som eksistensiell i utvikling av røtter og identitet, sammenheng og trygghet. Men disse aspekt ved kulturarven gjelder selvsagt hele arven, både den nære hverdagslige arv og den noe større og omfattende kulturarven.

At erfaringsberetningene samles omkring opplevelser av handlinger og at begrepsutlegningene gir uttrykk for større grad av allsidighet og dybde ligger i sakens natur.

Det samlede materialet viser både nødvendigheten av begge disse tilnærminger, og at det å fokusere på kulturarvbegrepet får fram andre dimensjoner enn bruken av kulturbegrepet alene. Det er også gjennom termen kulturarv at lærernes oppfatninger nærmer seg mer læreplanens forståelse. Når lærere i den første lærerundersøkelse sier at de bruker kulturarvbegrepet lite, vil det ut fra reaksjonene i denne undersøkelse være grunnlag for å oppmuntre til bruk av nettopp kulturarvbegrepet. Ikke fordi man skal henge fast i fortidens

kulturytringer, men fordi kulturarvaspektet får fram dypere og mer eksistensielle sider ved kulturen. Det ville kanskje i sin tid også kunne influere på innholdvalg og intensjon med innholdsvalget i skolen.

Det beskrivende og langt på vei antropologiske kulturbegrep som kommer fram i lærernes erfaringsberetninger fra oppvekstmiljø er befriende å møte, til forskjell fra et normativt begrep som skapte oppfatninger av at noen var kulturelle, mens andre ikke var det. Det synes også å være dette beskrivende kulturbegrepet som er den røde tråd i alle de tre tilnærminger, selv om de normative sider er med i kulturarvutlegningene. Likevel er det ikke det normative som preger lærerutlegningene om kulturarv, men arven som kilde for opplevelse av tilhørighet og røtter.

Sammenstilles disse resultatene med signaler i L 96, kommer hovedforskjellene fram på to områder. For det første vektlegger lærerne i mindre grad enn læreplanen kulturarvens normative og kvalitetspregede dimensjon. For det andre underkommuniserer lærerne den del av kulturarven som omfatter vitenskapen og den rasjonale verden, ja basiskunnskaper i det hele. Det nye Læreplanverket er meget tydelig på skolens rolle både i forhold til kulturens humanistiske og rasjonale side.

Det er grunn til å etterlyse lærenes manglende syn for en kulturarv av basiskunnskap, som vil være grunnleggende for oppbyggingen av enhver kultur. Er kultur blitt et begrep for fritidsaktivitet mer enn en grunnleggende term for hele samfunnsoppbyggingen? Det tenkes her både på hva vi taper dersom vi ikke trekker med oss en arv av basiskunnskaper på de fleste områder og på hva som kan skje dersom kunnskaper om for eksempel miljø og forurensing bare blir oppfattet som en ren naturfaglig sak, uten at dette fortolkes i et mer helhetlig kulturperspektiv. Det er tilstrekkelig å nevne tekniske nyvinninger som bil og Internett for å vise hvordan dette har omskapt hele vår kultur.

Videre er det grunn til å spørre om de oppfatninger av kultur og kulturarv som kommer til uttrykk i for liten grad er preget av det innhold A. M. Klausen nevner opp i sin kulturdefinisjon, nemlig "...ideer, verdier, regler og normer..."? Kultur var i sin tid et uttrykk for å kultivere, forbedre. Er dette normative aspektet blitt for mye borte til fordel for handling og fritidsbruk? Spørsmålet er påtrengende i forhold til de bindinger av skolens kulturarv som kommer fram i alle "skal"- formuleringene i Læreplanen, der en omfattende kulturarv innen kunst, musikk og diktning forventes overført, og der innholdet i "religion,tru" er ganske omfattende. Kulturarven som basis for kulturutvikling og som en grunnleggende faktor i en fremtidig kulturprosess, lar seg ikke lese ut av dette materialet.

