

Anerkjennelse av elevers identitet i Tanzania

Et case studie

“I feel that teachers respekt me becouse i respekt them because I know that they are special people for school, for educate me and give me a good life..”

Mari Jacobsen



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2012

Forord

Jeg har vært i praksis i Tanzania to ganger tidligere. Jeg opplever Tanzanianerne flest som varme og utadvendte mennesker som tar imot folk utenifra med glede og åpenhet. Menneskene der er grunnen til at jeg gjentatte ganger har reist til den samme landsbyen. På tross av at jeg lever nærmest på en annen klode i Norge enn mine venner i Tanzania, har jeg vennskap som vil vare lenge. En venn av meg i landsbyen sa første gangen jeg reiste derfra ”selv om bor på hver vår side av kloden er vi fortsatt venner, vi er venner i hjertene våre”. Den gangen viste jeg ikke om jeg ville ha mulighet til å dra tilbake, men uansett ville vi være venner i hjertene våre.

Jeg vil anbefale alle som har muligheten til å reise til Tanzania og bli kjent med lokalbefolkning. Jeg har opplevd det veldig selvberikende og i tillegg har jeg blitt smertelig klar over at det å bli født i Norge er som å vinne førstepremie i lotto.

Jeg har hatt enorme datavansker, som har gjort at jeg har mistet mye arbeid og gjort mye om igjen. Jeg fikk et virus som nektet meg tilgang til å komme på nett under mitt 7 uker lange opphold i Tz, og viruset spiste samtidig opp alle dokumentene og ødela minnepennen min. Heldigvis fikk jeg reddet mine observasjonsnotater og en eldre versjon av oppgaven. Her var jeg nær ved å gi opp hele prosjektet, men jeg klarte å bite tennene sammen og fortsette!

Å få til denne oppgaven, har vært en lang prosess med mange opp og nedturer, heldigvis hadde jeg valgt et spennende tema som holdt motivasjonen oppe. Jeg må takke engasjerte familiemedlemmer som har lest korrektur og printet ut oppgaven min gjentatte ganger. Jeg takker min hovedveileder Kari Nes som har stilt opp omtrent på alle døgnets timer for å hjelpe meg med spørsmål eller gjennomlesning. Jeg takker og min biveilder Thor Ola Engen for å ha gitt meg ekspertråd på teoribiten. Jeg takker også forståelsesfulle venner som godtok at jeg var lite sosial siste tiden og som hjalp meg med noen småting når jeg hadde det travelt. Takker også min arbeidsgiver for at han la til rette for at jeg skulle greie å levere i tide.

Innhold

INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. INNLEDNING	11
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING:	12
2. BAKGRUNN: SKOLE OG IDENTITET I NORGE OG TANZANIA	15
2.1 NORGES SKOLEHISTORIE	15
2.2 SKOLEFORHOLD I AFRIKA	20
2.2.1 <i>Tanzanias skolehistorie</i>	20
2.2.2 <i>Importert utdanningssystem</i>	21
2.2.3 <i>Undervisning på tidligere kolonispråk</i>	22
2.2.4 <i>Bruk av fysisk straff</i>	23
2.2.5 <i>Kollektivistisk samfunn</i>	24
3. TEORIGRUNNLAG	25
3.1 TRADISJONELLE SAMFUNN OG DET MODERNE SAMFUNNET	25
3.2 SPRÅK OG IDENTITET	26
3.2 IDENTITET, SOSIALISERING OG ANERKJENNELSE	27
3.2.1 <i>Retroperspektive persepsjonsprosesser</i>	29
3.2.2 <i>Anerkjennelse og krenkelse</i>	30
4. METODE OG VITENSKAPSTEORI	36
4.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE OG PROBLEMSTILLING.....	36
4.1.1 <i>Forskningsdesign</i>	37

4.1.2 Induktiv metode.....	37
4.2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER.....	38
4.2.1 Hermeneutikk.....	38
4.2.2 Fenomenologi.....	39
4.3 METODE.....	40
4.3.1 Dokumentstudie.....	40
4.3.2 Klasseromsobservasjon.....	40
4.3.3 Skygging av enkeltelever.....	41
4.3.4 Andre observasjoner.....	43
4.4 GJENNOMFØRINGEN.....	43
4.5 VALIDITET.....	44
4.6 Omgjøring av klasseromsobservasjonene til data.....	46
4.7 ETIKK.....	47
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	50
5.1 MATERIELLE RAMMER.....	50
5.2 DOKUMENTSTUDIE.....	54
5.3 SKYGGING AV ELEV.....	55
5.4 OBSERVASJON I KLASSE.....	57
5.4.1 Lærer 1 – den krenkende læreren.....	62
5.4.2 Lærer 2 - den engasjerte foreleseren.....	66
5.4.3 Lærer 3. Den kunnskapssøkende læreren.....	68
5.4.4 Lærer 4. Den gode gamle læreren.....	70
5.5 FELLESTREKK VED UNDERVISNINGEN.....	72

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	75
6.1 HVORDAN JOBBES DET MED IDENTITETSSKAPENDE ARBEID I EN TZ UNGDOMSSKOLE?	75
6.2 HVORDAN OPPLEVER ELEVENE AT IDENTITETEN DERES BLIR ANERKJENT?	77
6.3 HVORDAN ANERKJENNER TANZANIASK SKOLE ELEVENES IDENTITET?	78
6.4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	79
LITTERATURLISTE	82
VEDLEGG:	84

Tabelliste

- Tabell 1. Teori, anerkjennelse og krenkelse. Side 31*
- Tabell 2. Operasjonaliserte begreper. Side 44*
- Tabell 3. Detaljert karaktersetting av lærerne. Side 57*

Bildeliste

- Bilde 1. Illustrasjonsbilde på et typisk norsk klasserom. Side 17*
- Bilde 2. Illustrasjonsbilde fra en ungdomsskole i Tanzania. Side 17*
- Bilde 3. klasserom fra 2011. Side 50*
- Bilde 4. Observasjonsklassen i 2012. Side 50*

Figurliste

- Figur 1. Toterskelteorien. Side 27*

Diagramliste

- Diagram 1. Viser en oversikt over hvor høy score lærerne har fått på anerkjennelse og krenkelse i de 3 forskjellige sfærene. Side 59*
- Diagram 2. Profildiagram for den krenkende læreren. Side 61*
- Diagram 3 Profildiagram for den engasjerte foreleseren Side 64*
- Diagram 4. Profildiagram for den kunnskapssøkende læ. Side 67*
- Diagram 5. Profildiagram for den gode gamle læreren. Side 70*
- Diagram 6. Viser hvor mye anerkjennelse og krenkelse en elev kan forvente seg i løpet av en to ukers periode. Side 73*

Norsk sammendrag

Min problemstilling

Hvordan anerkjenner tanzaniansk skole elevenes identitet?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobbes det med identitetsskapende arbeid i en tanzaniansk ungdomsskole?
2. Hvordan opplever elevene i denne skolen at identiteten deres blir anerkjent?

Nøkkelord: Anerkjennelse, krenkelse, identitet, kollektivistisksamfunn, opplevelse.

Mål: Formålet med denne undersøkelsen har vært å finne ut mer om hvordan elever i Tanzania føler at de blir anerkjent, hvilke anerkjennende væremåter lærerne har, og hva som står i styringsdokumenter i forhold til anerkjennelse av identitet. Oppgavens fokus er å skille mellom og sammenligne tradisjonelle samfunn med moderne samfunn og øke leserens forståelse av ulike oppdragelses og undervisningsmetoder. Denne oppgaven vil også være et nyttig supplement da det finnes lite litteratur om dette temaet fra Tanzania.

Teori og metode: Studien har hentet inn ulike teorier, men jeg har lagt hovedvekt på Honneths teori om anerkjennelse. Det empiriske materialet har jeg hentet inn fra observasjon i en klasse fra en ungdomsskole i Tanzania. Jeg skygget en elev fra denne klassen og sammenlignet styringsdokumenter i Norge og Tanzania.

Resultater: I studien er det kommet fram at det er stor forskjell på hva som står i styringsdokumentene, til hvordan elever opplever anerkjennelse av identitet. Det er store individuelle forskjeller på væremåtene til de forskjellige lærerne.

Konklusjon: I et forsøk på å svare på min problemstilling og mine forskerspørsmål, kommer det fram at det jobbes i skolen med å styrke elevenes nasjonale identitet, mens den lokale identiteten ikke blir vektlagt. Det kommer fram at det er stor variasjon mellom hvordan lærere anerkjenner og i noen tilfeller krenker elevene. I Tanzaniansk kontekst er respekt noe som er en naturlig del av å bli eldre og elever/barn får da naturlig mer respekt når de vokser opp. Dette er likt for alle.

Engelsk sammendrag (abstract)

How to recognize the Tanzanian school pupils' identity?

Research Question:

1. How is the work with identity work in a Tanzanian secondary school?
2. How do the students in this school feel that their identity is being respected and recognized?

Keywords: Recognition, infringement, identity, collectivistic societies, experience.

Aims: The purpose of this study was to find out more about how students in Tanzania feel that their identity is recognized. I have observed how the teachers treat the students and what documents are saying about the subject. The thesis focus is to distinguish between and compare traditional societies with modern society and increase the reader's understanding of different styles of parenting and teaching methods. This paper will also be a useful supplement because there is little literature on this subject from Tanzania.

Methodology: The study raises different theories, but I have emphasized on Honneth's theory of recognition. The empirical material I have collected from observations in Tanzania in a classroom. I shadowed a student from the class and compared the policy documents in Norway and Tanzania.

Results: In the study it emerged that there is a big difference between what is written in the key documents, and how students experience recognition of identity. There are large individual differences in the actions of the different teachers.

Conclusion: In an attempt to answer my question and my research questions, it emerges that they are working in schools to strengthen students' national identity, while the local identity is not emphasized. It appears that there is considerable variation between how teachers recognize and in some cases violate the students. In the Tanzanian context, the respect which is a natural part of

getting older is that students / children in general will naturally gain more respect when they grow up.

1. Innledning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt forhold rundt identitetsdanning til elever i Tanzania. Jeg har sett på hva som står i læreplanen og i lovverket, observert klasser og skygget/fulgt en elev i Tanzania for å se på hvordan læreren anerkjenner identiteten til elevene, og hvordan elevene selv opplever å bli anerkjent. Jeg synes dette er interessant fordi jeg finner anerkjennelse som et spennende begrep og det er interessant å se hvordan barn og unge vokser opp til å bli ulike voksne individer. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å gjøre tilsvarende undersøkelse i Norge, men det ble vanskelig å få til rent praktisk da, skoler jeg var i kontakt med ikke hadde anledning til å ta i mot meg.

Min problemstilling

Hvordan anerkjenner tanzaniansk skole elevenes identitet?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobbes det med identitetsskapende arbeid i en tanzaniansk ungdomsskole?
2. Hvordan opplever elevene i denne skolen at identiteten deres blir anerkjent?

Samfunn i Norge og ellers i vesten blir stadig mer flerkulturelle. Denne litteraturen vil bidra vil øke forståelsen av flerkulturell kontekst i en samfunnsmessig forankring. Tanzania er det landet som mottar mest penger fra Norge i bistand. For enhver norsk skattebetaler kan det være interessant å se på forholdene tanzanianerne lever under. Desto mer man vet om andre kulturer jo mindre blir fremmedfrykten. Jeg har en del generell fakta fra tradisjonelle samfunn i denne oppgaven som ikke er allmennkunnskap for Ola Nordmann men som jeg mener er relevant for de fleste som jobber med mennesker.

Jeg valgte å gjøre min undersøkelse i Tanzania da jeg finner det berikende og spennende å gjøre observasjoner i fremmede kulturer, samtidig som at jeg hadde litt kjennskap til denne kulturen fra før. I tillegg hadde jeg de kontaktene jeg trengte for å få gjort undersøkelsen min ved denne skolen. Det er lite litteratur om skole i Tanzania og dette er derfor mitt bidrag til mer litteratur, om et land stadig flere nordmenn reiser til.

”Ylva” er ei jente jeg ikke kjente fra tidligere, men som gjerne ville bli skygget av meg. Hun gikk siste året på ungdomskolen hvor jeg hadde min observasjonspraksis på. Jeg har skrevet om henne på flere steder i oppgaven og ville derfor nevne henne her i innledningen. Det kommer en grundigere presentasjon av henne senere i oppgaven. Jeg fulgte Ylva på skolen, i landsbyen og hjemme for å få hennes perspektiv på hvordan hun opplevde anerkjennelse og andre faktorer som bidrar til hennes identitetsutvikling. Andre metoder jeg har brukt for å få svar på min problemstilling er observasjon i klasserom og dokumentstudie.

Jeg håper at leseren ikke opplever at denne oppgaven er skrevet ovenifra og ned. Jeg har forsøkt å belyse spørsmålene, men jeg har hatt på meg mine norske briller. Jeg har prøvd å ta av meg disse brillene for å forstå bedre, men uansett hva jeg gjør sniker disse brillene seg tilbake på min nese. Jeg har derfor funnet det naturlig å sammenligne Norge og Tanzania. Jeg håper leseren også vil forsøke å titte over sine norske brilleglass og forsøke å forstå at det finnes flere alternativer og løsninger enn det som vi mener er riktig her i Norge.

1.2 Oppgavens oppbygging:

Kapittel 2 handler om skoleforholdene i Norge og i Tanzania. Jeg har skrevet litt om skoleforholdene i Norge slik at lesere lettere ville kunne sammenligne forholdene i Norge og Tanzania. Jeg har beskrevet litt generelt om skole i Afrika da det finnes lite litteratur fra Tanzania. Jeg har lagt vekt på forhold som er veldig annerledes enn vi er vant med fra Norge for å øke leserens forståelse av skoleforhold i Tanzania. Jeg har med hovedmålene for grunnskolen i

Norge og hovedmålene i Tanzania for at leseren skal kunne sette seg inn i hva regjeringene tenker er viktig med skolegang.

Kapittel 3 er et teorikapittel der jeg belyser ulike teorier jeg har funnet nyttig å ha med i min oppgave. Jeg har beskrevet ulike samfunnstyper og tatt utgangspunkt i Honneths teori om anerkjennelse og krenkelse og hvordan dette kan påvirke identitetsdanning. Jeg har og skrevet litt om språk som identitet og hva det kan føre til dersom man ikke forstår undervisningsspråket.

Kapittel 4 er om metode og vitenskapsteori. Jeg har skrevet om de ulike metodene jeg brukte i min undersøkelse, og hvordan disse sammen har gitt oppgaven nødvendig troverdighet. Jeg har skrevet ut fra hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Dette kan med andre ord beskrives som at jeg har tolket subjektivt situasjoner her og nå, på bakgrunn av min forforsåelse. Jeg har også skrevet om hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen i praksis og de etiske aspektene ved å gjennomføre en slik undersøkelse.

Kapittel 5 omhandler hvilke funn og data jeg fått ut av min undersøkelse. Jeg har samtidig forklart hvorfor et funn er et funn, i tilknytning til teorikapittelet. Jeg har laget profiler på alle de fire lærerne jeg har observert, jeg har beskrevet de fysiske rammene og jeg har beskrevet funn jeg har fått fra eleven jeg skygget. Jeg har også satt hovedmålene for skolegangen i Norge og Tanzania opp mot hverandre da dette er tydelige data på hvordan regjeringene ønsker at skolene jobber med ulike mål.

Kapittel 6. Der forsøker jeg å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål på en oversiktelig måte. Jeg drøfter samtidig for og imot min tolkning i forhold til hva jeg har observert. Jeg knytter mine funn opp mot teorikapitel og trekker inn elementer fra alle kapiteler i oppgaven.

Kapittel 7. Der har jeg kommet med noen avsluttende refleksjoner uten å konkludere for mye. Jeg har også reflektert litt rundt prosessen med å skrive denne oppgaven.

2. Bakgrunn: Skole og identitet i Norge og Tanzania

Norge og Tanzania har veldig ulike skoleforhold i dag, men de har mye til felles i skolehistorien. Begge land har vært kolonier og skolen har blitt brukt som nasjonsbyggingsarena. Norge ble fritt i 1905, mens Tanzania ble et selvstendig land i 1961. Norge har brukt over hundre år på å utvikle skolen til slik den er i dag, samtidig som landet har hatt en ekstrem økonomisk vekst. Tanzania har ikke hatt den samme utviklingen, da landet har vært selvstendig i under 50 år. Landet er svært fattig det vil si at pengene som er i omløp er svært skjevt fordelt. Landet har av den grunn flere utfordringer enn vi har i Norge.

Jeg har skrevet innledningsvis om Norges skolehistorie, formålsparagrafen i Norge og litt om retten til tilpasset opplæring. Deretter har jeg skrevet litt om skoleforholdene generelt i Afrika, da de fleste land på dette kontinentet har skoleforhold som ligner når man sammenligner litteratur på området. Jeg har skrevet om formålet med skolegang i Tanzania og skrevet ekstra om noen elementer som er vesentlig forskjellige fra det vi er vant med i Norge. Jeg har i illustrert overgangen mellom delkapitlene med bilder av et Norsk klasserom og et Tanzaniansk klasserom. Disse bildene viser mer om ulikhetene enn jeg kan få forklart i tekst.

2.1 Norges skolehistorie

Da Norge ble et selvstendig land, skulle nasjonen bygges. Skolen ble løsningen for nettopp dette – å bygge opp nasjonen. For Ola og Kari Norman, opplevdes dette i stor grad positivt, da deres identitet ble løftet opp som ”den stolte nordmann”. For de nasjonale minoritetene derimot, var det motsatt. I Norges arbeid med å bygge opp nasjonen, måtte de som ikke passet inn i bildet lide. Dette gjaldt spesielt taterne, kvenene og samene. Det skulle bygges opp et homogenisert samfunn der alle skulle identifisere seg med det samme. Bjørnstjerne Bjørnson skrev romantiske dikt om Norge som skulle brukes som identifikasjonsmiddel for å samle landet. For majoriteten opplevdes dette som positivt, og Norge var en stolt nasjon. Men for minoritetene skapte dette problemer. Kvener ble utstøtt da de ikke ”tilhørte” Norge, og de ble betraktet som ”den finske fare”, mens

samer ble betraktet som et kulturelt lavtstående folk som måtte siviliseres. Samene måtte gå på egne internatskoler der det var forbudt å snakke samisk, selv på fritiden. Norsk ble sett på som nøkkelen for å kunne lykkes både i samfunnet og på individnivå. Taterne ble tvangssterilisert og barna ble tatt fra dem. De var et omreisende folk som levde av handel, men norske myndigheter syntes ikke den omreisende levemåten passet seg i det homogeniserte Norge. Minoritetene ble altså forsøkt assimilert til å bli som ”det norske folk”, som majoritetsbefolkningen. De fikk ikke anerkjennelse for sin identitet, snarere tvert i mot. Dette førte til at mange begynte å skamme seg over sitt opphav, etter å ha levd i lang tid med indoktrinering om at de var laverestående mennesker. Med tanke på denne historien burde vi i Norge ha tatt lærdom av disse hendelsene. Likevel har vi kanskje grunn til å tenke at historien nå gjentar seg, når det gjelder ikke-nasjonale minoriteter. Selv om situasjonen har bedret seg betydelig når det gjelder våre nasjonale minoriteter, har vi fortsatt en lang vei å gå i forhold til våre språklige minoriteter i skolen (Engen, 2006).

Jeg mener begrepet ”tilpasset opplæring” og identitetsdannelsesarbeid er to sider av samme sak. Tanken om tilpasset opplæring har vi hatt i læreplanen siden normalplanen i 1939. Der sto det også at læreren måtte ta hensyn til at elever kom fra ulike hjem. Læreren måtte ta hensyn til ulike livssyn, og at alle skulle kunne identifisere seg med kristendomsfaget. Allerede her stod det, med andre ord, at læreren skulle om ikke anerkjenne ulike livssyn og ulike hjem, så skulle han/hun ta hensyn, og ikke komme med sårende bemerkninger om det (Kunnskapsdepartementet, 1995).

Det er gjort mange forsøk på å lage en definisjon av begrepet ”tilpasset opplæring”. Engen har følgende definisjon av tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons-, eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings-, og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål.

(Beck, Engen, Aasen, & Østerud, 2010)

Denne definisjonen sier blant annet at alle skal ha mulighet til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial når det gjelder personlighetsutvikling og danning, og i tillegg ha en optimal sjanselikhhet. Dette er identitetsdannelsesarbeid, og for å kunne utvikle personligheten så trenger elevene å bli anerkjent for sin identitet.

Om tilpasset opplæring sier lovverket i § 1-3. Om tilpasset opplæring og tidlig innsats:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”.

(Kunnskapsdepartementet, 1998)

Formålsparagrafen sier hva elever skal få ut av skolegangen i Norge uavhengig av fag. Jeg har valgt å ha med denne fordi den gir et tydelig bilde av hvordan skolene er tenkt å jobbe med elevenes identitetsdanning fordi den omtaler mange sider ved identitet. Eksempler på dette er at elevene skal lære å tenke kritisk, få utfolde skaperglede og fremme forståelsen av en internasjonal kulturtradisjon.

Formålsparagrafen for grunnskolen i Norge § 1-1.

”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.”

