

STUDENTARBEID

Type innlevering
(mappe, heimeeksamen eller prosjekt) Prosjekt, bachelor

Studium Førskulelærerutdanning

Namn på emne Global Knowledge

Hovedemnekode GK302

Emnekode

Anne Grethe Sønsthagen

Innlevert dato 20.05.10

Tal nummererte sider 45



Innholdsliste

Samandrag - Summary

1.0	Innleiing	s. 1
2.0	Kultur er eit omskifteleg meiningsfellesskap som forandrast og etablerast når menneske gjer noko saman	s. 3
	<i>2.1 Stereotypiar, etnosentrisme og kulturrelativisme</i>	s. 4
	<i>2.2 Bilete ein har av verda</i>	s. 6
3.0	Maslow sin behovspyramide	s. 6
4.0	Universelle rettar for menneske	s. 6
	<i>4.1 Det afrikanske verdssynet "ubuntu" som ei hjelp til å gjere menneskerettane meir gyldige for ikkje-vestlege land</i>	s. 7
	<i>4.2 Også barn har rettar</i>	s. 8
5.0	Globalisering ført til auka skilje i verdas befolkning	s. 10
6.0	Ulikskapar i sosial status	s. 11
	<i>6.1 Klassepesifikk sosialisering</i>	s. 12
	<i>6.2 Matteus-prinsippet og reproduksjon av ulikskap i skulen</i>	s. 12
	<i>6.3 Kulturell kompetanse</i>	s. 15
7.0	Ulikskapar i barneoppdraging	s. 16
8.0	Dobbelstandard	s. 17
9.0	To land sine retningslinjer for førskulen	s. 18
10.0	Metodekapittel	s. 19
	<i>10.1 Kvalitative og kvantitative data</i>	s. 19
	<i>10.2 Validitet og reliabilitet</i>	s. 21
	<i>10.3 Utval av intervjuobjekt og gjennomføring av intervju</i>	s. 22
	<i>10.4 Intervjuobjekta sin bakgrunn</i>	s. 23
	<i>10.5 Hovudfunn</i>	s. 23
11.0	Presentasjon av empiri	s. 24
	<i>11.1 Ulikskapar i sosial bakgrunn</i>	s. 24
	<i>11.2 Dei rike barna som rollemodellar</i>	s. 24

11.3 Forskjellsbehandling av dei rike og fattige barna	s. 25
11.4 Forskjell i oppførsel og korleis dei rike og fattige barna behandlar kvarandre	s. 26
11.5 Forskjell når det gjeld læring og skularbeid mellom dei rike og fattige barna	s. 28
12.0 Korleis tek personalet i dei ulike institusjonane i Zambia omsyn til barna sin sosiale status?	s. 29
12.1 Ulikskapar i sosial bakgrunn	s. 29
12.2 Dei rike barna som rollemodellar	s. 31
12.3 Forskjellsbehandling av dei rike og fattige barna	s. 33
12.4 Forskjell i oppførsel og korleis dei rike og fattige barna behandlar kvarandre	s. 39
12.5 Forskjell når det gjeld læring og skularbeid mellom dei rike og fattige barna	s. 43
13.0 Avslutning	s. 44
14.0 Litteraturliste	
Vedlegg 1, Intervju med førskulelærer	(2 s)
Vedlegg 2, Intervju med førsteklasseleiar	(2 s)
Vedlegg 3, Intervju med spesialpedagog	(2 s)
Vedlegg 4, Intervju med zambisk førsteklasseleiar i Noreg	(1 s)

Samandrag

Tittelen på oppgåva mi er: "Ulik sosial status = ulik behandling av barna i zambisk førskule og skule?" I løpet av mitt 3 månader lange opphald i Zambia, såg eg at klasseskilnadane i samfunnet var tydelege, òg blant barna, og dette var noko ein snakka mykje om. Det zambiske samfunnet er i følgje Schwartz (2004) eit hierarkisk samfunn der verdiar som sosial makt, myndigheit, audmjukskap og rikdom er verdsett. Sidan eg kjem i frå det Schwartz (2004) kallar eit egalitært samfunn, der mellom anna likestilling og sosial rettferd står sterkt, var ulikskapane i det zambiske samfunnet noko eg reagerte på og fort la merke til. Med utgangspunkt i dette valde eg problemstillinga: Korleis tek personalet i dei ulike institusjonane i Zambia omsyn til barna sin sosiale status?

Metodane eg nytta var intervju med to zambiske førskulelærarar, tre spesialpedagogar og to førsteklasseleærarar. Vidare har eg òg gjennomført observasjonar i ein SOS førskule eg var i praksis i. Gjennom denne informasjonsinnhentinga fann eg ut at det på mange måtar skjer ei forskjellsbehandling i den zambiske førskulen og skulen, der lærarane brukar dei rike barna som rollemodellar for dei fattige, og der rike og fattige barn får ulik reaksjon på lik oppførsel. Sidan kulturen eg kjem frå er så sterkt egalitær, er det fort å bli dømmende og ha det Dahl (2003) kallar ei etnosentrisk haldning i møte med den zambiske kulturen. Likevel er det ikkje nødvendigvis slik at det er dei vestlege verdiane, som sjølvrealisering og individualisme, som er dei "beste" og mest "rette".

Eg vil takke dei ulike lærarane eg har fått intervjuja, for god hjelp i innsamlinga av informasjon, og dei tre zambiske lærarane som har vore i Noreg sidan august, for god hjelp når eg kom heim igjen. Vidare vil eg takke dei ulike praksisinstitusjonane eg har fått vore i, i Zambia, og skulane og Family Strengthening Programme som eg har fått lov til å besøke. Dei har alle vore med på og gjort opphaldet mitt i Zambia lærerikt, til ei stor oppleving og eit minne for livet! Til slutt vil eg takke Bente Sønsthagen for kritisk lesing og Ane Bergersen for god hjelp gjennom rettleiing og til å finne relevant litteratur.

Summary

The title of my project is: "Different social background = different treatment of the children in Zambian pre-schools and schools?" During my three months stay in Zambia, I saw that the differences between the social classes in the society were obvious, also among the children, and that this was something the Zambian people talked about. According to Schwartz (2004) does the Zambian society consist of a hierarchy, where values as social power, authority, humbleness, and wealth are valued. This was something I reacted on and quickly noticed; probably since the society I come from is what Schwartz (2004) calls an egalitarianism society, where values as equality and social justice are strong. On this basis, I decided to try and find out more about this problem: How do the staffs in the various institutions in Zambia take into account the children's social status?

The methods I used were interviews with two Zambian pre-school teachers, three special education teachers, and two 1. grade teachers. I have also done observations in the SOS pre-school I had my practice. Through this information gathering, did I find that there in many ways is discrimination taking place in the Zambian pre-school and school. The teachers use the rich children as role models for the poor, and the rich and the poor children get different reaction on the same behaviour. Since the culture I come from strongly consist of egalitarianism, it is easy to be judgemental, and have what Dahl (2003) calls an ethnocentric attitude in the meeting with the Zambian culture. All though, it is not necessarily the western values, as self-realization and individualism, that are the "best" and the most "right" values.

I want to thank the different teachers I've had the opportunity to interview for good help in the collecting of information, and the three Zambian teachers who have been in Norway since august, for good help after I returned in Norway. I want to thank the different practice institutions I've had the opportunity to be in, in Zambia. And also the schools and the Family Strengthening Programme, I have visited. Finally, I want to thank Bente Sønsthagen for critical reading, and Ane Bergersen for good help through guidance and in the search of relevant literature.

Ulik sosial status = ulik behandling av barna i zambisk førskule og skule?

1.0 Innleiing

Eg har hatt eit praksisopphald i tre månadar i Zambia, der eg hadde hovudpraksisen min i ein barnehage/pre-school i ein SOS Barneby. Der var eg i 4 veker i ”middle class” som har barn frå 4-5 år. Det var ein førskulelærer og ein lærerassistent i klassa og 30 barn. Klassane på SOS er barna delt opp i fire. Ein finn dei barna som bur i barnebyen som er foreldrelause eller har foreldre som ikkje kan ta seg av dei, barna til dei som arbeidar på SOS, private barn som betalar for å gå på skulen, og til slutt FSP-barn. FSP samarbeidar med SOS og står for ”Family Strengthening Programme”. Dei hjelper veldig fattige barn og familiar frå ulike landsbyar i området, med mellom anna å betale for skule og andre tilbod. I praksisperioden min på SOS observerte eg undervisninga og prøvde å delta så mykje i undervisninga sjølv som mogleg.

Elles har eg hatt to veker praksis på eit dagsenter for funksjonshemma barn som blir drive av nonner. På dette dagsenteret har dei ein spesialutdanna lærar og 26 barn i alderen 4-22 år med ulike funksjonshemmingar og som har ganske ulike nivå. I løpet av dei to vekene observerte eg undervisninga, hadde ein dag med undervisning ilag med to vernepleiestudentar, og eg var med nokon av nonnene på noko dei kallar for ”out reach”. Då reiser dei rundt til ulike fattige familiar som har barn med ulike funksjonshemmingar, hjelper dei med fysioterapi og korleis dei skal greie seg i kvardagen, og dei hjelper dei som treng operasjonar med betaling og reise til sjukehuset i Lusaka. Elles har eg observert i ein første klasse, vore innom ulike spesialklassar og vore ein dag med FSP. Då fekk eg vere med på besøk til ulike familiar som skulle bli vurdert om dei skulle få støtte, og besøke familiar som allereie får støtte.

I den norske ”Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver” (2006:18), står det at: *”Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (...)*”. Utgangspunktet for oppgåva mi var at eg ville finne ut korleis dei vaksne i dei ulike institusjonane tok omsyn til barna sitt funksjonsnivå, kjønn og sosiale bakgrunn. Etter å ha observert i dei ulike institusjonane, særleg SOS, og intervjuar dei ulike informantane, fann eg etter kvart ut at ulikskapar i sosial bakgrunn var synlege og tydelege i Zambia, og eg valte problemstillinga: Korleis tek personalet i dei ulike institusjonane i

Zambia omsyn til barna sin sosiale status? Sosial status vil aldri stå som ein uavhengig faktor, så eg har sett det opp i mot barna sitt kjønn og funksjonsnivå i intervju mine, men eg vil ikkje gå inn på dei to faktorane i oppgåva.

Eg vil starte oppgåva med å skrive generelt om kultur med moment som kulturfiltermodellen, nasjonar sine ulike kulturelle orienteringar, stereotypiar, etnosentrisme, kulturrelativisme og verdsbilete. Dette fordi kultur er noko som alltid er der, og Dahl (2003) skriv at når menneske gjer noko saman, blir det meiningsfellesskapet som kultur er, gong på gong etablert og forandra. Da eg reiste til Zambia møtte eg ein ganske annleis kultur, der eg kunne reagere på ulike måtar og ha ulike haldningar til den kulturen eg møtte. Dette er viktig å tenkje på særleg i intervjusituasjonen og når eg skal arbeide med informasjonen eg har samla inn. Deretter kjem eg kort inn på Maslow sin behovspyramide, før eg vidare vil skrive om FN sine konvensjonar om menneskerettar og barnerettar. I følgje Vilby (2006) skal det anerkjennast av dei landa som har skrive under, at me har felles rettार og verdiar i verda. Vidare vil eg komme inn på det afrikanske verdssynet "ubuntu" som Murithi (2007) kjem inn på, som mellom anna handlar om gjensidigheit, respekt for alle menneske, gjestefridom og det å gi og få tilgiving. I følgje Murithi (2007) kan dette verdssynet vere eit godt utgangspunkt for å utarbeide eit supplement til dei menneskerettane me har i dag, som i følgje han i hovudsak byggjer på vestlege verdiar.

Deretter vil eg kort skissere Zambia sin økonomiske situasjon, og kva Chembe (2007) meiner globaliseringa har gjort med skiljet i verdas befolkning. Så vil eg komme inn på sosial status og klassespesifikk sosialisering, i tillegg til Hernes (1975) sitt syn på reproduksjon av ulikskap i skulen og dei ulike likskapsomgrep han meiner vert nytta i norsk skulepolitikk. Etter det kjem eg inn på ulikskapar i barneoppdragning og dobbeltstandaromgrepet til Andresen (1990), før eg til slutt i teoridelen kort vil trekkje fram noko frå den norske Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) og "Educating Our Future" (1996), som er den nasjonale politen for utdanning i Zambia.

I metodedelen startar eg med å skrive litt om metode og dei vala eg har gjort i mi informasjonsinnsamling. Eg har gjort ulike observasjonar og hatt 6 intervjuobjekt i Zambia (ein 1.klasselærer, to førskulelærer og tre spesialpedagogar), eit zambisk intervjuobjekt i Noreg (1.klasselærer), og uformelle samtalar med zambiarar i Noreg (lærarar på ulike klassesteg). Deretter vil eg trekkje fram empiri som viser den informasjonen eg har funne, før

eg vil trekkje empiri opp i mot teori, og drøfte korleis dei vaksne tek omsyn til barna sin sosiale status.

2.0 Kultur er eit omskifteleg meningsfellesskap som etablerast og forandrast når menneske gjer noko saman

Kultur er eit komplekst omgrep med ulike definisjonar, og Dahl (2003) skriv at omgrepet byggjer på dei latinske substantiva *cultura* som står for dyrking av jorda, og *cultus* som står for dyrking av gudane. Difor handlar omgrepet kultur om ein menneskeleg aktivitet som på den eine sida inneber ei omarbeiding av naturen og på den andre sida ein åndeleg aktivitet. Vidare listar Dahl (2003:56) opp ei oversikt over korleis omgrepet kultur blir brukt, der han i kommunikasjonssamanheng trekk fram: ”5 Kultur som meningsfellesskap: mønster av mening, koder, ideer, verdier, normer, identitet...”. Felles for dei ulike betydingane som blir lista opp, er at kultur er noko som er skapt av menneske og at det inneber ei dyrking av naturen. I følge Dahl (2003) har dagens globalisering ført til kulturelle endringar og blandingar, slik at det blir vanskelegare å sjå på kultur som noko statisk og avgrensa. Det er ikkje nok å seie at kultur er noko som blir overført frå generasjon til generasjon, for den er i stadig endring og mennesket lærer så lenge det lever.

I Dahl (2003:61) finn me Hylland Eriksen sin definisjon av kultur, som går slik: ”Kultur er det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang må etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen”. Det er ein nær samanheng mellom kultur og kommunikasjon. Når menneske kommuniserer med kvarandre oppstår det eit dynamisk felt ein kan forstå kultur som, og dette feltet varierar og skjer i nokre bestemte typar situasjonar. Det blir heile tida skapt nye, dynamiske meningsfellesskap mellom dei som kommuniserer og desse meningsfellesskapa pregar situasjonen og ikkje ein person. For å forklare ein interkulturell kommunikasjonsprosess, brukar Dahl (2003) kulturfiltermodellen. Ein interkulturell kommunikasjon inneber ein prosess mellom menneske som oppfattar seg som representantar, eller representerer kulturelle fellesskap så forskjellige, at deira tilskrivning av mening blir utskrive, og der dei utvekslar og fortolkar meldingar og teikn. Vidare brukar Dahl (2003) omgrepet kulturfilter i kulturfiltermodellen, og dette beskriv avsendar og mottakar si kulturelle referanseramme. Denne er prega av tidlegare erfaringar og forventningar. Meldinga som blir sendt må passere kulturfilteret til avsendaren og den må igjennom mottakaren sitt filter når den blir motteke. Kulturfilteret blir ei referanseramme som påverkar innkodings- og

avkodingsprosessen. Både avsendar og mottakar sitt kulturfilter påverkar innkodinga av den meldinga som blir sendt.

Vidare brukar Dahl (2003) omgrepa "kulturfilter A og B" for å setje to kulturelle referanserammer opp i mot kvarandre og vise korleis kulturfiltermodellen kan vere ei hjelp i praksis. Ulike trekk ved begge desse kulturfiltera blir lista opp, og her vil eg trekkje fram det siste trekket ved begge filtera. Kulturfilter A skil mellom det materielle og det religiøse, det offentlege og det private. Samtidig legg det vekt på formell utdanning, spesialisering, offentlig organisasjon og ein anonym stil. Kulturfilter B derimot, ser på det religiøse og det materielle som ein heilskap, og det offentlege og det private går over i kvarandre. Det blir lagt vekt på sosial rang, familie og slekt, autoriteten til dei eldre, spontanitet og integrasjon. Det er viktig med relasjonar, ulikskapar er aksepterte og kjønnsrollene blir strengt oppretthaldt. Kulturfilter A beskriv nok mest ein vestleg tankegang i følgje Dahl (2003), men det er viktig å hugse på at ingen kultur er anten kulturfilter A eller B. Dette er meir gjort som eit tankeeksperiment.

Schwartz (2004) har gjennomført ei undersøking der han har brukt 67 nasjonar for å samanlikne kulturelle likskapar og ulikskapar. I undersøkingane sine set han opp dei ulike nasjonane i sju kulturelle orienteringar ("*Coplot map of 67 national groups of seven cultural orientations*"), og han fann at Noreg og Zimbabwe står på kvar si side av figuren. I Noreg er det "egalitarianism" som står sterkast med verdiar som likestilling, sosial rettferd, lojalitet, ærlegdom, ansvarlegheit, hjelpsomheit og akseptere sin del i livet. "Hierarchy" er det som står sterkast i Zimbabwe, med verdiar som sosial makt, myndigheit, audmjukskap og rikdom.

2.1 Stereotypiar, etnosentrisme og kulturel relativisme

Når ein kategoriserer menneske eller grupper av menneske som har enkelte fellestrekk, er det snakk om stereotypiar i følgje Dahl (2003). Stereotypiar er antakingar om ei sosial gruppe eller medlemma i gruppa, og det er ofte enkle generaliseringar om menneske som har enkelte fellestrekk. Desse er som regel motstandsdyktige mot forandringar og kan fort bli sjølvoppfyllande profetiar. Vidare er stereotypiar nødvendige for kommunikasjon og tenking, og dei kan vere til skade eller nytte alt etter korleis dei blir brukt. Blir dei brukt rett kan dei vere til nytte når menneske blir stilt ovanfor nye situasjonar som må taklast der og då. Blir stereotypiane brukt feil derimot, kan dei fort liggje opp i mot fordommar som er "frosne" stereotypiar. Vidare skriv Dahl (2003:27) at skilnaden mellom stereotypiar og fordommar er:

”Mens stereotypier er en tro eller en oppfatning som hele tiden kan modifieres, er fordommer en holdning som motsetter seg åpenhet for endringer”. Larsen og Slåtten (2008) skriv at det at enkelte ikkje blir akseptert sosialt på bakgrunn av sine fysiske, psykiske eller sosiale eigenskapar handlar om stigmatisering. Ser ein på ordtaket ”Du er din egen lykkessmed”, blir haldninga om at enkeltindividet sin innsats eller mangel på innsats er grunnen til at det er forskjellar mellom folk, formidla. Eventuelle godar eller byrder ein har er på den måten fortente.