Nå er det ingen selvsagt premiss at kulturforståelsen i en læreplan er en selvsagt norm, som ikke kan diskuteres. Og L 96 har så men vært utsatt for mang en kritisk gjennomgang (Telhaug 1994), (Engelsen 1994), (Halvorsen 1998). Det kan for så vidt også være at lærernes kulturforståelse i manges øyne er mer fruktbar i møte med elevene enn den en kan lese ut av gjeldende læreplan. Poenget nå er at med L 96 som referanseramme er det visse sider ved lærerforståelsen som framtrer som mangelfulle. Og denne diskrepansen er viktig å få fram, enten det nå fører til framstøt om at det er lærernes eller læreplanens kulturoppfatninger som bør endres.

Lærerundersøkelsen anno 2000 har ikke primært vært utformet med L 96 som bakgrunn. I større grad er den relatert til lærerundersøkelsen tidlig på 1990-tallet. Og begge disse undersøkelser har hver sin nye læreplan som formell referanseramme. En sammenstilling av

disse to undersøkelser vil bli foretatt i en ny rapport/artikkel, der lærernes relasjon også til læreplanen vil bli mer inngående drøftet. Det som kan sies avslutningsvis er at endringen i lærernes kultursyn fra formålsutvalget tidlig på 1990-tallet til et mer representativt utvalg i dag ikke er i samme retning som endringen i kultursyn fra M 87 til L 96.

LITTERATUR

- Engelsen, B.U. 1994. Ny læreplan for skoleverket.
Norsk pedagogisk tidsskrift (4).
- Halvorsen, E.M. 1969. *Skoleinnstillinger i 7.klasse i relasjon til evneutrustning og klassemedlemskap*. Hovedoppgave: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Halvorsen, E. M. 1993. *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen*. En lærerundersøkelse. i Telemark. Notabile (2).
Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Halvorsen, E. M. 1994. *Kulturarven med vekt på den estetiske dimensjonen*. En undersøkelse blant kunstnere, kulturvernere og kulturformidlere i Telemark. Notabile (3). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Halvorsen, E.M. 1997. *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen*. Dr.philos.avhandling. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Halvorsen, E.M. 1998. Kulturarv og kreativitet i den nye læreplan for grunnskolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (3): 138-149.
- Halvorsen, E.M. 1999. Kulturforståelse hos lærere. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* (4-5): 248-259)
Innstilling fra Folkeskolekomiteen av 1963 1965. Otta: Engers Boktrykkeri
- Klausen, A.M 1981. *Kultur - variasjon og sammenheng*, 8.oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplanverket for 10-årig skole 1996*. Oslo: Norsk læremiddelsenter
- Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Aschehoug.
- Schofield, J.W. 1990. Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In Eisner, E.W and A.Peshkin (eds) *Qualitative Inquiry in Education*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University : 202-232.
- Telhaug, A.O. 1994. *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo:Didakta Norsk forlag, 4.utg.

VEDLEGG 1 SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE

KJÆRE LÆRER

Du har nå fått et omfattende spørreskjema som du blir bedt om å fylle ut etter beste evne. Skjemaet handler om hvordan du oppfatter kultur og du blir også bedt om eksempler på kulturerfaringer fra eget oppvekstmiljø og egen undervisning i skolen.

For noen år siden hadde jeg samme type spørsmål med meg i intervju med 34 lærere fra by og bygd i Telemark, lærere som underviste i fagene forming, musikk og norsk. Jeg lærte mye gjennom disse samtalene og følte nok jeg "ble kjent med" nye og verdifulle mennesker. Disse intervjuene var deler av et større prosjekt som jeg tok doktorgraden på i 1997 og som het "Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen". Styrken ved dette prosjektet var at jeg hadde tid til å samtale med et lite utvalg lærere, svakheten var at jeg ikke hadde noen representativ gruppe.

Jeg ønsker nå å utfylle den viten som ble dokumentert i denne første undersøkelse gjennom et større og representativt utvalg. Dermed kan jeg ikke lenger intervju lærere, men må ha kontakt via et spørreskjema. Skal det være mulig å få svar som er til å stole på, er jeg også avhengig av at dere som er trukket ut sender svar tilbake i utfylt stand.