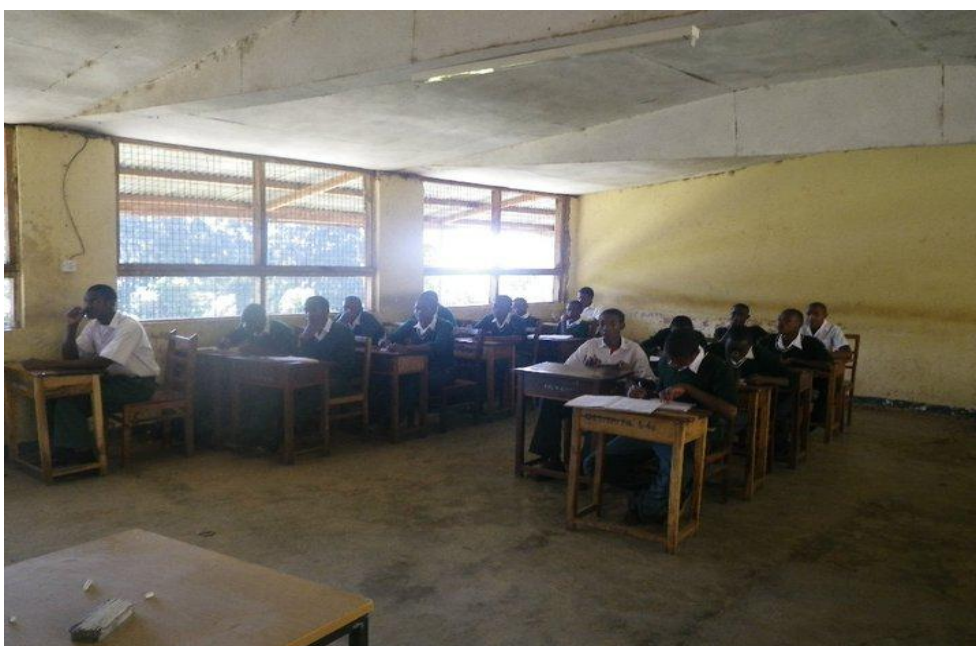
(Kunnskapsdepartementet, 1998)

Mange av punktene i formålsparagrafen kan sees på som et ledd av institusjonalisert sosialisering. Da skolens mål er å bevist forme elevene inn i en positiv retning. Anton Hoem mener at institusjonalisert sosialisering fungerer best på papiret i norsk skole. Han mener at sosialisering i skolen hovedsakelig dreier seg om den uformelle sosialiseringen som skjer når elevene møtes, og ikke i timene. I timene er det mest fokus på målbare kunnskaper som norsk, matematikk og engelsk. Dannelse og sosialisering kan ikke måles i tester (Hoëm & Beck, 2010).

Bilde 1. Illustrasjonsbilde på et typisk norsk klasserom.



Bilde 2. Illustrasjonsbilde fra en ungdomsskole i Tanzania fra 2011.



2.2 Skoleforhold i Afrika

Skoleforholdene i Afrika varierer fra land til land og fra skole til skole. De rikeste sender barna sine til de beste skolene, men de fattigste få ikke gå på skole i det hele tatt eller kun noen få år. Det er mange fellestrekk ved skoleforhold i Afrika, men det er også varierende forskjeller. I mange land så bruker de ikke fysisk straff på skolene. Det er varierende hvilke språk som blir brukt i skolen. Med språk mener jeg tidligere kolonispråk eller lokalt språk. Jeg har gjort undersøkelsen min ved en offentlig ungdomsskole i Kilimanjaro regionen. Ut fra det jeg har observert, kan jeg ikke trekke slutninger om at det er tilsvarende forhold andre steder i Afrika, dersom jeg ikke har litteratur som understøtter dette.

2.2.1 Tanzanias skolehistorie

Barn i Tanzania har alltid gått i skole. Ikke skole som vi i vesten tenker er skole, men de har fått både formell og uformell læring om hva de trenger å kunne innen for de forskjellige stammene. Barna lærte om planter og dyr, potensielle farer, respektere de eldre og myter og sagn. Jentene lærte å ta vare på hjemmet, passe barn og lage mat og guttene lærte ”mannfolkarbeid”, som jakt og kvegdrift. Tanzania var koloni under Tyskland fra 1884-1918. Tyskerne var ikke så opptatt av å gi de lokale skole. Men misjonærer kom og bygde skoler. Misjonærene lærte seg ofte lokalt språk og laget lesebøker på lokale språk. England vant Tanzania i 2. verdenskrig. Engelskmennene var opptatt av å utdanne afrikanerne til å jobbe for sine koloniherrer. De innførte skoler med engelsk pensum på engelsk. Tanzanianerne lærte om engelsk historie og geografi.. Skolen ble etter hvert mer tilgjengelig for flere barn. I 1961 ble Tanzania et fritt land. England trakk seg umiddelbart ut, igjen satt Tanzanianerne overlatt til seg selv, da med den hvite manns kultur, utdannings-, - helse-, - og infrastrukturens systemer. Utdanningsnivået i landet var lavt. Gradvis har regjeringen forsøkt å bedre utdanningssystemet til å passe den tanzanianske konteksten bedre (Castle, 1968). Men det er fortsatt mye å jobbe med. I 2005 laget “Ministry of education and culture”, ”the objectives of education i Tanzania. Disse målene har fokus på utvikling, selvutvikling og menneskerettigheter.

-
1. To guide and promote the development and improvement of the personalities of the citizens of Tanzania, their human resources and effective utilization of those resources in bringing about individual development.
 2. To promote the acquisition and appreciation of the culture, customs and traditions of the people of Tanzania.
 3. To promote the acquisition and appropriate use of literacy, social, scientific, vocational, technological, professional and other forms of knowledge, skills and attitudes for the development and improvement of the condition of man and society.
 4. To develop and promote self-confidence and an inquiring mind, an understanding and respect for human dignity and human rights and redness to work hard for self advancement and national development.
 5. To promote and expand the scope of acquisition, improve and upgrading of mental, practical, productive and other skills needed to meet the changing needs of industry and the economy.
 6. To enable every citizen to understand and uphold the fundamentals of the National Constitution as well as the enshrined human and civil rights, obligations and responsibilities.
 7. To promote love for work, self and wage empowerment and improved performance in the production and service sectors.

Her i likhet med formålsparagrafen i Norge, har Tanzania et mål å forme elevene både sosialt, kulturelt og individuelt i positiv retning via skolegangen. Jeg drøfter disse målene senere i oppgaven.

2.2.2 Importert utdanningsystem

I den koloniale perioden ble det innført europeisk pensum, og elevene måtte lære på et fremmedspråk. Pensumet var bestemt av kolonilandene, hadde liten relevans for de afrikanske elevene og appellerte heller ikke til deres identitet. Dette er til en viss grad fortsatt et gjeldende problem mange steder (Brock-Utne & Bøyese, 2006). ”Skolesystemet sør for Sahara er i dyp krise”, skriver professor Breidlid. Han forklarer sitt utsagn med at skolesystemene er basert på vestlig diskurs (utdanningsfilosofi), som i varierende grad tar hensyn til den afrikanske

konteksten. Han stiller spørsmål ved det importerte utdanningssystemet, om det er et adekvat system for læring (Brock-Utne & Bøyese, 2006). Læringsstilene er behavioristiske og gammeldags. Undervisningen er preget av at elevene kopierer det læreren skriver på tavla, snakker i talekor, pugger og ofte er pensum temaer som elever eller lærere aldri har eller vil ha noe forhold til (Brock-Utne & Bøyese, 2006). Et eksempel på dette er begrepet museum. Eleven har aldri sett eller hørt om noe museum, men har lært seg utenat det læreren har skrevet på tavla. Eleven kan da gjengi på eksamen hva et museum er, men om spørsmål hadde blitt omformulert, ville ikke eleven kunne svart, fordi hun ikke har noe forhold til eller forståelse for hva et museum er.

2.2.3 Undervisning på tidligere kolonispråk

I de fleste afrikanske land foregår undervisningen på tidligere kolonispråk. I en del land brukes lokalt språk de første undervisningsårene, før de så går over til engelsk (Brock-Utne & Bøyese, 2006). I Tanzania har de swahili på skolen fram til de begynner på ungdomsskolen, der all undervisning foregår på engelsk. Det er da meningen at de skal ha lært seg engelsk på barneskolen, men lærerne i barneskolen har kort utdannelse og kan ofte ikke engelsk selv. Mange som går ut av ungdomsskolen med for dårlige karakterer til å gå videre på allmennutdanning kan søke seg til en yrkesrettet lærerskole for barneskolen. Dette sier noe om nivået til barneskolelærerne. På ungdomsskolen i Tanzania veksler lærerne mellom engelsk og swahili i den muntlige formen, men alt skriftlig skal foregå på engelsk. Engelsk kan da bli det andre fremmedspråket for noen, da mange snakker stammespråk hjemme, og de må lære seg swahili på barneskolen.

Lærerne underviser på et språk de selv kan dårlig, til elever som ikke kan språket. Brock-Utne forklarer den mekaniske tavleundervisningen med at lærerne er usikre på språket de underviser på (Brock-Utne & Bøyese, 2006).

2.2.4 Bruk av fysisk straff

Fysisk straff blir fortsatt brukt i mange afrikanske hjem og skoler, selv om dette er forbudt i flere land. Jeg har selv vært vitne til ulike straffemetoder på ungdomskolen jeg var på i praksisperioden. Jeg har sett elever bli slått med pinner, fått ørefiker, blitt kløpet i armen, elever som får ordre om å slå hverandre og elever som må stå på knærne foran læreren. Brock-Utne skriver om elever ved videregående skole i Tanzania som ble truet med korporlig straff dersom de snakket annet språk enn engelsk (Brock-Utne & Bøyese, 2006). En nabo jente av meg gikk på privat barneskole der den samme regelen var gjellende. I noen tilfeller kommer foreldrene på skolen og straffer barna fysisk foran hele skolen. Jeg har blitt forklart dette med at da blir eleven ydmyket så mye at han eller hun aldri vil gjøre det gale han eller hun har gjort igjen. I noen tilfeller så kommer ikke eleven tilbake til skolen fordi eleven er krenket, såret og ydmyket på det verste. På tross av at elevene skal utvikle selvtillit og respekt for menneskerettigheter på skolen har skolens overhode lov av myndighetene til å straffe elevene fysisk. Dette er hentet fra siden til ”End all corporal punishment of children”,(2012).

”Government guidelines in 2000 reduced the number of strokes from six to four and stated that only the heads of schools are allowed to administer the punishment, with penalties for teachers who flout these regulations”

I samme kilde står det at elevene skal ikke utsettes for vold eller tortur som kan skade de psykisk eller fysisk. Loven er tolkbar på dette området. Nordahl beskriver at denne type straffemetode er mye mer skadelig i samfunn der dette ikke er vanlig, enn i samfunn dette er en naturlig del av oppdragelsesformen. Det er blitt gjort en undersøkelse i USA der de undersøkte afroamerikanske miljøer, der korporlig straff er vanlig og et hvitt middelklasse miljø der fysisk straff forekom, men ikke var vanlig. I det afroamerikanske miljøet, ble fysisk straff sett på som en del av livets lærdom; noe en vil oppleve fra tid til annen, mens i det hvite middelklassesamfunnet der dette ikke var vanlig følte barna at de ikke var godtatt eller elsket. Barna følte på, at andre barn ikke ble behandlet på denne måten (Nordahl & Manger, 2005).

2.2.5 Kollektivistisk samfunn

Mine observasjoner i Tanzania indikerer at samfunnet i landsbyen jeg har gjort min undersøkelse i, langt på vei kan beskrives som et kollektivistisk samfunn. Leseren må imidlertid være klar over at det er store individuelle forskjeller, men at jeg her beskriver typiske trekk ved dette samfunnet.

I de tradisjonelle jordbrukssamfunnene er det en kollektivistisk orientering, der gruppens mål og behov er viktigere enn det enkelte individ. De sosiale normene og pliktene er viktigere enn individets personlige gleder. Det samme gjelder de kollektive oppfatningene og verdiene, samt samarbeid for gruppens beste. Barn skal vise lojalitet og være lydige, og oppdragelsen er mye preget av autoritet. Foreldre flest leker ikke med barna, da dette vil bryte respekt-kontakten. Barna er forventet å tilpasse seg de voksne, og de skal lære gjennom deltagelse og observasjon. Det blir sjelden gitt ros, og barna tar sjelden initiativ til kontakt med voksne, men svarer når de blir snakket til og er gode lyttere. Barn skal vise lydighet overfor foreldre og lærere, og straff brukes hyppigere enn belønning. Kommunikasjonen er ofte pragmatisk og handlingsorientert, og lite forklarende og beskrivende. Det viktigste i sosialiseringprosessen er sosiale ferdigheter, moralsk modenhet og visdom. De fattigste familiene får ofte mange barn for å sikre familien arbeidskraft, og barna skal sørge for sine foreldre når de blir gamle (Hundeide, 2003).

Carm beskriver den kollektivistiske skolen med at læreren forventes å ha de rette svarene. Lærerne belønner de rette svarene, ikke kreative selvstendige svar. Elevene tar ordet når læreren ber dem om det og de forventer at lærerne skal si hva de skal gjøre. Læreren bør ikke innrømme feil da han/hun kan risikere å tape ansikt (Carm, 2000).

3. Teorigrunnlag

Dette kapittelet tar for seg relevant teori jeg har brukt i min undersøkelse. Jeg har skrevet om forskjeller i tradisjonelle samfunn da det var en forutsetning for at jeg skulle kunne sette meg inn og forstå mer av den tanzanianske konteksten. Jeg har også skrevet om sammenhengen mellom språk og identitet. Jeg tar for meg begrepene: identitet, sosialisering og anerkjennelse. Jeg har deretter tatt utgangspunkt i Honneths teori om anerkjennelse og krenkelse da dette er sentrale begreper jeg har brukt aktivt i empirien. Jeg har beskrevet Meads persepsjonsprosess da den er viktig for hvordan vi skal kunne tolke omgivelsenes reaksjoner på oss selv..

3.1 Tradisjonelle samfunn og det moderne samfunnet

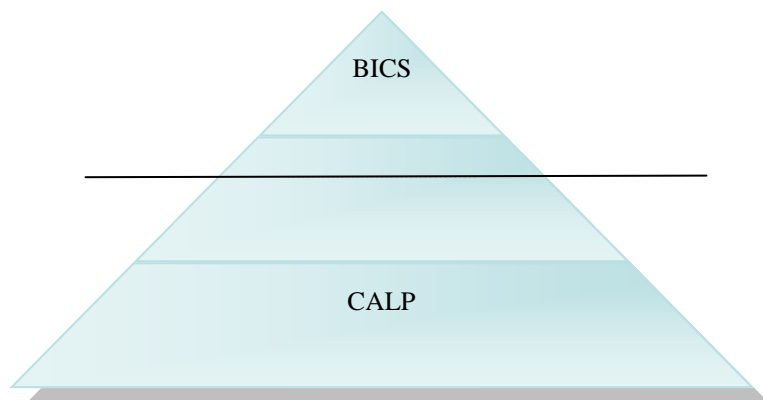
Barn som er oppvokst i tradisjonelle jordbrukssamfunn, er som tidligere nevnt oppdratt annerledes enn norske barn. Norske barn er oppdratt til å ta initiativ og til selvstendighet. Mens barn fra tradisjonelle samfunn vil bli sett på som uoppdragne dersom de oppfører seg på denne måten (Hundeide, 2003). I denne sammenheng vil jeg nevne *Gemeinschaft* og *Gesellschaft*, begrepene til Tønnies. Disse begrepene beskriver to ulike normsett i ulike samfunn. *Gemeinschaft*-begrepet brukte han om samfunnet som var, der alle jobbet mot felles mål og hele mennesket ble stimulert. Samholdet er preget av høy grad av fortrolighet, og menneskene har høy tiltro til hverandre både når det gjelder erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og emosjonell reaksjon (Beck, et al., 2010). *Gemeinschaft* samfunnet er ofte preget av at religion styrer mye av samfunnet (Bakken, 1981). *Gesellschaft*-begrepet brukes om den moderne tiden, der individets egen vinning er i fokus og det er markedet og lønnsarbeidet som danner grunnmønsteret. Tønnes beskriver *Gesellschaft*-samfunnet som et individualistisk samfunn der bånd mellom mennesker er instrumentelle og overfladiske. Mennesker i dette samfunnet vernes så lenge de tjener egeninteressen (Beck, et al., 2010). Disse begrepene illustrerer godt forskjellene mellom Norge og Tanzania.

3.2 Språk og identitet

I følge Baker (2006) så er språket selve symbolet på identiteten vår. Ved bruk av elevens morsmål i skolen blir dermed deler av identiteten deres anerkjent. I Norge får majoriteten av elevene undervisning på morsmål. I Tanzania får alle elever på ungdomsskolen undervisning på engelsk, som er andre, - eller tredjespråk for majoriteten av elevene. Manglende språkkunnskaper fører til mindre deltagelse og mestring i timene. Hva liten elev deltagelse og dårlig mestringsfølelse kan føre til har jeg beskrevet i kapittel 3.2.1.

Cummins toterskelteori vil forklare viktigheten av at eleven forstår undervisningsspråket. Denne modellen deler barn inn etter tre prestasjonsnivåer. Under den nederste terskelen er det de med utilstrekkelig kompetanse i begge/alle sine språk, sammenlignet med enspråklige på samme alder. Dette har en negativ effekt på læringen. Mellom de to tersklene er det barn som har tilstrekkelig kompetanse i et av sine språk, dette har verken negativ eller positiv effekt på læringen. På den øverste terskelen er det barn som behersker alle/begge språk, og det utgjør en klar positiv effekt på læring (Engen & Kulbrandstad, 2004). En del av elevene får problemer med å lære seg det Cummins kaller ”Cognitive/Academic Language Proficiency”, som er det avanserte språket, heretter kalt CALP. CALP er nødvendig når man skal bruke språket aktivt for læring. Begrepet ”Basic Interpersonal Communicative Skills”, heretter kalt BICS, omtales i dagligtalen som et ”overfladisk språk”. Hvis man ser for seg et isfjell vil BICS være det man ser over vannet, mens CALP er det som er under vannoverflaten. Over vannoverflaten, finner vi kognitive overflateprosesser som kunnskap, forståelse og anvendelse. Under vannoverflaten finner vi analyse, syntese og vurderinger (Engen & Kulbrandstad, 2004). En illustrasjon av denne modellen er på neste side.

Figur 1. Toterskelteorien



Dette illustrerer viktigheten av morsmålsopplæring i skolen for at eleven skal få både faglig utbytte og få utviklet et positivt selvvord. Brock-Utne hevder at elever som ikke får undervisning på eget morsmål, opplever eget morsmål som ikke verdig nok til at det skal brukes i skolen og det kan oppleves som en nedvergelse mot egen identitet (Brock-Utne & Bøyesen, 2006).

3.2 Identitet, sosialisering og anerkjennelse

Jeg vil innledningsvis komme med en begrepsavklaring av begrepene: identitet, sosialisering og anerkjennelse.

Identitet er det mennesker presenterer seg ved og det er en fellesnevner på noe folk kjenner seg igjen ved. Et menneske kan ha ulike identitetssystemer som kan synliggjøres i ulike situasjoner og settinger. Ulike faktorer i oppveksten bidrar til danningen av identitet. Noen faktorer spiller mer inn enn andre, betydningsfulle mennesker er de som har mest innflytelse på formingen av identitet. Hvem som er de betydningsfulle forandrer seg i løpet av livet (Hoëm & Beck, 2010).

Sosialisering oppstår når et individ vokser seg inn i et system der et sett av relasjoner er i gjensidig definerte forhold til hverandre. Det er mange faktorer som holder et slikt system

sammen. Individet får overført verdier, normer, kultur og ferdigheter av sine omgivelser. Barneoppdragelse er en del av sosialiseringen. På skolen kan man skille mellom den institusjonaliserte sosialiseringen som foregår i klasserommene og den uformelle sosialiseringen som foregår i friminuttene. Sosialisering er en dynamisk prosess gjennom hele livet, men den viktigste sosialiseringen skjer i barne-, og ungdomsårene (Hoëm & Beck, 2010).

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep. I begrepet ligger «å se igjen», gjenkjenne, befeste, erkjenne og styrke. På engelsk heter anerkjennelse «re-cognize» men det får fort en annen betydning enn på norsk. Begrepet er veldig komplekst, Gadamer mener at begrepet betyr å «erkjenne mer enn det allerede kjente». Schibbye lager en sammenheng mellom anerkjennelsesbegrepet og Kierkegaards kjærlighetsbegrep. Hun omtaler det som det å «bygge opp den andre». Hegels anerkjennelsesbegrep dreier seg om å bringe noe fram i den andre. Hegel beskriver det også som en evne til å ta den andres subjektive perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse, en subjekt-subjekt holdning (Schibbye, 2005). Hegel understreker at partene ikke trenger å være likeverdige, og beskriver en anerkjennende væremåte som at man kan forstå at en vil slå en annen, men fordømmer å utføre handlingen. Selv om partene ikke er likeverdige har de lik rett på egen opplevelse (Schibbye, 2006). Dersom barn ikke får bekreftet egen opplevelse, vil de få en dårligere kontakt med egne følelser og tanker. Det vil være vanskelig for barna å forstå hva de føler og hvordan andre mennesker opplever ulike situasjoner (Bae, 2004).