I følge Dahl (2003) går etnosentrisme ut på at en reknar seg sjølv, verdiane sine eller gruppa ein er i sin livsførsel, som den beste. Det er kulturen du kjem frå som er den rette, mest naturlege og den mest avanserte, mens dei som er ulik frå din kultur tek feil. Etnosentriske haldningar treng ikkje alltid vere feil eller ugyldige, og det treng ikkje alltid gå utover andre. Vidare er slike haldningar noko ein finn i dei fleste kulturelle miljø. Ei anna side ved etnosentrisme, er det å sette seg sjølv i sentrum og bruke egne verdiar og livsførsel som målestokk for å vurdere andre. Då vurderar ein andre menneske sine verdiar og skikkar etter kor mykje dei liknar på sine egne. Vidare skriv Dahl (2003) at ein forenkla kan seie at det motsette av ei etnosentrisk haldning er ei kulturel relativistisk haldning. Då ser ein på alt som relativt og det er ikkje noko som er allmenngyldig. I møte med det framande kan ein ikkje bruke såkalla ”objektiv” standard eller målestokk ut frå sin eigen kvardag. Ein må forstå alle utsegn, handlingar og fenomen i forhold til sin eigen kontekst og samanheng, og ein må prøve å setje seg inn i den andre sin stad og prøve å sjå tinga innanifrå. Å ha ei kulturel relativistisk haldning er heller ikkje berre positivt, for det kan føre til ei likegyldig haldning som gjer det umogleg å rangere kulturfenomen etter utviklingsnivå, kvalitet eller moral. Det kan føre til at ein forsvarar ulike haldningar som moralsk legitimt, føresett av at handlingane var meningsfulle for dei som utførte dei.

Dahl (2003) held fram med at det ikkje er snakk om anten eller når det gjeld å ha ei etnosentrisk eller kulturel relativistisk haldning. I interkulturell kommunikasjon er det nødvendig med ei kulturel relativistisk haldning for å setje seg inn i andre sine verdiar og normer, men ein treng ikkje gløyme sin eigen kultur i arbeidet, utan etiske retningslinjer og haldningar. Det er nødvendig med ei kulturel relativistisk haldning som forskar for å møte ein framand kulturdiskurs mest mogleg fordomsfritt, men det vil vere nesten umogleg å møte ein ny kultur med ei gjennomført kulturel relativistisk haldning. Ein kjem aldri føresetnadslause til ein anna kultur, så: *”Det er bedre å være seg bevisst at vi er mennesker med bestemte*

kulturelle referanserammer og moralske holdninger enn å tro at vi kan komme som verdinøytrale "objektive" astrallegemer" (Gullestrup i Dahl 2003:29).

2.2 Bilete ein har av verda

Dahl (2003:131) skriv at Charles Kraft meiner at verdsbilete er: "et sett av mer eller mindre systematiserte trosforestillinger og verdier som en gruppe mennesker bruker for å vurdere og å gi mening til sine omgivelser". Normer og verdier blir forma gjennom verdsbiletet, og det blir brukt til å forklare meininga med livet og rollene menneska har i forhold til andre menneske og overnaturlege makter. Ofte blir ein klar over at ein har eit eige verdsbilete først når ein møter menneske som har eit anna bilete på verda enn seg sjølv, og ein tileignar seg verdsbiletet gjennom omgang med andre, til dømes foreldre og søsken. Vidare skriv Dahl (2003) at det ofte ikkje er mogleg å skilje religion frå verdsbiletet, for biletet ein har av verda er ofte prega av religiøse oppfatningar. Etikkk er ofte knytt til religiøse oppfatningar, og religion handlar både om noko deskriptivt, korleis tinga er, og om noko normativt, korleis tinga bør vere. Det er nødvendig å setje seg inn i verdsbiletet generelt og religionen spesielt viss ein skal prøve å forstå menneske i ein anna kulturell kontekst, sine førestillingar og tankegang.

3.0 Maslow sin behovspyramide

I 1943 utvikla Abraham Maslow ein behovspyramide, der han sette opp ulike behov som må vere fylt før ein kan gå oppover i pyramiden. På botnen finn ein "biologiske og psykologiske behov". Dette er basisbehov ein har i livet som luft, mat, drikke, ly, varme, sex og søvn. Etter det kjem "sikkerheitsbehova" som beskytting, sikkerheit, orden, lov, grenser og stabilitet. Deretter kjem "tilhøyrsl- og kjærleiksbehova" som familie, hengivenheit, forhold og arbeidsgrupper. Så kjem "aktingsbehova" som prestasjon, status, ansvar og omdømme. På toppen av pyramiden finn me "sjølvrealiseringsbehova" med personleg vekst og oppfylling. Maslow meinte at dei grunnleggjande behova måtte bli oppfylt før ein kunne gå oppover i pyramiden, og han har blitt kritisert for at modellen er basert på ein vestleg kultur og tenking og at behov ikkje kan setjast opp i eit hierarki (<http://www.businessball.com>, <http://en.wikipedia.org>).

4.0 Universelle rettar for menneske

Vilby (2006) skriv at den tredje generalforsamlinga til FN vedtok og kunngjorde "Verdserklæringa om menneskerettane" den 10. desember, 1948. Då var det 48 land som

stemte ja og vedtok erklæringa, mens åtte land ikkje stemte i det heile. Det var ingen som var i mot erklæringa. Vidare skriv han at det er viktig å anerkjenne at det finst felles verdiar og rettar i verda, og difor har FN sitt arbeid med menneskerettar vore viktig. Likevel blir desse rettane ofte og brutalt krenka, ein finn konflikthar mellom individuelle og kollektive rettar, og: ”(...) nye konflikter seiler opp underveis der hvor vi nå befinner oss på den globale utviklingsreisen” (Vilby 2006:191). Dei fleste menneskerettane i FN-konvensjonen er i følgje Vilby (2006) såkalla individuelle rettar. Desse individuelle rettane blir ofte delt op i to hovudgrupper, der den første gruppa er ”De sivile og politiske rettighetene” og den andre er ”De økonomiske, sosiale og kulturelle rettighetene”. Enkelt kan ein seie at den første gruppa er rettar som handlar om kva staten ikkje skal gjere, mens den andre stiller krav til staten.

Sjølv om arbeidet FN har gjort med menneskerettane har hatt stor betydning som uttrykk for ei utvikling i retning av eit universelt verdsett og felles tenking og handlingar over heile verda, betyr ikkje det at rettane blir anerkjent i alle samfunn, held Vilby (2006) fram. Slik menneskerettane frå 1948 er uttrykt, er basert på ein vestleg, kristen tenking som er blitt utvikla gjennom fleire hundre år. Sjølv om det i stor grad er verdt å kjempe for verdiane erklæringa gjer uttrykk for, er det viktig å hugse på at desse verdiane ideologisk-politisk er blitt utfordra under striden mellom aust og vest, og politisk-kulturelt i ei rekkje andre konflikthar i verda.

4.1 Det afrikanske verdssynet ”ubuntu” som ei hjelp til å gjere menneskerettane meir gyldige for ikkje-vestlege land

Murithi (2007) meiner at det bør bli laga eit supplement til menneskerettserklæringa som er meir universell, der plikter og krav er basert på verdiar frå forskjellige kulturar rundt om i verda. Når ”Verdserklæringa om menneskerettane” vart skriva og vedteke var det med ikkje-vestlege land som Kina, Libanon og Chile. Likevel var det delar av verda som ikkje var representert, slik som sørlege Afrika og andre land som var kolonisert på den tida. Makau wa Mutua argumenterer i følgje Murithi (2007), for at det er behov for ein meir utvida forståing av menneskerettane der ein tek omsyn til meir alternative måtar å tenke på når det gjeld menneskeverd.

I Afrika ser ein grove overgrep mot menneskerettane i fleire land, og Parlevliet i Murithi (2007:280) skriv: ”Therefore, attaining human rights protection, sustainable peace-building and inclusive governance and development is vital to the restoration of the social and political well-being of communities on the continent”. Vidare skriv Murithi (2007) at nokre

afrikanske leiarar seier at førestillinga om menneskerettane er framand for Afrika, og ofte er formålet bak denne meininga eit ønskje om å unngå ekstern vurdering eller overvaking av dei interne sakene i landa deira. Desse leiarane foreslår ofte at førestillinga om menneskerettane er framand for Afrika. Blir dette godteke og akseptert, vil den logiske konklusjonen bli at det ikkje er grunnlag for haldningar som menneskerettane innan det afrikanske kontinentet. Difor er det nødvendig med afrikanske perspektiv som kan bidra til førestillingar om menneskeverd og menneskerettar, for å demonstrere den universelle naturen av slike prinsipp.

Vidare skriv Murithi (2007) at det er rike tradisjonar på det afrikanske kontinentet som er basert på førestillinga om menneskeverd og menneskeheita. Dette knyt han særleg opp mot det afrikanske verdssynet ”ubuntu” som er ein gammal afrikansk etisk kode. ”Ubuntu” legg vekt på viktigheita av gjestfridom, gavmildheit og respekt for alle menneske i samfunnet. Synet på at me alle høyrer til ein familie, blir omfamna. Sidan det finst forskjellige formar over alt i Afrika, er det ikkje ein bestemt definisjon på omgrepet ”ubuntu”. Desmond Tutu har prøvd å definere ordet, men finn det vanskeleg å oversetje til eit vestleg språk, skriv Murithi (2007). Det handlar om sjølve essensen i å vere menneske, og det å vere: *”(...) generous, hospitable, friendly, caring and compassionate. They share what they have. It also means that my humanity is caught up – is inextricably bound up – in theirs. We belong in a bundle of life; we say, 'a person is a person through other people'”* (Murithi 2007:281). Når ein veit kva omgrepet ”ubuntu” inneber, ser ein viktigheita av å fremme menneskerettane gjennom prinsippa om gjensidigheit, inkludering og kjensla av ei felles skjebne mellom folk. Det gir eit verdssystem for å gi og få tilgiving som i sin tur kan fremme menneskerettane i krigsherja samfunn og land i overgangen frå autoritære styrer. Det gir ei hjelp til å ofre eller gi slepp på ønsket om å hemne tidlegare urett, og kan vere ein inspirasjon og rettesnor for statar til korleis dei kan lage lover som fremmer menneskerettane. Vidare skriv Murithi (2007) at ved hjelp av ”ubuntu” kan ein byggje opp igjen det praktiske arbeidet med å etablere eit meir effektivt og relevant menneskerettsregime i Afrika og andre delar av verda.

4.2 Også barn har rettar

Vilby (2006) skriv at sjølv om barnarbeid og kvinneundertrykking ofte blir forsvart med visning til lokal kultur og familietradisjonar, gir konvensjonane om menneskerettane sterke argument på dette området som kan brukast av både internasjonale og nasjonale organisasjonar. Kampen mot utbytting og undertrykking av både kvinner og barn er blitt styrka av menneskerettsdebatten og dei kollektive rettane er rettar som kan brukast i kampen mot undertrykking av individet. Ein kan framleis finne grusom kvinneundertrykking og

øydeleggjande barnarbeid, men den formelle godkjenninga av menneskerettane i mange samfunn, har styrka spesielt kvinnene i deira kamp for rettane.

I 1989 vedtok FN ein konvensjon om barn sine rettar som mellom anna skal støtte kampen mot utbytting av barn ved barnarbeid, og denne blei ganske fort ratifisert av nesten alle land i verda (Vilby 2006). På Redd Barna sine sider står det at Noreg ratifiserte Barnekonvensjonen i 1991, og at dei i 2003 valte å inkorporere Barnekonvensjonen, noko som gjer den til ei norsk lov. Samtidig vedtok Stortinget å gi Barnekonvensjonen forrang viss det oppstår strid mellom norsk lovgiving og konvensjonsbestemmingane (<http://www.reddbarna.no>). Zambia ratifiserte òg barnekonvensjonen i 1991 (<http://www.plan-norge.no>). Vilby (2006) skriv at det at så mange land ratifiserte barnekonvensjonen så fort, viser kor universell tenkinga er når det gjeld beskyttinga av barn, i vertfall i teorien. Godkjenninga spelar ei rolle, sjølv om praksisen mange stadar står i sterk motsetnad til dei løfta regjeringa har gitt.

Larsen og Slåtten (2008) skriv at å skape større likskap mellom barn var eit viktig motiv for å gi barn universelle rettar. Ein finn det generelle prinsippet om "barnet sitt beste" i FN sin barnekonvensjonen, og det ser ein òg igjen i fleire norske lovar som handlar om barn. Det er blitt slått fast i FN sin menneskerettserklæring at: "*Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter*" (Larsen og Slåtten 2008:250). Dette er ei formulering om ein ønska situasjon og ikkje ei beskriving av verkelegheita. Rettane skal setje grenser for kva statsmakta kan utsette enkeltindivid for og i eventuell konflikt med statsmaktene skal rettane verne enkeltmennesket. Vidare skal Barnekonvensjonen til FN sikre barn sine spesielle behov og interesser. "*Bestemmelsene er det vi kaller folkerettslig forpliktende for de land som har sluttet seg til den*" (Larsen og Slåtten 2008:250).

Lillian Banda (2009, <http://allafrica.com/stories/200912100613.html>) skriv at fysisk straff i skulen har vore forbode i den Zambia sidan 2003, men det er inga lov som forbyr dette i heimen. Sjølv om det er forbode i skulen, inneheld ikkje "the Education Act" (opplæringslova) ei uttrykt bestemming mot fysisk straff, og det er ikkje eit klart forbod som blir forbunde med straff. Vidare skriv Banda (2009) at "the 2006 United Nations Study on Violence Against Children" avslører at dei fleste barn i barneheimar, fengselsceller, ungdomsforvaringsinstitusjonar og "reformatory schools" blir utsett for vald. Mooya (lollenautafoundation.eu/uploads/issbd-final-report-mooya.pdf) skriv at etter at lova mot fysisk straff mot barna i skulen kom, erfarte ein at det var få eller ingen alternativ til korleis

lærarane skulle disiplinere barna i skulen. Lærarane måtte bruke improviserte tiltak for å fremme disiplin blant elevane. Banda (2009) skriv at ved å skrive under på FN sin barnekonvensjon, er Zambia pliktig ikkje berre til å forby fysisk straff og andre former for audmjukande og nedverdiggande straff mot barn ved lov i heimen, skulen, omsorgsinstitusjonar og liknande, men dei skal òg utvikle bevisstheit og utdanningskampanjer for å fremme positiv, ikkje-valdeleg disiplin av barn (Banda 2009: <http://allafrica.com/stories/200912100613.html>).

5.0 Globalisering ført til auka skilje mellom verdas befolkning

Martin David Chembe (2007) som er leiar for den internasjonale avdelinga i zambisk LO, skriv i artikkelsamlinga Umthetho, at globaliseringa som har føregått i verda har ført til store økonomiske forandringar. Samtidig meiner kritikarar at prosessen har ført til at ulikskapane mellom folk og regionar i verda har auka, mellom rike og fattige og mellom Nord og Sør. Landa i verda har blitt inkludert i verdsøkonomien gjennom globaliseringa, men med ulike betingelsar for dei ulike landa. Vidare skriv Chembe (2007) at når auka i verdsøkonomien skal vurderast, kjem spesielt landa i det sørlege Afrika framleis langt nede på lista. På fleire måtar har globaliseringa vore eit angrep på arbeidstakarane i utviklingsland. Dei små framstega ein har nådd i løpet av ei årrekke, har blitt gjort om til tap når arbeidstakarane missar jobben, rettane deira forsvinn og forholda på jobb blir verre. Ein kan òg sjå at kvaliteten på arbeidet er i ferd med å bli verre i dei fleste afrikanske land. Chembe (2007:26) skriv: ”*Det som tidligere fantes av godt betalte jobber erstattes nå mer og mer av usikre jobber som kun bidrar til å skape en fattig arbeiderklasse. Fattigdommen vokser og ulikhetene blir stadig større*”.

Typiske døme på at arbeidsledigheita aukar som følgje av globaliseringa, finn ein i landa i Afrika sør for Sahara, og då spesielt Sør-Afrika og Zambia, held Chembe (2007) fram. Det er mange bedrifter i desse områda som har måtta stenge eller har blitt tvunge til å arbeide med lågare kapasitet, og grunnen til dette er urettferdig konkurranse med billegare varer frå den industrialiserte delen av verda. Dette har ført til at mange tusen arbeidsplassar har gått tapt i desse landa, og i Zambia har talet på arbeidsplassar i formell sektor blitt senka frå 544 200 i 1991 til 436 006 i 2005, ifølgje Central Statistical Office i Zambia. I 2006 var 64% av Zambia si befolkning definert som fattige og andelen arbeidsledige i alderen 12 år og oppover var 14% (<http://www.zamstats.gov.zm/lcm.php#01>). Vidare skriv Chembe (2007) at afrikanske land har prøvd å svare på globaliseringa ved å lette på kontrollen med eksport og import dei

siste to tiåra, noko som har ført til mykje elende i store delar av Afrika. Denne liberaliseringspolitikken har auka fattigdommen fordi den har ført til reduserte løyvingar til sosiale tiltak. Dette fører til at fattige afrikanske land, som Zambia, slit med å redusere fattigdommen i landet og skape nye jobbar. Vidare blir tilbodet om grunnleggjande offentlege tenestar som utdanning, helse, vatn, elektrisitet og bustad, reduserte.

6.0 Ulikskapar i sosial status

Larsen og Slåtten (2008) skriv at sosial ulikskap dreier seg om at knappe godar er ulikt fordelt i befolkninga og at ein med sosial bakgrunn meiner ein person sin sosioøkonomiske status, først og fremst økonomi, utdanning og yrkesposisjon. I både barnehage og skule møter ein barn med ulik sosial bakgrunn, og difor treng ein førskulelærer innsikt i betydinga dei sosiale ulikskapane har for oppvekst og læring. Vidare skriv Larsen og Slåtten (2008) at foreldra sin sosiale bakgrunn har betyding for kva verdiar og normer som blir sett på som viktige i familien og som barna tek med seg vidare.