Det er Statens utdanningskontor i Telemark som har foretatt selve loddtrekningen av utvalget av lærere i Telemark, og det er de som sender ut og får tilbake svarene. Gjennom denne framgangsmåte er det mulig å purre på svar om dere skulle glemme å sende dem. Mens utdanningskontoret ikke vet hva dere har skrevet, bare hvem som har returnert svarene, får jeg som prosjektansvarlig ikke vite navn på dere. Dette skulle sikre nødvendig anonymitet.

Jeg er klar over at spørreskjemaet ikke er enkelt. Det har sammenheng med at spørsmålene i prinsippet er på linje med sentrale spørsmål i den tidligere intervjuundersøkelse. Den gang ga lærerne uttrykk for at det hadde vært klargjørende for dem selv å være med på intervjuet, samtidig som også jeg lærte mye. Det er mitt håp at du også kan ha noe igjen for å bruke tid på dette tema. Fra mitt ståsted oppleves det viktig å få innblikk i hvordan lærere reflekterer omkring et tema som L97 så tydelig fokuserer. For det er dere lærere som er nærmest det elevene opplever i skolen.

Mitt navn er Else Marie Halvorsen. Jeg har undervist i pedagogikk på Notodden lærerskole/ Telemark lærerhøgskole/ Høgskolen i Telemark i mange år. For tiden er jeg høgskoledosent knyttet til hovedfag i forming på Notodden, og har beveget meg mer i estetisk lei. Men det er fortsatt læreren og undervisningen i grunnskolen som "står mitt hjerte nærmest". Nåværende prosjekt er for meg både avslutningen på et stort arbeid om kulturforståelse og kulturoverføring, og avslutningen på et langt yrkesliv.

Jeg kommer selv fra Rogaland, et fylke som i min oppvekst ikke ble regnet som spesielt kulturelt. Selv om jeg har bodd lenge på Notodden og er fascinert av Telemark fylke, regner jeg meg fremdeles som innflytter i Telemark .

KONKRETE OPPLYSNINGER OM DEG:

Hvilken kommune arbeider du i ?.....

Er du mann eller kvinne?.....

Fødselsår?.....

Antall års erfaring i skolen?

Under 10 år

10-25 år

Over 25 år

Sett ett kryss!

Jobber du nå på *barnesteget/ungdomssteget*?

Strek under aktuelt svar

Jobber du nå først og fremst som *Klasselærer/Faglærer*?

Strek under aktuelt svar.

Hvilke fag har du *særlig utdanning* i (10 vektall eller mer).....

Hvilke *fag underviser* du mest i?.....

De spørsmål som kommer nå omfatter alle tema som har med kultur og kulturoppfatninger å gjøre. Vi begynner først med erfaringer fra OPPVEKSTMILJØ, går derfra til erfaringer fra PRAKSIS i skolen og avslutter mer direkte med spørsmål om de KULTUROPPFATNINGER den enkelte bærer med seg.

Det er i denne sammenheng ingen spørsmål som er rette eller gale. Poenget er at den enkelte reagerer så tydelig og åpent som mulig, ut fra den sammenheng den enkelte står i. Mine erfaringer med å ha intervjuet ulike yrkesgrupper har vist, at vi tenker noe forskjellig .

OPPVEKSTMILJØ

1. Eget oppvekstmiljø

a)Hvor kommer du fra (sted/fylke)?.....

b)Hvis du skal velge tilhørighet til sted, blir det

-et lokalmiljø, der du har vokst opp?

?

-et lokalmiljø, der du arbeider nå?

?

-et nasjonalmiljø, Norge?

?

-annet.....

?

Sett maks. 2 kryss.

c) Kan du hente fram 4-5 stikkord for å beskrive kulturerfaringer fra eget oppvekstmiljø som har vært viktige for dine kulturinteresser i seinere år?

.....
.....

d) Oppfatter du i dag at ditt eget oppvekstmiljø har vært

- rikt på kulturimpulser som du er stolt av, ?
 - et vanlig oppvekstmiljø som det ikke er så mye å snakke om, ?
 - et noe fattig kulturmiljø? ?
- Sett ett kryss.