Hegel skiller mellom to typer anerkjennelse. Det er gjensidig anerkjennelse og trellbunden anerkjennelse. I trellbunden anerkjennelse er det noe som holder partene fastlåst. Der det er gjensidig anerkjennelse derimot er det gjensidig forhold mellom partene og de behandler hverandre som subjekter. I skolen kan begge disse formene for anerkjennelse oppstå. Schibbye (2006) beskriver anerkjennelse ikke som noe man har men noe man er.

3.2.1. Retroperspektive persepsjonsprosesser

Det er gjennom tilbakemeldingene du får fra andre, du danner et bilde av deg selv. Mead har en teori om selvpersepsjon og retroperspektive persepsjonsprosesser. Selvpersepsjon vil si hvilken oppfatningsevne man har til eget selv (Rommetveit, 1958). Selvet består både av ”jeg” og ”meg”. ”Meg-et” er den sosiale delen av selvet og er den delen som gjør individet i stand til å se seg selv fra omgivelsenes perspektiv. ”Jeg-et” er den kreative, og den kan forandre den sosiale strukturen ”meg-et” er en refleks av (Nes, 1982). Dersom ”jeg-et” snakker, er det ”meg-et” som hører. Dersom ”jeg-et” sparker, vil ”meg-et” føle sparket. ”Meg-et” er med andre ord bevisstheten. Det vil si at en person handler med referanse til seg selv, samtidig som han handler med referanse til andre. Han blir både et subjekt og et objekt for ovenfor seg selv. Han påvirkes av egen sosial atferd, på samme måte som han påvirkes av andre. Han blir objekt for sin egen sosiale atferd (Mead & Thorbjørnsen, 1998). Det er nå det oppstår en retroperspektiv persepsjonsprosess (Rommetveit, 1958). Prosessen går ut på at du leser av deg selv ut fra tilbakemeldingen du får om deg selv fra andre. Det er de signifikante andre, de betydningsfulle som gir deg de viktigste tilbakemeldingene på hvem du er (Børresen, 2005).

Et eksempel på persepsjonsprosess: Thomas har i oppgave å presentere en oppgave foran klassen. Han har vært nervøs med tanke på hvilke tilbakemeldinger han ville få fra lærer og de andre elevene. Han avslutter framlegget sitt og får applaus og plystring fra de andre elevene. Læreren roser han for framlegget og lurer på hvordan han har fått så mye kunnskap om evnet. De andre elevene får komme med spørsmål når han er ferdig. De er nysgjerrige og oppriktig interesserte. Thomas smiler og svarer selvsikkert. I friminuttet kommer noen jenter i klassen bort til han og spør om han kan hjelpe dem med deres emner, og sier at framføringen han var god. Når Thomas legger seg om kvelden, tenker han på alle de gode tilbakemeldingene han har fått av både lærer og klassekamerater. Han har nå høyere tanker om seg selv enn da han gikk på skolen om morgen. Han gleder seg til neste mulighet til å stå foran klassen og til å hjelpe jentene med å øve. Selvet til Thomas har endret seg i løpet av dagen.

Men responsen fra lærere og medelever kunne vært annerledes. En elev kommer med kommentaren ”åhh er vi nødt til å høre på Thomas?”, før Thomas får startet. Thomas starter

innlegget sitt, mens flere i klassen sitter og småsnakker. Thomas føler seg uttrygg i situasjonen og presterer dårlig. Han glemmer hva han skal si og hele klassen ler. Endelig er han ferdig. Læreren ber han øve mer før neste presentasjon. I friminuttet kommer noen elever fra klassen bort til han og sier at han så dum ut der han sto og ”prøvde å være noe”. Når Thomas gikk til sengs da, tenkte han på kommentarene, så for seg klassen som lo og læreren som ba han øve mer. Han gruet seg allerede til neste framlegg og følte seg mislykket.

3.2.2. Anerkjennelse og krenkelse

Honneth har bygget videre på Hegels teori om anerkjennelse. Denne teorien er svært viktige i min undersøkelse, da jeg skal se på hvordan elevene opplever å bli anerkjent i skolen. Hugo (2010) hevder at selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse er en viktig forutsetning for selvrealisering. Dersom mennesker opplever mangel på anerkjennelse vil de føle en krenkelse av enten selvtilliten, selvverdet, selvrespekten eller alle disse tre. De trenger anerkjennelse på hvordan de ser ut, hva de presterer og at de har like rettigheter og muligheter (Beck, et al., 2010). Dersom for eksempel lokalkultur blir krenket i stedet for at den blir anerkjent og løftet fram, kan dette i følge Honneth, være med på å krenke elevenes selvrespekt eller selvtillit, og dermed krenke elevenes identitet. Han skiller mellom anerkjennelse i tre sfærer: anerkjennelse i kjærlighetssfæren, anerkjennelse i den rettslige sfæren og anerkjennelse i den solidariske sfæren. De tre sfærene vil bli grundig forklart senere i teksten. Cummins begrep om myndiggjøring kan brukes, når en person har opplevd anerkjennelse i de tre sfærene. Forskjellen er at Cummins har et tydelig fokus på maktrelasjoner som oppstår ved interaksjon mellom mennesker. Tilsvarende kan begrepet umyndiggjøring ofte brukes når krenkelse oppleves i disse sfærene (Beck, et al, 2010). Hvis en person opplever mangel på anerkjennelse, kan dette skade den enkeltes identitet og dette kan igjen gi ringvirkninger på samfunnet rundt individet (Hugo, 2010).

Anerkjennelse eller krenkelse i kjærlighetssfæren er hovedsakelig på individnivå, rettsnivået på systemnivå og den solidariske sfæren er på samfunnets, mikro, - og makronivåer (Honneth & Holm-Hansen, 2008).

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren er avgjørende for å utvikle selvtillit. Selvtilliten skal gjøre at personen kan forholde seg både til andre mennesker og det sosiale fellesskapet. Honneth anser anerkjennelse i kjærlighetssfæren, som grunnleggende for de to øvrige sfærene. Han ser det som et grunnleggende behov å elske, og bli elsket. Eks på slike relasjoner er kjærlighetsforhold, vennskap, erotiske forhold og forhold mellom foreldre og barn. Honneth hevder det er grunnleggende å bli anerkjent i denne sfæren privat for å kunne delta i samfunnets fellesskap (Hugo, 2010). Eksempel på anerkjennelse i kjærlighetssfæren på skolen er anerkjennelse av utseende og at man anerkjenner hverandres partikularisme. Ved en anerkjennende væremåte gir man en ekte oppmerksomhet som virker inn på det emosjonelle (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Maslow hevder at behovet for anerkjennelse må være dekket før det er mulig å oppnå selvrealisering¹ (Madsen, 1981).

Anerkjennelse i den rettslige sfæren vil si at man har like rettigheter som andre i samfunnet og den er avgjørende for å utvikle selvrespekt. Mennesker trenger bekreftelse og anerkjennelse også i det offentlige rom. Når et individ føler at han deltar på lik linje med andre i den rettslige sfæren, vil han også respektere seg selv fordi han fortjener andres respekt (Honneth & Holm-Hansen, 2008). En person med selvrespekt vil normalt være en moralsk person som er i stand til å ta del i et rettssamfunn med alle andre. Selvrespekten vil, i høyeste grad bli realisert når et individ er anerkjent som et autonomt handlende rettssubjekt (Hugo, 2010). Det er derimot ikke tilfellet, at en person uten rettigheter ikke kan ha selvrespekt. Dersom et menneske ikke blir tilkjent like rettigheter som andre, så kan han kunne føle et tap av muligheter og en følelse av å ikke bli betraktet som en moralsk person (Beck, et al., 2010). Et eksempel på dette er jenter i Tanzania som blir gravide (kanskje som en følge av overgrep) blir kastet ut av secondary school. Et annet eksempel der elever i Tanzania kan oppleve krenkelse i den rettslige sfæren er hvis de lærer om

¹ Maslow hevder at alle mennesker må få dekt de nederste behovene for å kunne føle et nytt behov høyere opp i pyramiden. Det nederste stadiet er de fysiologiske behovene, deretter kommer behov for sikkerhet, deretter tilhørighet og kjærlighet, så anerkjennelse før selvrealisering på toppen (Madsen, 1981).

barnekonvensjonen eller menneskerettigheter, uten at de opplever at disse rettighetene er dem gjeldene. Honneth bruker begrepet ”sosial død” ved krenkelser i rettsfæren, og mener med at mange samfunnsproblemer kan ha sitt opphav fra mennesker som opplever krenkelse i denne sfæren (Honneth & Holm-Hansen, 2008).

Tar man fra et menneske dets verdighet, vil dette merke ikke bare dem som er blitt bestjålet, men også dem som har stjålet, og dette er en forvrenging av trangen til å bli et mer fullverdig menneske.

(Freire & Nordland, 1999 s.25)

Anerkjennelse i den solidariske sfæren fører til økt selvverd. Man vil da ha følelsen av å være betydningsfull for samfunnet på grunn av egne prestasjoner og ferdigheter, og dermed et fullverdig medlem av fellesskapet (Beck, et al., 2010). Ved anerkjennelse i denne sfæren opplever man anerkjennelse for egne prestasjoner, egenskaper, livsstil og individuell særegenhet. Det kognitive og det emosjonelle blir anerkjent i denne sfæren (Hugo, 2010). I et klasserom vil elever som opplever anerkjennelse i den solidariske sfæren føle at de blir verdsatt på bakgrunn av særegenheter, interesser, kunnskap, kreativitet, osv. Med andre ord på grunnlag av deres egenskaper som en del av egen identitet. Identiteten blir blant annet formet ut i fra i hvilken mengde foreldrene har av økonomisk, kulturell eller sosial kapital. Økonomisk kapital handler som begrepet tilsier om økonomi. Kulturell kapital handler om hvilke kulturer foreldre oppdrar sine barn med, eksempel religion, idrett, tradisjoner, musikk, hobbyer, osv. Sosial kapital handler om omgangskrets, kontaktnettverk og sosial innflytelse. Foreldre viderefører vanligvis mye av denne kapitalen til sine barn. Samlet sett så kan denne pakken med kapital, med Bourdieus begrep kalles symbolsk kapital (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2010).

Når en elev får anerkjennelse for sin kapital på skolen, vil eleven oppleve at de kan bidra med noe andre setter pris på. Dette vil føre til økt selvværd (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Hoem bruker begrepet ”den gode situasjon” som utgangspunkt for intensjonal sosialisering. Denne prosessen starter med at det blir laget et formål som gruppen eller individet skal jobbe mot, deretter begynner en målrettet handlingssekvens som ender med en totalopplevelse av mestring som har blitt oppnådd i samhandling og interaksjon med andre mennesker. En forutsetning for å oppnå denne gode situasjonen er at miljøet er trygt og at man trives i situasjonen. Det bør skapes trygghet før formålet eller undervisningsemnet blir presentert (Hoëm & Beck, 2010), en forutsetning for dette er da at eleven også opplever anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Et klasserom vil være en signifikant arena for 15åringer for intensjonal sosialisering, dersom lærer anerkjenner elevens identitet ved å la elevene få nyttiggjort sine ferdigheter. Dersom læreren har en læringsfremmende dialog med elevene, øker dette mulighetene for en intensjonal sosialisering i klasserommet. Kjentegn på en læringsfremmende dialog, er blant annet at læreren stiller åpne, undrende spørsmål og oppfordrer eleven til å komme med egne synspunkter og komme med egne forslag. Læreren gir også tilbakemeldinger som er læringsstøttende som for eksempel at læreren spiller på svarene fra elevene. Elevene i en læringsfremmende dialog er aktive og stiller spørsmål (Reinsnes, 2009).

Dersom man opplever krenkelse i den solidariske sfæren, vil dette føre til marginalisering, nedverdiggelse og ydmykelse (Beck, et al., 2010). Dette er en viktig sfære for elever på skolen, da alle trenger å oppleve mestring og at de er betydningsfulle i arbeidet de gjør. Hvis en elev ikke får anerkjennelse for eks kulturell kapital, kan dette føre til at eleven får et problematisk forhold til egen kultur og eleven kan oppleve en rolleforvirring eller oppleve en desosialisering. En desosialisering vil si at egen kultur blir kraftig svekket. Resosialisering er et begrep Hoem bruker når man går inn i en ny sosialisering prosess der man tilpasser seg ny kultur og samfunn. I noen tilfeller skjer bare en av disse prosessene ved møte med ny kultur, og det dannes subkulturer som ikke tilpasser seg majoritetssamfunnet. Innad i denne subkulturen vil det da foregå en skjermet sosialisering. Skjermet sosialisering betyr at gruppene eller individene prøver å beskytte sin egenart mot påvirkning fra storsamfunnet (Hoëm & Beck, 2010). På ungdomsskoler i Tanzania vil elever kunne oppleve resosialisering, da de har brukt swahili som språk på barneskolen og mange begynner på ungdomsskolen der alt skal foregå på engelsk, uten å beherske språket. Dersom læreren har

en læringsbegrensende monolog til sine elever vil dette medvirke til krenkelse i den solidariske sfæren. I en læringsbegrensende monolog stiller læreren lukkede spørsmål og forventer bestemte svar. Læreren gir tilbakemeldinger som gave, i stedet for å gi læringsstøttende tilbakemeldinger, (Reinsnes, 2009) eller lar vær å gi tilbakemeldinger. Jeg vil si at det også er læringsbegrensende når lærer henger ut elever. Med å henge ut, mener jeg å gjøre narr av eller stille ut eleven som i en gapestokk. Elever som opplever at læreren har en læringsbegrensende monolog stiller få spørsmål, deler få erfaringer og har et distansert forhold til egen læring.

Under vil jeg vise en avklaring av begrepene der jeg har plassert teoretikeren i feltet til venstre, anerkjennelsesbegrepene i midten og de krenkende begrepene til høyre. Honneths teori om anerkjennelse er overordnet i denne oppgaven. Teoretikerne under utfyller hverandre på teori om anerkjennelse og identitet. Eriksons begreper i denne tabellen gjelder kun for ungdomstiden, men de andre begrepene ikke har en tidsmessig avgrensing. Det kan diskuteres om Reinsnes bør plasseres i denne tabellen sammen de store teoretikerne, men jeg har valgt å ha med henne da jeg har brukt begrepene hennes aktivt i denne oppgaven.

Tabell 1. Teori, anerkjennelse og krenkelse

Honneth	Anerkjennelse	Krenkelse
Hoem	Forsterkende sosialisering	Skjernet sosialisering
Cummins	Myndiggjøring	Umyndiggjøring
Erikson	Danning av identitet	Rolleforvirring
Maslow	Selvrealisering	Mangelbehov
Reinsnes	Læringsfremmende dialog	Læringsbegrensende monolog

Det må nevnes at alle disse teoretikerne er fra vestlige samfunn. Grunnen til at jeg kun har brukt teoretikere fra vestlige land, er at det finnes lite litteratur og teori om dette temaet skrevet av teoretikere fra tradisjonelle samfunn.

4. Metode og vitenskapsteori

Jeg har brukt kvalitative metoder i min oppgave. Metodene jeg har brukt er dokumentstudie, klasseromsobservasjon og skygging. Jeg har ønsket å få fram elevenes opplevelse av hvordan deres identitet blir anerkjent i skolen, hva lærerne faktisk gjør, og hva som står i lovverket for skolen om identitetsdannende arbeid. Jeg har en fenomenologisk og hermeneutisk innfallsvinkel til denne oppgaven.

Jeg har startet kapittelet med å begrunne mitt metodevalg og problemstilling. Jeg har beskrevet hvilke perspektiver jeg har, og belyser min forforståelse til temaet jeg har undersøkt. Jeg gjør deretter rede for metodene jeg har brukt og hvor pålitelig og gyldige dataene jeg har samlet inn er. Jeg har skrevet om gjennomføring og hvordan jeg har gjort om observasjonsnotater til data. Til slutt har gjort rede for de etiske aspektene ved å gjøre en slik undersøkelse.

4.1 Bakgrunn for valg av metode og problemstilling

Jeg har brukt kvalitativ metode i min undersøkelse av hvordan det jobbes med identitet i tanzaniansk skole. Jeg har valgt metodene skygging, observasjon og dokumentstudie. Ved at jeg henter inn data på ulike måter, så vil jeg nærme meg problemstillingen fra flere sider. Dette kalles triangulering, og er med på å gjøre undersøkelsen min mer troverdig. (Hammersley & Atkinson, 1987). Jeg har valgt disse metodene fordi jeg er ute etter elevens subjektive oppfatning, i stedet for større statistikk som omhandler hva flertallet mener. Jeg har allikevel kvantifisert dataene mine ved å foreta en kvantitativ analyse. Jeg har telt antall observasjoner og laget statistikk og tabeller ut av dette. Dette har gjort mine funn oversiktlige for leseren, men det er en svakhet dersom jeg har mistet subjektive data på grunn av dette. Den vanligste kvantitative metoden går ut på å hente inn data fra en større gruppe, ved bruk av for eksempel spørreskjema. Hadde jeg valgt å bruke spørreskjema ville jeg fått andre data enn det jeg er interessert i å finne, ut i fra min problemstilling og mine forskerspørsmål. Jeg har valgt å ikke ha rene intervjuer, da elever er lært opp til å gi den voksne det svaret de tror er forventet av dem, jamfør kollektivistisk kode. Jeg valgte imidlertid å skrive noen skriftlige spørsmål til Ylva da hennes engelske språkkunnskaper var

betraktelig bedre skriftlig enn muntlig. Denne metoden kan sammenlignes med brevmetoden, da hun fikk spørsmålene med seg hjem og vi gjennomgikk spørsmål og svar dagen etter, som en del av skyggingen.

Min problemstilling:

Hvordan anerkjenner tanzaniansk skole elevers identitet?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobbes det med identitetsskapende arbeid i en tanzaniansk ungdomsskole?
2. Hvordan opplever elevene i denne skolen at identiteten deres blir anerkjent?

4.1.1 Forskningsdesign

Denne oppgaven er et casestudie. Det vil si at jeg undersøker dyptgående et tilfelle i det virkelige liv (Yin, 2009). Jeg har et kvalitativt design med tverrkulturelle innslag. Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse i Tanzania og sammenlignet styringsdokumenter mellom Norge og Tanzania. Jeg har også aktivt brukt min forforsåelse når jeg har lagt fram og drøftet funn for at leseren skal kunne klare å sammenligne enkelte forhold.. Jeg ser på den tanzanianske skolen med norske øyne, og velger derfor å skrive en del om hvordan forholdene er i Norge som er en del av bakgrunnen for min forforståelse. Det kan være lettere å forstå et fenomen når man har et annet fenomen å sammenligne med. Jeg har brukt en fenomenologisk og hermenautisk tilnærming i denne oppgaven. Når jeg skriver ned mine funn må jeg være svært nøye med hvordan jeg formulerer meg for å gi et mest mulig riktig og nyansert bilde (Bryman, 2008). Jeg har valgt denne innfallsvinkelen fordi jeg synes det er spennende å se på forskjeller i identitetsdanningsprosesser i ulike samfunn for å kunne forstå mennesker bedre.

4.1.2 Induktiv metode

Jeg har trukket en del slutninger basert på enkelttilfeller, samtidig som jeg ikke påstår at det er endelige fakta eller den store sannhet. Jeg konstruerer en teori ved hjelp av gitte observasjoner som er i tråd med induktivismen, men jeg påstår samtidig ikke at dette er sannheten. Mine data kan ikke falsifiseres (påvises som feilaktige), da det er en subjektiv

opplevelse jeg er ute etter. Deduktivistisk retning er opptatt at alle teorier skal kunne falsifiseres. At en teori er falsifiserbar, vil si at det skal gå an å etterprøve undersøkelsen. Jeg vil ikke trekke endelige allmenne slutninger, da jeg har et minimalt utvalg, men jeg vil få fram den subjektive opplevelsen fra øyeblikket i Ylvas liv og i klassen hennes. Dette er ikke i tråd med deduktivismen. Forskningen er derfor mer induktiv enn deduktiv (Kvernbekk, 2002).

4.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Innenfor samfunnsvitenskap gir vitenskapsteori et rammeverk for å forstå sosiale fenomener og for å tolke funn (Bryman, 2008). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke en hermeneutisk og en fenomenologisk tilnærming.

4.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk går ut på hvordan man fortolker en situasjon eller et samfunn. I den hermeneutiske tenkningen er det kun elevens opplevelse som er viktig for meg. Det er ikke så viktig hva lærere, rektor eller foreldre mener om eleven, men det kan gi meg en økt forståelse av eleven når jeg ser på menneskene rundt eleven, jamfør speilingsteorien til Mead. Dersom jeg som samfunnsforsker ikke hadde fått tilgang til å forstå hvordan samfunnet fungerer, ville jeg heller ikke ha vært i stand til å forstå hennes handlinger. Elevenes formålsforklaringer, hva eleven tror på, kan og hvordan hun fortolker verden, er med på å forklare hennes handlinger og opplevelse av opplevelsen. Dette samfunnet som jeg skal forske på og fortolke har allerede tolket seg selv, og det kan kalles dobbelthermeneutikk. Det vil si at alle involverte har allerede tolket sin egen situasjon og vil ha en oppfatning av hvordan bildet ser ut (Gilje & Grimen, 1995).