Omgrepa sosiale klassar og sosiale lag blir i følgje Larsen og Slåtten (2008) brukt om kvarandre som betegnelse på sosial bakgrunn. Sjølv om begge omgrepa handlar om at grupper av menneske skil seg frå kvarandre ut i frå kva dei har av makt, rikdom og andre ressursar, skil dei seg frå kvarandre på fleire måtar og dei har ulikt opphav. Omgrepet klasse finn ein først og fremst i marxistisk klasseteori, der Marx hevda at det i utgangspunktet finst to klassar Du har dei som eig og ikkje eig; arbeidarklassa og borgarskapet. Eigedom og produksjonsforhold var avgjerande faktorar for å forklare ulikskap. Når det gjeld sosiale lag, skriv Larsen og Slåtten (2008:41) at det kan sjåast som: *”individder som befinner seg på omtrent samme nivå når en ser på fordeling av goder og byrder i samfunnet”*. Her snakkar ein ofte om overklasse, øvre middelklasse, middelklasse, nedre middelklasse og arbeidarklassa. Vidare inneber omgrepa lag og klasse òg ulik forståing av sosiale endringar, i følgje Larsen og Slåtten (2008). Når det er motsetnadar innan klassestrukturen, kan det skje viktige forandringar innanfor økonomiske, politiske og andre grunnleggjande samfunnsinstitusjonar. I marxistisk klasseteori seier ein at klassestrukturen er i endring, og at klassemotsetnadar i ein historisk epoke kan opphevast i den neste. I lagdelingsomgrepet derimot, blir det lagt vekt på at alle samfunn inneheld sosial ulikskap og at det er ”normalt” og uunngåeleg.

6.1 Klassespesifikk sosialisering

Ve (1977:103) definerer sosialisering som: ”*det å bli opplært til klasse- og kjønns-spesifikk atferd under aksept av det klasse- og kjønnsdelte samfunnet*”. Vanlege definisjonar på sosialisering i sosiologien legg stor vekt på at integrering i samfunnet blir fremma gjennom sosialiseringa ved at barna lærer eit felles sett av normer og verdier. I følgje Ve (1977), inneber hennar definisjon, som er henta frå Arnfred, ei forståing for at sosialiseringa kan verke avgrensande på individa. Definisjonen inneber vidare ei forståing av at det er nokon individ som blir oppdrege til tenkesett og åtferdsmåtar som gir dei moglegheiter til å skaffe seg større fordeler enn det andre har, og som set dei i stand til å herske over og utnytte andre.

Når Ve (1977) skal drøfte aspekt ved det ho kallar *klassespesifikk sosialisering*, byggjer ho framstillinga på ein klasse-motsetnadsmodell. ”*Denne modellen viser til at de herskende klassene, dvs. borgerskapet og kategorier som er tilknyttet borgerskapet er i stand til å påtvinge de andre klassene sine verdier og normer*” (Ve 1977:104). ”Enhver er sin egen lykkes smed” er samanfatninga ein kan bruke på verdiane til dei som herskar, borgarskapet, mens Talcott Parson, meiner dette er universelle verdier. I arbeidarklassa står solidaritetsomgrepet sterkt, og industriarbeidarar legg vekt på samhald og har sterk forståing for at den enkelte må underordne seg kravet frå kollektivet, i følgje Lysgaard i Ve (1977).

Vidare skriv Ve (1977) at dei fleste undersøkingar som er gjort om sosialisering byggjer meir eller mindre eksplisitt på ei samfunnsforståing der individuell prestasjonsmotivering er viktig. Undersøkingane set sjeldan spørsmålsteikn ved verdiane til middelklassa og lite er gjort for å finne ut om arbeidarklassa har sine egne verdier og oppdragsønske. Ve (1977) samanfattar klassespesifikk sosialisering ved å hevde at verdiane i sosialiseringa i arbeidarklassa skil seg frå borgarklassa. Arbeidarar og barna deira legg større vekt på samhald og solidaritet i arbeidslivet og i familie og slekt. Å oppnå suksess på individplanet, er det verdiane i borgarlege kategoriar er retta mot.

6.2 Matteus-prinsippet og reproduksjon av ulikskap i skulen

Larsen og Slåtten (2008) skriv at det er ulike kriterium i samfunnet som er med på å dele befolkninga inn i sosiale grupper, og ei viktig kjelde til skilnad mellom folk som òg fører til andre forskjellar, er inntekt. Dette kallar dei for eit kumulativt mønster som vil seie at dess større inntekt ein har, dess meir har ein ofte av andre godar. Skilnadar i inntekt kan til dømes føre til variasjonar i levekår, noko som omfattar mellom anna helse, bustandard,

reisemoglegheiter og fritidssyslar. Ulikskap i maktforhold er andre faktorar som spelar ei rolle, noko som igjen ofte er knytt til posisjonar i arbeidslivet og ulikskap i sosial status, prestisje og innflytelse. Denne tendensen, at dei som har mykje av ein ressurs, òg får mykje av andre ressursar, vert ofte kalla Matteus-prinsippet, i følgje Larsen og Slåtten (2008).

Utdanning er eit anna viktig kriterium for ulikskap, sjølv om ikkje alltid høgare utdanning fører til høg inntekt, skriv Larsen og Slåtten (2008) vidare. I Noreg har i utgangspunktet alle same rett til utdanning, men det er skilnad i kva grupper som vel høgare utdanning. Høgare utdanning kan sjåast på som eit gode i seg sjølv, samtidig som samfunnet er blitt slik at det er krav om høgare utdanning til langt fleire jobbar enn tidlegare, og manglande utdanning kan føre til at den enkelte blir marginalisert. Marginalisering vil seie: *”en prosess der individer eller grupper skyves ut av samfunnets fellesskapsarenaer”* (Larsen og Slåtten 2008:323). Foreldre legg vekt på ulike verdiar i oppdraginga av sine barn, og ein kan sjå ein tendens til at barn av foreldre med høg utdanning i mykje større grad vel høgare utdanning enn barn av foreldre med låg utdanning. Ein kan òg sjå at foreldre med høg utdanning oppmuntrar og hjelper barna på ein anna måte i forhold til skularbeid.

Hernes (1975) skriv at når ein byrja med einskapsskulen i Noreg (*i 1936*, <http://no.wikipedia.org/>), vart forskjellsbehandlinga som vart gjort mellom ulike samfunnslag gjort tydeleg. Då såg ein at barn frå arbeidarklassa kunne gjere det betre på skulen enn barn frå høgare statuslag, men likevel var det barna frå høgare statuslag som fekk vidareutdanning. Ein såg at det var: *”et misforhold mellom personlig prestasjon og sosial belønning (...)* *Enhets skolen gjorde forskjellsbehandlingen åpenbar”* (Hernes 1975:69). Det var først etter andre verds krig ein byrja å gjere noko for å endre på desse ulikskapane. Etter kvart kom det inn ulike støtteordningar frå staten og i dag kan alle som har evna, studere.

Sjølv om moglegheita til å studere har jamna seg ut og folk oppfattar at skulen gir alle like sjansar, er skulen framleis med på å lage ulikskap i samfunnet (Hernes 1975). I ei undersøking som vart gjort i 1963, kom det mellom anna fram at barn av akademikarar og overordna funksjonærar hadde om lag 20 gonger så store sjansar for å få artium som barn av fiskarar, og om lag 8 så store sjansar som barn av arbeidarar til å fullføre gymnasutdanninga. Vidare skriv Hernes (1975) at utdanningssystemet i høg grad er med på å reprodusere dei sosiale ulikskapane som ein finn hos foreldra, hos barna.

”De ferdigheter elevene får i skolen, kan omsettes i status og inntekt på arbeidsmarkedet, som opprettholder status- og inntektsforskjeller mellom familier. Den motivasjon og de kapasiteter elevene har med seg hjemmefra, betinger i sin tur hva de kommer ut med fra skolen i form av ferdigheter” (Hernes 1975:71).

Skulen reproducerer altså ulikskapen i samfunnet, den reduserer den ikke.

Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) si analyse av ulikskap i prestasjonsnivået til elever i fjerde, sjuande og tiande steget på grunnskulen og grunnkurset på vidaregåande, er ei nyare analyse som handlar om det same som Hernes (1975) skriv om. Dei skriv at eit av dei mest slåande resultatane frå undersøkingane dei har gjort, er at bakgrunnsfaktorane spelar ei svært viktig rolle for elevane sine resultat. På alle klassestega er effekten av sosial bakgrunn (utdanninga og arbeidsmarknadsstatusen til foreldra), av om foreldre er i frå eit ikkje-vestleg land, av om foreldra bur i lag eller ikkje og kjønnet til eleven, sterke og viktige. Ein kan sjå at desse skilnadane er store allereie blant elevane på tredje steget, og biletet endrar seg lite oppover klassestega. Utjamning av sosial ulikskap har vore eit sentralt mål i skulepolitikken i fleire tiår, skriv Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) vidare. Likevel ser det ut til at det har skjedd lite, samtidig som det ser ut som at skilnadane oppstår tidleg, og difor kan det vere lurt å sette inn tidlege utjamnande tiltak. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) har Kunnskapsdepartementet utarbeida ein eigen stortingsmelding for å redusere slike vedvarande sosiale forskjellar. Her blir tidleg innsats framheva som avgjerande for å oppnå denne utjamninga.

I skulepolitikken er det ulike likskapsomgrep som ligg til grunn for korleis politikken faktisk fungerer. Hernes (1975) skil mellom fire omgrep, og her vil eg gå inn på tre av dei; formallikskap, ressurslikskap og resultatlikskap. Ved formallikskap blir inntektsfordelinga reproduisert sjølv gjennom skule og familie. Ein kan seie at den plassen barna fekk på rangstigen, var den foreldra hadde råd til å kjøpe. Når ein skulle bestemme kven som kom inn på skulen var det ikkje dei beste, men dei rikaste studentane som kom inn. Ein fann formallikskap i den norske skulen før andre verdskrig, skriv Hernes (1975), og det var først etter krigen ein fekk omfattande politiske framstøyt mot eit slikt skulesystem. Då byrja ein å arbeide for ressurslikskap, noko som innebar at den økonomiske evna til foreldra ikkje skulle verke inn på kva sjansar barna hadde i livet. Staten skulle tre inn når foreldra ikkje hadde midlar, ved hjelp av lån eller støtte, slik at dei sørgja for at dei som hadde evner kom seg fram.

I følgje Hernes (1975) har politikken som er basert på ressurslikskap bidrege til å vedlikehalde lagdelinga heller enn å oppheve verknadane av den. Då dei upriviligerte var utelukka frå vidaregåande utdanning, kunne dei angripe systemet, men når dei slapp inn i eit system dei ikkje kom seg igjennom, kunne dei berre skulde på seg sjølv. Viss lågstatusbarn skal få høgare utdanning er det nødvendig med den økonomiske støtta som ressurslikskap inneber, så lenge ein har store forskjellar i familieinntekt. Likevel er ikkje ein slik politikk nok dersom dei skal få dei same reelle sjansane til utdanning. Vidare skriv Hernes (1975) at det som skjer i barna sitt liv utanfor skulen, er mykje viktigare for prestasjonane til barnet, enn det som skjer innanfor. Det er store skilnadar i evna familiar i ulike samfunnslag har til å utruste barna for skulegang, og ein skulepolitikk som berre er basert på ressurslikskap vil ikkje føre til like utdanningssjansar. Den vil heller i stor grad bidra til å reprodusere dei klasseforskjellane me har, både i og utanfor utdanningssystemet.

I følgje Hernes (1975) er resultatlikskap ein tilstand der ressursinnsatsen er omvendt proporsjonal med sosialt bestemte evner. For å oppnå resultatlikskap må tid, omsorg, opplæring og pengar brukast på eleven i den grad det er nødvendig for at vedkommande skal oppnå ein fastsett standard. Det er det offentlege som må sørge for variasjonsbreidde i stimulansar og utfordringar som barn ikkje får heime eller i nærmiljøet. Ved formallikskap blir private ressursar sett ulikt inn og held ved like ulikskapen, mens ved resultatlikskap blir offentlege ressursar sett inn ulikt for å redusere sosial ulikskap. Noko som er eit viktig kjenneteikn ved resultatlikskap, til skilnad frå ressurslikskap, er at ansvar for forbetring blir ført over frå individet sjølv til institusjonen det er i.

6.3 Kulturell kompetanse

Når det er skilnadar i tilgang på gode som utdanning og inntekt, kan ein òg få skilnadar som kan knytast til kultur, i følgje Larsen og Slåtten (2008). Dette kan vere til dømes kulturell kompetanse, nettverksressursar og verdipreferansar. Kulturell kompetanse handlar mellom anna om evna til å tilpasse seg i ulike samanhengar. Ein måte å tilegne seg denne evna på er gjennom sosialisering. Kulturell kompetanse har betydning for posisjonen eit individ har i samfunnet og for innpasset til ein person i ulike grupper. Har ein høgare utdanning har ein òg ofte høg inntekt og kulturell kompetanse, men berre høg inntekt fører ikkje nødvendigvis til kulturell kompetanse. Kulturell kompetanse inneber til dømes normer for korleis ein skal oppføre seg i selskapslivet, kva kunst ein bør like, også vidare. Dette fører til at barn veks opp med foreldre med ulike kulturelle kompetansar, noko som igjen får følgjer for kva kulturell

kompetanse dei sjølv utviklar. Vidare skriv Larsen og Slåtten (2008) at dei uformelle relasjonane folk har til kvarandre, som familie, slekt og venner, handlar om nettverksressursar. Ein kan sei at dette nettverket fungerer som eit slags byttemarknad der dei personlege kontaktane ein har, har stor betydning. Har ein til dømes kjente som kan trekke i trådar, er det enklare å klatre i yrkeshierarkiet, og vidare kan nettverksressursar vere viktig i forhold til moglegheita for å hente inn relevant informasjon som mellom anna kan gi meir makt eller auke i pengekapitalen. Dette fører til at òg barn blir berørt av foreldra sine nettverksressursar.

7.0 Ulikskapar i barneoppdraging

Livsstilsskilnadar og forbruksskilnadar mellom grupper høyrer til under verdipreferansar (Larsen og Slåtten 2008). Når det gjeld kva me likar, er oppteken av og ser på som viktig, er menneske ulike og skil seg frå kvarandre. Eit døme her kan vere ulike oppfatningar om barneoppdraging. Larsen og Slåtten (2008) viser til ei undersøking gjort av Lindseth som handlar om haldningar til barneoppdraginga. Der fann ein at haldningane varierer ut i frå samfunnsgrupper. I undersøkinga blir det skilt mellom to hovudformer for barneoppdraging knytt til folk si utdanning. ”*Autonom barneoppdragelse forstås som ønsket om at barn skal utvikle egenskaper som selvstendighet, beslutsomhet og fantasi, mens konform barneoppdragelse knyttes til egenskaper som lydighet, veloppdragenhet og ansvarsfølelse*” (Larsen og Slåtten 2008:43). Blant foreldra i undersøkinga viste det seg at utdanningsnivået hadde stor betydning for kva dei ser på som viktige verdiar å vidareføre til sine barn. Med aukande utdanning aukar tilslutninga til den autonome barneoppdraginga, mens tilslutninga til den konforme barneoppdraginga blir senka. Ein kan forklare skilnadane med at foreldre i begge dei sosiale gruppene verdset eigenskapar som stemmer overeins med deira egne livserfaringar, noko som gjer at undersøkinga bekreftar at foreldre overfører ulike haldningar, normer og verdiar til sine barn avhengig av utdanningsnivå.

Berggren (1987) delar opp barn sitt oppvekstmiljøet i gamle dagar i Noreg, i to, og snakkar om ”*fellesskapets barn*” og ”*privateide barn*”. Med ”*fellesskapets barn*” meiner ho at tidlegare høyrte barn til eit heilt nabolag av menneske, og dei høyrte til i heile aktivitetsfeltet som utgjorde næringslivsgrunnlaget. Det var ei ansvarskjensle og ei plikt til å bry seg om kvarandre sine barn og ein kunne nesten seie at barn i eit slikt samfunn var felleseige. Vidare skriv Berggren (1987) at frå og med folk byrja å bruke Rosseau sine prinsipp om

barneoppdragning, vart oppdragning av barn eit prosjekt der foreldre måtte reflektere i forhold til barna sine, og dei kunne ikkje la spontaniteten råde. Dei ”privateide barna” blei ein kontrast til ”fellesskapets barn”, og var først eit eksklusivt tilbode, men som etterkvart vart eit tilbode for dei fleste barn. I dag kjem så å seie alle barn i Noreg under kategorien ”privateide barn”, der det berre er foreldra som kan ”bry seg” med velferda og oppveksten til barnet. I følgje Berggren (1987) gjekk morallæra til bondesamfunnet ut på at ein ikkje skulle vere verre enn andre, men heller ikkje betre. I oppdragslæra til dei borgarlege gjaldt det å vere eit førebilete for andre.