2) Det telemarkske "kulturimage"

Da jeg vokste opp fikk jeg vite at i Telemark, der var kulturen.

a) Har Telemark fremdeles en spesiell kulturell aura? Ja/nei Strek under aktuelt svar.

b) Hvis du har svart ja, gjelder denne eventuelle aura

- hele fylket ?
 - bare bygdene, ?
 - bare byene? ?
- Sett ett kryss.

3) Elevenes lokalmiljø i dag

a) Et det et potensiale i elevenes lokalmiljø i dag som kan brukes i samband med skolens kulturarvformidling?

- Det er et stort og tydeliggjort potensiale ?
 - Det er nok et stort potensiale hvis en leter etter, ?
 - elevenes lokalmiljø i dag er fattig på slike impulser ?
- Sett ett kryss.

b) Har du vært med i samarbeidsprosjekt med foreldre (evt. besteforeldre og andre lokale ressurser) som har hatt kulturoverføring som tema?

Ofte - sjelden - aldri? Strek under aktuelt svar.

UNDERVISNINGEN I SKOLEN

1. Oppfatter du din fagundervisning som kulturoverføring

- i alle fag, ?
 - i noen fag (skriv opp hvilke)..... ?
 - i ingen fag? ?
- Sett ett kryss.

2. Velg *det fag du mest vil forbinde med kulturoverføring* av de fag du underviser i (skriv navn på faget.....) og prøv om du ut fra en samlet vurdering kan plassere din undervisning i dette fag i en av tre båser:

- Den består av et gitt innhold fra fagplan eventuelt lærebok, ?
 - den tar utgangspunkt i elevens kulturelle bakgrunn, ?
 - den er et midtpunkt mellom "pensum og elevens verden" ?
- Sett ett kryss.

3. Kan du i dette faget *eksemplifisere kulturinnhold* du trekker inn i undervisningen. (Hvis det er musikk, hvilke sanger synger dere, hvilken musikk spilles og hvorfor akkurat dette, hvis det er norsk, hvilke bøker blir lest og hvorfor osv.) Velg ett fag og skriv i stikkords form:

4. Er skolens oppgave når det gjelder kulturoverføring:

- å gi elevene kjennskap til kulturen, ?
 - å gi elevene et kulturgrunnlag som utgangspunkt for å være kreativ i skolen ?
- Sett ett eller to kryss.

Hvordan oppfatter du *skolens innhold* i dag :

- det er for mye sentralt bestemt stoff, ?
 - det er for mye lokalt valgt stoff som kan trekkes inn, ?
 - det er en passe fordeling mellom sentralt og lokalt valgt stoff. ? ?
- Sett ett kryss.

6. Er skolens kulturstoff preget av:

- mye kulturarv, ?
 - mye moderne kulturytringer, ?
 - en passe blanding av gammelt og nytt ut fra hva skolens oppgave er ?
- Sett ett kryss.

7. *Rammefaktorer ved egen skole:*

a)Planlegging

- Ved vår skole har vi mye felles planlegging slik at jeg stort sett vet hvordan undervisningen drives ved skolen som helhet. ?
- Jeg vet du stort sett bare hvordan jeg selv underviser? ?

Sett ett kryss.

b) Ytre faktorer:

Hvordan er de ytre vilkår ved egen skole i forhold til å skulle kunne drive en brukbar undervisning når det gjelder

| | Bra | Mindre bra | Dårlig |
|-----------------------|-----|------------|--------|
| Bygg og materiell | | | |
| Lærere/utdanning | | | |
| Organisering/timetall | | | |

Sett ett kryss for hver faktor.

Opplever du slike faktorer som flaskehals i undervisningen? Ja/nei. Sett strek under aktuelt svar.

KULTURFORSTÅELSE

1. Kulturens innhold

a) Hva slags konkrete *assosiasjoner* får du til begrepet *kulturarv*? Skriv ned 4-5 stikkord.

b) Hva er likheter og forskjeller mellom *kultur* og *kulturarv*. Sett kryss ved utsagn du er enig i.