Den hermeneutiske sirkel går ut på at jeg må ha forstått hele konteksten rundt fenomenet for å forstå situasjonen. Hvordan jeg tolker situasjonen vil ha innvirkning på hvordan jeg forstår den overordnede situasjonen, og motsatt. Min tolkning av samfunnet i landsbyen og av skolesamfunnet vil være med på å påvirke hvordan jeg tolker elevens handlinger, samtidig vil jeg tolke jentas handlinger og danne meg et bilde av hvordan disse handlingene reflekterer samfunnet hun lever i, både i Norge og Tanzania (Gilje & Grimen, 1995).

Min forforståelse vil være grunnleggende for hvordan jeg tolker mine observasjoner. Jeg er utdannet oppvekstpedagog og nå tar en mastergrad i tilpasset opplæring. Min utdanning har hjulpet meg med å få et utvidet perspektiv av hva som skjer, og hvorfor det skjer. Jeg har valgt å følge en jente i denne undersøkelsen fordi det er lettere for meg å sette meg inn i jenters situasjon enn gutters.

Den tanzanianske skolen kjenner jeg ikke spesielt godt. Språkhindringer (at jeg snakker lite swahili og ikke lokalt stammespråk) har gitt meg andre utfordringer. Det vil ligne en sosialantropologisk undersøkelse der jeg må se på samfunnet rundt eleven, for å prøve å forstå elevens opplevelse av sin livsverden, og hvordan hun føler at hun blir anerkjent for egen identitet. Dette er nå tredje gangen jeg er i landsbyen i Tanzania. Første gangen var jeg i landsbyen i fire måneder. Jeg jobbet med dramapedagogisk arbeid med ungdom for å forebygge HIV/aids. Gjennom dette bachelorprosjektet lærte jeg samtidig mye om samfunnet og samfunnsproblemene i landsbyen. Året etter observerte jeg noen dager i en spesialklasse med 34 elever med svake skoleprestasjoner. Jeg hadde da fokus på lærevesker, og hva som ble gjort for å tilpasse opplæringen for disse elevene. Jeg skjønnte fort at det er stor forskjell på en spesialklasse i Norge og i Tanzania.

4.2.2 Fenomenologi

Denne oppgaven er ikke et rent fenomenologisk studie, men har innslag fra fenomenologien. Fenomenologi er en kritikk mot den moderne naturvitenskapen som mener at naturvitenskapen har gått langt vekk fra hverdagslivet. I fenomenologien er man opptatt av fenomenet og den subjektive opplevelsen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg vil belyse den subjektive opplevelsen av identitetsdanningsprosessen til Ylva og hennes klassekamerater, og forsøke å beskrive hvordan de opplever verden, basert på egen forforståelse (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Jeg har forsøkt å vært åpen og naiv og lagt vekt på at naturlige settinger forblir naturlige til den grad dette har vært mulig (Postholm, 2010). Skyggingen har ikke gitt meg alle nødvendige data jeg trengte i denne undersøkelsen men

har vært en av flere metoder. Jeg opplevde at jeg og Ylva fikk til et godt samarbeid på tross av språkvansker.

4.3 Metode

Jeg har brukt tre ulike metoder i denne oppgaven for å få flere innfallsvinkler til min problemstilling.

4.3.1 Dokumentstudie

Styringsdokumenter er viktige informasjonskilder i sosiale studier (Bryman, 2008). Ved å se på hva hovedmålene for utdanningen sier om å anerkjenne elevenes kultur, språk og hvordan lovverket oppfordrer til selvstendig tenkning vil jeg få en oversikt over hva slags syn myndighetene har på dette. Dette gir meg mer bakgrunnskunnskap, slik at jeg kan forstå mer av de delene jeg observerer. Jeg har også sett på andre styringsdokumenter for å få et mer helhetlig bilde.

Jeg har også valgt å ha med noen bilder som er med på å illustrere teksten. Bildene er også en del av mine data. De er et utvalg av bilder jeg har tatt, som et supplement til feltnotater. Jeg har brukt bilder der personer ikke lar seg identifisere for å opprettholde anonymiteten til kildene mine. Bryman (2008) vektlegger at fotografen må passe seg for å arrangere bildene eller bruke bilder som kan gi en feilaktig framstilling av virkeligheten. Dette har jeg tatt hensyn til, da jeg plukket ut bildene jeg har brukt i denne oppgaven.

4.3.2 Klasseromsobservasjon

Observasjon er en utbredt metode å hente inn data på. Det er ofte store sprik mellom hva personer sier og gjør, derfor er observasjon mye brukt for å kartlegge hva som faktisk skjer. Observatøren vil imidlertid observere subjektivt etter egen forforståelse. Observatøren kan benytte seg av ulike verktøy for å gjøre observasjonen mer strukturert eller mer nøyaktig (Bryman, 2008). Verktøy som kan benyttes er for eksempel video, båndopptaker eller strukturerte/halvstrukturerte skjemaer. Jeg utarbeidet et skjema som jeg brukte i klasseromsobservasjonene. Jeg fant ut under observasjonen at disse skjemaene kunne gi meg

retningslinjer for hva jeg skulle fokusere på under observasjonen, men at bildet ble unøyaktig når jeg førte observasjonene rett inn i skjemaene. Jeg fant det nødvendig å tenke over hva jeg faktisk hadde observert før jeg fylte ut skjemaene. Dette opplevde jeg som en hensiktsmessig måte å gjøre det på (vedlegg 1.).

Jeg har sittet bakerst i klasserommet ved siden av Ylva for å følge med på om læreren anerkjenner eller underkjenner elevene. Jeg har brukt et enkelt skjema som skal hjelpe meg med å holde fokus på dette. (Vedlegg 2.). Jeg er i hovedsak passiv i min observasjonsrolle. Jeg informerte klassene om hvem jeg er og hvorfor jeg var der. Jeg har skygget en elev fra denne klassen, og satt ved siden av henne i de fleste timene og fulgte med på hva hun gjorde og spurte henne når jeg ikke forsto. Jeg har fulgt klassene og sett på interaksjonen mellom lærere og elever, men også mellom elever. Jeg er klar over at klassen og lærer ble påvirket av min tilstedeværelse, men etter en stund ble de vant til meg og situasjonen normaliserte seg (Holme & Solvang, 1996). Etter timene var det naturlig å spørre lærere eller elever dersom noe var uklart, og det var det ofte.

Hammersley og Atkinson (Hammersley & Atkinson, 1987) skriver om viktigheten av forskers utseende for å gli inn i feltet som det forskes på. På skolen i Tanzania skilte jeg meg ut, på grunn av at jeg har ulik etnisk bakgrunn fra alle i landsbyen. Mine vestlige klær og mitt lyse hår gjør at det blir et stort skille mellom meg og elevene med barbert hode og skoleuniform. Det eneste jeg fikk gjort med dette var å kle meg anstendig, det vil si at jeg dekket til knær og skuldre. Jeg hadde en tidligere erfaring med å prøve å undervise i drama med knærne synlig, og dette var ikke vellykket da alt fokuset var på mine knær hele timen. Den feilen ville jeg ikke gjøre igjen. Jeg prøvde å bruke klær som var mest mulig nøytrale i den konteksten jeg var i.

4.3.3 Skygging av enkeltelever

Skygging går ut på at man fotfølger en person med personens tillatelse (Czaruawaska, 2007). Jeg hadde avtalt med eleven på forhånd og gjennomgått med dem hva som skulle skje, og hva jeg skulle bruke informasjonen til. En kontaktlærer hadde plukket ut eleven for meg. Jeg

hadde som kriterier at eleven skulle være en 15 år gammel jente, og at hun selv hadde lyst til å være med på prosjektet. Jeg fulgte eleven både på skolen og hjemme. Jeg informerte jenta om at hun hadde rett til å trekke seg fra prosjektet, dersom hun skulle ombestemme seg. Jeg ønsket å observere hvordan eleven ble møtt og opplevde anerkjennelse og krenkelse av lærere, medelever, venner og familie.

Jeg var på forhånd klar over at skyggingen kunne påvirke elevenes liv. Mariella Sclavi er en italiensk forsker som har brukt skygging som hovedmetode, og hun har gjort en lignende undersøkelse som jeg har gjort. Hun skygget en elev fra Italia og en elev i Amerika. Hun beskriver ikke skyggingen som en observasjon av skolehverdagen, men en ”her og nå observasjon” (Sclavi, 2007). Dette har jeg tenkt på når jeg har drøftet mine funn. Sclavi peker på at det er viktig å ikke ha det travelt med å trekke slutninger. Hun sier også at det man observerer, ser man fra sitt subjektive standpunkt og det er derfor viktig å utvide horisonten sin. Hun sier deretter at følelsene dine har innvirkning på hvordan du ser på situasjoner, men de styrer ikke hva du skal se. Disse utsagnene har jeg hatt i bakhodet når jeg har vært ute i felten, og jeg har forsøkt å styre unna disse fallgropene. Sclavi påpekte også at man ikke skulle spise for mye eller gå for fort i felten. Skygging er en krevende prosess, og man kan risikere å sovne eller bli ukonsentrert (Czaruawska, 2007 & Sclavi 2006).

Czaruawska (2007) skriver at skygging kan forandre livet til den som blir skygget. En mann som hadde latt seg blitt skygget hadde mistet jobben etter at arbeidsgiver hadde lest i rapporten fra forskeren at vedkommende hadde røyket hasj på jobben. Om jeg hadde observert noe som ville skadet Ylvas fremtidsutsikter, ville jeg ha havnet i et etisk dilemma. Mintzberg mener at når alt man observerer er forståelig, så er man ferdig med skyggingen (Czaruawska, 2007). Jeg måtte begrense timeantallet da jeg skal skygge barn og har begrenset med tid å utføre forskningen på. Når jeg tolker data må jeg ta i betraktning at selv om personen jeg skygger, blir vant til meg etter en stund, vil omgivelsene reagere på at jeg er tilstede, og situasjonene kan påvirkes av dette (Czaruawska, 2007). Jeg opplevde at elever og lærere ble vant til meg og at jeg klarte å se et mønster i lærerens anerkjennende og krenkende væremåter.

Som et supplement til skyggingen fikk Ylva noen spørsmål på et ark som hun kunne besvare hjemme. Dette gjorde jeg fordi hun var sterkere i engelsk skriftlig enn muntlig. Dagen etter gikk vi gjennom spørsmålene sammen. Denne tilleggsmetoden ligner litt på brevmetoden, der man intervjuer sine informanter via brev (Bjørnsrud, 2005).

4.3.4 Andre observasjoner

I tillegg til å være i klasserommet skygget jeg Ylva. Jeg hadde uformelle samtaler med lærere og andre elever. Jeg observerte de fysiske forholdene i landsbyen og på skolen. Jeg var på hjemmebesøk hos Ylva. Jeg har besøkt mennesker jeg kjenner i landsbyen, og har sett på hvordan typiske hjem ser ut og fungerer og har da sett hvordan ulike hjemmeforhold. Jeg har følt på kroppen hvordan det er å ikke ha strøm om kvelden og spise middag i lyset fra en oljelampe. Etter mørkets frambrudd kl 1900 er det helt mørkt ute og det er da mange elever starter med leksene sine. Disse observasjonene lot seg ikke kvantifisere og det var heller ikke ønskelig. Jeg har imidlertid skrevet ned notater fra interessante samtaler, notert ulike observasjoner om jeg har sett noe jeg merker meg og tatt med det relevante når jeg har lagt fram og drøftet mine funn.

4.4 Gjennomføringen

Jeg startet undersøkelsen i Norge ved å studere formålsparagrafen for grunnskolen i Norge. Jeg noterte meg alle utsagn som kan knyttes til identitetsskapende arbeid i skolen. Jeg kontaktet deretter en rektor på en norsk skole og la fram oppgaven min for henne. Rektor var positiv. Avtalen var nesten klar, da jeg fikk mail om at noen lærere opplevde slik observasjon som ubehagelig og at de derfor måtte avlyse. Jeg kontaktet flere andre skoler i Norge men alle hadde en grunn til at jeg ikke kunne komme og observere. I Tanzania derimot var det ingen problemer med å få lov til å gjøre undersøkelsen. Jeg og kontaktlæreren hadde avtalt hva som skulle skje på mail før jeg dro. Han hadde også spurt Ylva og hennes mor om tillatelse til at Ylva kunne følges av meg før jeg kom. Jeg snakket sammen med klassen om hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Jeg satt bakerst i klasserommet og observerte noen timer hver dag i to uker. Jeg brukte et skjema jeg hadde laget på forhånd der jeg krysset av for hver gang elevene fikk anerkjent sin identitet fra læreren. Jeg tok også noen frie notater. Etter hvert gikk jeg over til å skrive kun frie notater

og jobbe med stoffet inn i skjema etter timen. Jeg skygget henne noen timer på skolen og jeg var på besøk hos henne. Jeg møtte henne flere ganger gata og kafé en gang og så mye til henne de 7 ukene jeg var i landsbyen. Etter hver observasjonsøkt skrev jeg ned mine umiddelbare notater. Jeg brukte mye energi og tid på å forstå, og jeg snakket mye med lærerne for å få et klarere bilde av hele konteksten.

Jeg føler jeg har gjort undersøkelsen mer troverdig ved at jeg har sammenlignet hovedmål for utdanningen og andre styringsdokumenter, for da har jeg sett hvordan myndighetene ser på viktigheten av danning av identitet hos elevene. Ved at jeg observerte i klasserommet kunne jeg se og forhøre meg om Ylva tenkte slik jeg antok. Jeg fikk også innblikk i hva jentas omgangskrets tenker om anerkjennelse, sosialisering, dannelse og identitet. Som jeg tidligere har nevnt, er det jentas subjektive opplevelse ønsker å finne ut av. Det er helt klart forskjeller på hvordan lærerne anerkjenner identitet, og på hva som står i hovedmålene. De funnene jeg gjør ved å sammenligne hovedmål vil gjøre at jeg kan si noe om hvordan styringsdokumentene ser på identitet på et nasjonalt nivå. Jeg må understreke at det er stor forskjell på hva som står i styringsdokumenter, hvordan læreren utøver praksis og hvordan en elev opplever dette. Jeg har prøvd å skille mellom dette og drøfte det i drøftingsdelen.

4.5 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad min undersøkelse måler det den skal måle. I undersøkelsen har jeg tolket hvordan eleven opplever anerkjennelse eller krenkelse i skolen. Jeg observerte og i klasserommet for å se hvilken praksis lærerne hadde. Faren ved dette var at jeg tolket deres livsverden til å passe inn i min livsverden jf. forforståelse. Eleven hadde i liten grad mulighet til å "feiltolke" mitt budskap da jeg ikke har intervju eller spørreskjema, men i stedet flere naturlige samtaler om det som foregikk. Min observasjonsteknikk og evne til å få med meg viktige detaljer, som kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk har vært utslagsgivende for validiteten av undersøkelsen. Jeg har snakket med informantene, om min oppfattelse er lik deres oppfattelse, og dermed vil jeg få tak i deres meninger. Systematiske målingsfeil kan ha oppstått dersom jeg ikke fikk fram alle sidene ved begrepet anerkjennelse og krenkelse, og dersom jeg som observatør ble påvirket av forhold som er irrelevante for det som skulle måles (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Begrepsvaliditeten på denne

oppgaven avhenger av at jeg har operasjonalisert begrepene riktig. Dersom jeg har misforstått eller feiltolket begreper som er avgjørende for undersøkelsen ville det redusere begrepsvaliditeten (Kleven, et al., 2011)

I situasjoner der jeg har vært usikker på hvordan jeg skulle tolke elevenes reaksjoner på anerkjennelse, har jeg der det var mulig, spurt eleven om elevens opplevelse. Dette har jeg gjort for å unngå tilfeldige målingsfeil (Kleven, et al., 2011). Et eksempel på tilfeldig målingsfeil er hvis jeg tolker en situasjon slik at en elev blir krenket av det læreren sier til han, på bakgrunn av det jeg ser. Det jeg da ikke vet, er at disse har en intern språkkode seg i mellom som jeg som observatør ikke forstår. Jeg tar høyde for dette kan ha skjedd. Det kan å ha skjedd at jeg og Ylva har misforstått hverandre på grunn av språkproblemer, men jeg har ikke brukt utsagn fra Ylva der det var tydelig at vi ikke har forstått hverandre. Det jeg har undersøkt er identitetsdanning og anerkjennelse. Det jeg har observert er ikke disse fenomenene, men andre observerbare faktorer som kan gi meg en indikasjon om fenomenene. Jeg har sett på hva de overordnede målene sier om identitetsdanning konkret, men også på andre faktorer som påvirker anerkjennelse av identitet, som kultur, elevenes påvirkning og interesser. I klasserommet har jeg observert hvordan læreren gir anerkjennende eller krenkende tilbakemeldinger. Jeg har i tillegg til å høre hva læreren sier, sett på ansiktsuttrykk og kroppsspråk til lærer og elever. I noen tilfeller har jeg spurt lærer eller elever etter timen om hvordan de opplevde situasjonen. Underveis i skyggingen snakket jeg hele tiden med jenta om hvilke tanker hun hadde, og hvordan hun opplevde de ulike situasjonene.

Ytre validitet handler om resultatene i min undersøkelse er gyldige for andre enn de som var med i undersøkelsen på det gitte tidspunkt. Jeg har kun observert en klasse og skygget en jente i denne klassen. Årsaken til dette, er tidsbegrensning da jeg har begrenset tid til å skrive min masteroppgave. Ved å bruke metodetriangulering, vil jeg forsøke å bidra til god validitet. Funn kan til en viss grad overføres til andre situasjoner. (Kleven, et al., 2011).

Indre validitet går ut på skjulte tredjevariabler som påvirker eksempel skoleresultater. Det vil si at det er mange faktorer som spiller inn på om en elev lykkes eller ikke. (Kleven, 2011). Dette er en av årsakene til at jeg også var hjemme hos Ylva. I hjemmet til eleven har jeg forsøkt å fange opp hvilke holdninger moren til Ylva har til skole og til sine barns utdanning. Jeg har sett hvordan jenta blir anerkjent hjemme, og jeg har sett på fysiske forhold. Dette er med på å sikre den indre validiteten, da jeg vil få et klarere bilde av helheten. Dette kan være med på å belyse andre alternative forklaringer på hvordan identitetsdanningen foregår, enn de forklaringene jeg ville fått dersom jeg kun observerte elevene på skolen.

Reliabilitet betyr pålitelighet. Spørsmålet jeg da skal stille er: hvor pålitelige er de data jeg har samlet inn? Var elever og lærere i en normalsituasjon, eller var det noe som gjør at interaksjonen ble annerledes? Hvor mye jeg påvirket samspillet er heller ikke så lett å si. Jeg tolket alle observasjoner etter min forforståelse, og kanskje hadde utfallet blitt avgjørende forskjellig dersom noen andre hadde foretatt undersøkelsen? Dataene ble også påvirket av hva jeg fokuserte på under observasjonen. Alle disse faktorene har jeg forsøkt å ta hensyn til under min observasjon, og når jeg drøftet mine funn (Kleven, et al., 2011).

4.6 Omgjøring av klasseromsobservasjonene til data

Da jeg skulle gjøre om observasjonsnotatene mine til data, måtte jeg ta stilling til hvordan dette skulle gjøres. Jeg lagde så tabell ut av dette, men oppdaget raskt at tabellen ga et feilaktig bilde av hvordan situasjonen var. Da noen situasjoner var meget krenkende, eller anerkjennende, mens andre situasjoner hadde snev av dette og gjaldt færre elever, så ga dette et feilaktig bilde. Jeg bestemte meg derfor for at jeg måtte gradere situasjonene etter omfang og skjønn. Jeg ga lærerne poeng eller karakterer etter hvor anerkjennende eller krenkende jeg oppfattet at de var i de forskjellige sfærene, på bakgrunn av enkeltepisoder og helhetsinntrykk. Jeg kunne relativt raskt se et mønster i hvordan lærerne behandlet elevene. For å komme fram til hvilken situasjon som skulle i hvilken sfære så gjorde jeg et forsøk på å operasjonalisere begrepene. Det vil si at jeg måtte se hvilken sfære hver enkelt hendelse kunne puttes inn i. Jeg har kun satt inn hendelser som jeg har observert. Jeg har kvantifisert mine observasjonsdata ved å telle gjentagende observasjoner og har laget skjemaer for mine observasjoner.

Tabell 2. Operasjonaliserte begreper

Myndiggjøring		
Anerkjennelse i kjærlighetssfæren	Anerkjennelse i den rettslige sfæren	Anerkjennelse i den solidariske sfæren
Positive tilbakemeldinger	Blir behandlet likt	Bruk av kjent språk
Oppmuntrer	Lik tilgang på læremateriell	Engasjerende
Trygg læringssituasjon		Læringsfremmende dialog
Unnskylder seg		Elevene får påvirke innhold
Umyndiggjøring		
Krenkelse i kjærlighetssfæren	Krenkelse i den rettslige sfæren	Krenkelse i den solidariske sfæren
Henger ut elevene	Mangel på læremateriell	Lærer er uengasjert
Fysisk straff	”Gapestokk”	Læringsbegrensende monolog
Mangel på positive tilbakemeldinger		Kun bruk av engelsk språk

Denne tabellen ligner mye på mitt observasjonsskjema som jeg fylte inn i etter å ha skrevet løse notater. Hvordan jeg har kommet fram til denne kategoriseringen vil jeg komme tilbake til når jeg legger fram funn.