Wikan (1989) skriv om bruk av straff i ulike kulturar, der Cairo er ein av kulturane ho beskriv. I Cairo er straffemetoden juling spontan, retta mot kropp eller ansikt og akkompagnert av skjellsord. Det skjer aldri privat, så barnet er sikra trøst og klem frå sympatiserande andre, både medlem av familien og naboar. Ikkje lenge etter, seier avstraffaren ”Unnskyld”, og ei forsoning oppstår. Retten til å slå går saman med plikta ein har til å ta ansvar. Det er ikkje barnet sjølv som blir haldt ansvarleg viss det har dårleg oppførsel, og dei trekkjer eit klart skilje mellom handling og person. Ein blir ikkje forkasta eller forneda viss ein blir slått, for eit godt hjerte og sinn kan skjule seg bak den dårlege oppførselen. Bruk av straff i vesten handlar i følgje Wikan (1989:94) om at barnet skal tvingast til å samarbeide i si eiga avstraffing. *”Barn skal forstå, begripe, velge og tenke selv. Vi utsetter dem for krav om selvstendig tenkning som ville fortone seg som tyranni, sett fra mange andre kulturelle livssyn. Intet er selvfølgelig, alt skal det tas stilling til.”*

8.0 Dobbeltstandard

Andresen (1990) har analysert korleis jenter og gutar blir sosialisert til ulike roller og korleis dei utviklar identiteten sin på forskjellige måtar, og nyttar i den samanheng omgrepet dobbeltstandard. Ho skriv at kjønn er eit biologisk kjenneteikn som er konstant livet igjennom, mens veremåtar er sosiale og kulturelle variablar som er utsett for påverknad og endring. Når ein brukar aktøren sitt kjønn som grunnlag for å vurdere situasjonar og handlingar som blir gjort, blir det sett i verk ein dobbeltstandard i tolkingssystemet til vedkommande. Dette tolkingssystemet samanliknar Andresen (1990:54) med apartheid, som ho meiner i eit ekstremt tilfelle illustrerer kva dobbeltstandard omgrepet handlar om:

”Hudfargen er en konstant variabel, men hvorvidt en handling eller situasjon blir vurdert og sanksjonert som rett eller gal, avhenger av om du er farget eller hvit. På

tilsvarende vis betyr 'samfunnet' høyst forskjellige ting for deg avhengig av hvilken hudfarge du har. Hudfargen din bestemmer dine erfaringer med det og ditt forhold til det. Din hudfarge er i mange situasjoner bestemmende for hvordan du opplever verden og handler i den."

I sine undersøkingar fann Andresen (1990) at dei tilsette i norske barnehagar brukar ein dobbeltstandard ved at dei reagerer og straffar/belønner ulikt når ei jente og ein gut gjer same handling.

9.0 Den norske rammeplanen og Education our Future

Den norske Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) er retningslinjene til norske barnehagar, og der står det at barn kjem til barnehagen med ulike føresetnadar og at dei ikkje er ei einsarta gruppe. Det skal vere god kvalitet på barnehagen, med eit likeverdig tilbod, og det blir kravd individuell tilrettelegging av tilbodet. Vidare treng innhaldet ei lokal tilpassing. Det står òg at det er personalet sitt ansvar at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve seg sjølv og andre i gruppa som betydningsfulle personar for fellesskapet. Gjennom å belyse ulikskapar og det som er felles i ei barnegruppe, kan ein gi grunnlag for forståing og innsikt. Dersom ein møter noko som er forskjellig frå ein sjølv og sitt eige, kan det vere med på å utvikle ein positiv nysgjerrigheit ovanfor menneske og kulturar sine likskapar og ulikskapar.

"Educating Our Future" (Ministry of Education 1996) er den nasjonale politisen for utdanning i Zambia, og på heimesidene til Republic of Zambia – Ministry of Education (<http://www.moe.gov.zm>), står det at i 1991 fekk Zambia eit fleirparti demokratisk system (frå 1972 til 1991 var det ein eitparti stat). Det nye politiske systemet og ideologien kravde ein ny polisedokument for utdanning, og "Educating Our Future" som kom i 1996, vart eit resultat av dette. Denne politisen er basert på prinsippa om: "*liberalisation, decentralisation, equality, equity, partnership and accountability*" (liberalisering, desentralisering, likskap, eigenkapital, partnerskap og ansvarlegheit) (http://www.moe.gov.zm/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=144). Målet med utdanninga slik det kjem fram i "Education Our Future" er å betene individuell, sosial og økonomisk velvære og styrke livskvaliteten for alle.

I "Education Our Future" (1996) står det at "Early childhood education" (utdanning for tidleg

barndom) er ein organisert form for utdanning for barn mellom tre og seks år. Vidare står det at førskulen aldri kan erstatte heimen og at den aldri skal etterlikne skulen. Utdanninga kan mellom anna hjelpe til med å byggje opp den ”kulturelle kapitalen” til barnet og kompensere for eventuelle ulemper som kan komme når ein veks opp i ein heim med få lese- skrive- og anna læringsmateriell. Vidare står det at det er få barn i Zambia som kan dra fordel av denne utdanninga, for det er relativt få førskular i landet. Dei fleste av førskulane er privateigde, og har skuleavgifter som få familiar i Zambia har råd til å betale. I tillegg finn ein dei fleste førskulane i urbane strøk, så det er få fattige frå landsbygda som får dra nytte av førskuletilbodet. The Ministry of Education vil arbeide for å få fleire førskular i fattige strøk slik at fleire fattige barn kan dra nytte av tilbodet. Om ”basic school” (grunnskulen) skriv ”Educating Our Future” (1996) at dei arbeidar for å byggje ut skulane slik at alle barn har ein rettferdig og lik moglegheit til å gå på og halde fram med skulen. Vidare vil staten i Zambia arbeide for at alle barn byrjar på skulen ikkje seinare enn når dei er sju år og at dei mottek minst sju år med utdanning.

På Norsk Statistisk Sentralbyrå sine heimesider står det at 87% av barna i alderen 1-5 år går i barnehage og at 46% av barnehagetilbodet er det private barnehagar som står for (http://www.ssb.no/utdanning_tema/). Det er ikkje mogleg å finne statistikk på kor mange barn som går i førskule i Zambia, verken på staten sine heimesider, unesco sin artikkel om ”Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes” (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147257e.pdf>) eller Central Statistics Office Zambia (<http://www.zamstats.gov.zm/>). Grunnen til dette er nok at sidan mesteparten av førskulane i Zambia er privateigde, så har dei ikkje statistikk på dette.

10.0 Metodekapittel

10.1 Kvalitative og kvantitative data

I følgje Grønmo (2007) seier kvalitative data noko om dei ikkje talfastbare eigenskapinga som undersøkinga inneber og kvalitativ metode går meir i djupna enn det den kvantitative metoden gjer, som kan vere til dømes spørjeundersøkingar. Sidan det er færre intervjuobjekt blir det meir nærleik mellom forskar og intervjuobjekt (Grønmo 2007). Dalland (2007) skriv at fordelene med dei kvantitative metodane er at den omformar informasjonen til målbare einskapar som gir ein moglegheita til å gjere rekneoperasjonar. Dette gjeld til dømes å finne gjennomsnitt og prosent av ei større mengde. Dei kvalitative metodane sin fordel er at dei

fangar opp meining og opplevingar som ein ikkje kan feste i tal eller måle. Begge metodane prøver å: ”*bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og hvordan enketennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler*” (Dalland 2007:82). Utanom dette er dei to metodane ganske forskjellige.

Vidare listar Dalland (2007) opp ein tabell for å vise kjenneteikn ved kvantitative og kvalitative metodar. Der kjem det mellom anna fram at den kvantitative metoden handlar om presisjon, der ein skal få fram mest mogleg nøyaktig avspesling av variasjonen i kvantiteten, mens den kvalitative metoden handlar om følsomheit, der ein best mogleg skal gjengi den kvalitative variasjonen. Vidare er den kvantitative metoden oppteken av å gå i breidda, finne gjennomsnittet og vere systematisk mens den kvalitative metoden vil gå i djupna, finne det særeigne og vere fleksibel. Dei data ein samlar inn i den kvantitative metoden er knytt til avskilte fenomen, mens det i den kvalitative metoden handlar om å få fram samanheng og heilskap i det som blir samla inn. I den kvantitative metoden har forskar avstand til feltet, formidlar forklaringar, ser på fenomenet utan ifrå og har eit eg-det-forhold til undersøkingspersonen. Forskaren i den kvalitative metoden derimot, har nærleik til feltet, formidlar forståing, ser på fenomenet innan ifrå og har eit eg-du-forhold til undersøkingspersonen.

Med utgangspunkt i det Dalland (2007) skriv og med tanke på tidlegare erfaringar, valde eg å bruke kvalitative data i mi oppgåve. Ut i frå den problemstillinga eg valte, tenkte eg at det var lettare å finne eit godt svar på den ved hjelp av ei kvalitativ metode, der eg kunne gå meir i djupna, få eit nært forhold til dei personane eg skulle undersøke og få ein samanheng og heilskap i svaret mitt. Vidare tenkjer eg at praktisk var det lettare for meg å gjennomføre strukturelle intervju enn til dømes store spørjeundersøkingar. For det første måtte eg ha formulert spørsmåla slik at dei hadde blitt oppfatta mest mogleg likt av undersøkingspersonane, noko som kan vere vanskeleg i seg sjølv på norsk, og ikkje minst på engelsk. Vidare måtte eg ha funne eit stort nok utval undersøkingspersonar som kunne ha svart på spørjeundersøkinga mi, og det kunne kanskje vorte vanskeleg i eit for meg ukjent land som Zambia. Vidare tenkjer eg med utgangspunkt i den problemstillinga eg hadde, at det er lettare å få gode svar som går i djupna, og at det er lettare å arbeide med materialet i etterkant når ein brukar ei kvalitativ metode.

10.2 Validitet og reliabilitet

Dalland (2007) skriv at eit grunnleggjande krav i metode er om dataa er gyldige, med andre ord om dei innsamla dataa er relevante for problemstillinga. Dette handlar om validitet, og er ein viktig del av informasjonsinnsamlinga. Informasjonen ein skal finne og måle må ha relevans og gyldigheit for det problemet som skal undersøkjast. I denne oppgåva har eg mellom anna valt å ha strukturert intervju, og om det skriv Dalland (2007) at ein då på førehand har gjort klart kva ein ønskjer å vite noko om. Ein har ferdig formulerte spørsmål og rekkjefølgja er bestemt. Relevansen er knytt til i kva grad spørsmåla fangar opp viktige sider ved det ein forskar på, og det er viktig å velje ut relevante intervjuobjekt. For å finne ut at intervjuguiden min hadde relevans for problemstillinga mi, utførte eg eit pilotstudie der eg testa ut intervjuguiden min på ein medstudent som kjente til den zambiske kulturen og intervjuobjekta mine. I etterkant nytta eg tilbakemeldingar frå han til å utarbeide ei meir nøyaktig intervjuguide. I utgangspunktet hadde eg ei anna problemstilling enn den eg sit att med no. Difor ser intervjuguiden min kanskje litt annleis ut enn den hadde gjort viss eg hadde valt den problemstillinga eg sit att med, i utgangspunktet. Utvalet av intervjuobjekt hadde òg kanskje vorte annleis.

Dalland (2007) skriv vidare at data kan vere relevante i utgangspunktet, men at innsamlinga òg må vere gjort på ein påliteleg måte. I sjølve kommunikasjonsprosessen i eit intervju kan det vere fleire moglege feilkjelder, og i denne oppgåva har eg hatt ekstra utfordringar sidan alt har føregått på engelsk. Feilkjelder kan vere mellom anna om spørsmålet er oppfatta rett, om ein har notert rett, om ein forstår sine eigne forkortingar, også vidare. Når eg har intervju tidlegare har ein del av intervjuet handla om å tolke det intervjuobjektet seier ”mellom linjene”, mens eg i denne oppgåva til tider har hatt nok med å tolke det intervjuobjektet faktisk seier. Når det er uklarleik i desse ulike momenta blir pålitelegheita til intervjuet redusert. Pålitelegheit og reliabilitet handlar om det same, og Dalland (2007:48) skriv at det handlar om at ”(...) målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis”.

Dalland (2007:94) skriv vidare at: ”selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige”. I tillegg til ei ekstra utfordring med språket under denne informasjonsinnsamlinga, har det òg vore ei utfordring at dei eg har intervjuja kjem frå ein anna kultur enn meg. Eg kan aldri vere sikker på at intervjuobjektet svarar ærleg, forstår spørsmåla, seier ifrå om dei ikkje skjønner spørsmåla, vil tenkje lenger før dei svarar, oppfattar spørsmåla som støytande, også vidare. Berre måten ein spør om å få intervjuet og kor ein skulle intervjuet utan å fornærme nokon var noko eg tenkte mykje over.

10.3 Utval av intervjuobjekt og gjennomføring av intervju

Eg har valt å intervjuje to førskulelærarar som begge arbeidar på SOS (*1.førskulelærar* og *2.førskulelærar*, vedlegg 1), ein førsteklasselærar (*1.klasselærar*, vedlegg 2) frå ein vanleg ”basic school” og tre spesialutdanna lærarar (vedlegg 3) der den eine er lærar i ein spesialklasse på same ”basic school” som førsteklasselæraren (*3.spes.ped.lærar*), den andre er lærar på eit dagsenter for funksjonshemma som er drive av nonner (*2.spes.ped.lærar*) og den tredje arbeidar i ein spesialklasse på ein ”high school” (*1.spes.ped.lærar*). Eg intervjuar desse 6 for å kanskje få fram ulike perspektiv. Sjølv om eg eigentleg kunne tenkje meg å òg intervjuje nokon menn for å få eit mannleg perspektiv og sjå om svara hadde vorte annleis, er alle desse 6 kvinner. Dette av den enkle grunn at eg ikkje greidde å oppdrive nokon mannlege førskulelærarar eller spesialpedagogar. Spørsmåla til dei ulike er litt forskjellige, men går mykje i det same. Dette fordi dei har ulike utgangspunkt, og det er ikkje alt eg til dømes vil spørje ein spesialutdanna lærar om, som passar å spørje ein førskulelærar om.

Eg har ordna avtale med alle intervjuobjekta sjølv, bortsett frå ein. Grunnen til at eg valte dei to førskulelærarane på SOS var at eg har vore i praksis der og tykte det var greitt å intervjuje nokon eg òg har hatt moglegheita til å observere i arbeid. Førsteklasselæraren har tidlegare vore eit år i Noreg og teke Global Knowledge så ho har nok andre føresetnadar for sine svar enn dei andre intervjuobjekta, sidan ho kjenner både den norske og zambiske kulturen og kva som er vanleg i skulen i begge land, også vidare. Spesialpedagogen som arbeida på dagsenteret for funksjonshemma intervjuar eg fordi eg var i praksis der i to veker. Førsteklasselæraren tipsa meg om spesialpedagogen som arbeida på same skule som ho, og den siste møtte eg når eg observerte ein dag i ”special class” på den ”high school” ho arbeida på.

Intervjuar har føregått på ulike plassar og eg har hatt ulike utfordringar. Eg har heile tida prøvd å skape ei trygg ramme rundt intervjuet, og prøvd å få intervjuobjektet til å føle at det er ho som har vore ”eksperten” som kan lære meg noko, og sett an intervjuobjektet når eg har stilt spørsmåla slik at dei ikkje har følt at det har vorte for krevjande. Intervjuar med 1.og 2.førskulelærar føregjekk under lunsj på ein restaurant, der me fekk snakka ganske så uforstyrta. Intervjuet med 1.klasselæraren føregjekk der eg budde i Zambia, der me òg var ganske uforstyrta. Grunnen til at eg inviterte ho ”heim” til meg, var at ho hadde hatt ein del med gruppa å gjere både sosialt og undervisningsmessig, så eg visste at ho ikkje ville ha noko i mot det. 1.spes.ped.lærar og 3.spes.ped.lærar intervjuar eg i klasserommet deira, etter deira

ønskje, mens elevane var i rommet. Då vart det med eitt litt fleire forstyrringar, men det gjekk likevel greitt. Intervjuet med 2.spes.ped.lærer hadde ganske mange forstyrringar. Først sat nonnene rundt mens me intervjuar, og læraren snakka med dei mens eg intervjuar ho. Etter ei stund fekk ho telefon og ba meg om å bli med ho. Då viste det seg at ho venta på at ei venninne skulle få tiltale i ei rettssak, og ho ville høyre om det vart nokon dom eller ikkje. Det enda med at eg måtte ta resten av intervjuet på veg til rettsalen og deretter utanfor rettsalen.

10.4 Intervjuobjekta sin bakgrunn

1.klasselæraren er einaste lærar og har 43 barn på 6-7 år, 1.førskulelærer er lærar i "middle class", det vil sei barn i alderen 4-5 år (men ein privatgut som er under tre år), og har 30 barn og ein assistent, 2.førskulelærer er lærar for "reception class", det vil sei barn i alderen 5-6 år, og har 27 barn, ho har ingen assistentar. 1.spes.ped.lærer har barn i alderen 10-25 år, har 18 elevar og 3 andre lærarar med seg, mens 2.spes.ped.lærer har barn i alderen 4-22 år, har 26 elevar og er den einaste læraren, og 3.spes.ped.lærer har barn i alderen 10-19 år, der dei er to lærarar og ein student. Klassa er delt opp i to der 3.spes.ped.lærer har den første klassa på 4 elevar og den andre klassa er 11. Når ein ser på desse tala ser ein at utgangspunktet for svara til dei ulike informantane kan vere ganske forskjellige sidan dei har ulike utfordringar. Det vil til dømes ikkje vere mogleg for 2.spes.ped.lærer å gi same oppfølging og tilpassing som 3.spes.ped.lærer for ho er den einaste læraren med 26 barn med veldig forskjellige behov og nivå.

10.5 Hovudfunn

Når eg sette meg ned for å arbeide med det innsamla materialet mitt, fann eg etterkvart ut at hovudfunnet mitt handla om sosial ulikskap, og difor endra eg problemstillinga mi. Sidan intervjuguiden handla om både sosial ulikskap, kjønn og ulikskap i funksjonelt nivå, bestemte eg meg for å ha eit lite intervju med ein zambisk førsteklasselærer i Noreg som har vore i landet i 8 månadar (vedlegg 4). Spørsmåla til ho gjekk meir direkte på sosial ulikskap i Zambia. I tillegg har eg hatt uformelle samtalar med tre zambiske lærarar som er i Noreg i skrivande stund.

11.0 Presentasjon av empiri

11.1 Ulikskapar i sosial bakgrunn

Når eg spurte dei ulike intervjuobjekta mine om dei hadde barn med ulik sosial bakgrunn i sin klasse, svarte alle bortsett frå 3.spes.ped.lærar, ja. Ho hadde berre barn med fattig bakgrunn, så difor var ikkje spørsmåla om barn med ulik sosial bakgrunn relevante for ho. Dei andre hadde stort sett fattige barn, men nokon frå middelklassa, mens dei to førskulelærarane frå SOS som nemnt innleiingsvis har barnegrupper som er delt inn i fire; SOS-barn, FSP-barn, barna til dei tilsette (to jenter og to gutar) og private barn (eg kallar dei heretter rike barn, to jenter og ein gut). Dei rike barna går, i følgje styraren for førskulen, på skule i SOS slik at SOS-barna skal bli kjent med livet utanfor SOS, og korleis den ”verkelege verda” er. Det er vanleg med skuleuniform på skular og førskular i Zambia, og grunnen til at ein starta med dette var for å gjere skilnadar i sosial bakgrunn mindre synlege. Dei fleste barna i førskulen på SOS har uniform, utanom FSP-barna. Grunnen til at dei ikkje har uniform, er i følgje styraren for førskulen, at dei ikkje har råd til å kjøpe/halde ved like uniformene, og då skal ikkje det verte eit hinder for at desse barna ikkje får gå på skulen. I tillegg får FSP-barna mat og drikke på skulen, mens dei andre barna har med dette sjølv. I intervjuet med den zambiske 1.klasselæraren som har vore i Noreg, spurte eg om det er vanleg å snakke om forskjellar i sosial bakgrunn i Zambia, og i så fall kvifor. Då svarte ho at det er vanleg, og at det er ei hjelp i å kjenne kvarandre betre og korleis ein skal behandle vennene sine utan å ”*step on anyones toes*”. Dei lærer òg barna om forskjellar i sosial bakgrunn i undervisningssamanheng.