- De to begrep dekker det samme. ?
- Kultur og kulturarv sier begge noe om prosesser, om det å overføre, ta vare på og videreutvikle ?
- Kultur er mer omfattende enn kulturarv, det inneholder også kulturarven ?
- Kultur omfatter nåtid, kulturarv er fortid. ?
- Kultur kan du gjøre noe med, kulturarven er noe du får og tar imot. ?
- Kulturarv uttrykker mer kvalitet enn begrepet kultur. ?
- Kulturarv uttrykker mer slitestyrke enn begrepet kultur ?
- Kulturarv sier mer at dette er noe som tilhører meg enn begrepet kultur gjør, ?

c) I Folkeskolekomiteen av 1963 ble kulturarv beskrevet som "den sum av røynsle og innsikt som ned gjennom tidene har nedfelt seg *i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjoner*".

Vil du sette strek under de områder i kursiv som dekker din forståelse av kulturarv.

I M87 ble denne liste supplert med *kultur innen arbeidsliv og organisasjoner og folkelige tradisjoner knyttet til lokalsamfunnet*. Sett fremdeles strek under områder i kursiv ved dette tillegget hvis det dekker din forståelse av kulturarv.

Var dette en nødvendig tilføyning, eller er den implisitt i Folkeskolekomiteens utsagn?

Strek under det aktuelle svar:

Nødvendig Unødvendig.

d) Hvis du skal *spisse din kulturforståelse* maksimalt, hva slags kulturbegrep mener du du har?
Sett ett kryss.

- Kultur representerer først og fremst det beste som er skapt (kunst og vitenskap mm) ?
- Kultur er et fellesord for hele livsformen, både mat og klær, kunst og religion, (alt) ?
- Kultur kan være begge deler, det avhenger av den sammenheng som omtales. ?

e) Vil du svare på samme måte eller annerledes om ordet kultur erstattes med kulturarv?
Sett fremdeles ett kryss:

- Kulturarv representerer først og fremst det beste som er skapt (kunst og vitenskap mm) ???
- Kulturarv er et fellesord for hele livsformen, både mat og klær, kunst og religion, alt ??????
- Kulturarv kan være begge deler, det avhenger av den sammenheng som omtales. ??

2. Begrunnelser

a) Hvorfor skal skolen formidle kulturarv?

Sett maks 3 kryss (inkludert det ene du måtte formulere under andre begrunnelser).

- viktig med røtter og utvikling av egen identitet, ?
- viktig med basiskunnskaper å bygge videre på, ?
- viktig å utvikle grunnleggende holdninger til verdier, ?
- viktig å finne fram til et innhold som kan skape fellesskap i en kultur ?
- Viktig å formidle et innhold noe som kan utvikle erkjennelse og opplevelse ?
- kulturarv formidles bare av gammel vane ?
- andre begrunnelser..... ?

DEN ESTETISKE KULTURARV.

a) Hvis vi tar for oss den estetiske arv knyttet til kunst og formkultur, musikk og diktning, hva er det egentlig vi arver gjennom den? Sett kryss ved de argumenter som passer for deg.

- kjennskap til et innhold, ?
- uttrykksmåte, framstillingsform ?
- et historisk minnesmerke, noe mor Norge er stolt av, ?
- et positivt forhold til kunsten som fremtidig og visjonær ?

b) Hva tenker du på med det estetiske? Sett ett kryss

- en gjenstand eller objekt som er skjønt og vakkert, ???
- en gjenstand som har god form og er bygget opp harmonisk, ???
- en følelse i meg over noe jeg opplever som skjønt og vakkert, ???

-en følelse i meg av å være berørt, at noe har nådd meg, enten det er behagelig eller ikke.???

c)Du kjenner Munchs bilde Skrik, det som ble stjålet fra Nasjonalgalleriet.

Vil du bruke begrepet estetisk i møte med dette bildet? *Ja/Nei*. Sett strek under aktuelt svar.

Grunngi ditt valg: Fordi-----

OPPSUMMERING

a)Mener du OM DEG SELV at du er opptatt av kulturformidling i skolen? *Mye Noe Lite*.
Strek under det mest aktuelle svar.

Hva har det krysset du har satt sammenheng med:

- De fag du underviser i ?
- Den oppvekst som har preget meg, ?
- Din kulturforståelse i dag. ?

Sett ett kryss

TAKK