4.7 Etikk

Forskningsarbeider inneholder som oftest etiske dilemmaer, spesielt når man forsker i et annet land med andre normer enn det datainnsamlere er fortrolige med. Fra tidligere erfaringer fra praksis på denne skolen, kunne jeg forutse at jeg ville komme opp i noen etiske dilemmaer på grunn av ulike kulturelle syn på blant annet barneoppdragelse og sosialisering.

Jeg observerte hendelser som med stor sikkerhet hadde blitt anmeldt dersom det hadde skjedd i Norge. Jeg opplevde det som ubehagelig å være vitne til en del hendelser der elevene ble slått av sine lærere. Jeg følte meg maktesløs og medskyldig på samme tid fordi jeg ikke kunne gripe inn. Jeg tok dette opp med blant annet min kontaktlærer og noen andre lærere. Det hadde gått så langt at jeg ikke lenger ønsket å gjøre observasjoner på skolen. Jeg fortalte om min opplevelse av å være vitne til dette. De oppmuntret meg til å ta det opp på et møte på lærerværelset. Jeg gikk med på å ha et innlegg om dette etter min hovedobservasjon var avsluttet. Jeg holdt innlegget i tepausen i slutten av observasjonsperioden. Jeg startet med å fortelle om hva tilpasset opplæring går ut på, at elever trenger gode rollemodeller for å vokse opp som gode personer. Jeg fortalte om FNs barnekonvensjon og dro paralleller til Maslow der jeg stilte spørsmålet om hvordan elevene kunne lære dersom de ikke følte seg trygge. Etter innlegget åpnet jeg for spørsmål.

Jeg la vekt på at jeg så på dette med norske øyne, og hvordan mine norske øyne opplevde forhold som positivt eller negativt. Da var det opp til dem om de ville ta imot mine vestlige synspunkter eller ikke (Prakash & Esteva, 2008). Det ble en debatt etter innlegget mitt. Noen lærere argumenterte for hvorfor de burde fortsette å slå, og andre lærere spurte meg om hva de kunne gjøre i stedet for fysisk straff som var like virkningsfullt. En lærer spurte meg om elever i Norge var vant til å bli slått hjemme. Han sa at dette burde innføres på barneskoler i stedet for ungdomsskoler. En annen lærer sa at de jobbet med saken men det tok tid å forandre på systemet. Det var ingen som sa høyt at de var helt enige med meg, selv om de hadde sagt dette til meg på tomannshånd. Etter diskusjonen var ferdig kom en lærer bort til meg og fortalte at det var i mot tanzaniansk lov å slå elever. Jeg fikk applaus og trampeklapp både etter innlegget og diskusjonen i etterkant. Jeg følte at både jeg og de håndterte på en god måte, de kulturelle motsetningene på tilpasset opplæring og syn på barneoppdragelse.

Andre eksempler på etiske utfordringer gjaldt den enkelteleven jeg fulgte. Da jeg skygget Ylva blandet jeg meg sterkt inn i hennes privatliv. Dersom jeg hadde observert noe som kunne skade henne, ville ha unnlatt å skrive om dette. Jeg ville samtidig ha gjort rede for at jeg hadde unnlatt å skrive om en enkeltepisode pga dette. Det var et barn jeg skygget, og jeg ønsket ikke å ødelegge hennes skolegang eller framtidige muligheter. Det som står i oppgaven vil ikke kunne skade denne henne, om noen fra hennes skole leser den. NESH

(s.a.) viser til at barn opp til 15 år skal ha godkjenning av foresatte. Jeg sendte med Ylva et skriv med informasjon til henne og hennes mor (vedlegg 3). Moren til Ylva godkjente at jeg kunne skygge Ylva og få komme hjem til familien. Ylva har selvfølgelig også gitt godkjenning til å bli skygget. Dersom jeg hadde observert at hun opplever mishandling eller overgrep hadde jeg etisk eller juridisk forpliktet til å melde fra om dette. Hvis dette hadde vært tilfelle ville jeg fått utfordringer med de kulturelle forskjellene igjen. Det ville blitt et etisk dilemma for meg. I de forskningsetiske retningslinjene (NESH, s.a.) står det at man skal være varsom mot å generalisere unødige inndelinger eller betingelser når man forsker i andre kulturer. Men det er pekt på at menneskerettigheter og andre fundamentale verdier må veies i forhold til anerkjennelsen av kulturell ulikhet. NESH sier samtidig at forskeren må ikke akseptere overgrep eller diskriminering. Det var NESHs retningslinjer jeg gikk ut fra når jeg bestemte meg for å ha det innlegget på lærerværelset.

Et annet etisk aspekt ved dette er den oppmerksomheten Ylva fikk ved å gå sammen meg på skolen og landsbyen. Hun fikk ved flere tilfeller oppmerksomhet rundt dette og jeg kan ikke vite hvilke følger dette kunne få for hennes sosiale liv.

Jeg har forsøkt å anonymisere lærerne, ved at jeg kaller alle lærerne for ”han” selv om de var blandede kjønn. Jeg har anonymisert skolen og landsbyen ved å kun si hvilken region skolen er i. Jeg har anonymisert klassen ved å kalle den kun form 4, men det var flere klasser på dette trinnet på skolen. Oppgaven var ikke meldepliktig til NSD (vedlegg 4.).

Tredjepart er også en utfordring i denne undersøkelsen. Da jeg skygget Ylva møtte hun mange mennesker som ikke tenkte over hvilken rolle jeg hadde. Jeg informerte i klassen om hva jeg var ute etter å observere. Jeg fortalte at dersom elevene ikke ønsket å bli observert, så ville jeg ta hensyn til det. Det samme formidlet jeg til Ylva, og også at hun skulle formidle dette videre til andre eventuelle tredjepersoner. Det var ingen som benyttet seg av retten til å ikke bli observert av meg.

5. Presentasjon og drøfting av funn

Jeg har observert den samme klassen, og den samme eleven, men med ulike lærere. Jeg opplevde at det var stor forskjell på hvordan lærerne hadde anerkjennende eller krenkende væremåter mot elevene eller mangelen på dette. Jeg har hentet inn data på ulike måter som jeg har beskrevet i metodekapittelet, jeg vil prøve å gjøre det oversiktlig for leseren å følge mine observasjoner og ulike metoder å samle inn data på.

Jeg har innledet med å beskrive de materielle rammene jeg observerte på skolen og ellers i landsbyen. Jeg har deretter lagt fram og drøftet funn fra de forskjellige metodene jeg har brukt. Jeg legger fram hvilke data jeg har funnet ved å sammenligne og se på dokumenter. Jeg gir deretter en grundig presentasjon av eleven jeg har skygget og hvilke data jeg fikk ut av å skygge henne. Deretter drøfter jeg funn fra klasseromsobservasjonene og lager en profil på alle de fire lærerne jeg har skygget. Til slutt drøfter jeg noen fellestrekk jeg observerte i undervisningssituasjonene på skolen. Jeg har illustrert kapittelet med bilder, diagrammer og tabeller for å gi leseren en økt forståelse, og visuelt inntrykk av de funn jeg legger fram. Grønt symboliserer anerkjennelse og oransje symboliserer krenkelse. Alle lærerne har en egen farge i profildiagrammene som går igjen i diagram 2.

5.1 Materielle rammer

Samfunnet er preget av sterk kristendomstro, noe som er med på å understøtte min tolkning om at dette samfunnet er et *Gemeinschaft*-samfunn. Mine observasjoner støtter indikatorene på at dette samfunnet heller mer mot *Gemeinschaft* enn *Gesellschaft*, dette til tross for at det er et samfunn som utvikler seg i et høyt tempo (for eksempel har alle mobiltelefoner og bruker den for å koble seg på internett).

Skolen ligger i en landsby i Kilimanjaroregionen nord i Tanzania. Området er svært fruktbart og de fleste som lever i området lever av jordbruk. Det er en stor kontrast mellom den gjennomsnittlige norske skolen og den offentlige skolen jeg hadde praksis på i Tanzania. I Norge klager mange elever over dårlig luft i klasserommet. På ungdomsskolen jeg har gjort

mine observasjoner, hadde ikke klasserommene glass i vinduene sine, men i stedet et gitter. Det vil si at det var konstant trekk i klasserommene, noe som kan være bra på varme dager. Når det er kaldt (ned til ca 10 grader C) i regntiden og regnet normalt ville stått mot ruta, så kommer regnet i stedet gjennom sprinklene og inn i klasserommet. Det er vinduer langs med to av fire vegger i klasserommet, og det blåser rett igjennom. Taket er laget av blekkplater, og det blir mye støy når det regner. Støy blir det og når noen passerer klasserommet. Jeg observerte flere ganger at jeg ikke kunne høre læreren fordi en klasse gikk forbi vinduene eller at noen lærere sto og ropte til hverandre utenfor klasserommet. Toalettene på skolen er utedoe med hull i gulvet.

Inne i klasserommet hadde veggene en slags gulfarge, og tavla var svartfarge malt på veggen. Foran tavla sto et bord som fungerte som kateter. Bak døra inn til klasserommet sto det en søppelbøtte og en kjepp. Noen meter fra kateteret på hver side er det to rader med to og to pulter bakover. På tredje rad bakover, er det plutselig ikke rader lenger, men en stor klynge med pulter, stoler og elever. Foran denne klyngen omtrent midt i klasserommet sto/lå det flere pulter og stoler som mangler et eller to bein. Dette må elevene som skulle sitte bak hoppe over eller flytte på, hver gang de skulle ut og inn av rommet. For at elevene helt bakerst skulle komme seg inn på plassen sin, måtte flere pulter flyttes på og elever flytte seg. Jeg opplevde også at enkelte delte pult og det var meget trangt bak i klasserommet. Jeg syntes denne plasseringen av pulter og elever var merkelig og når jeg spurte lærerne hvorfor de satt sånn, fortalte lærerne at elevene hadde valgt plassering selv. Da jeg var der året før, satt ikke elevene på denne måten. Da satt de pent på fine rader. Jeg fikk da en misstanke om at elevene ønsket å sitte langt unna lærer 1, uten at noen ville bekrefte dette for meg. Dette bildet er fra en klasse i 2011.

Bilde 3. klasserom fra 2011



Bilde 4. Observasjonsklassen i 2012



Alle elevene brukte skoleuniform og hadde barbert hode. Jentene hadde skjørt som skulle gå under knærne og hvite sokker som skulle være opp til midten av leggen. Guttene brukte

bukser. De hadde alle hvite skjorter eller skole-t-skjorter med tilhørende genser. Noen av elevene hadde meget slitte uniformer med store huller i genserne sine.

Alle måtte sørge for å ha egne kladdebøker og skrivemateriell. Meget få av elevene hadde tekstbøker. Ikke alle hadde kladdebøker, noen skrev på løsark. Ikke alle hadde penn heller. Noen elever hadde linjal som mange elever delte på, som de hovedsakelig brukte til å tegne opp marger. Noen elever blant annet min skyggeelev hadde håndskrevne tekstbøker som omhandlet et fag eller et tema. I disse bøkene sto ikke de fasitsvarene læreren spurte etter. Disse bøkene hadde elevene kjøpt i en type butikk nede i sentrum. Forfatterens bakgrunn er for meg ukjent. Kvaliteten på disse bøkene er for meg også ukjente, men jeg observerte at Ylva ikke fant de ”riktige” svarene i den ene boken hun hadde. Elevene sendte mange lapper til hverandre i stort sett alle timer, uten at jeg kunne se noen reaksjon på dette fra lærerne. Noen lærerne hadde klassesett med tekstbøker de hadde med til timene. Disse klassesettene besto av 6-7 bøker som klassens 55 elever måtte dele. Ikke alle elevene klarte å følge med i disse bøkene. Støy og at noen elever satt og leste med ryggen til, gjorde at ikke alle elevene kunne høre hva som ble lest. Andre lærere brukte ikke tekstbøker men skrev i stedet alt som sto i sin egen tekstbok på tavla som elevene kopiere.

En elev hadde ansvaret for klassen alle timene den skulle jobbe selvstendig. Han sto opp og ropte til klassen på swahili hver gang det ble for mye støy eller når han skulle dele de inn i grupper. Jeg ble fortalt at denne tutoren (veilederen) kan ha som oppgave å straffe medelever fysisk, men dette har jeg ikke observert.

Det var høyt lærerfravær av ulike årsaker. Dersom lærere var syke eller hadde syke familiemedlemmer, ble sjelden vikarer satt inn. To av fagene som klassen skulle ha hatt, var ikke observerbare i de syv ukene jeg var i landet, men jeg skal ikke si sikkert at læreren ikke underviste noen av de dagene jeg ikke var på skolen. Andre grunner til at elevene var uten lærer var at lærerne hadde møter i skoletiden. En gang var det begravelse på lærerskolen. Da måtte alle lærerne delta der, mens alle elevene på skolen måtte klare seg på egenhånd. En av dagene jeg var på skolen hadde ikke klassen min lærer overhodet. En annen dag fortalte Ylva at de bare hadde hatt en lærer i en skoletime i løpet av skoledagen som varer fra 0745-1600.

Hjemmeforholdene til elevene varierer. Ylva bodde i et pent lite murhus. Andre elever bor enten i små murhus eller i jordhytter. Ylva delte rom med sin lillesøster, det er vanlig i landsbyen. Ylva forteller at når hun kommer hjem fra skolen ca 16.30 så vasker hun skoleuniformen sin og gjør husarbeid. Hun spiser middag etter mørkets frambrudd og gjør lekser fra 20.45-23.00. Jeg har snakket med andre elever som forteller at de har de tilsvarende rutiner med lekser, middag og husarbeid. Form 4 har ofte skole på lørdager før eksamensperioder og på søndager går de i kirka. Fritid er det derfor lite av. Da hennes mor ikke har utdanning bruker Ylva sitt kontaktnettverk for å få hjelp til lekser. I perioder er strømmen borte om kvelden. Under mitt opphold denne gangen var det strøm ca hver dag, men med strømbrydd så strømmen kom og gikk. Under mitt første opphold var strømmen fraværende ca 5 av 7 kvelder i uken. Da var det ikke lett å sitte å jobbe med skolearbeid.

5.2 Dokumentstudie

Ved å lese hovedmålene kan en se hvilke intensjoner myndighetene har for elever, skole og undervisning. Det kan imidlertid se ut som at myndighetene ikke har lyktes. Av alle elevene i Tanzania som gikk ut av form 4 i 2011 så var det kun 10 % av landets elever som fikk karakterer som var gode nok til at de kan søke videre til høyere utdanning.

Denne skolen lå langt over landsgjennomsnitt der ca 40 % av elevene hadde gode nok karakterer til å søke på høyere utdanning, form 5 og form 6, som tilsvarer videregående i Norge (Necta, 2012). En grunn til dette er at skolen har mange godt kvalifiserte lærere.

Jeg viser til kapittel 2 der jeg har gjengitt hovedmålene for grunntutdanningen i Norge og Tanzania. Ved å se på disse målene har jeg sett hvilke intensjoner som er tenkt når læreplaner har blitt laget. Da jeg kun har vært på en skole, mens problemstillingen min omhandler landet, fant jeg ut at dette var hensiktsmessig for å finne myndighetenes intensjoner på dette viktige temaet. Jeg fant ut at på papiret, virket det som at skolen skulle jobbe mye med identitetsskapende arbeid og anerkjennelse av elever. Jeg opplevde ikke at det var noen stor interesse for disse målene. Ingen forsto hvilke typer mål jeg spurte etter da jeg kom ned dit. Det kan imidlertid ha vært min formulering som gjorde at ingen lærere forsto at det var ”The objekts om education in Tanzania” jeg var ute etter. Det jeg fant ut er at hovedmålene for skolegangen i Tanzania handlet mye om utvikling både på det personlige plan, men også nasjonalt og sosialt. I motsetning til de norske hovedmålene har Tanzania ikke nevnt religion

eller religiøse mål i skolen. Dette til tross for at majoriteten i Tanzania er sterkt religiøse. Elevene i Tanzania skal utvikle selvsikkerhet og et ønske om å lære mer. De skal også lære å respektere menneskerettigheter. I første linje står det at elevene skal lære, utvikle og forbedre personligheten sin. I kapittel 2.2.1 står hovedmålene i sin opprinnelige tekst. Det kan virke som at myndighetene har problem med å få ut informasjon til alle rurale strøk, da skoler i byene ofte virket mer oppdaterte på dette området.

Etter at jeg har lest læreplaner i engelsk, samfunnsfag og historie og sett på loggboken til en tilfeldig lærer, kan jeg trekke slutninger om at det som står i læreplanene ikke er gjennomførbart. Det står forslag til hvordan elevene skal jobbe med ulike typer temaer. Forslagene er blant annet å tegne, vise bilder, brainstorming, dramatisere, bruke bibliotek, osv. Problemet i skolen er at de ikke har utstyr eller nødvendig kompetanse for å gjennomføre dette. Elevene har knapt en penn hver. Noen mangler skrivebok. Lærere har liten tilgang på utstyr for å vise bilder, elevene kan være mange om å se i samme lærebok. Brainstormingen foregår ofte med at lærerne stiller klassen ja/nei spørsmål etter å ha gjennomgått lærestoffet. Få lærere har kompetanse for å bruke drama, eller det er satt av for liten tid i læreplanen til å få gjennomført noen dramatisering. Bibliotekene er ikke tilgjengelig for grunnskoleelever. Dersom man leser læreplanen ukritisk vil den se veldig pedagogisk og inkluderende ut. Det ser dessverre ikke ut til at det lar seg gjennomføre ut fra de resurser som finnes.

5.3 Skygging av elev

Jeg har valgt å gi min frivillige elev det fiktive navet Ylva. Dette er ikke i nærheten av hennes virkelige navn. Hun er en jente som går i form 4 på secondary school i Kilimanjaro regionen. Hun tilhører Shaggastammen som de fleste andre i området. Hun bodde hjemme sammen sin mor og sin to år yngre søster. De bodde i et enkelt, men fint murhus. Moren var bonde. Moren hadde banan sjamba (sådde banantrær på et avgrenset område), sådde bønner og andre grønnsaker og hadde noen høns. Familien hadde nok av mat, men de har en liten økonomisk kapital. Faren som var hovedforsørger, omkom for et halvt år siden. Moren til Ylva hadde ingen utdanning selv og snakket ikke engelsk, men hun syntes det var viktig at døtrene fikk utdanning. Moren fikk penger ved å selge sine jordbruksvarer på markedet etter at familien hadde fått det de selv trengte. Søsteren til Ylva var to år yngre, men snakket mye

bedre engelsk. Jeg tror det kommer av at hun har hatt bedre engelsklærere enn Ylva. Hun var ofte med når jeg møtte Ylva utenom skolen, og hun oppklarte en del missforståelser og fungerte litt som tolk.

Ylva laget alltid plass for meg så jeg kunne sitte bakerst i klasserommet sammen med henne. Hun hadde begrensede engelskkunnskaper, og det var ofte at vi misforsto hverandre. Jeg fant fort ut at hun var bedre i skriftlig enn muntlig i engelsk. Det skyldes antakelig at elevene må levere inn alle lekser, oppgaver, prøver og eksamener på engelsk. Men det å prate engelsk er det lite fokus på. Jeg fant derfor ut at jeg ville gi henne et ark med spørsmål som hun kunne sitte med hjemme og fylle ut. Jeg hadde spørsmål som gikk på skole og hjemmesituasjon og hvordan hun opplevde anerkjennelse. Jeg brukte utdrag av hennes svar som en trianguleringsmetode der hennes svar understøtter eller motsier min tolkning av situasjonene.

Ylva drømte om å få tatt et datakurs etter ungdomsskolen og hennes framtidsdrøm var å bli lege. Hun ville bli lege fordi det var stor mangel på kvalifiserte leger i landet. Mange syke får ikke hjelpen de trenger. Ylva er en jente med høy moral, og er opptatt av at alle mennesker er like. Jeg har sett noen av hennes prøveresultater der hun har skåret ca 60 % av 100 % mulige. Hun må jobbe veldig hardt om hun skal kunne få muligheten til å ta utdanning som lege.

Ylva i likhet med de fleste andre skoleelever hjelper sin lærer med å bære varene hjem fra markedet dersom de skal samme vei. Da jeg var hjemme hos Ylva hadde jeg med meg en stor veske og et handlenett fullt av varer, og Ylvas mor insisterte på å gi meg en kurv full av bananer. Ylva, hennes søster og venninne fulgte meg hele veien hjem og bar alle tingene mine. Jeg fortalte de at det var uvant for meg fordi elever ikke gjorde slik for sine lærere i Norge. Jentene lo og hevet øyenbrynene sine og spurte hvorfor det var sånn i Norge. Jeg svarte at jeg ikke viste, men at det er bra å hjelpe hverandre, og dette var jentene enige i.