11.2 Dei rike barna som rollemodellar

Gjennom praksisperioden min på SOS observerte eg at det var tydeleg skilje mellom den sosiale bakgrunnen til barna. Eg kunne sjå kven som var frå ein rik familie og kven som var frå ein fattig familie ved å sjå på kleda, håret, tilbehør, mat, sko, også vidare. Eg observerte òg at lærarane framheva skilnaden i den sosiale bakgrunnen for barna og at dei rike barna vart brukt som rollemodellar. Begge førskulelærarane som eg intervjuar på SOS sa i løpet av praksisperioden at dei brukte dei private barna som modell på korleis barna skulle oppføre seg, for dei hadde rett oppførsel og var høflege.

Assistenten som arbeida i klassa på SOS, snakka òg om forskjellen mellom fattig og rik, og sa at ho tidlegare hadde arbeida på ein privat førskule der det berre hadde vore barn som dei rike barna på SOS. Ho sa at det hadde vore mykje betre og enklare å arbeide der, og at desse barna (på SOS), var mykje vanskelegare. Når eg kom tilbake til Noreg hadde eg samtale med tre

lærarar frå Zambia som har vore i Noreg i 8 månadar. Eg fortalte om observasjonane mine, og dei sa at det er vanleg i Zambia å bruke dei rike for å oppmuntre dei fattige til å komme seg vidare. Det er lett å sjå forskjell i sosial status i Zambia, og dei fleste er ivrige til å gå på skulen for å få ei lysare og betre framtid. Samtidig la dei vekt på at når det kjem til lik oppførsel hjå barna med ulik sosial bakgrunn, så skal rik og fattig få same straff eller belønning. Den zambiske 1.klasselæraren eg intervjuar i Noreg, sa at det å bruke dei rike barna som rollemodellar ikkje er ein god måte å undervise på. Nokon lærarar gjer det ubevisst, mens andre gjer det bevisst for å bli venner med familien til dei rike barna og for å få og gi tenester.

11.3 Forskjellsbehandling av dei rike og fattige barna

I løpet av dei fire vekene eg var i praksis på SOS la eg særleg merke til to jenter. Desse to var dei einaste jentene i min klasse som budde på SOS, og hadde det ein kanskje kan kalle litt utagerande oppførsel i forhold til kva ein ofte forventar av jenter. Eg såg fleire gonger at desse jentene vart fysisk straffa, og ein del gonger utan at læraren visste kva dei hadde gjort. Særleg den eine jenta (*eg kallar ho j4*), vart fysisk straffa nesten kvar dag i løpet av dei fire vekene. Ein av dei siste dagane i praksis observerte eg ein situasjon mellom j4 og læraren. J4 stod og såg på ei av dei rike jentene (*rj1*) som hadde fint hår, fine øyredobbar og fine sko. Læraren sa til meg at eg skulle følgje med på j4 for ho var sjalu på den rj1, og det kom sikkert til å skje noko. J4 stod lenge å sutta på fingrane sine og studerte rj1. Etter ei stund gjekk læraren ut og det var berre meg og assistenten igjen, ilag med barna. Ein av SOS-gutane kom bort og slo rj1 utan at eg fekk med meg kvifor. Ho byrja og grine og gjekk bort til assistenten. Assistenten gav ho tillatelse til å slå guten tilbake. J4 og ein anna SOS-gut gjekk bort og trøysta den rj1 som hadde blitt slått. Då kom læraren inn att og såg at den rike jenta stod og grein mens tre SOS-barn stod rundt ho, j4, guten som hadde slått og den andre guten som gjekk for å trøyste. Utan å spørje om kva som hadde skjedd, klypte læraren dei tre SOS-barna i øyret og kjefta på dei. Ho såg på meg og sa: "Didn't I tell you that this were going to happen, that they were going to hit her? They are jealous at her." SOS-barna stod paffe igjen utan at verken eg eller assistenten, som visste kva som hadde skjedd, stilte opp for dei, og utan at dei fikk sagt si side av kva som skjedde.

Tidlegare i praksisperioden såg eg ein anna situasjon med j4 og rj1, der dei var ueinige. J4 slo rj1 slik at ho byrja å grine. Då slo læraren j4 to gonger slik at j4 byrja å grine. Svaret frå læraren då var å klype jenta slik at ho byrja å grine endå meir, før ho drog ho ned på golvet. Der låg j4 resten av dagen. Læraren snakka verken med j4 eller den rike jenta for å finne ut av kva som var årsaka til at j4 slo. Eg såg òg ein situasjon med den andre av dei to rike jentene

(rj2) og j4, som sat ved same bord. Rj2 gjekk bort til læraren for å sei at j4 sloss. Læraren ropte på j4 som var på den andre sida av rommet. Ho måtte gå gjennom rommet og fram til læraren, og ein kunne sjå at dette var noko ho ikkje ville. Læraren spurte om kvifor ho slo rj2, for rj2 sloss ikkje. Ho vrei øyreflippen til j4, dytta ho vekk og j4 byrja å grine. Etter dette fekk læraren rj2 til å bytte plass med den andre jenta som er i frå SOS, slik at dei to SOS-jentene sat ved same bord i staden for j4 og rj2. I løpet av praksisperioden min gjorde eg fleire observasjonar der eg såg at SOS- og FSP-barna vart straffa for sin oppførsel, men eg såg sjeldan at dei rike barna og barna til dei tilsette vart det. Dette var ofte fordi desse barna hadde dårleg oppførsel ”bak ryggen” på læraren, men av og til oversåg lærarane dårleg oppførsel blant dei rikaste barna.

Eg la òg merke til at den rike guten (rg1) verka mykje meir umoden og ikkje greidde dei same oppgåvene som resten av klassa, i løpet av praksisperioden min på SOS. Gjennom intervjuet eg hadde med førskulelæraren i denne klassa, kom det fram at rg1 var under tre år og at han eigentleg skulle ha vore i ”baby class” og ikkje i ein klasse med 4-5-åringar. Grunnen til at han gjekk i ”middle class” i staden for ”baby class”, var at mora insisterte på at han skulle gå der, og hadde betalt for det. Førskulelæraren kunne ikkje gje rg1 dei same oppgåvene som resten av klassa, men måtte gi han enkle oppgåver, og eg såg at han hadde problem med å samhandle med dei andre barna, og at han fort ”datt ut” av undervisninga.

1.klasselæraren eg intervjuar i Noreg svarte ja, når eg spurte om ho trur barn med ulik sosial bakgrunn blir forskjellsbehandla i førskular og skular i Zambia. Grunnen til dette meiner ho er at me er forskjellige menneske med forskjellige bakgrunnar. Når ein til vanleg er vant med å behandle dei rike godt og betre enn dei fattige, kan det vere lett å òg gjere dette ovanfor barn med ulik sosial bakgrunn. Eg spurte òg om *korleis* dei behandlar dei forskjellig, og då svarte ho til dømes i måten dei gir straff og responderer på svara barna gir. Viss ein til dømes gir eit spørsmål, og eit barn frå ein rik familie og eit barn frå ein fattig familie, rekk opp handa og svarar nesten det same, men på ulik måte, vil ein gi ros til det rike barnet, men ikkje til det fattige.

11.4 Forskjell i oppførsel og korleis dei rike og fattige barna behandlar kvarandre

Eg spurte dei ulike intervjuobjekta om dei trur det er forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn behandlar kvarandre og oppfører seg i klassa. 1.klasselæraren (*eg intervjuar i Zambia*) sa at barna behandlar kvarandre likt, men at ho som lærar kan sjå at det er forskjell. Til dømes når det kjem til mat, er det ein del av dei fattige som ikkje har med seg mat. Då

ser ho i pausen at barna som ikkje har mat ikkje følg etter dei andre, eller spør etter mat, men sit for seg sjølv i eit hjørne. Nokon gonger kan ho sjå at eit barn ikkje har ete heime og at det er svoltet. Når det gjaldt oppførselen til barna sa ho at ho kan sjå forskjell i måten dei fattige barna leikar og oppfører seg på i forhold til dei rikare barna. Dei fattige barna er vant med bråk heime i frå, så dei bråkar mykje i klassa og dei likar å sloss og fornærme andre. Viss ho såg på oppførselen til eit barn frå ein rikare familie, såg ho at oppførselen var normal, og at dei ikkje er vant til bråk, alkohol, også vidare. Vidare sa ho at miljøet ein kjem frå har ein påverknad på oppførselen. 1.spes.ped.lærer har ikkje sett noko forskjell i korleis barna behandlar kvarandre eller oppfører seg, og 2.spes.ped.lærer sa at ho har sett det til ein viss grad. Ho støttar ikkje forskjellsbehandling eller at nokon skal vise seg fram fordi dei har ein "betre" bakgrunn enn andre, og vil at alle skal respektere kvarandre. Ho gir dei det same arbeidet og den same tilbakemeldinga alt etter korleis barna reagerer på det arbeidet ho gir.

Dei to førskulelærarane på SOS var tydelegare på at det er skilnad på korleis barn med ulik sosial bakgrunn behandlar kvarandre. 1.førskulelærer sa at det er eit stort problem, og at FSP-barna ofte isolerer seg sjølv. Det å vere svoltet reduserer ein person, og barna tek med seg veldig forskjellig mat på skulen. Barna kan få dårlege assosiasjonar når dei ser at nokon andre alltid har betre mat enn dei, i vertfall dei barna som kanskje aldri har med noko mat i det heile. Sjølv observerte eg at nokon av dei rike barna kunne ta med pizza, kaker og andre godsaker, mens FSP-barna som regel aldri hadde med mat, men fekk kjeks i førskulen. SOS-barna hadde kanskje litt betre mat, men ikkje like god og like mykje som dei rike barna. 1.førskulelærer sa at ho av og til gir litt mat frå dei rike barna til dei fattige og motsett, og at ho er redd for at barna kan starte å hate kvarandre når dei kvar dag blir møtt med at dei er forskjellige. *"For me as an adult it can be difficult to understand why someone has a higher position than me, so how can a child understand?"*

Vidare når det kom til oppførsel, svara 1.førskulelærer at det er forskjell mellom barna, og at: *"The social aspect contributes to the up-bringing of a child. If the child is beaten, the child will beat."* Ho ser sjeldan at til dømes eit SOS-barn går bort til eit FSP-barn eller motsett. Tida mellom 12.00 og 14.00 er det berre dei rike barna og barna til dei tilsette som er på skulen, og i følgje 1.førskulelærer leikar dei godt ilag. Når klokka er 14.00 kjem SOS-barna tilbake igjen, mens FSP-barna har reist heim, og då seier ofte dei rike barna og barna til dei tilsette: *"They are coming back already"*. I følgje ho er SOS-barna veldig knytt til kvarandre, ser på kvarandre som familie og leikar ilag, det same med FSP-barna. Dei rike barna og barna

til dei tilsette er ikkje like knytte, men dei leikar ilag.

2.førskulelærar ser òg forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn behandlar kvarandre. Ho sa at barna frå "betre" heimar ser TV og kjøper leikar heime, og oppfører seg annleis. Dei leikar på ein, i følgje ho, korrekt måte, mens barn frå fattige bakgrunnar vil utforske leikane dei finn på skulen meir, og kan til og med øydelegge dei. Oppførselen til barna kjem òg an på den moralske bakgrunnen til barna. Nokon av dei rike barna aksepterer dei fattige, men andre ser ned på dei. Vidare sa ho at nokon av dei fattige ikkje brukar engelsk heime slik som dei gjer i dei rike familiane, så dei har ofte problem med å forstå kva dei snakkar om i timane. Ofte tenkjer ho at barnet er sta fordi det ikkje svarar ho når ho snakkar til det, men ofte er det faktisk fordi barnet ikkje forstår kva ho seier.

Eine spørsmålet i intervjuguiden min var om lærarane ser nokon samanheng mellom barnet sin oppførsel/korleis dei gjer det i klassa, og deira kjønn, sosiale bakgrunn og funksjonsnivå. På dette svara førskulelæraren i den klassa eg var i praksis i, at ho ser forskjell mellom komponentane sosial bakgrunn og funksjonelt nivå. Ho brukte FSP-barna og dei rike barna som eksempel, og sa at FSP-barna har dårleg oppførsel og ikkje snakkar, mens dei rike barna kjem bort til læraren, spør, rapporterar og hjelper dei andre barna. Dei fortel når nokon har gjort noko gale og prøver å finne løysingar, mens FSP-barna ikkje vil fortelje noko viss nokon har gjort noko gale. Vidare sa ho: "*If they have a bad behavior, they are bad in learning in most cases*". Det er nokon av FSP-barna som fungerer, ifølgje førskulelæraren, men ikkje på ein bra måte.

11.5 Forskjell når det gjeld læring og skularbeid mellom dei rike og fattige barna

Vidare spurte eg intervjuobjekta om dei ser noko forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn gjer det når det gjeld læring og skularbeid. 1.klasselæraren svarte: "*Yes, because you'll find that the way you bring up your child matters*". Ho kan sjå på arbeidet til barna om foreldra bryr seg med skularbeidet eller ikkje. Nokon av dei rikare barna er kanskje ikkje så veldig smarte, men får hjelp av foreldra, noko som gjer at dei får til skularbeidet. Nokon av dei fattige barna får kanskje aldri hjelp heime ifrå, og gjer dårleg arbeid. 1.spes.ped.lærar sa at ho merkar at barna som kjem frå middelklassa er meir utsett for til dømes TV enn dei fattige, noko som fører til at dei fortare plukkar opp det lærarane lærer dei. 2.spes.ped.lærar svarte at det er likt og at alle barna gjer det same arbeidet.

1.førskulelærar sa at FSP-barna trekk seg lett unna og aldri rekkjer opp handa i timane. I

følgje ho er dei ikkje opne og det sosiale aspektet er ikkje der. 2.førskulelærer ser òg forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn gjer det når det kjem til læring og skularbeid. Då kom ho inn igjen på det ho nemnte tidlegare, om at nokon av barna ikkje kan så godt engelsk og at dei ofte snakkar om ting som kan vere veldig framand for dei fattigaste barna. Nokon av barna kan eigentleg vere veldig flinke, men ser ut som dei er "slow learners" fordi dei ikkje skjønner engelsk så godt.

Eg spurte 1.klasselæraren eg intervjuar i Noreg om ho personleg trur at barn frå ein fattig familie har dei same moglegheitene i førskulen og skulen, som barn frå ein rik familie i Zambia. Det trur ho ikkje. Grunnen til det er at den økonomiske bakgrunnen ein har er viktig i Zambia. *"For you to achieve something you have to know someone or/and be from a rich family. If you don't, you have to work really hard"*.

12.0 Korleis tek personalet i dei ulike institusjonane i Zambia omsyn til barna sin sosiale status?

12.1 Ulikskapar i sosial bakgrunn

Utgangspunktet for intervjuguiden min var at eg ville eg prøve å finne ut korleis dei vaksne i dei ulike førskulane og skulane i Zambia tek omsyn til barn med ulikt kjønn, funksjonelt nivå og sosial status. Etter å ha arbeida med innsamla materiale, fann eg ut at hovudfunna mine handla om ulikskapar i sosial bakgrunn, og difor vil eg no drøfte: Korleis tek personalet i dei ulike institusjonane i Zambia omsyn til barna sin sosiale status?

I den SOS barnebyen eg har vore i praksis i, går barn som ikkje bur på SOS på førskulen og skulen. Styraren i SOS-førskulen seier at dei har rike barn som kjem utanfrå SOS på førskulen og skulen, slik at barna som bur på SOS skal bli kjent med verda utanfor barnebyen. Vidare seier ho at FSP-barna ikkje treng å ha uniform fordi at familien ikkje har råd til det og for at dette ikkje skal verte eit hinder for at dei får gå på skulen. (Dette står i kontrast til grunngevinga for at Zambia starta med skuleuniform var å gjere skilnadane mellom barna mindre synlege). FSP-barna får mat og drikke på skulen, mens dei andre barna tek med seg mat. Det at SOS-barna får bli kjent med verda utanfor barnebyen og at FSP-barna får betalt for skule, mat og drikke høyrer bra og fornuftig ut i teorien, men kan det òg vere med på å gjere skilnadane mellom barna endå tydelegare og få dei sårbare barna til å føle seg endå meir sårbare? Og kva verdier er det dei vaksne i førskulen tek omsyn til, er det verdiane til SOS- og FSP-barna eller verdiane til barna frå dei rikaste familiene og barna til dei tilsette? Dette er

noko av det eg vil drøfte vidare i oppgåva for å finne ut korleis personalet tek omsyn til barna sin sosiale status.

Schwartz (2004) fann i sine undersøkingar at Zimbabwe, som er nabolandet til Zambia, er eit hierarkisk samfunn, der verdiar som sosial makt, audmjukskap, myndigheit og rikdom blir sett på som viktige. Mykje av det same finn ein nok òg i Zambia, og der har eg sett at status og rikdom er viktig. Har du dyre klede og utstyr og ein høgstatus jobb, blir du sett opp til, og kan i følgje mine observasjonar gjere mykje som du vil. Dei fattigare må jobbe hardare og dei respekterer dei rike. Eg har sett at dei som er fattige snakkar med ei stille stemme, i vertfall når dei snakkar til nokon som har høgare status enn dei. Vidare har eg erfart sjølv og høyrte læraren min på Global Knowledge fortelje, at zambiarar ikkje skjønner kvifor me i Noreg kler oss som me gjer, i vertfall at dei som har høgare stillingar kler seg som "vanlege" folk. I Zambia kler dei seg ofte i dress eller andre fine klede viss dei har ein høgstatus jobb eller er rik.