Da jeg spurte Ylva skriftlig om hun opplevde respekt fra sine lærere og medelever, svarte hun at hun opplevde respekt fordi alle mennesker var like og fortjente respekt. Hun snudde imidlertid spørsmålet (om det var bevist pga kulturell oppfatning eller fordi hun misforsto

vet jeg ikke) men hun skrev at det var viktig å respektere sin lærer fordi læreren viet livet sitt for å hjelpe elever til å få et bra liv med utdanning. Hun skrev imidlertid at alle elevene på skolen respekterte hverandre fordi de alle er like, dette svaret tolket jeg som mer normativt enn deskriptivt, da andre kilder indikerte at tilfeller av mobbing på skolen var et relativt stort problem som var vanskelig å få bukt med. Jeg opplevde og at elever ropte etter henne når jeg gikk sammen henne. De kom med kommentarer som at ”har du lært deg engelsk nå som du er sammen med hvitingen?” Det så ikke ut som at hun brydde seg om disse kommentarene. Hun svarte guttene med ”kidogo” som betyr litt, mens hun lo. Hun var tydelig stolt av å gå sammen med meg og meg som min venn. Om hun ble såret av disse kommentarene vet ikke jeg. Noen jenter i klassen kom også med kommentarer om meg på swahili. Hun svarte de tilbake på swahili. Jeg spurte henne etterpå hva som ble sagt, og om de var ekle med henne. Hun svarte at de ikke var det, men at de var nysgjerrige på meg.

Hun svarte på spørsmålene mine, det at hennes mor syntes at utdanning var viktig og at hun alltid fikk tid til å gjøre lekser hjemme. Hun spurte alltid lærer 2 dersom hun lurte på noe med leksene sine når hun var på skolen. Hvis hun slet med lekser hjemme, brukte hun å sende SMS til en nabo som gikk på universitetet.

Jeg spurte Ylva om hun fikk brukt noe hun lærte hjemme på skolen. Hun fortalte da at hun og vennene hennes brukte å diskutere og finne ut av mange ting både hjemme og på skolen i friminuttene. Ut fra dette utsagnet kan det se ut til at hun beskriver det Hoem kaller uformell sosialisering og at denne virker mer danningsskapende enn den institusjonaliserte sosialiseringen. Det kan derfor se ut til at Norge og Tanzania har det til felles; at sosialisering i skolen hovedsakelig dreier seg om den uformelle sosialiseringen som skjer når elevene møtes. Uansett hvilke flotte mål og visjoner som står skrevet.

5.4 Observasjon i klasse

Jeg observerte Ylvas klasse med fire forskjellige lærere med hvert sitt fag. Jeg har delt mine observasjoner inn etter de ulike lærerne da jeg opplevde stor variasjon mellom lærerne. Av hensyn til anonymisering har jeg valgt å ikke skrive hvilke fag disse lærerne underviser i,

selv om det kunne vært interessant for leseren. Jeg tror leseren selv vil kunne forstå hvorfor jeg valgte denne grundige anonymiseringen.

Under har jeg en tabell der leseren kan se hvordan jeg har karaktersatt den enkelte lærer i alle underpunkter og hovedpunkter når jeg har operasjonalisert begrepene. Det vil være lett for leseren å sammenligne de fire lærerne i denne tabellen. Jeg viser til denne tabellen når jeg gjennomgår hver enkelt lærer og det kommer en grundig oversikt over grunnlaget for hver karakter senere i kapitlet. Det er positivt å få høy karakter i anerkjennelse mens det derimot er negativt med høye karakterer i krenkelse.

Jeg har som tidligere omtalt, tolket og vurdert mine funn ut fra min forforståelse. Jeg har beskrevet hva jeg har observert og har ikke grunnlag for å påstå at lærerne har samme tilnærming til elevene hele tiden. Det kan være at andre observatører ville ha oppfattet situasjonene ulikt. Det kommer en grundigere gjennomgang av hver enkelt lærer senere i kapitlet.

I disse grafiske framstillingene, så har jeg tolket mine funn kvantitativt. Jeg tolker dataene som at elevene opplever flere anerkjennende situasjoner i sin skolehverdag enn krenkende. Dette er min subjektive tolkning gjort ut i fra forforståelse og teori. I tabellene har jeg samlet data og gitt situasjoner en vurdering mellom 1-6. Der det har vært helt fraværende har jeg gitt poengsum 0. Det er derfor det er kun en søyle i noen av kategoriene i tabell 2. Jeg viser til oversikten i metodekapitlet der jeg har opprasjonalisert begrepene. Som tidligere omtalt har jeg vurdert enkeltepisoder og helhetsinntrykk.

Tabell 3. Detaljert karaktersetting av lærerne.

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren	Lærer 1	lærer 2	Lærer 3	lærer 4
Gir ros	1	1	5	5
Oppmuntrer	1	5	3	5
Trygg læringssituasjon	1	6	6	6
Beklager feil	1	4	6	6
Ser enkeltelever	1	1	1	4
Viser omsorg	1	2	2	6
Gjennomsnitt av anerkjennelse i kjærlighetssfæren	1	3,16	3,83	5,33
Anerkjennelse i den rettslige sfæren				
Elevene får lik behandling	0	6	6	5
Lik tilgang til læremidler	0	6	6	6
Gjennomsnitt av anerkjennelse i den rettslige sfære	0	6	6	5,5
Anerkjennelse i den solidariske sfæren				
Bruk av swahili	1	1	4	6
Engasjerer	1	6	4	5
Læringsfremmende dialog	1	4	5	3
Elevene får påvirke innhold	2	1	1	1
Gjennomsnitt av anerkjennelse i den solidariske sfære.	1,25	3	3,5	3,75
Krenkelse i kjærlighetssfæren				
Henger ut elevene	4	0	3	0
Straffer fysisk	6	0	0	0
Manglende ros	6	3	2	1
Lærer kan ikke navn på elevene	1	0	0	0
Gjennomsnitt av krenkelse i kjærlighetssfæren	4,25	0,75	1,25	0,25
Krenkelse i den rettslige sfæren				
Mangel på tekstbøker	6	0	0	0
Fysisk uthenging av elever	3	0	0	0
Gjennomsnitt krenkelse i den rettslige sfæren	4,5	0	0	0
Krenkelse i den solidariske sfæren				
Lærer er selv uengasjert	6	0	1	1
Læringsbegrensende monolog	6	0	1	0
Engelsk som undervisningsspråk	5	6	2	1
Lærer forskjellsbehandler elever	5	0	0	2
Gjennomsnitt krenkelse i den solidariske sfære	5,5	1,5	1	1

Ingen karakter har jeg gitt der jeg ikke har observert fenomen som indikerer på anerkjennelse eller krenkelse. Et eksempel på dette er lærer 1. Jeg kunne ikke observere fenomener som indikerte på at han anerkjente elever i den rettslige sfæren. Elevene fikk ikke lik behandling og de fikk heller ikke lik tilgang på læremidler. Dette er begrunnelsen for at lærer 1. fikk 0 som karakter på anerkjennelse i den rettslige sfæren.

Jeg har gitt karakter 1. der det har vært antydning til en anerkjennende eller krenkende situasjon. Et eksempel på dette er lærer 1. som har fått karakter 1. når det gjelder anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Jeg kunne ikke observere at denne læreren ga ros, oppmuntret elevene, gjorde læringssituasjonen trygg, beklaget seg ved feil, ser enkeltelever eller viser omsorg for elevene. Men jeg kan ikke påstå at dette ikke skjedde overhodet. Jeg kan ikke vite om denne læreren viste noen omsorg for elever ved for eksempel å la de få slippe å lese. Jeg kan heller ikke vite om noen av elevene føler seg sett av han, eller om enkelt elever følte seg trygg i læringssituasjonene. Ei jente jeg kjenner fra tidligere satt på første rad i klasserommet. Hun sa at hun var trygg der fordi hun fulgte reglene. Hun ble allikevel straffet i episoden der læreren straffet halve klassen fordi klasserommet ikke var ryddet som jeg har omtalt senere i kapitlet. Jeg har derfor valgt å gi læreren karakter 1. på anerkjennelse i kjærlighetssfæren, nettopp fordi jeg ikke kan fange opp alle relasjonene mellom lærer og elever.

Karakter 2. Har jeg gitt dersom det har forekommet anerkjennende eller krenkende situasjoner i liten grad. Det var ingen av lærerne som fikk samlet poengsum 2. Men lærer 3. fikk denne poengsummen på et enkeltkriterium, på krenkelse i kjærlighetssfæren. Dette på grunnlag av at jeg oppfattet at ros uteble i et par situasjoner jeg ville tenkt at ros var naturlig.

Karakter 3. har jeg gitt der jeg har observert krenkelse eller anerkjennelse av betydning men i begrenset omfang. Et eksempel der lærer 2. har fått 3.16 i samlet poengsum når det gjelder anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Jeg opplevde ikke i stor grad at han så enkeltelver eller ga ros. Men han var derimot veldig flink til å oppmuntre elevene, skapte en trygg

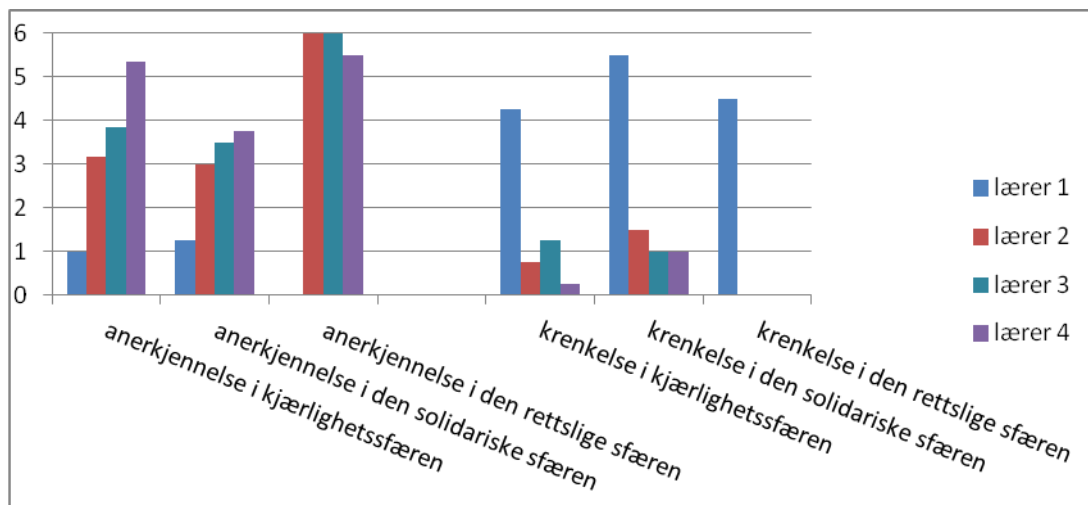
læringssituasjon og beklaget seg for elevene ved for eksempel avbrytelser. Her trakk noen kriterier han ned mens andre kriterier trakk opp og han endte derfor opp med 3.16 i samlet poengsum på anerkjennelse i kjærlighetssfæren.

Karakter 4. har jeg gitt der jeg har observert anerkjennelse eller krenkelse av betydning i større omfang. Et eksempel er lærer 3. som har fått 3.83 i poengsum i anerkjennelse i den solidariske sfæren. Dette har han fått da han i mange tilfeller var flink til å gi ros, læringssituasjonen var trygg og han beklaget over for elevene ved avbrytelser. Jeg kunne derimot ikke observere at han så enkeltelever eller viste omsorg for elevene av et større omfang, og han fikk da sammenlagt en poengsum som var oppunder 4.

Karakter 5. har jeg gitt der jeg har observert en større mengde eller en større grad av krenkelse eller anerkjennelse. Eksempel: lærer 4. fikk 5.3 i karakter for sin anerkjennende væremåte i kjærlighetssfæren. Han scoret høyt på alle kriterier, men fikk ikke maksimal poengsum da jeg vurderte det som at han så noen elever mer enn andre og kunne gitt enda litt mer ros og oppmuntring til elevene for å få full score.

Karakter 6 er maksimum score. Jeg har gitt lærerne denne summen da lærer har skilt seg betydelig ut positivt eller negativt med sin væremåte for elevene. Eksempel: Både lærer 2. og lærer 3. fikk full score på å anerkjenne elevene i den rettslige sfæren. Her var det ikke antydning til noen form for forskjellsbehandling på verken læremateriell eller mellom elevene.

Diagram 1. Viser en oversikt over hvor høy score lærerne har fått på anerkjennelse og krenkelse i de 3 forskjellige sfærene.

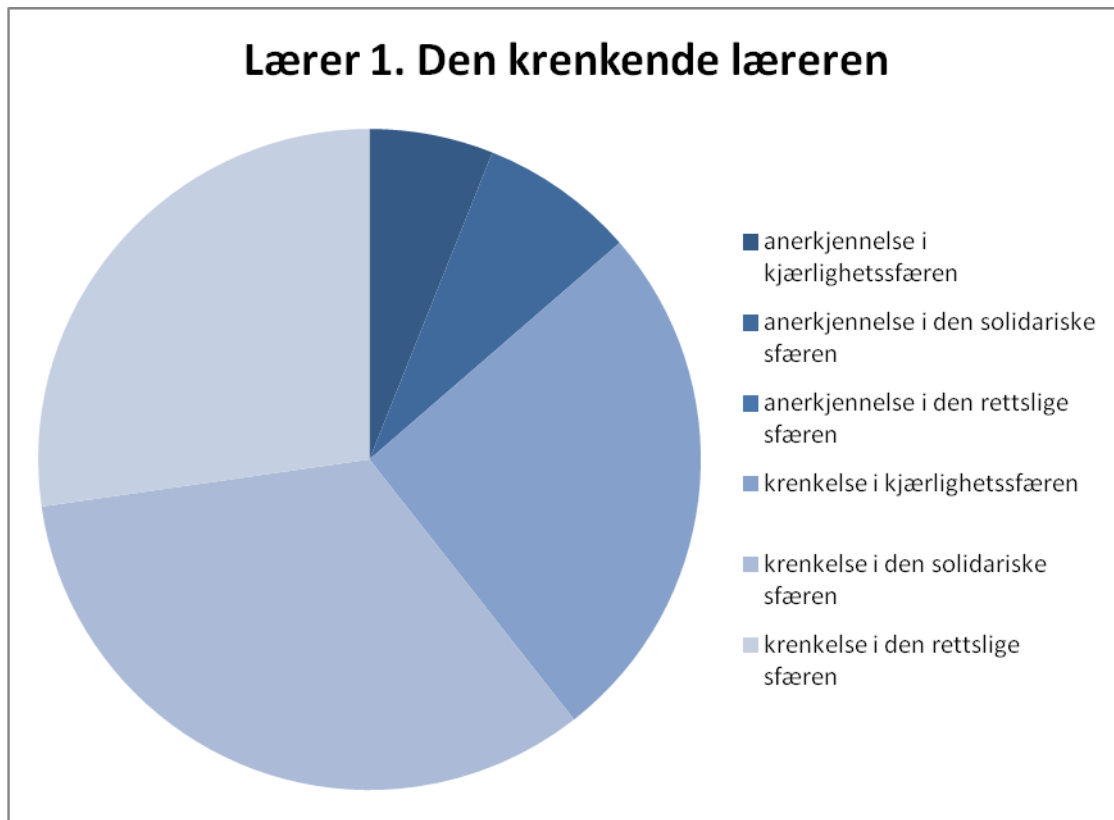


Tabellen over viser samlet oversikt over hvor anerkjennende eller krenkende jeg opplevde lærerne i de timene jeg observerte. Denne tabellen kan brukes for å sammenligne lærerne og er en totaloversikt av sirkeldiagrammene som viser hver enkelt lærer.

5.4.1 Lærer 1 – den krenkende læreren

Denne læreren var ikke informert om min undersøkelse i klassen. Han ble informert av min kontaktlærer rett før timen om at jeg skulle være med inn og observere. Han sa det var greit og forlot samtalen uten å stille noen spørsmål. Han visste ikke da at jeg hadde en elev jeg skulle følge ekstra i timene, og ba meg sette meg på andre siden av klasserommet. Ut fra mine tolkninger om hans kroppsspråk, så det ikke ut til at denne læreren trivdes som lærer. Han smilte sjelden, hang ofte over bordet med hodet i hendene, snakket monotont når han underviste, og han demonstrerte mye makt ovenfor elevene. Under har jeg laget et sektordiagram som gir en profil av denne læreren. Mørk blå symboliserer de tre ulike formene for anerkjennelse mens de tre lyseblå symboliserer lærerens krenkende væremåte. Min tolkning av observasjonene, er at denne læreren er en krenkende lærer da sektordiagrammet viser at han ”scorer” høyt på krenkende atferd og har lite anerkjennende atferd. I sektordiagrammet er mine poeng gjort om til prosent.

Diagram 2. Profildiagram for den krenkende læreren



Ved å se på diagram 3. kan man se at denne læreren har en krenkende atferd mot elevene. Jeg kunne ikke se at denne læreren var anerkjennende i kjærlighetssfæren og kunne gitt læreren 0 i karakter, men jeg har i stedet gitt han poengsum 1 i anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Dette begrunner jeg med at jeg antar at det er noen relasjoner mellom elever og lærer som jeg ikke klarte å fange opp. Jeg valgte å gi han et poeng fordi jeg ikke kan påstå at denne læreren ikke er anerkjennende i kjærlighetssfæren overhodet eller om noen av elevene opplever anerkjennelse i denne sfæren av læreren.

Jeg har gitt han 1.25 poeng på anerkjennelse i den solidariske sfæren, da elever hadde mulighet til å påvirke innhold i en av timene. Denne læreren kom best ut av de fire lærerne på at elevene kunne påvirke innhold. Det som skjedde var at elevene ble delt inn i grupper av læreren. Læreren fortalte den første gruppen hva de skulle skrive om, uten at elevene i den gruppen sa noe. Læreren skulle til å fortelle neste gruppe hva de skulle skrive om, da ei i gruppen sa at de ville skrive om 4H. Læreren hevet øyenbrynene og sa ok. Deretter spurte læreren de neste gruppene hva de ville skrive om, og de kom med hvert sitt meningsfulle

tema som de selv var opptatt av. Jenta som tok initiativet til å skrive om 4H sitter selv i hovedstyret i 4H i landsbyen og er veldig engasjert i sitt arbeid der. Jeg kjenner denne jenta fra tidligere prosjekter og vet at hun får mange positive tilbakemeldinger og mye anerkjennelse for sitt arbeid i 4H. Jeg tror dette er faktorer som har gjort at hun har utviklet selvtillit og selvverd som gjorde at hun hadde mot til å foreslå noe overfor denne læreren. Lærerens kroppsspråk viste at han var overrasket over elevinitiativet, men han godtok innspillet og lot de resterende gruppene velge temaer selv.

Jeg har opplevd denne læreren som lite sympatisk og opptatt av å demonstrere makt. Han hang ut eller straffet elever både psykisk og fysisk dersom de ikke gjorde som han har forventet eller gitt beskjed om. Han straffet alle elevene han fikk til i fysisk for å ikke ha ryddet klasserommet før han kom inn. Jeg spurte han om hvorfor han gjorde det, og han svarte "because the classroom is not clean". Andre lærere reagerte også på at elevene ikke hadde ryddet klasserommet, men de formidlet det på måter som var humane og mer pedagogiske. Jeg vil si at denne læreren umyndiggjorde elevene ved å demonstrere og misbruke sin maktposisjon.

Han hengte ut to gutter i timen, fordi de ikke hadde skrevet av tavlen som de skulle gjøre. Det læreren ikke hadde tatt i betraktning var at disse guttene ikke hadde skrevet fordi de ikke hadde penner. Det kunne jeg se som satt rett ved dem begge. Jeg ga den nærmeste gutten en penn da læreren kom truende mot han fordi han fortsatt ikke skrev. Den andre gutten fikk penn av en medelev. Disse guttene måtte stå resten av timen (20 minutter) og skrive stående av tavla. Det ble veldig tydelig for klassen og eventuelle forbipasserende at disse guttene ble uthengt. Dette eksempelet har jeg kategorisert som krenkelse både i den rettslige sfæren, den solidariske sfæren og kjærlighetssfæren. Grunnen til det er at det var mangel på læremateriell som satte elevene i den situasjonen, noe som vil si at de ikke har like rettigheter som andre og dermed blir de krenket i den rettslige sfæren. De ble marginalisert og ydmyket, derfor er det forskjellsbehandling i den solidariske sfæren. De ble uthengt i stedet for at lærer spurte om hvorfor de ikke skrev og hjalp guttene med å ordne seg noe å skrive med, og derfor en krenkelse i kjærlighetssfæren.

I tillegg til disse situasjonene, observerte jeg flere mindre hendelser av krenkelse. Da Ylva meldte seg for å lese, kunne ikke lærer navnet hennes, noe som kan oppleves som manglende anerkjennelse av Ylvas identitet. Da Ylva leste feil, kom lærer med en kommentar på swahili som gjorde at hele klassen lo. Ylva hadde problemer med å fortsette lesingen etter dette. Hun ble da uthengt og latterliggjort og hennes kroppsspråk viste tydelig at hun ble lei seg da hun holdt seg alvorlig og flakket med blikket da alle lo. Hun begynte å lese igjen sekundet etter læreren hadde kommet med sin kommentar og mens klassen forstst lo. Ylva fikk problemer og klarte ikke uttale noen ord riktig. Hun stammet og sto fast i lesingen. En annen lærer kom inn og avbrøyt timen for å gi en beskjed. Ylva greide å samle seg og fortsatte å lese normalt etter at den andre læreren hadde forlatt rommet. Uten at jeg snakket med Ylva om hvordan hun tolket denne persepsjonsprosessen, så tolket jeg hennes kroppsspråk og stamming som at noe skjedde negativt med selvet hennes, jamfør eks om Thomas i kapittel 3.2.1.