Det kan vere mogleg å tenkje seg at Schwartz (2004) sine funn om at Zimbabwe og nabolanda er eit hierarkisk samfunn òg stemmer med førskulen på SOS og då kan ein kanskje dele opp barna i "middle class" i førskulen på SOS i eit hierarki. I dette hierarkiet kan det hende ein finn dei rikaste på toppen, med barna til dei tilsette hakk i hæl, sidan dei er relativt rike og får status sidan foreldra arbeidar på SOS. Under dei igjen finn ein kanskje SOS-barna, mens ein på botnen finn FSP-barna. Noreg er i følgje Schwartz (2004) på motsett side av figuren for Zimbabwe, og er eit egalitært samfunn der verdiar som likestilling, sosial rettferd og ansvarlegheit er viktige. Sidan verdiane likestilling og likeverd står så sterkt i Noreg, snakkar ein nok sjeldan om ulikskapar i sosial bakgrunn her i landet. Dette gjorde at eg vart svært overraska når eg kom til Zambia og såg kor tydelege forskjellane er og kor vanleg det er å snakke om det. 1.klasselæraren frå Zambia som har vore i Noreg bekrefta for meg at det er vanleg å snakke om ulikskapar i sosial bakgrunn i Zambia, og at det er viktig å snakke om det for å vite korleis ein skal oppføre seg mot menneske med ein anna bakgrunn og slik at ein ikkje fornærmar nokon. Dei underviser òg om det i skulen, mens her i Noreg er nok få barn klar over at det er forskjellar i den sosiale bakgrunnen til folk, sjølv om Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver (2006) nemner at det er viktig å belyse både ulikskapar og fellestrekk i ei barnegruppe.

Sidan eg vart så overraska og nesten sjokka over kor tydelege forskjellane i sosial bakgrunn er

i Zambia, hadde eg kanskje det Dahl (2003) kallar ei etnosentrisk haldning til den zambiske kulturen. For meg var verdiane om likestilling og sosial rettferd dei ”rette” og ”viktige”, og før eg hadde sett meg inn i den zambiske kulturen, tykte eg at deira verdiar var ”feil” og eg kunne ikkje forstå at dei kunne vise skilnadar i sosial bakgrunn så tydeleg og tilsynelatande meine at det er heilt greitt. Samtidig er det kanskje fort å gløyme at det også er skilnadar i sosial status i Noreg, fordi ein ikkje snakkar noko særleg om det. Etter kvart som eg vart meir kjent med den zambiske kulturen, sette meg meir inn i den og byrja å forstå litt meir, fekk eg ei meir kulturrelativistisk haldning, ved at eg prøvde å setje meg inn i den zambiske kulturen sin stad og sjå (og prøve å forstå?) ting innan i frå. Ei slik haldning er i følgje Dahl (2003) nødvendig for å setje seg inn i andre sine verdiar og normer, men ein må ikkje gløyme sine egne verdiar og normer i arbeidet.

I mitt møte med den zambiske kulturen kan ein nok seie at eg hadde eit anna verdsbilete enn det dei fleste i Zambia har, og som Dahl (2003) skriv, blir ein ofte klar over at ein har eit eige verdsbilete først når ein møter menneske som har eit anna bilete på verda enn seg sjølv. Vidare kan ein seie at eg hadde det Dahl (2003) kallar eit kulturfilter A som utgangspunkt i mitt møte med Zambia, mens den zambiske kulturen i hovudsak består av kulturfilter B. Eg med eit kulturfilter A som utgangspunkt kom til Zambia med tankar som at det materielle og religiøse er skilt, det same er det offentlege og det private. Verdiar som sjølvrealisering, likskapsidealet og utviska kjønnsroller er for meg viktige. Mange av dei eg møtte i Zambia, og kanskje grunnlaget for den zambiske kulturen, vil eg seie tek utgangspunkt i det Dahl (2003) kallar kulturfilter B, og eg kan bruke Schwartz (2004) sine funn om Zimbabwe som støtte for dette. I Zambia ser nok dei fleste på det religiøse og det materielle som ein heilskap og det offentlege og det private glir over i kvarandre. Det er viktig med sosial rang, familie og slekt, autoriteten som dei eldre har og ulikskapar er aksepterte og kjønnsrollene blir sterkt oppretthaldt. Gjennom empirien min kjem særleg momentet med at ulikskapar er aksepterte og at det er viktig med sosial rang, fram. Dette vil òg komme tydelegare fram seinare i drøftingsdelen.

12.2 Dei rike barna som rollemodellar

I empirien min kjem det fram at dei rike barna på SOS blir brukt som rollemodellar og at den eine assistenten tykkjer det er mykje lettare å arbeide i ein privat førskule der alle barna er rike, enn i SOS, der ein har både rike og fattige. Tre zambiske lærarar som har vore i Noreg, bekrefta bruken av dei rike som rollemodellar for dei fattige i Zambia. Det er vel ofte slik at når det er mangelvare på noko i eit land, så blir dette sett opp til, og i Zambia er ein god

økonomi og rikdom mangelvare. Dette bekreftar Chembe (2007) i sin artikkel om zambisk økonomi, der han meiner at Zambia har mista mange tusen arbeidsplassar og at globalisering har ført til at arbeidsledigheita i mellom anna Zambia har auka. Fattigdommen i landet veks, og ulikskapane har blitt endå større.

Vidare sa dei tre zambiarane som har vore i Noreg at ein brukar dei rike som rollemodellar slik at det kan oppmuntre dei rike til å komme seg vidare, gjere det bra på skulen og få ei lysare framtid. Som Larsen og Slåtten (2008) skriv, så er inntekt eit viktig kriterium som delar befolkninga inn i ulike sosiale grupper og i eit land som Zambia der fattigdommen og skilnaden mellom dei ulike sosiale laga er så stor, så blir kanskje Matteus-prinsippet ekstra tydeleg? Eit barn frå ein rik familie har fine klede, sko, god mat, leiker og kan gå på dei beste skulane, få jobb, og er kanskje sikra å bli noko i livet, mens dei fattige barna har gamle klede og sko, lite mat, kanskje ingen leiker, og er heldige viss dei i det heile får gå i ein førskule. Det kjem fram frå "Educating Our Future" (1996), som er den nasjonale politen for utdanning i Zambia, at det å sende barna sine i førskule er noko svært få fattige familiar har råd til og dei fleste førskulane ligg i urbane strøk. Alle barn i Zambia har rett til utdanning, men slik som òg har vore og er tendensen i Noreg, er det dei frå dei lågaste sosiale laga som slit mest på skulen (Hærnes 1975 og Grøgaard, Helland og Lauglo 2008).

Kvifor blir dei rike barna brukt som rollemodellar, kvifor meiner lærarane at dei oppfører seg betre og er meir høflege enn dei fattigare barna og kva seier dette om omsynet personalet tek til barna sin sosiale status? Ein kan trekkje dette opp i mot det Larsen og Slåtten (2008) skriv om at når det er skilnad i tilgang på godar som utdanning og inntekt, kan ein få skilnadar i til dømes kulturell kompetanse. Dei rikaste barna i førskulen i Zambia, kjem mest truleg frå ein familie der foreldra har høg kulturell kompetanse, sjølv om ikkje nødvendigvis høg inntekt fører til høg kulturell kompetanse. Å ha kulturell kompetanse inneber mellom anna evna til å tilpasse seg i ulike samanhengar og normer for korleis ein skal oppføre seg. Sidan det er så stor skilnad i kva familiar barna i særleg førskulen i SOS veks opp i, der du har dei rike, barna til dei tilsette, SOS-barna som ikkje kan bu med foreldra sine, og FSP-barna som kjem frå veldig fattige familiar, fører det til at barna veks opp med foreldre/føresette med ulike kulturelle kompetansar (Larsen og Slåtten 2008). Vidare vil eg trekkje det at dei rike barna blir brukt som rollemodellar, opp i mot det Berggren (1987) skriv om morallæra i Noreg i gamle dagar. Då vart bondesamfunnet oppdrege til at dei ikkje skulle vere verre enn andre, men heller ikkje betre. Oppdragslæra til dei borgarlege handla om å vere eit førebilete for

andre. Kan det hende at det er denne morallæra lærarane på SOS tek omsyn til, og at dei oppdrar barna, ilag med foreldra, til å vere eit førebilete for dei fattige barna?

Kva seier uttalingane til assistenten om at det var mykje lettare å arbeide med berre rike barn enn fattige, om haldningane hennar? Det kan vere at ho stigmatiserer barna frå fattige familiar ved at ho ikkje aksepterer dei sosialt på bakgrunn av sine sosiale eigenskapar og at det er dei rikaste barna ho tek omsyn til (Larsen og Slåtten 2008). Eg tolkar det som at ho har visse stereotypiar om fattige og rike ved at ho som Dahl (2003) kategoriserar grupper av menneske som har enkelte fellestrekk. Ein kan kanskje gå så langt som å seie at ho har fordommar mot barn frå fattige sosiale lag, når ho seier at dei er vanskelegare å arbeide med enn rike barn. Dahl (2003) skriv at fordommar er ”frosne” stereotypiar og ei haldning som ikkje er open for endringar.

12.3 Forskjellsbehandling av dei rike og fattige barna

I empiridelen om forskjellsbehandling av rik og fattig i SOS-førskulen, er det mykje å drøfte, og eg vil starte med å drøfte eksempelet om at lærarassistenten ber den rike jenta slå tilbake når ho blir slått. Dette såg eg at lærarane gjorde ofte. Dersom nokon vart slått, sparka eller liknande, fekk dei beskjed om å gjere det same tilbake. I følgje Murithi (2007) byggjer afrikansk kultur på verdssynet ”ubuntu”, og dette handlar mellom anna om at ein skal respektere alle menneske i samfunnet, alle tilhøyrer ein familie, og det er viktig å gi og få tilgiving. ”Ubuntu” kan vere ei hjelp til å ofre eller gi slepp på ønsket om å hemne tidlegare urett. Det at lærarane gir barna beskjed om å slå tilbake når dei blir slått, tolkar eg som noko som passar lite overeins med det afrikanske verdssynet ”ubuntu”. Viss lærarane hadde verdsett ”ubuntu” høgast ville dei ikkje då bedt barna om å prøve å finne fram til andre, fredlege løysingar i staden for å slå tilbake? Zambia er eit fattig land, med mykje arbeidsløyse (Chembe 2007) og i følgje fleire av mine informantar må ein kjempe for å komme seg framover. Det kan vere at barna får beskjed om å slå tilbake slik at dei skal lære seg å bli tøffe og sterke, og slik at dei skal komme seg framover i livet og overleve i samfunnet. Kan det òg vere at lærarane ber dei slå tilbake for at barna skal få kjenne sin eigen medisin, kjenne korleis det er og i håp om at den som slo først ikkje vil slå igjen når dei blir slått tilbake? I desse observasjonane såg eg at lærarane behandla barna likt uavhengig av sosial status.

I dei ulike observasjonane kjem det truleg fram at læraren mest truleg har fordommar særleg mot j4 og at ho og dei andre SOS-barna vart stigmatiserte, slik at det kanskje er dei rikaste barna ho tek mest omsyn til (Dahl 2003, Larsen og Slåtten 2008). Særleg i den første

observasjonen, der læraren på førehand hadde bestemt at j4 kom til å gjere noko negativt mot rj1 fordi ho var sjalu på ho. Når ho då i etterkant såg rj1 grine, gjekk ho med ein gong ut i frå at j4 hadde gjort ho noko. Utan å spørje verken barna eller oss vaksne om kva som hadde skjedd, straffa ho j4 og dei to andre SOS-barna.

Som nemnt i empiridelen observerte eg at dei rikare barna òg gjorde negative handlingar, men at desse ikkje vart straffa. Ofte fordi lærarane ikkje såg det, men òg av og til fordi lærarane ikkje *ville* sjå det. Dette kan koplast opp mot dobbeltstandardomgrepet som Andresen (1990) skriv om. Dobbelstandard handlar om at to ulike grupper menneske gjer same handling, men blir straffa ulikt. Andresen (1990) nyttar barnehagebarn med ulikt kjønn og raseskiljet apartheid som døme på situasjonar der dobbeltstandard har blitt nytta, men ein kan nok òg knytte det opp mot grupper med ulik sosial status. I observasjonane mine merka eg meg fleire gonger at rike og fattige barn som gjorde den same handlinga vart straffa ulikt. Dei fattige vart som regel fysisk straffa, mens de rike vart snakka til eller hendinga vart oversett. Dei rike barna fekk som regel moglegheit til å snakke om kva som hadde skjedd, mens dei fattige barna vart straffa før dei fekk sei noko. Ved å handle som dette, brukar læraren i følge Andresen (1990) aktøren sin sosiale status som eit grunnlag for å vurdere situasjonar og handlingar som blir gjort, og det er såleis ein dobbeltstandard i tolkingssystemet hennar. Dette kjem fram gjennom spørsmålet læraren har til j4 når ho spør om kvifor ho slår rj2, for ho slår aldri. Eg observerte at rj2 gjorde ting mot andre barn, men som regel utan at læraren oppdaga det. Det kan verke som at førskulelæraren har ei stereotyp og kanskje fordømmende haldning, og at ho stigmatiserer barna ved å seie at rj2 aldri slår (Larsen og Slåtten 2008).

Når dei rike og dei fattige barna fekk ulik reaksjon i frå lærarane når dei gjorde lik oppførsel, og når dei rike barna fekk forklare seg, men ikkje dei fattige, har det kanskje noko å gjere med ulikskapar i barneoppdraging og at skulen driv med det Ve (1977) kallar klassespesifikk sosialisering. 1.klasselæraren frå Zambia er intervjuet i Noreg bekrefta òg at rike og fattige barn blir behandla ulikt i zambiske skular. Larsen og Slåtten (2008) deler opp barneoppdraging i to hovudformer som er knytt til foreldra si utdanning. Den autonome barneoppdraginga handlar om at foreldra vil at barnet skal utvikle eigenskapar som besluttsomheit, fantasi og sjølvstende, mens foreldre med ei konform barneoppdraging i hovudsak vil at barnet skal utvikle eigenskapar som ansvarskjensle, lydigheit og vere veloppdragen. Den autonome barneoppdraginga er det mest foreldre med høgare utdanning som sluttar seg til, mens den konforme er det foreldre med lågare utdanning som sluttar seg

til. Ein kan kanskje sjå dette opp i mot barna i førskulen på SOS, korleis dei er oppdregne, kva verdiar foreldra deira ser på som viktige, og ikkje minst kva verdiar lærarane meiner er viktige og tek omsyn til.

Larsen og Slåtten (2008) skriv at haldningar, normer og verdiar foreldre fører over til sine barn er avhengig av utdanningsnivå, og det kan vere at lærarane på SOS vil at barna skal utvikle ulike verdiar og eigenskapar ut i frå kva klasse dei kjem frå. Grunnen til at dei rike barna får snakke for seg og forklare kva som har skjedd, kan vere at lærarane meiner at det er viktig slik at dei blir rusta til å snakke og får det lettare når dei kjem høgt opp i status seinare i livet. Det kan hende at lærarane lærer opp dei rike barna til å vere på vinnarlaget når dei vaksne forklarar dei med andre ord, og snakkar til dei på ein anna måte enn til dei fattige når dei har gjort noko feil. Kanskje gir lærarane dei rike barna meir merksemd og passar på at dei ligg framfor dei andre i håp om at i vertfall dei vil klare seg her i livet og kanskje meiner lærarane at dei fattige barna må lære seg nokon andre strategiar enn dei rike, for det er ikkje sikkert dei kjem så langt uansett. Dette kan ein trekkje opp imot det Ve (1977) skriv om klassespesifikk sosialisering.

Ve (1977) skriv at klassespesifikk sosialisering handlar om at nokon individ blir oppdregne til eit tankesett og åtferdsmåtar som gir dei moglegheiter til å skaffe seg større fordelar enn det andre har, og som set dei i stand til å herske over og utnytte andre. Viss det er vanleg å behandle barn frå ulike sosiale lag ulikt i Zambia, kjem det fram at Zambia kanskje driv med klassespesifikk sosialisering. I følgje den zambiske 1.klasselæraren eg intervjuar i Noreg er det vanleg å rose eit rikt barn i staden for eit fattig barn om så dei har det same svaret, og lik oppførsel får ofte ulik reaksjon. Eg observerte sjølv at lærarane på SOS reagerte ulikt på lik oppførsel frå barn frå ulike sosiale lag. Vidare kjem mest truleg lærarane frå middelklassa, slik at deira eigne verdiar er meir like med verdiane til dei rike familiane i førskulen, enn dei fattige familiane sine verdiar. Ve (1977) skriv at lite er gjort for å forske på kva verdiar som er viktige i arbeidarklassa, og at det er stilt få spørsmålsteikn ved verdiane til middelklassa. Det kan vere at lærarane på SOS har det Dahl (2003) kallar ei etnosentrisk haldning i forhold til sine eigne middelklasseverdiar, og at dei ikkje ser på verdiane til dei fattige som rette og viktige. Ved at dei rike barna får moglegheita til å ordleggje og forklare seg, mens dei fattige barna ofte blir møtt med eit klaps eller knip når dei gjer noko gale, kan det hende at lærarane er med på å gjere dei rikaste til det Ve (1977:104) kallar ”*de herskende klassene*”, der deira verdiar og normer blir påtvinge på dei fattigare barna. Ein ser her igjen at det er dei rikaste

barna som blir teke mest omsyn til.

Sidan Banda (2009) skriv at fysisk straff i skulen har vore forbode i Zambia sidan 2003, kan det vere oppsiktsvekkjande at læraren i klassa eg var i praksis i, brukte så mykje fysisk straff. Zambia har skrive under på FN sin barnekonvensjon, i same år som Noreg, og ved å gjere det plikta dei seg til forby fysisk straff og andre former for audmjukande og nedverdiggande straff mot barn (<http://www.plan-norge.no>, Banda 2009). Likevel er det ei kjent sak at fysisk straff framleis blir brukt rundt om i Zambia, og dette kan ein trekkje opp mot det Mooya skriv om at etter at forbodet mot fysisk straff i skulen kom, har det vore få alternativ til disiplinering. Eg har høyrte lærarar seie at elevane (eldre enn førskule) har byrja å bruke det at dei ikkje kan straffe fysisk, i mot lærarane: ”Eg veit at du ikkje kan slå meg, så kva kan du gjere?” Barna er ofte vante med å bli slått heime, og det er heller ikkje ulovleg, så då er det kanskje ikkje rart at lærarane ofte føler at dei kjem til kort, og at den einaste utvegen er å slå, sjølv om det ikkje er lovleg. Dette er nok kanskje ikkje grunnen til at førskulelæraren i SOS slo, for eg høyrte aldri at nokon av dei elevane sa noko slikt. Det kan vere at hennar grunn til å slå er at ho veit at barna er vant med å bli slått, at ho ikkje har nokon andre alternativ, og ho veit at det å straffe fysisk ikkje alltid fører til så veldig store konsekvensar. Zambia bør kanskje arbeide meir med å lære opp den vaksne befolkninga til å bruke positive, ikkje-valdelege disiplinmetodar mot barn, slik som Banda (2009) skriv at landet forplikta seg til når det skreiv under på FN sin barnekonvensjon (Banda 2009:

<http://allafrica.com/stories/200912100613.html> og Mooya:

lollenautafoundation.eu/uploads/issbd-final-report-mooya.pdf).

Det at læraren i SOS brukte fysisk straff kan som nemnt forklarast og forsvarast med at ho ikkje veit om andre måtar å disiplinere barna på, men det som ikkje kan forklarast eller forsvarast på same måte, er kvifor eg observerte at ho berre straffa dei fattige barna fysisk. Dette kan kanskje ha noko med at ho som nemnt ovanfor tenkjer at det er verdiane lydighet og veloppdragenheit som er viktig for desse barna sine familiar, og at det er slag dei er vant med som disiplininform heime (Larsen og Slåtten 2008). Vidare vil eg trekkje fram at når eg såg lærarane nytta fysisk straff i byrjinga, hadde eg det Dahl (2003) kallar ei etnosentrisk haldning, og kunne ikkje forstå korleis dei vaksne kunne gjere noko slikt. Den første observasjonen her, er frå dei siste dagane mine i praksis, og der kjem det fram at eg sat og såg på at j4 vart urettferdig behandla og fysisk straffa, utan at eg gjorde noko frå eller til for å stoppe det. Etter å ha sett fysisk avstraffing nesten kvar einaste dag i fire veker, reagerte eg

nesten ikkje på det lenger, sjølv om det skal seiast at eg etter denne hendinga måtte gå ut av rommet for å samle tankane mine.

Dei ulike observasjonane der læraren nytta fysisk straff, sjølv om dette ikkje er lovleg, vil eg sette opp i mot det Wikan (1989) skriv om bruk av straff i ulike kulturar. Ho trekkjer mellom anna fram Cairo, der det er vanleg med spontan juling som straff. Ut ifrå ein vestleg ståstad kan dette oppfattast som ei grusom handling, men i følgje Wikan (1989) er ikkje nødvendigvis den straffemetoden som er vanleg i vesten noko betre, den kan òg vere verre. I straffemetoden som blir brukt i Cairo, som liknar mykje på den eg har sett i Zambia, blir det skilt mellom person og handling, og barnet er alltid sikra trøyst og eit fang etterpå. I vestleg straffemetode må barnet ofte gå på rommet sitt og tenkje over kvifor det har gjort som det har gjort, og det må tenkje sjølvstendig og forstå sine egne val og handlingar. Dette kan vere ganske krevjande for eit barn, og barnet får sjeldan trøyst av andre rundt viss det blir straffa, slik som barna i Cairo får. Vidare skriv Wikan (1989) at det alltid oppstår ei forsoning og at straffaren ber om tilgiving etter at straffa er utført. Dette vel eg å trekkje opp i mot det afrikanske verdssynet ”ubuntu” som Murithi (2007) skriv om. Der er det å gi og få tilgiving viktig.

Både det Wikan (1989) skriv om at barnet alltid er sikra trøyst og eit fang frå nokon andre og at det oppstår ei forsoning mellom straffar og den som blir straffa, kan nok i stor grad stemme med zambisk kultur, særleg på heimefronten. Det er mindre sikkert om dei sårbare og fattigaste barna som går på førskulen på SOS får oppleve dette. Eg observerte aldri at læraren innrømte feil eller bad om tilgiving, og eg såg heller ikkje at barna fekk trøyst av nokon andre vaksne når dei hadde blitt straffa. I førskulen var det veldig mange barn i forhold til vaksne, så det var kanskje ikkje tid til dette. FSP-barna møter kanskje eit fang og trøyst når dei kjem heim igjen, men det er ikkje sikkert SOS-barna møter det same. Dei bur i eit hus med til saman 12 barn, ei mor og ei tante, så dei har nok heller ikkje ofte tid til å gi trøyst og eit fang til alle barna som treng det. Difor kan det vere at denne straffemetoden er med på å gjere livet meir sårbart og vondt for SOS-barna.

Berggren (1987) delar oppvekstmiljøet til norske barn i gamledagar opp i to, og snakkar om ”*fellesskapets barn*” og ”*privateide barn*”. Ein kan nok i stor grad finne prinsipp som ”*fellesskapets barn*” i afrikansk og zambisk kultur i dag, mens ein i Noreg i stor grad finn prinsipp som ”*privateide barn*”. Mine observasjonar er at i zambisk kultur er familie og

nabolaget viktig. Dei føler nok ei ansvarskjensle og ei plikt til å bry seg om kvarandre sine barn og barna i Zambia er på mange måtar felleseige. I norsk kultur er det, som Berggren (1987) skriv, meir vanleg med ”privateide barn” der det berre er foreldra som kan ”bry seg” med oppveksten og velferda til barnet. Det kan hende at førskulelærarane på SOS ser det på som si plikt å oppdra barna, og at dei vil oppdra dei i samsvar med korleis dei tenkjer at foreldra gjer det. Ein finn oppdraging i den norske skulen òg, men her er det kanskje til sjuande og sist foreldra som har hovudansvaret og noko dei skulle sagt.

Ein kan kanskje seie at ein finn det Hernes (1975) kallar formallikskap i den zambiske førskulen og at det i grunnskulen er meir ressurslikskap. Grunnen til dette kan mellom anna vere at ikkje alle barn har moglegheit eller råd til å gå i førskulen, og SOS- og FSP-barna er av dei få fattige barnegruppene som får gå i ein førskule. *Educating Our Future* (1996) skriv at det er få fattige barn, særleg på landsbygda, som har moglegheit til å gå i barnehagen fordi dei ikkje har råd til å betale skuleavgifta, og fordi dei fleste førskulane ligg i urbane strøk. Formallikskap er i følge Hernes (1975) eit likskapsomgrep brukt i skulepolitikken som var vanleg i Noreg før andre verdskrig. Omgrepet seier noko om at den plassen barna fekk på rangstigen, var den foreldra hadde råd til å kjøpe. Vidare er det ikkje nødvendigvis dei beste, men dei rikaste som kjem inn på skulen. Ser ein på grunnskulen derimot, arbeidar staten i Zambia meir for at det skal vere eit likeverdig tilbod og at alle barn skal ha moglegheita til å nytte seg av skuletilbodet (*Educating Our Future* 1996). Derfor tolkar eg det som at ein kan setje den zambiske grunnskulen opp i mot likskapsomgrepet i skulepolitikken Hernes (1975) kallar ressurslikskap. Det var det ein i Noreg byrja å arbeide for etter andre verdskrig, og det handla om at den økonomiske evna til foreldra ikkje skulle verke inn på kva sjansar barna hadde i livet. Når foreldra ikkje hadde nok midlar, skulle staten tre inn ved hjelp av lån eller støtte. Det er kanskje dette ein ser i den zambiske grunnskulen i dag, og kanskje òg i førskulen på SOS, sidan FSP-barna sin familie får støtte til å sende barna på skulen, og SOS-barna går gratis på skulen.

Saka om den rike guten som var under tre år som gjekk i ”middle class” for 4-5-åringar, fordi mora hadde betalt og insistert på at han skulle gå der, er nok ei sak ein ikkje vil finne i Noreg i dag. Dette kan vere eit godt døme på at den zambiske førskulen inneheld mykje av det Hernes (1975) kallar for formallikskap. Sjølv om den rike guten tydeleg var for umoden til å gå i ”middle class”, ikkje greidde å gjere dei same oppgåvene som dei andre barna og læraren sjølv meinte at han ikkje burde gå i klassa, så fekk han gå der fordi mora betalte. Vidare kan

ein trekkje inn det Larsen og Slåtten (2008) skriv om at barn blir berørt av foreldra sine nettverksressursar. Dette handlar om at viss ein har kjente som kan trekke i trådar, blir det enklare å klatre i yrkeshierarkiet. I dette tilfellet har mora til den rike guten pengar og ressursar til å trekkje i trådar slik at guten kan klatre oppover i klassestega. Ein kan setje spørsmålsteikn ved dette, men det kan vere at SOS ser seg nøydt til å godta dette fordi dei treng pengane frå dei rike familiane. Ein kan òg stille spørsmål om kva guten sit igjen med og kva utbytte han har av å gå i denne klassa. Det er ikkje sikkert at han blir smartare eller flinkare enn barn på sin eigen alder fordi han går i ei klasse med eldre barn og eg observerte at han låg langt etter dei andre.

Sjølv om staten i Zambia vil at alle barn i landet skal få gå i grunnskulen og den, ilag med til ein viss grad førskulen på SOS, inneheld ressurslikskap, betyr ikkje det at skilnadane blir mindre. Hernes (1975) skriv at ressurslikskap i den norske skulen førte til at lagdelinga i samfunnet vart vedlikehalde i staden for oppheva. Barna kom i frå svært ulike familiebakgrunnar og desse familiane hadde ulike moglegheiter til å utruste barna for skulegang. Dette vil ein nok òg finne i den zambiske førskulen og skulen, her særleg i SOS, og som Hernes (1975) skriv, er kanskje det zambiske skulesystemet med på å reprodusere ulikskapane i samfunnet. For at barna skal ha lik moglegheit til å gå på skule, er det nødvendig med ressurslikskap, men det er i følge Hernes (1975) ikkje nok for å oppheve skilnadane mellom dei sosiale laga. Då er det nødvendig med resultatlikskap, som er det likskapsomgrepet i det norske skulesystemet i dag i stor grad handlar om. Då blir offentlege ressursar sett inn for å redusere sosial ulikskap. I den norske skulen skal den som treng mest få mest, men dette finn ein nok kanskje ikkje så mykje av i den zambiske skulen. I førskulen på SOS såg eg ikkje at SOS- og FSP-barna fekk meir omsorg og støtte enn dei rike barna, det var heller slik at lærarane gav meir støtte og merksemd til dei rike. Resultatlikskap er kanskje ikkje eit mål i den zambiske skulen. Dette bekreftar Educating Our Future (1996) når dei skriv at dei vil arbeide for at alle barn har lik moglegheit til å gå på skulen, men dei skriv ikkje noko om at barna skal ha like moglegheiter til å oppnå dei same resultatata på skulen. Samtidig er det viktig å hugse på at prestasjonane til elevane med ulik sosial bakgrunn òg i Noreg framleis er stor, og at me langt i frå er ferdige med å jamne ut skilnadane (Grøgaard, Helland og Lauglo 2008).

12.4 Forskjell i oppførsel og korleis dei rike og fattige barna behandlar kvarandre

Når eg spurte intervjuobjekta om dei såg forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn oppfører seg, trakk nokon av dei fram mangelen på mat som eit moment. Barna vart slappe,

hadde vanskar med å konsentrere seg og halde seg vaken fordi dei fekk for lite mat. Vidare gjorde maten barna hadde med seg, i FSP-barna sitt tilfelle, ikkje hadde med seg, skilnadane i sosial bakgrunn tydelegare. Maslow skriv i sin behovspyramide at grunnleggjande behov som behovet for mat, drikke og søvn må vere dekte før ein kan komme seg noko vidare i behovspyramiden. Behovet for mat og drikke er så klart veldig viktig, og utan det er det vanskeleg for eit menneske å konsentrere seg og oppnå til dømes sjølvrealisering. Det ein kanskje kan stille meir spørsmålsteikn ved, som òg Maslow er blitt kritisert for, er at behovet for mat og drikke må vere dekkja før ein kan klatre oppover i behovspyramiden i det heile. FSP-barna fekk som sagt mat og drikke på skulen, og ofte var dette den einaste maten dei åt i løpet av ein dag. Sjølv om dei var slappe og ukonsentrerte, vil eg ikkje sei at dei ikkje hadde behovet for til dømes det tredje steget på Maslow sin behovspyramide, nemleg ”tilhøyrslø- og kjærleiksbehova”. Eg såg tydeleg at FSP-barna hadde kjærleik for kvarandre, og at familiebandet dei i mellom var sterkt. Difor kan ein sjå at det ligg noko i det Maslow sine kritikarar seier om at tenkinga hans er for vestleg (<http://www.businessball.com>, <http://en.wikipedia.org>).

I vesten har dei fleste dei mest grunnleggjande behova som mat, drikke og husly dekte, så dei blir fort tekne for gitt. Det som kanskje er større mangel på her er nemleg ”tilhøyrslø- og kjærleiksbehova”. Det er mange barn og vaksne som sit åleine og einsamme rundt om kring i vesten, utan at familie og venner har tid til dei. I Zambia er det mange som er fattige som må slite for å få mat og drikke og eit skikkeleg husly, men likevel har dei fleste store familiar, naboar og venner som bryr seg om dei og tek vare på dei. Kanskje behov som kjærleik og tilhøyrslø blir tekne for gitt i Zambia? Når ein høyrer zambiarar snakke om barna som kjem til SOS for å bu der, snakkar dei om dei som dei mest sårbare av dei sårbare, for dei har ikkje ein gong omsorg. Sidan dei grunnleggjande behova som regel er dekkja i vesten, kan det hende me gløymer at det er mogleg å ha kjærleik og familie som bryr seg sjølv om ein er svolten og tørst. Det kan vere at det å bli elska og ha nære folk som bryr seg, er eit like grunnleggjande behov som det å ha mat og drikke. I vesten kan ein nok finne folk som har det meste dei kan ønskje seg av materielle ting, og som kvar einaste dag har moglegheita til å ta uendeleg med val. Likevel kan ein sjå at dei er einsame og triste, for viss du ikkje har kjærleik og omsorg, kva har du eigentleg då? (<http://www.businessball.com>, <http://en.wikipedia.org>) Vidare kan ein kanskje sjå at Maslow sin behovspyramide, som er bygd på vestlege verdiar, er i kollisjonskurs med det afrikanske verdssynet ”ubuntu” som Murithi (2007) skriv om. I ”ubuntu” er det ikkje eit mål å vere individualist, og å realisere seg sjølv. I ”ubuntu” snakkar

ein heller om gjensidigheit, ei felles skjebne mellom folket, at alle høyrer til ein familie og at ein deler det ein har.

Vidare snakka særleg intervjuobjekta frå SOS om at det var tydelege forskjellar i korleis barna med ulik sosial bakgrunn oppførte seg og behandla kvarandre. Førskulelæraren i klassa eg var i praksis i, trakk fram at barna heile tida vart minna på ulikskapane i bakgrunnen mellom barna, mellom anna gjennom maten dei hadde med. Når til dømes eit FSP-barn ser kvar einaste dag at andre barn har med pizza og kaker, mens dei sjølv får kjeks og saft av læraren, og at andre barn har fine sko, uniform og skulesekkar, mens dei sjølv ikkje har råd til uniform, men har holete, gamle sko, klede og skulesekk, gjer nok dette noko med sjølvkjensla til barnet. Læraren sa at ho var redd for at barna skulle ende opp med å hate kvarandre når dei kvar dag såg dette, og sa at det for ho som vaksen kunne vere vanskeleg å forstå at nokon hadde ein høgare posisjon enn ho, så korleis skal barna kunne forstå det? Her kan ein trekkje inn det Larsen og Slåtten (2008) skriv om Matteus-prinsippet igjen, at dei som har mykje av ein ressurs, òg får mykje av andre ressursar.

Dei rike barna på SOS har foreldre med pengar og høg status som har råd til å kjøpe leiker, fine klede og god mat. Dei fattige barna frå til dømes FSP, har foreldre som i utgangspunktet ikkje har råd til å sende barna på førskulen, dei har ikkje råd til uniform, og ikkje råd til å sende med barna mat og drikke. Vidare kan ein spørje om kva det gjer med dei rike barna å sjå at dei har så mykje av noko, mens andre barn i same klasse har så lite. Har dei medkjensle med desse barna, eller tenkjer dei at dei kan takke seg sjølv for ”enhver er sin egen lykkessmed” (Ve 1977) og at dei får klare seg sjølv? Dette kjem nok an på kva verdiar dei har med seg i frå foreldra, og som Larsen og Slåtten (2008) skriv har foreldra sin sosiale bakgrunn betyding for kva verdiar og normer som blir sett på som viktige.

Ein kan kanskje finne ulike verdiar og verdsbilete òg blant dei rikare familiane? Det kan vere at nokon av foreldra til dei rikaste barna verdset verdsbilete ”ubuntu” som viktig, slik at barna deira veks opp med verdiar som gjestfridom, gavmildheit og respekt for *alle* menneske i samfunnet. Då vil kanskje desse barna etter kvart som dei veks opp sjå på menneska rundt seg som ein familie, der det er viktig med gjensidigheit, inkludering og ei kjensle av felles skjebne mellom folk, og hjelpe dei som er fattige til å komme seg vidare, fram og opp (Murithi 2007). Viss foreldra til dei rikaste barna derimot har eit meir vestleg, middelklasseverdsbilete, vil barna kanskje heller stigmatisere dei fattige barna, tenkje at

”enhver er sin egen lykkes smed”, at det er viktigare å oppnå suksess på individplanet og at det er dei fattige si eiga feil at dei har det slik som dei har det (Ve 1977 og Larsen og Slåtten 2008).