Jeg vil si at i dette tilfellet er det en trellbunden anerkjennelse mellom Ylva og hennes lærer, hvis disse to har et anerkjennelsesforhold i det hele tatt. En gang jeg var sammen med Ylva og hennes søster, sa søsteren at den krenkende læreren brukte å si ”No english, no service!” også lo de av læreren. Jeg spurte om denne læreren fortsatt straffe elevene fysisk. Jentene lo og sa at læreren slo som aldri før. Dette var noen uker etter jeg hadde holdt mitt innlegg på lærerværelset. Denne læreren hadde forlatt rommet i begynnelsen av innlegget mitt. Siden jentene lo av denne læreren bak hans rygg, det at respekten for denne læreren ikke stikker veldig dypt. Den krenkende læreren er den eneste læreren jeg har hørt elever snakke om på en nedtalende måte i løpet av mine tre opphold i landet.

Denne læreren scorer 5.5 på krenkelse i den solidariske sfæren. Dette er fordi han er uengasjert, har en læringsbegrensende monolog, snakker nesten kun engelsk og han forskjellsbehandler elever.

Han scorer 4.5 poeng i den rettslige sfæren. Kun 4 elever fikk lese i løpet av en dobbeltime, hvor kanskje 15 elever hadde en mulighet til å få fulgt med i de 6 lærebøkene som var på deling på 55 elever. Her var det mangel på lærebøker fra skolen sin side. Det er ikke lærerens feil, da dette er på systemnivå. Men han kunne ha organisert lesingen annerledes slik at flere fikk lest og mulighet til å få følge med. Læreren har derfor ikke fått poeng i anerkjennelse i

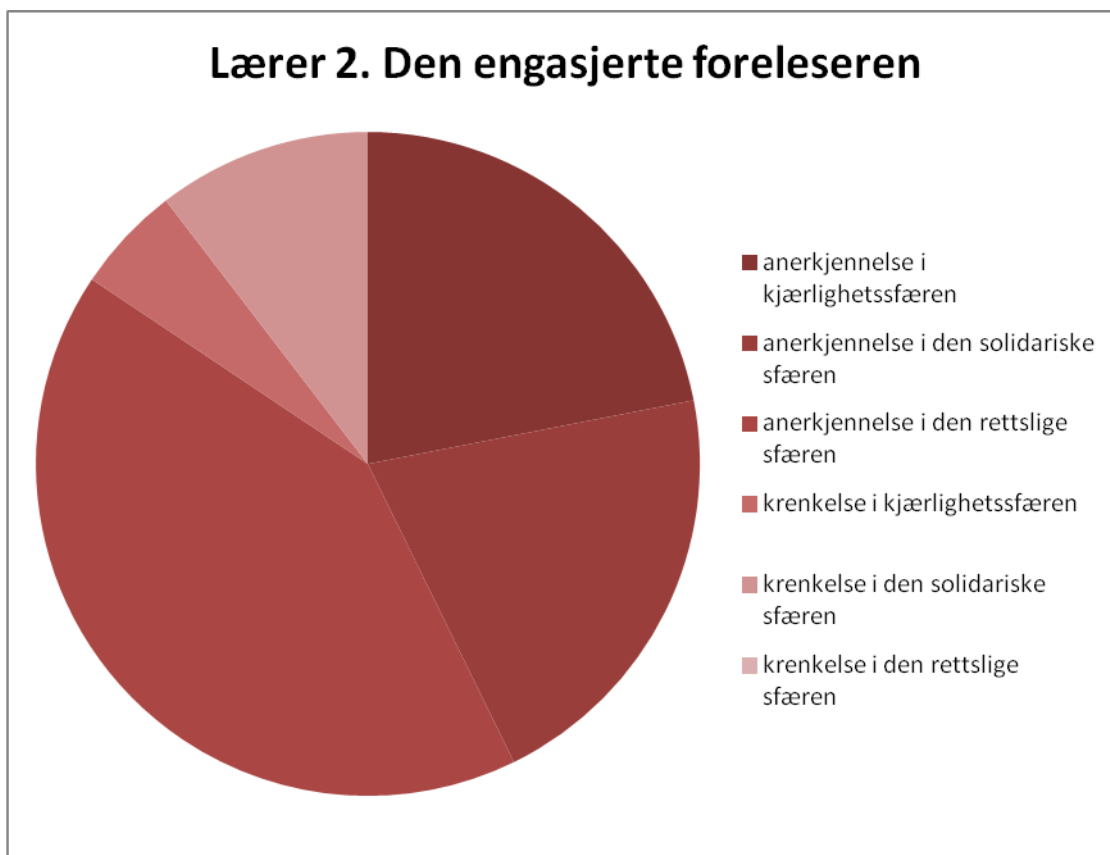
den rettslige sfæren da jeg observerte at elevene ble meget forskjellsbehandlet. Det er årsaken til at det er kun 5 farger i sirkelen.

I krenkelse av kjærlighetssfæren fikk han 4.25 poeng. Han henger ut enkeltelever foran klassen, straffer fysisk, gir ikke ros, og kan ikke navn på enkelte elever.

5.4.2 Lærer 2 - den engasjerte foreleseren

Lærer 2 er en veldig engasjert lærer. Han var opptatt av at elevene skulle få undervisningen sin, og han var veldig engasjert når han foreleste. Jeg bruker begrepet foreleste fordi undervisningssituasjonene minnet om forelesninger med mest monolog. Jeg vil si at han er en god foreleser da hans engasjement smittet over på elevene. Han brukte humor og eksempler nært knyttet til elevenes identitet da han underviste. Sektordiagrammet under gir et bilde av denne lærernes anerkjennende og krenkende væremåter.

Diagram 3 Profildiagram for den engasjerte foreleseren



I klassen til denne læreren fikk alle elevene lik behandling og det følte positivt og trygt å være i klasserommet. Han sørget for at elevene fikk den undervisningen de har rett på. Han startet ved et tilfelle undervisningen før timen skulle starte, da han måtte gå før pga et møte. Det ble undervist på en måte der læremidler ikke var et tema for om elevene skulle kunne følge undervisningen eller ikke. Derfor fikk han full score på anerkjennelse i den rettslige sfæren.

Han fikk 3.16 poeng i kjærlighetssfæren av 6 mulige poeng. Da undervisningen var preget av mye monolog var det ikke så lett å fange opp anerkjennelse i denne sfæren. Det jeg kunne observere var at han var oppmuntrende og at det var en positiv atmosfære i rommet. Jeg kunne ikke observere at han roset elevene eller så enkeltelever, men grunnen til dette tror jeg var at han pratet mest selv. Han var rask til å beklage når det ble avbrytelser i timen og det viste at han tok elevenes undervisningstid på alvor. Det var denne læreren som hadde plukket ut Ylva til meg. Jeg tror han valgte ut henne da hennes mor ikke hadde råd til å betale skolepenger for skoleåret og at han antok at jeg kanskje ville ha en mulighet til å hjelpe henne. Verken han eller Ylva oppga dette som grunn til at det ble akkurat henne. Dersom min teori stemmer, skulle denne læreren fått full score i kjærlighetssfæren. Det ville ha vist en enorm stor omsorg for elever og at elevene blir sett. Dette er imidlertid spekulasjoner og jeg har derfor ikke valgt å ta det med min utregning.

Han fikk 3 poeng i den solidariske sfæren. Han engasjerte elevene, og på slutten av timene var det en form for dialog som jeg tolket som læringsfremmende, og jeg observerte dette som en mulig intensjonal sosialiseringssprosess for flere av elevene. Han åpnet for spørsmål og elevene fikk diskutere seg i mellom. Han snakket nesten kun engelsk. Det er i henhold til loven, men mange elever klarer ikke følge ren engelskundervisning. Dette var med på å trekke summen ned. Det kan diskuteres om læreren bør få trekk i anerkjennelsesscoren ved å følge lovverket, men jeg observerte hvor lite engelskkunnskaper majoriteten i denne klassen hadde, og har derfor gitt han følgende karakter. Elevene hadde liten mulighet til å påvirke undervisningen i hans timer, og dette gjorde at han fikk en middels score i denne sfæren.

Han har fått 1.5 poeng i krenkelse i den solidariske sfæren. Han brukte omtrent kun engelsk som undervisningsspråk og fulgte loven om dette. Dette er den eneste faktoren som indikerer

at han krenker i denne sfæren. For elevene som behersker engelsk godt nok, er dette ikke tema, men min opplevelse var at mange ikke forsto nok engelsk til å klare å følge undervisningen på engelsk.

Når det gjelder krenkelse i kjærlighetssfæren får han 0,75 poeng. Det får han pga at jeg ikke kunne fange opp at denne læreren ga positive tilbakemeldinger til elevene. Som jeg tidligere har nevnt kan årsaken til dette være manglende dialog, men jeg observerte situasjoner der jeg tenkte at ros kunne vært naturlig.

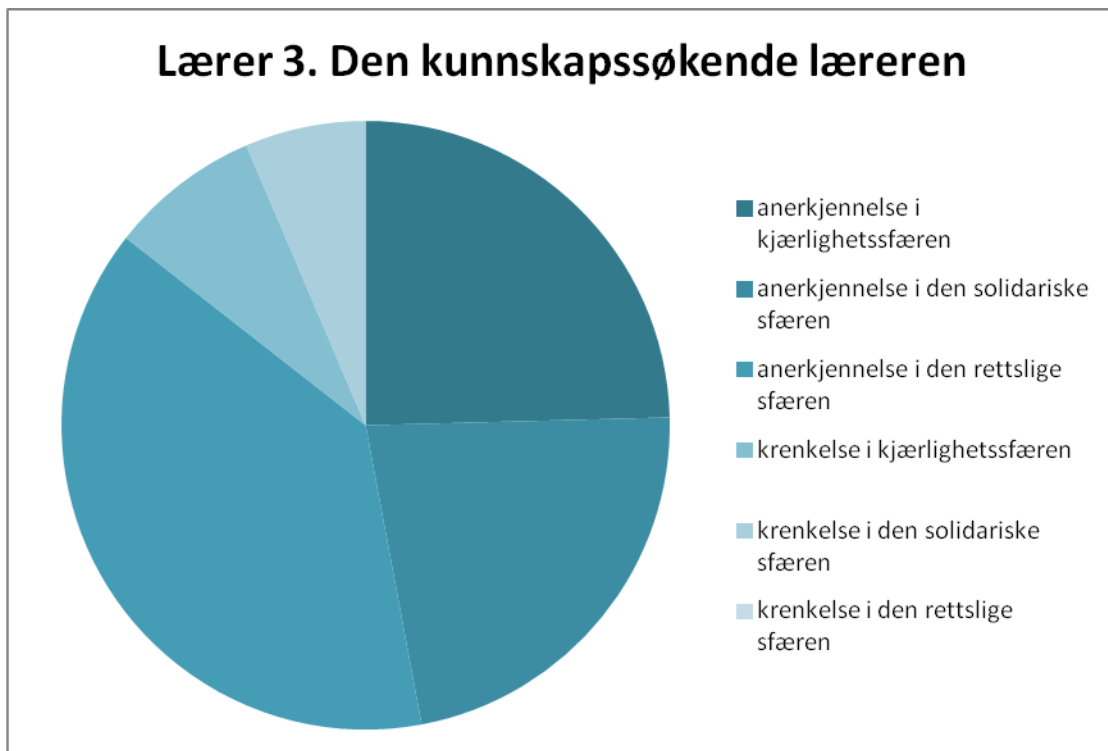
Jeg kunne ikke observere krenkelse i den rettslige sfæren her hos denne læreren og det er derfor ingen synlig bit av diagrammet.

5.4.3 Lærer 3. Den kunnskapssøkende læreren

Denne læreren var veldig opptatt av meg og min undersøkelse. Han lurte stadig på hva jeg hadde observert og ønsket tilbakemeldinger og å få ny kunnskap. Han var ivrig på at jeg skulle være i hans timer og ville alltid snakke med meg etterpå. Jeg roste han for det jeg hadde sett som positivt og stilte han spørsmål ved ting jeg ikke forsto. Vi hadde en god dialog.

Som man kan se i sektordiagrammet under fikk denne læreren også full score på anerkjennelse i den rettslige sfæren. Det er fordi i hans timer hadde alle elevene tilgang til like læremidler og alle elevene fikk lik behandling. Denne læreren skrev omtrent alt som sto i tekstboka på tavla, og han oppmuntret elevene til å sette seg nærmere tavla.

Diagram 4. Profildiagram for den kunnskapssøkende læreren



Anerkjennelse i kjærlighetssonen fikk 3.8 poeng. Han var god på å gi elevene ros og anerkjente svar som ikke var helt som han hadde tenkt. Han beklaget seg veldig en gang da telefonen hans ringte. Det var tydelig at dette var ikke noe som skjedde ofte da kroppsspråket hans viste at han ble ille berørt, og elevene lo. Det følte også trygt i klasserommet og jeg som observatør observerte at lærer ikke hang ut elever på noen som helst måte. Jeg kunne imidlertid ikke se at denne læreren så enkelteløver eller viste spesielt omsorg for elevene, og dette var med på å trekke poengsummen ned.

Denne læreren scoret 3.5 på anerkjennelse i den solidariske sfæren. Jeg opplevde læringsfremmede dialoger, der elevene var svært aktive. Denne læreren brukte mye swahili når elevene ikke ga respons når han underviste på engelsk. Som observatør var det lett å se at elever som hadde falt av og gjorde andre ting, begynte å følge med igjen når han underviste på swahili. Det som trakk ned poengsummen her var at elevene ikke fikk påvirke innholdet i timen, annet enn at de svarte på spørsmål og læreren spilte på svarene deres. Men innholdet i timen opplevde jeg som ganske så låst.

Krenkelse i kjærlighetssfæren observerte jeg lite av bortsett fra ved en anledning der elevene ikke kunne svare som var et låst fasitsvar. Læreren spurte klassen ”What is wrong with you?”. Dette spørsmålet var ikke til en enkelt elev, men til klassen generelt. Han fikk ikke svar fra klassen da han stilte dette spørsmålet. Etter dette spørsmålet foregikk det meste av undervisningen på swahili, så han viste nok svaret på spørsmålet. Elevene forsto ikke hva læreren sa. Jeg savnet også rosing av elevene ved noen anledninger. Så samlet sett fikk læreren 1.25 krenkelse poeng i denne sfæren.

Det ble og et poeng på krenkelse i den solidariske sfæren. Jeg opplevde at lærer kunne virke litt uengasjert innimellom, og utfallet av dette ble en læringsbegrensende monolog. Det har også blitt litt trekk på grunn av mye engelsk i perioder, som ved eksempelet jeg skrev over.

Jeg opplevde ingen krenkelse i den rettslige sfæren og det er derfor ikke synlig på sektordiagrammet.

5.4.4 Lærer 4. Den gode gamle læreren

Denne læreren har et fag, der jeg hadde sett for meg at det ville bli vanskelig å observere anerkjennelse eller krenkelse da faget i seg selv begrenser seg ved å ha rette eller gale svar. Jeg hadde dette som forforståelse da jeg gikk inn i observasjonen, men jeg så fort at lærer har anerkjennende eller krenkende væremåter uavhengig av fag de underviser i. Denne læreren utstår en godhet og han smiler alltid. Han hadde mye respekt, og elevene var ikke redd for han der han gikk og veivet med den store linjalen sin.

Diagram 5. Profildiagram for den gode gamle læreren



Denne læreren får høyest score av lærerne på anerkjennelse i kjærlighetssfæren med 5.3 poeng. Det følte trygt i rommet. Læreren roste elevene masse for å følge med da elevene påpekte at han hadde skrevet en feil på tavla. Han viste omsorg for elevene ved å spørre de om alle hadde noe å skrive med og på. I denne situasjonen svarte alle elevene ”yes”. Jeg tolket dette som at han har en forståelse for at noen elever noen ganger manglet nødvendig skolemateriell og at det er rom for å snakke med han om dette. Denne læreren hadde lange sekvenser på tavla. Det var tydelig at elever falt fra og ble slitne etter hvert. Han oppmuntret da ved en anledning elevene, ved å si at det bare var syv minutter igjen av timen og ba de holde ut.

Poeng i anerkjennelsen i den rettslige sfæren kom på 5.5. Grunnen til at han ikke fikk høyeste poengsum er at han gikk mer nedover høyre rad enn venstre. Det kan drøftes om dette er en liten detalj som hører hjemme et annet sted, men jeg har valgt å sette det inn her da jeg følte at det var snev av at ikke alle elevene ble behandlet likt. Jeg satt nederst på venstre rad og opplevde at læreren kom nedover venstre rad kun et par ganger for å fange

oppmerksomheten til elevene, mens han til stadighet gikk nedover høyre rad. Her er det en mulighet for at det faktisk at jeg satt i enden av venstre rad ha påvirket hans mønster å bevege seg på. Ellers så hadde elevene lik tilgang på læremidler da han brukte kun tavla og at han i tillegg sørget for at alle hadde penn og papir.

Anerkjennelse i den solidariske sfæren – 3.75 poeng. Jeg opplevde flere læringsfremmede dialoger i klasserommet og mye av dialogene foregikk på swahili. Denne læreren godtok konsekvent svar fra elevene på swahili og elevene fikk tid til å tenke og de svarte mye hver for seg. Det var lite håndsopprekning i disse timene. Læreren var også engasjert, noe som smittet over på elevene. Eksempelet jeg brukte over ved at han gikk nedover radene tolket jeg som at han gjorde for å engasjere elever. Det som trakk ned summen her var at elevene hadde liten mulighet for å påvirke innholdet i timen.

Et poeng ble det på krenkelse i den solidariske sfæren da det var snev av at han forskjellsbehandlet ved å gi noen litt mer oppmerksomhet enn andre som tidligere omtalt. Han brukte også litt engelsk som er i henhold til loven, og virket selv litt uengasjert innimellom.

0,25 poeng ble det på krenkelse i kjærlighetssfæren. Dette fordi jeg savnet positive tilbakemeldinger til elevene ved noen anledninger.

I den rettslige sfæren kunne jeg ikke observere noen krenkelser fra denne læreren.

5.5 Fellestrekk ved undervisningen

Lærerlønnene er lave over hele landet og selv om lærere er av høy sosial status så er forholdene til lærerne ofte økonomisk vanskelige. Dette kan igjen påvirke kvaliteten på arbeidet de gjør. Flere av lærerne på skolen fortalte at de hadde bijobber for å tjene nok til å forsørge familien. Dette kan medvirke til høyt lærerfravær, eller at lærerne er slitende eller demotivert. Det var flere av lærerne som tok opp dette temaet med meg i uformelle samtaler.

Jeg har ikke tatt opp dette temaet spesielt med de fire lærerne jeg har observert, og vet ikke om dette er noe som preger dem spesielt.

Jeg observert at det gjentok seg med de fleste lærerne at undervisningen foregikk på engelsk, men hvis lærer skulle skjønne eller komme med noe påpek så ble dette ofte sagt på swahili. Om dette var fordi det falt læreren naturlig eller om læreren snakket swahili i disse situasjonene for å forsikre seg at eleven forsto, vet jeg ikke. En teori på dette er at skjenn ofte kommer spontant utenom manuset til læreren, og de fleste lærerne behersker engelsk på et BICS nivå og av den grunn blir det naturlig å bruke swahili. Denne teorien kommer fra toterskelteorien som jeg har omtalt i kapittel 3.3. Den eneste av læreren som ikke slo over på swahili når han hadde noe å påpeke var den engasjerte foreleseren. Jeg har imidlertid omtalt manglende bruk av swahili for å støtte opp undervisningen som en krenkelse fordi det ekskluderer elever som ikke behersker engelsk som undervisningsspråk. I tillegg brukes swahili når det gis skjenn. Det kan igjen føre til at elevene begynner å assosiere swahilispråket negativt. Språket er ikke bra nok for undervisning, men språket duger derimot til skjenn. Dette vil kunne oppleves som en nedverdiggelse mot egen identitet (Brock-Utne, 2006). I disse tilfellene syns jeg det er mer riktig å skjønne på engelsk, da korrigerende av elever er en del av undervisningen og undervisningen skal foregå på engelsk.

Jeg så tendenser på at de skoleflinke ble vist litt mer oppmerksomhet av lærerne enn de mindre skoleflinke. Jeg observert flere tilfeller med forskjellige lærere som henvente seg til enkeltelever med navn, dersom ingen i klassen kunne svare på spørsmålet. Dette gjorde de i stedet for å reformulere spørsmålene. Elevene som lærerne henvente seg direkte til, kunne som oftest ikke svarene de heller, men det hendte seg at de prøvde seg på et svar.

I tabellen under har jeg lagt sammen alle timene jeg har observert for å finne ut av hvor mye anerkjennelse og krenkelse elevene opplever gjennomsnittlig i skolehverdagen. Denne tabellen gir et mer nyansert bilde av hvordan elevenes hverdag er preget av krenkelse og anerkjennelse. Ylva utsagn om hvordan hun opplever skolehverdagen er med på å understøtte dette:

”I feel that teachers respect me because I respect them because I know that they are special people for school, for educate me and give me a good life, and help me for other problems with environment and school”.

Dette utsagnet forklarer mye om hvordan elevene ser på lærerne sine og forteller mer om hvordan hun respekterer lærerne enn hvordan de respekterer henne. Tabellen viser at elevene opplever mer anerkjennelse enn krenkelse i en periode på to uker.

Diagram 6. Viser hvor mye anerkjennelse og krenkelse en elev kan forvente seg i løpet av en to ukers periode.