Vidare seier dei fleste intervjuobjekta at dei fattige barna er meir valdelege og har ein dårlegare oppførsel enn dei rike barna. 1.klasselæraren sa at dei fattige barna er vant med bråk heime i frå så dei bråkar mykje og likar å sloss og fornærme andre, og førskulelæraren i klassa mi på SOS sa at viss eit barn blir slått vil det slå sjølv. Den andre førskulelæraren på SOS sa at dei rike barna hadde ein korrekt måte å leike på, mens dei fattige utforska meir for dei var ikkje vant med leikene, og det kunne ende med at dei øydela leikene. Dette tolkar eg som at dei ulike lærarane ser det som Larsen og Slåtten (2008) skriv om at den sosiale bakgrunnen til foreldra har betydning for kva verdiar og normer som blir sett på som viktige og barna tek med seg vidare. I følgje intervjuobjekta mine er det vanlegare for dei fattige barna å sloss og oppføre seg dårleg, enn for dei rike barna, og dette er mest truleg verdiar dei har med seg frå foreldra. Vidare kan det hende det er skilnadar i barna sin kulturelle kompetanse som gjer at forskjellen i oppførsel blir synleg. Larsen og Slåtten (2008) skriv at kulturell kompetanse handlar mellom anna om evna til å tilpasse seg i ulike samanhengar og korleis ein skal oppføre seg, og høg kulturell kompetanse kjem ofte av høg utdanning og inntekt. Det kan vere at dei rike barna har fått meir opplæring i korleis dei skal oppføre seg ut i frå det lærarane ser på som rett måte å oppføre seg på. Hernes (1975) skriv at det er som regel middelklasseverdiane som er godtekne i skulen, og det same er Ve (1977) inne på, mens arbeidarklassa kanskje har andre verdiar som kan vere like viktige, men som ein ikkje finn igjen i middelklassa, og som ikkje blir nemnt.

Verdiar Ve (1977) trekk fram som er viktige for arbeidarklassa er verdiar som samhald, å underordne seg kollektivet, solidaritet i arbeidslivet og i familie og slekt, mens verdiar som er viktige for borgarskapet er mellom anna å oppnå suksess på individplanet. Vidare skriv Ve (1977) at det er stilt få spørsmålsteikn ved verdiane til middelklassa, og forska lite på arbeidarklassa sine verdiar. Førskulelæraren i klassa eg var i praksis i på SOS, sa at ikkje alle barna leika med alle. Ho såg at SOS-barna var veldig knytt til kvarandre, såg på kvarandre som ein familie og leika med kvarandre. Det same gjorde FSP-barna. Dei rike barna og barna til dei tilsette leika ilag, men dei var ikkje like knytte til kvarandre. Dette var òg noko eg observerte, og eg såg at SOS- og FSP-barna hadde ein spesiell omsorg og brydde seg om kvarandre. Eg såg sjeldan at til dømes eit SOS-barn gjekk bort til eit av dei rike barna, eller at

eit FSP-barn og SOS-barn leika ilag. Dette tolkar eg som at ein i førskulen på SOS ser igjen at dei rike og fattige verdset ulike verdiar, og at familiekjensla og samhaldet er viktigare for dei fattige enn for dei rike. Intervjuobjekta var generelt negative til oppførsel til dei fattige og trakk ikkje fram samhaldet og omsorga deira for kvarandre. Kan dette ha noko med å gjere at dei har middelklasseverdiar sjølv, og driv med det Ve (1977) kallar klassespesifikk sosialisering, og at det er deira verdiar og normer som blir tvunge på barna frå fattigare lag? Då ser ein vel igjen at det er dei rikaste barna som blir teke mest omsyn til i førskulen i Zambia.

Vidare sa førskulelæraren i ”middle class” at FSP-barna har dårleg oppførsel og ikkje snakkar, mens dei rike barna kjem bort til læraren, stiller spørsmål, rapporterer og hjelper dei andre barna. Dei rike barna fortel når nokon har gjort noko gale og prøver å finne løysingar, mens FSP-barna ikkje vil fortelje når nokon har gjort noko gale. Som nemnt tidlegare observerte eg at førskulelæraren så å seie aldri gav dei fattige barna moglegheit til å fortelje kva som hadde skjedd viss det var ein ueinigheit, men utleverte straff før dei fekk sagt noko, mens dei rike barna fekk moglegheita til å snakke. Dette kan vise at førskulelæraren kanskje reproducerer ulikskap i klassa, stigmatiserer dei fattige og verdset middelklasseverdiane ovanfor arbeidarklasseverdiane (Hernes 1975, Larsen og Slåtten 2008 og Ve 1977).

12.5 Forskjell når det gjeld læring og skularbeid mellom dei rike og fattige barna

Når eg spurte intervjuobjekta om dei såg forskjell i korleis barna med ulik sosial bakgrunn gjorde det når det kom til læring og skularbeid, svarte dei fleste ja. 1.klasselæraren svarte at ho kan sjå på skularbeidet om foreldra bryr seg eller ikkje. Ein del av dei rikare barna får meir hjelp heime i frå enn dei fattige, og dette hjelper dei i skularbeidet. Dette stemmer overeins med det Larsen og Slåtten (2008) skriv om at utdanning er eit viktig kriterium for ulikskap, og at ein kan sjå ein tendens til at foreldre med høg utdanning oppmuntrar og hjelper barna på ein anna måte i forhold til skularbeidet, noko som igjen fører til at barn av foreldre med høgare utdanning oftare får høg utdanning sjølv, enn barn av foreldre med låg utdanning.

Det kan vere at utdanningssystemet i Zambia, som Hernes (1975) skriv det har vore i Noreg, er med på å reproducere dei sosiale ulikskapane ein finn hos foreldra, hos barna. I følge Hernes (1975) kan ein omsetje dei ferdigheiter elevane får i skulen i status og inntekt på arbeidsmarknaden, noko som er med på å oppretthalde skilnadar i status og inntekt mellom

familiar. Vidare meiner han at motivasjonen og kapasitetane elevane har med seg heime i frå betingar kva dei til slutt kjem ut med av ferdigheit frå skulen. 1.klasselæraren i Zambia sa at ho kan sjå ut i frå skulearbeidet til elevane kor mykje foreldra byr seg, og dette kan ein setje opp mot det Hernes (1975) beskriv om det norske samfunnet. Den zambiske førsteklasselæraren eg intervjuar i Noreg, er med på å bekrefte dette når ho seier at rike og fattige barn ikkje har dei same moglegheitene i førskulen og skulen i Zambia. For å oppnå noko i Zambia må ein i følgje ho kjenne nokon og/eller komme frå ein rik familie. Gjer ein ikkje det må ein arbeide veldig hardt for å komme seg nokon veg. Dette viser til det Hernes (1975) skriv om den norske skulen tidlegare då ein hadde formallikskap, og at skulen er med på å reprodusere likskap, og det Larsen og Slåtten (2008) skriv om nettverksressursar og at det handlar om å kjenne nokon som kan trekkje i trådar slik at ein kan komme seg oppover i hierarkiet i samfunnet. Det viser òg tilbake på det Schwartz (2004) fann i sine undersøkingar om at Zimbabwe og nabolanda er eit hierarkisk samfunn der sosial ulikskap blir godteke.

Dei andre intervjuobjekta kjem inn på at det er forskjell i kva barna møter heime, mellom anna er nokon av dei rike barna utsett for TV og meir engelsk enn dei fattige barna, og dette har påverknad på korleis dei gjer det i skulen. Den andre førskulelæraren sa at nokon av dei fattige barna i utgangspunktet kan vere smarte, men bli oppfatta som "slow learners" fordi dei ikkje brukar engelsk heime noko som fører til at dei ikkje forstår det læraren seier. Dette kan ein setje opp i mot det Larsen og Slåtten (2008) skriv om ulikskapar i kulturell kompetanse hos barn frå familiar med høg utdanning og inntekt, og lågare utdanning og inntekt.

13.0 Avslutning

Sosial ulikskap dreier seg i følgje Larsen og Slåtten (2008) om at knappe godar er ulikt fordelt i befolkninga, og ofte er det slikt at dei som har mykje av ein ressurs òg får mykje av andre ressursar. Dette kallar dei for Matteus-prinsippet. Vidare skriv Schwartz (2007) at Zimbabwe og nabolanda er eit hierarkisk samfunn der sosial ulikskap blir godteke, og gjennom min informasjonsinnhenting fann eg at sosial ulikskap blant barn og vaksne i Zambia er tydeleg og det blir snakka mykje om. Dei rike blir brukt som rollemodellar for dei fattige, og ein kan kanskje seie at dei blir brukt som "lokkemat" for at dei fattige skal arbeide så hardt dei kan for å komme seg lenger her i livet.

Hovudfokuset mitt i denne oppgåva var å finne ut korleis dei vaksne i dei ulike institusjonane tek omsyn til barna sin sosiale ulikskap, og eg vil seie at hovudfunnet mitt viser at dei vaksne,

spesielt i SOS, men òg generelt i det zambiske samfunnet, behandlar dei rike og dei fattige barna ulikt. Det er dei rikaste barna som i følgje dei vaksne er dei høflege og snille, og som blir brukt som førebilete, mens dei fattige er dei som bråkar mest, fornærmar og slest. Eg meiner at ein kan sjå at dei vaksne brukar det Andresen (1990) kallar ein dobbeltstandard ovanfor barna, der dei rike og fattige får ulik reaksjon på lik handling. Dette gjeld både ved straff og ros, og det er dei rike barna som kjem best ut.

Vidare tenkjer eg at ein kan sjå at den zambiske førskulen og skulen på mange måtar reproducerer ulikskap, og nyttar seg av formallikskap og til tider ressurslikskap (Hernes 1975). Det er dei rike sine verdiar, med andre ord middelklasseverdiane, som blir verdsett i den zambiske skulen, og det skjer på mange måtar ei klassespesifikk sosialisering (Ve 1977). Ved at lærarane viser tydeleg at det er dei rike barna sine verdiar som er dei viktigaste, kan ein seie at dei påtvingar dei fattige barna dei herskande klassane sine verdiar, utan å tenkje over kva verdiar dei fattige ser på som viktige og rette. Middelklasseverdiane handlar i følgje Ve (1977) om individuell prestasjonsmotivering, altså det å oppnå suksess på individplanet, mens arbeidarklassa er meir oppteken av solidaritet og samhald.

Eg tykkjer det er viktig å minne om at ein framleis finn ulikskapar i sosial status i Noreg, og at det framleis er dei som kjem frå låge sosiale lag og innvandrarfamiliar, som slit mest i den norske skulen (Grøgaard, Helland og Lauglo 2008). Vidare er det ikkje sikkert at det er dei verdiane me ser på som viktigast i vesten, slik som sjølvrealisering og individualisme, som er dei ”beste” og mest ”rette”. Det afrikanske verdssynet ”ubuntu” med gjestefridom, gjensidigheit, alle deler det dei har og tilhøyrer ein familie, kan vere like ”bra” og ”rett” (Murithi 2007). For meg verkar det som at det på mange måtar er dei vestlege verdiane dei rikaste i Zambia verdset, og at dei rikaste barna skal få realisere seg sjølv og ha moglegheita til å bli noko, mens dei fattige verdset familie, solidaritet og samhald. Kanskje kan ein seie at lærarane i dei ulike institusjonane i Zambia er med på å vidareformidle det Schwartz (2004) kallar egalitære og typisk vestlege verdiar til dei rikaste barna, mens dei fattigaste barna og familiane held vedlike det afrikanske verdsbilete ”ubuntu”? Kanskje vil ein framover sjå at det blir eit endå større skilje mellom dei rikaste og fattigaste i Zambia ved at middelklassa overtek meir og meir i frå vestlege verdiar, mens arbeidarklassa og dei fattigaste held vedlike afrikanske verdiar?

14.0 Litteraturliste

Andresen, R. (1990): *Kjønn og kultur. I: Sosiologi i dag, nr. 1*

Berggren, B. (1987): *Barns sosiale verden: Ikke så barna ser det*. Gyldendal

Chembe, M.D. i Fellesrådet for Afrika (2007): *Umthetho – Åtte afrikanske forslag til norsk utenrikspolitikk*. Solidaritet forlag

Dahl, Ø. (2003): *Møter mellom mennesker: Interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal

Dalland, O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter (4.utgave)*. Gyldendal Akademisk

Grønmo, S. (2007): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen*. I Holter og Kalleberg: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget

Hernes, G. (1975): *Reproduksjon av ulikhet*. København

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *Stortingsmelding nr. 16: ...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*

Larsen, A.K. og Vaagan Slåtten, M. (2008): *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for førskolelærere (2.utgave)*. Fagbokforlaget

Murithi, T. (2007): *A local response to the global human rights standard: the ubuntu perspective on human dignity. I: Globalisation, Societies and Education, Vol. 5, No. 3, November 2007.*

Republic of Zambia, Ministry of Education (1996): *Educating Our Future: National Policy on Education*. Zambia Educational Publishing House

Schwartz, S.H. (2004): *Mapping and interpreting cultural differences*. I Vincken, Soeters and Ester (2004): *Comparing Cultures: Dimensions of Culture in a Comparative Perspective*.

Ve, H. (1977): *Sosialisering, kjønn og klasse*. I Berg, A.M.: *I kvinners bilde*. Pax

Vildby, K. (2006): *Den globale reisen: Artikkel 9; Når selv barn får rettigheter* (3.utgåve). Universitetsforlaget.

Wikan, U. (1989): *Bruk av straff i ulike kulturer: Et antropologisk perspektiv*. I: Barn nr ½

Internett:

<http://www.snl.no/enhetsskole> (08.mai 2010)

<http://no.wikipedia.org/wiki/Enhetsskole> (08.mai 2010)

http://www.moe.gov.zm/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=144
(08.mai 2010)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147257e.pdf> (08.mai 2010)

<http://www.zamstats.gov.zm/> (08.mai 2010)

http://www.ssb.no/utdanning_tema/ (09.mai 2010)

http://www.reddbarna.no/default.asp?V_ITEM_ID=820 (09.mai 2010)

http://www.plan-norge.no/Sporsmal_svar/Landfakta3/Afrika/Zambia.aspx (09.mai 2010)

http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/rapport_laringsutbytte.pdf (09.mai 2010)

<http://www.businessballs.com/maslow.htm> (16.mai 2010)

http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow's_hierarchy_of_needs (16.mai 2010)

Mooya: lollenautafoundation.eu/uploads/issbd-final-report-mooya.pdf (16.mai 2010)

Banda (2009): <http://allafrica.com/stories/200912100613.html> (16.mai 2010)

Vedlegg 1, Intervju med førskulelærer

- 1) Do you teach the children about gender? How?
- 2) Has the law on equality between genders had any impact on the teaching? If yes, in what way? If no, why not?
- 3) What do you think gender equality is?
- 4) Do you see any difference in how the girls and boys treat each other? How?
- 5) Do you see any difference in how the girls and boys behave in class? How?
- 6) Do you see any difference in how the girls and boys are doing when it comes to learning and schoolwork? How?
- 7) Do you see any difference in how the children with different social background treat each other? How?
- 8) Do you see any difference in how the children with different social background behave in class? How?
- 9) Do you see any difference in how the children with different social background are doing when it comes to learning and schoolwork? How?
- 10) Is there any reporting system in the pre-school if you see that someone needs special help?
- 11) Are there any children in your class who have special needs? If that's the case, what special needs do they have?
- 12) How do you manage to see everybody and give each learner what he/she needs?
- 13) Do you have to adjust the teaching and exercises to any of the children? If so, how do

you do that?

14) Are there any children you think should have special education? If so, why don't they get it?

15) Have you seen any connection between the children behaviour/how they do in class and their gender, social background and functional level?

16) What do you think is the most important to considerate as a teacher when it comes to gender? – social background? – functional level?

Vedlegg 2, Intervju med førsteklasseleærer

- 1) How many children do you have in your class?
- 2) How many boys and how many girls?
- 3) Do you teach the children about gender? How?
- 4) Has the law on equality between genders had any impact on your teaching? If yes, how? If no, why not?
- 5) What do you think gender equality is?
- 6) Do you see any difference in how the girls and boys treat each other? How?
- 7) Do you see any difference in how the girls and boys behave in class? If yes, how?
- 8) Do you see any difference in how the girls and boys are doing when it comes to learning and schoolwork? If yes, how?
- 9) Do you have children with different social background in your class?
- 10) If you do, do you see any difference in how the children with different social background treat each other? How/why?
- 11) ...in how they behave in class? How/why?
- 12) ... are doing when it comes to learning and schoolwork? How/why?
- 13) Is there any reporting system in the school if you see that someone needs special help? How does that work?
- 14) Have you ever reported any of your pupils to special education during your work?

15) Are there any in your class who have special needs? If that's the case, what special needs do they have?

16) How do you manage to see everybody and give each learner what he/she needs?

17) Do you have to adjust the teaching and exercises to any of the children? If yes, how do you do that?

18) Are there any children you think should have special education who don't get it? If so, why don't they get it?

19) Have you seen any connection between the children's behaviour/how they do in class, and their gender, social background and functional level?

20) What do you think is the most important to considerate as a teacher when it comes to gender? – social background? – functional level?

Vedlegg 3, Intervju med spesialpedagog:

- 1) How many children do you have in your class?**

- 2) How many boys and how many girls?**

- 3) Do you have any other teachers or assistents with you? If so, how many?**

- 4) What special needs do the children have? Any diagnoses?**

- 5) How do you plan your teaching?**

- 6) How do you manage to see everybody and give each learner what he/she needs?**

- 7) Do you think there is any difference in how the girls and boys treat eachother?
How/why?**

- 8) ... behave in class? How/why?**

- 9) ... are doing when it comes to learning and schoolwork? Why/how?**

- 10) Do you have any children with different social background?**

- 11) If so, do you think there is any difference in how the children with social background
treat eachother? How/why?**

- 12) ... behave in class? How/why?**

- 13) ... are doing when it comes to learning and schoolwork?**

- 14) Have you seen any connection between the children with special needs and their
gender or/and social background? How?**

15) What do you think is the most important to considerate as a teacher when it comes to gender? – social background? – functional level?

Vedlegg 4, Intervju med zambisk førsteklasse lærer i Noreg

- 1) Is it normal to talk about different social background in Zambia? Why?**
- 2) Do you think children with different social background are being treated differently in Zambian pre-schools and schools? Why/how?**
- 3) I've seen rich children in Zambian pre-schools being used as role models. Have you seen that? Why do you think that is?**
- 4) Do you think teachers in Zambia raise the children with social backgrounds differently? When it comes to how to behavior, how to survive, values, norms. Why/how?**
- 5) To treat the children equal is important in the school. Do you think that the children should be treated all the same or should they be treated differently so they can achieve the same? Why?**
- 6) Do you personally think that a child from a poor family have the same opportunities as a child from a rich family in Zambia? When it comes to school, jobs, life. Why?**