6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Det er viktig at leseren prøver å sette seg inn i at det er en annen kontekst i Tanzania enn vi er vant med her i Norge. Mye er forskjellig og de ulike samfunnsformene beskriver mye av dette. Jeg har forsøkt å skildre dette og forsøkt å gi et nyansert bilde av hvordan skolesituasjonene i Kilimanjaro regionen er.

I dette kapittelet har jeg laget en oppsummering der jeg har tatt for meg forskningsspørsmålene og forsøkt å besvare de direkte. Jeg forsøker deretter å besvare problemstillingen min direkte. Til slutt har jeg noen avsluttende refleksjoner der jeg stiller spørsmålsteget om vestlige anerkjente teorier er gjeldene i tanzaniansk kontekst. Jeg har også diskutert ulike syn på barneoppdragelse.

Min problemstilling

Hvordan anerkjenner tanzaniansk skole elevenes identitet?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobbes det med identitetsskapende arbeid i en tanzaniansk ungdomsskole?
2. Hvordan opplever elevene i denne skolen at identiteten deres blir anerkjent?

Jeg vil ta for meg hvert av spørsmålene og prøve å besvare de ut fra data jeg har hentet inn og relevant teori. Jeg starter med forskerspørsmålene og deretter besvarer problemstillingen. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Hvordan jobbes det med identitetsskapende arbeid i en tanzaniansk ungdomsskole?

Shaggastammens kultur og språk er ikke et formelt tema på skolen, med unntak av noen lærere som selv fant på lokale eksempler, for at elevene skulle forstå bedre. Få av elevene snakket Shaggaspråket, da mange ikke praktiserte språket verken hjemme eller på skolen. Det jobbes derimot mot at alle elever skal få en felles nasjonal identitet.

Skjenn ble brukt i mye større grad enn ros. Dette er typisk for det kollektivistiske samfunnet og det er antageligvis en kultur som elevene ikke tar spesielt skade av, fordi de er oppvokst på denne måten og det vil være tilnærmet likt for dem alle. For meg derimot var det uvant at elevene fikk så lite ros. Det er fordi jeg er oppvokst med mer ros, og i min pedagogiske utdanning har lært om viktigheten av ros, framfor skjenn. Men her er det også viktig å huske på de kontekstuelle forskjellene. Når alle elevene opplever det tilnærmet likt vil det ikke føles like ille som hvis enkeltelever skulle oppleve forskjellsbehandling på dette området (Nordahl & Manger, 2005). Det samme gjelder den fysiske straffen i skolen. Noen blir slått mer enn andre, men alle blir slått. Dette er en naturlig del av samfunnet og det blir ikke sett på som negativt av mange. Elever i en kontekst der fysisk straff er vanlig vil ikke ta dette like ille opp som elever fra samfunn som ikke praktiserer fysisk straff. Ei jente i klassen fortalte at hun syntes det var verre å vaske doer enn å få et slag av pinnen. Slaget var smerte som gikk raskt over, mens å vaske en do var både tidkrevende og fysisk slitsomt i tillegg til ubehaget med selve jobben.

Som vist i forrige kapittel var det stor forskjell på hvordan lærerne anerkjente elever. Jeg opplevde at lærerne så ut til å vie skolefinke mer oppmerksomhet enn de skolesvake ved at de ofte henvendte seg til disse elevene dersom klassen ikke responderte på spørsmålet. Bortsett fra dette opplevde jeg lite forskjellsbehandling mellom kjønn, stammer eller lignende. De aller fleste elevene tilhører Shaggastammen. Jeg forhørte meg med lærere om elever som tilhørte andre stammer ville bli forskjellsbehandlet, og først var det få som forsto spørsmålet mitt. Jeg ble deretter forklart at de fleste av lærerne kom fra ulike stammer og at dette ikke var noe tema fordi alle mennesker er like uansett stamme, kjønn, osv. På skolen i Tanzania opplevde jeg en lærersammensetning med omtrent likevekt av kjønn. Til sammenligning: i de norske skolene der det er kvinner fra den hvite middelklassen som dominerer blant lærerne, mens mangfoldet blant de norske elevene er stort.

Engelsk er undervisningsspråket. Mange elever kan dette språket for dårlig til å kunne følge med, og lærerne kan språket for dårlig til å gå utenfor planlagt manus. Dette er med på å vanskeliggjøre identitetsskapende arbeid i skolen.

6.2 Hvordan opplever elevene at identiteten deres blir anerkjent?

Jeg opplevde Ylva som en hardt arbeidende jente som ønsket seg mye ut av skolegang og livet. Hun slet derimot faglig pga manglende engelskkunnskaper. Ylva er en jente som får ok karakterer, men ikke i toppsiktet. Dersom Ylva er en av de 60 % som stryker eller ikke får god nok karakter til å gå videre på høyere utdanning, vil hun ikke kunne bli lege som hun drømmer om. Da lillesøsteren hennes snakker bedre engelsk, tyder dette på at søsteren har hatt en bedre engelsklærer noe som igjen kan føre til at søsteren har større sjanser for å klare seg bedre i skolen.

Jeg vil komme med følgende påstand om at Ylva respekterer lærerne sine mer enn de respekterer henne. Grunnen til dette er mine observasjoner av hvordan samfunnet fungerer mellom yngre og eldre samfunnsmedlemmer, og hvordan jeg har sett og hørt at lærerne demonstrerer makt ovenfor elevene. Jeg har skrevet om forskjellene i norsk skole og tanzaniansk skole i kapitel 2 og flere kilder er med på å støtte mitt utsagn om at elevene respekterer lærere mer enn lærere respekterer sine elever.

Bildet er derimot ikke svart hvitt. Jeg misstenker lærer 2 som er Ylvas og min kontaktlærer for å ha koblet oss sammen for å hjelpe Ylva med å få betalt skoleavgiften. Den læreren viste i så fall mye anerkjennelse til henne som person og mye tyder på at Ylva og den engasjerte foreleseren har et gjensidig anerkjennelsesforhold. Det var denne læreren Ylva fortalte om at hun kunne spørre om hjelp til lekser, og han valgte å spørre nettopp henne til å være min elev.

Jeg opplevde som tidligere beskrevet at den krenkende læreren sa en kommentar om Ylvas prestasjoner som gjorde at hele klassen lo og det så ut til at Ylva mistet selvtillit. Dette ville ikke Ylva snakke med meg om. Hun svelget og fortsatte tappert. Ut fra Ylvas skriftlige svar kan det se ut som at hun respekterer enkelte lærere fordi hun må, og dermed finne seg i å ikke få den samme respekten tilbake av alle.

6.3 Hvordan anerkjenner tanzaniask skole elevenes identitet?

Målet i skolene er å fremme Tanzaniansk kultur som en enhet. Det tas sikte på at elevene skal bli stolte tanzanianere. Den kulturen som hører med til den lokale stammen får ingen oppmerksomhet i skolen. Ministry of education and culture har laget de overordnede målene for skolen som jeg tidligere har omtalt. Disse målene legger vekt på identitet og danning. Det ble derimot ikke lagt vekt på den tanzanianske konteksten da dette ble utarbeidet. Et annet problem ved dette er å få ut informasjon til alle rurale strøk. Hovedmålene for utdanningen sto helt fremst i alle læreplanbøkene, men ingen forsto hva jeg ønsket å se etter og det virket heller ikke som at lærerne hadde satt seg inn i disse målene. Hvis ministry of education hadde utarbeidet disse målene fra papiret og ut i handling så ville kvaliteten på skolene ha økt betraktelig. Lærerne måtte da ha fått kurs i hvordan de kunne bruke målene i praksis. Hovedmålene er fri for snakk om religion og dette synes jeg er anerkjennende i seg selv. I Norge er de kristelige verdiene nevnt i hovedmålene for grunnskolen, noe som kan virke støtende for de som har andre religioner og fremmedliggjøring av elever som ikke ser på seg selv som kristne. Jeg synes derimot ikke at jeg kunne kjenne igjen målene for utdanning i praksis på den skolen jeg har observert, men jeg kan ikke uttale meg om dette er tilfelle på andre skoler i landet.

Elevene kan oppleve å gå igjennom en desosialisering, når de begynner på secondary school. I primary school, er undervisningsspråket swahili og de fleste elevene lærer ikke nok engelsk til å kunne følge undervisningen på ungdomskolen. De elevene som får klarer seg bra har enten lært seg god nok engelsk på barneskolen eller via sitt sosiale nettverk, ellers så går de gjennom en omstillingsprosess. Det kan stilles spørsmålsteget om ikke formålet med hele grunnopplæringen er å resosialisere elevene fra å ha en lokal stammekulturstilthørighet til å ha en stolt nasjonal tilhørighet, der engelsk språk er nøkkelen til suksess.

Skoleuniformer er obligatorisk på alle offentlige skoler. Skoleuniform i seg selv er ikke anerkjennelse av identitet da den hindrer ungdommene i å uttrykke hvem de er via klær. Skoleuniformen skal bæres korrekt og uten noe pynt eller tilbehør til. Hår, smykker eller sminke er også forbudt. Jeg observert en lærer som kastet et par joggesko opp på taket som

tilhørte en elev som hadde brukt disse i stedet for uniformsskoene. På den andre siden kan skoleuniformen gjøre de fysiske sosiale skillene mindre og det er vanskeligere å se hvem som kommer fra ulike typer hjem. Dermed kan ”negativ identitet” og klasseskiller dermed skules bak en uniform.

6.4 Avsluttende refleksjoner

Elevrollen er ganske så annerledes enn i Norge. Dersom en lærer trenger hjelp er eleven så godt som forpliktet til å hjelpe læreren sin. Når lærerne trenger noe, sender de av gårde elever til å handle for dem og når lærerne har handlet på markedet bærer elever varene deres. Elevene er oppvokst med dette, og det er en del av det å være ung. Ylva og søsteren har en positiv innstilling til dette, da de liker å gjøre gode ting for andre. Om dette er en allmenn oppfatning blant elever vet jeg ikke, men hjelpe må de uansett. Bae (2004) mener at dersom elever ikke får bekreftet egne opplevelser vil de få problemer med å komme i kontakt med egne følelser, dette vil jeg til en hvis grad tolke som kontekstuel for vestlige samfunn. Jeg har aldri hørt en lærer på denne skolen si noe som følgende ”jeg forstår at du ikke har lyst til å bruke pausen din på å..., men..”. Dette er en type setning som ansees for å være veldig riktig pedagogisk i vestlige samfunn. Den voksne har da vist barnet forståelse for barnets følelser og anerkjent følelsene til barnet. Det jeg har observert som er i tråd med fellestrekk fra teorien om tradisjonelle samfunn, er at lærere ikke spør elever, men ber elever om å gjøre nødvendige ting, som å vaske noe, bære stoler, handle, osv. Elevene utfører som regel oppdraget sitt uten å svare læreren. De viser med ansiktsuttrykk at de ikke alltid er enige, men de får ingen motreaksjon av lærer som bekrefter følelsene deres. Jeg opplever allikevel tanzanianere som empatiske mennesker som har evne til å sette seg inn i andre menneskers følelser. Jeg vil derfor antyde at det Bae og Schibbye skriver er til en hvis grad kontekstuel til vestlige samfunn. Barna i Tanzaniansk kontekst ville etter all sannsynlighet ikke tatt skade av dette, dersom voksne hadde vært mer opptatt av at barna skal komme i kontakt med følelsene sine, men jeg ser ikke at det er en nødvendighet for å bli empatiske mennesker.

Noen vil kanskje stille spørsmålstegn på om tanzanianere er empatiske mennesker, når de straffer elever fysisk. De jeg har snakket med forteller at de straffer elever fysisk fordi de vil

lære eleven å ta riktige valg og gjøre riktige handlinger og hindre at elever begynner med å vanke i dårlige miljøer, ruse seg, osv. Jeg har hørt uttrykket "African children needs to be punished because they are so stubborn". Dette uttrykket har jeg hørt fra afrikanere selv. Da vil jeg stille spørsmålstegn om årsaken til denne påstanden er at barna ikke er i kontakt med eget følelsespekter. Eller om påstanden kan forklares med høye forventninger til barns oppførsel, der grenser for hva som er akseptabelt er annerledes, enn hva det er i for eksempel Norge.

En annen begrunnelse for at en lærer velger å bruke "stick" er at de har veldig store klasser. I klassen jeg observerte i, gikk det 55 elever og de har kun en lærer og ingen assistenter eller ekstra pedagoger. En jeg kjenner i landsbyen er førskolelærer for barn mellom 3-6 år. I førskoleklassen gikk det rundt 70 elever. Han var alene med alle barna fra 8-12 hver dag. Det var forventet at barna skulle lære tall og bokstaver, i tillegg til sangleker og andre organiserte leker. Han fortalte at det var meget krevende å undervise alle disse barna alene og var derfor nødt til å bruke pinnen innimellom selv om han ikke likte det. Barna er vant med fysisk straff fra de er små, og det er en vanlig oppdragelsesmetode i mange familier. Dette gjør det desto mer krevende for lærerne å unnlate denne metoden på ungdomsskolen. Da kan man stille seg spørsmål om dette er krenkelse eller ikke.

Det har vært en meget lærerik prosess der jeg har lært mye om identitetsdanning og det Tanzanianske samfunnet. Jeg vil være forsiktig med å komme med en endelig konklusjon om skolen i Tanzania anerkjenner identitet eller ikke, da dette er en meget sammensatt tema. Jeg vil påstå at myndighetene utdannings visjon ikke har lyktes i praksis. Jeg opplevde lærere som for meg jobbet på en annen måte enn det jeg selv har vært vant til. Med det så mener jeg for eksempel å kopiere av tavlen og svare rett eller galt på fasitsvar. Jeg mener den krenkende læreren kunne ha rotert mer på tekstbøkene slik at flere fikk lest og en sjanse til å følge med. Jeg mener også at det er en stor forskjell på alle disse lærerne, og at klassen oppførte seg forskjellig etter hvilken lærer de hadde. Lærer 2 og 4 var de lærerne som hadde mest respekt i klassen, det var en lett observasjon da flest elever fulgte med i disse timene og færre elever sendte hverandre lapper eller drev med andre ting. Jeg følte at denne respekten var gjensidig mellom elever og lærere. Jeg tror jeg kunne ha observert noe lignende i Norge også, at alle lærere har forskjellige væremåter mot elevene. Jeg opplevde at de fleste lærerne

ved denne skolen jobbet best mulig etter forholdene og egne forutsetninger. Jeg har tenkt i ettertid at da jeg laget problemstillingen min laget jeg denne etter norsk kontekst. Respekt og anerkjennelse er noe man får med alderen i dette samfunnet. Jeg ville gjort det mye lettere for meg selv dersom jeg hadde valgt å observere klasseledelse eller metodikk i stedet for dette intersubjektive temaet. Forholdene er så annerledes i skolen i Tanzania enn i Norge.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. no. 33. Unipub forl., Oslo.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, T. (1981). *Tradisjon og konvensjon: en gjennomgang av F. Tönnies' grunnbegreper for den renesosiologi* (Vol. 25). Oslo: Institutt for rettssosiologi, Universitetet i Oslo.
- Beck, C. W., Engen, T. O., Aasen, J., & Østerud, S. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering *Sosialisering - kunnskap - identitet* (s. s. 1-28). Vallset: Oplandske bokforl.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brock-Utne, B., & Bøyese, L. (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforl.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carm, E. (2000). *Temaer i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning: en artikkelsamling* (Vol. 2000 nr 6). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Castle, E. B. (1968). *Growing up in East Africa*. London: Oxford University Press.
- children, E. a. c. p. o. (2012). United republic of Tanzania - country report.
- Czaruawaska, B. (2007). Shadowing ore fieldwork on the move. *Malmø Liber*.
- Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: tilfellet Norge *Introduktion och integration: om arbete med flyktingar och invandrare i norska och svenska kommuner* (s. S. 105 - 126). Vallset: Oplandske bokforl.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Freire, P., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Gytz Olesen, S., & Møller Pedersen, P. (2010). *Pædagogik i sociologisk perspektiv : en præsentation af Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Århus: ViaSysteme.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hoëm, A., & Beck, C. W. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hugo, B. B. (2010). *Sammen kan vi klare det!: i hvilken grad får minoritetsspråklige foreldre muligheter til å bli myndiggjort i møtet med skolen gjennom et git t opplegg for lese- og skriveopplæring, sett i lys av teori om anerkjen nelse, makt og sosialisering*. B. B. Hugo, [Hamar].
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

-
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (1995). NOU 1995:9 Identitet og dialog.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den videreaånde opplæringa (opplæringslova). (§ 1-3).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver *Innføring i forskningsmetodologi* (s. S. 19-78). Oslo: Unipub.
- Madsen, K. B. (1981). *Abraham Maslow*. København: Forum.
- Mead, G. H., & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forl.
- Necta. (2012). The national examinations council of Tanzania.
- Nes, K. (1982). "Dæm glæmme me". Hovedoppgave ved Universitet i Tromsø.
- NESH. (s.a.). Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Prakash, M. S., & Esteva, G. (2008). *Escaping education: living as learning within grassroots cultures*. New York: Lang.
- Reinsnes, I. (2009). *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?: dialogen som læringsarena i formativ vurdering*. I. Reinsnes, [Hamar].
- Rommetveit, R. (1958). *Ego i moderne psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2006). *Relationer: ett dialektisk perspektiv : psykoterapi med individ, par och familj*. Stockholm: Runa.
- Sclavi, M. (2007). *An italian lady goes to the Bronx*. Milano: IPOC.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Vedlegg:

1. Obsevasjonsskjema i klasserommet. Dette er en et skjema der jeg har fylt inn noen av observasjonene jeg har sett for å kategorisere observasjonene i de forskjellige sfærene.
2. Observasjons skjema for å skrive ned spesifikke observasjoner fra jenta jeg skygget.
3. Informasjon til skole og jenta jeg skygget.
4. Godkjenning fra NSD 2. sider

Dato 24.1.12
Elevantall

Tid
Lærerantall 1

Land TZ

Observasjon av identitet i klasserommet

Subjektiv tolkning av kommentarer og tydelig kroppsspråk eller mangel på oppmerksomhet av lærer eller medelever til enkeltelever eller til klassen oppdelt i grupper eller som helhet.

Anerkjennelse i kjærlighetsferen

Krenkelse i kjærlighetsferen

Rom for å svare feil (ofte)

f. lokale eksempler

Mange rekker opp hender

Bl ikke trussel om fysisk straff
ikke latteliggjering

En elev ble stadig spurt når ingen
kunne svare.

Latteliggjering av elever som
ikke har utstyr.

Truing med kjeppen.

Kollektiv straff, ståing av halve
klassen med kjeppen.

Anerkjennelse i den solidariske sferen

Krenkelse av i den solidariske sferen

De fleste fikk velge emne selv
Diskutere seg fram til svar.

Åpne spm, rom for leresvar

Lærer bruker swahili, eleverne
følger med.

Anerkjennelse i den rettslige sferen

Krenkelse i den rettslige sferen

Bl alle fikk like behandling

2 gutter måtte stå resten av
timen, pga. mangel på lærebøker

Dato

Tid

Land

Observasjon av identitet i klasserommet

Subjektiv tolkning av kommentarer og kroppsspråk, evt. mangel på dette, som blir gitt av lærer eller medelever til **jente** jeg observerer

Anerkjennelse i kjærlighetsferen

Krenkelse i kjærlighetssferen

Anerkjennelse i den solidariske sferen

Krenkelse av i den solidariske sferen

Anerkjenelse i den rettslige sferen

Krenkelse i den rettslige sferen

Information about research inn xxxxxx secondary school

I am a student from Hedmark University College. I am now working with my master theses in “adapted education”. I will write about how the school is working with the student’s identity process. Like for example culture and language.

I will observe in the classroom two weeks and follow one special girl in that class. I will follow her at school and at home some hours per day. I will look after situations that will be a part of her and others students identity process

The informants are free to withdraw any time. This will not lead to any negative consequences.

All collected material will be anonymous.

The project is reported to Norwegian Social Science Data Services.

Mari Jacobsen

Mail: jacobsenmari@hotmail.com

Phone Norway: +47 00000000

Phone Tz: +255 0000000

My supervisor is Kari Nes, she can be reached by e-mail kari.nes@hihm.no



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kari Nes
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 21.12.2011

Vår ref:28790 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

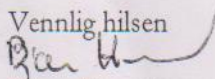
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

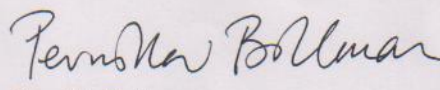
28790	<i>Skolens rolle i elevenes identitetsdanningsprosess i Norge og i Tanzania</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Nes</i>
Student	<i>Mari Jacobsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Jacobsen, Reinert Svendsensgt. 27, 2316 HAMAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28790

Formålet med prosjektet er å sammenligne skolens rolle i elevenes identitetsdanningsprosess i Norge og i Tanzania.

Datainnsamlingen vil foregå i form av deltakende observasjon. På grunnlag av studentens opplysninger om at ingen direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger vil bli registrert i forbindelse med prosjektet, jf. e-post mottatt 20.12.2011, finner personvernombudet for forskning at prosjektet ikke medfører meldeplikt i henhold til personopplysningsloven.

Når det er sagt legges det til grunn at studenten følger generelle forskningsetiske retningslinjer i forbindelse med prosjektet sitt, jf. <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>