



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Fattigdom: Elevers oppfattelser og læreverks
presentasjon av fattigdom i Tanzania

Poverty: Students' perceptions and textbooks'
presentation of poverty in Tanzania

Kandidatnummer: 250

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Anders Daniel Faksvåg Haugen

Innleveringsdato: 03.06.19

Antall ord: 9932

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

Poverty is a very complex phenomenon, and highly relevant in many people's everyday-life across the world. This Bachelor's thesis is a study of Tanzanian students' perceptions and textbooks' presentation of poverty, and how these relate to each other and the actual situation in Tanzania. The study is structured after Goodlad's (1979) description of curriculum domains, focusing on the formal and the experienced curriculum. In Tanzanian Secondary Education, the causes and consequences of poverty is emphasized, but the extent of the problem within the country is not accounted for. This contributes to students' perceptions of poverty as a problem that does not apply to them.

Forord

Denne bacheloroppgaven markerer slutten på mitt tredje år av grunnskoleutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, utfordrende, og ikke minst lærerikt. I Tanzania fikk jeg innsyn i en svært annerledes hverdag enn den jeg er vant med hjemme i Norge. Denne prosessen har dermed fått meg til å særlig reflektere over ulike oppfattelser av fattigdom, og hvordan dette påvirker menneskers liv. Jeg er svært takknemlig for den muligheten jeg har fått til å gjennomføre et så spennende prosjekt, og jeg vil derfor takke Høgskulen på Vestlandets seksjon for samfunnsfag, avd. Bergen, for studieturen til Tanzania.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Anders Daniel Faksvåg Haugen, som har vært en viktig støttespiller gjennom hele prosessen. Jeg vil takke for all god hjelp, oppmuntring, og ikke minst tilgjengelighet. Alle informantene mine, og praksisskolen, som gjorde datainnsamlingen min mulig, fortjener også en stor takk. Jeg er takknemlig for all hjelpsomhet, åpenhet og deltakelse. En stor takk går også til mine praksispartnere, Amalie Toska Ottesen og Bodil Taule Rørvik, som assisterte meg i gjennomførelsen av elevundersøkelsene.

Til slutt vil jeg også takke mine kjære foreldre, og gode venninne Maria Gundersen Virtanen, for grundig korrekturlesing. Dere har vært til stor hjelp.

Og til deg som leser dette – god lesing videre!

Bergen, mai 2019.

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	II
FORORD	IV
FIGURER	VIII
TABELLER	VIII
1 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	2
1.2 AVGRENSING	2
1.3 DISPOSISJON.....	2
2 BAKGRUNN	3
2.1 FATTIGDOM I TANZANIA.....	3
2.1.a <i>Fattigdom i Tanzanias naboland</i>	3
2.2 UTDANNINGSSYSTEMET I TANZANIA	4
2.2.a <i>Læreplanen i Tanzania</i>	5
3 TEORI	7
3.1 VALG AV TEORI.....	7
3.2 BEGREPET FATTIGDOM	7
3.3 GOODLAD: CURRICULUM INQUIRY	7
3.3.a <i>Det formelle læreplannivået</i>	7
3.3.b <i>Det erfarte læreplannivået</i>	8
3.4 DIKOTOMIEN ”OSS” OG ”DE ANDRE”	8
4 METODE	9
4.1 VALG AV METODE.....	9
4.2 PRESENTASJON OG UTVALG AV INFORMANTER	10
4.3 ELEVUNDERSØKELSE.....	11
4.4 LÆREBOKANALYSE.....	13
4.5 FORDELER OG ULEMPER MED METODENE	13
4.6 ETISKE HENSYN	14
4.6.a <i>Elever som informanter</i>	14
4.6.b <i>Egen rolle</i>	15
5 ANALYSE	17
5.1 DET FORMELLE LÆREPLANNIVÅET.....	17
5.1.a <i>Syllabus</i>	17

5.1.b	Lærebok.....	18
5.2	DET ERFARTE LÆREPLANNIVÅET	20
5.2.a	Oppgave 1	20
5.2.b	Oppgave 2	22
5.2.c	Oppgave 3	24
5.2.d	Oppgave 4	25
5.2.e	Oppgave 5	26
6	DRØFTING	29
6.1	ELEVENES OPPFATTELSE AV FATTIGDOM SETT I LYS AV LÆREBOKENS PRESENTASJON ...	29
6.2	OPPFATTELSENE AV FATTIGDOM SETT I LYS AV TANZANIAS FAKTISKE SITUASJON.....	31
7	KONKLUSJON.....	35
8	LITTERATURLISTE.....	37
9	VEDLEGG	39
	VEDLEGG 1: OPPGAVEARK BRUKT I ELEVUNDERSØKELSEN	39
	VEDLEGG 2: STATISTIKK FRA AFROBAROMETER	41
	VEDLEGG 3: NSDs MELDEPLIKTSTEST	42
	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR MED UNDERSKRIFT.....	43

Figurer

Figur 2.1:	Andel av befolkningen som lever i absolutt fattigdom i Tanzania og dets naboland.....	4
Figur 5.1:	”Children suffering from poverty”.....	20
Figur 5.2:	”Handicapped people begging on the street”.....	20
Figur 5.3:	”Refugees”.....	21
Figur 5.4:	”A person suffering from HIV and AIDS”.....	21
Figur 5.5:	”Children begging on the street”.....	21
Figur 5.6:	Hyppighet av bildenes utringing.....	23
Figur 5.7:	Kategorisert samling av besvarelsenes representanter av fattigdom.....	23
Figur 5.8:	Årsaker til fattigdom.....	24
Figur 5.9:	Konsekvenser av fattigdom.....	24
Figur 5.10:	Land rangert etter rikdom sammenlignet med hverandre.....	26
Figur 5.11:	Hvor stor andel av den tanzanianske befolkningen som lever i fattigdom ifølge elevene.....	27
Figur 5.12:	”The drawing is about a woman borrow some money to get her basic needs”....	28
Figur 5.13:	”The picture is about HOUSE POVERTY”.....	28
Figur 5.14:	Kategorisering av motivene i elevenes tegninger.....	29
Figur 5.15:	”A poor boy asking for help”.....	30
Figur 5.16:	”A crippled person, he needs money for operation”.....	30
Figur 5.17:	”The street children crying there is no food and there feeling hungry because there is no Food and none to feed them”.....	30
Figur 5.18:	”They don´t have food so they can get a diseases such as marasmus, kwashiorkor”.....	30

Tabeller

Tabell 2.1:	Utdanningssystemet i fastlands-Tanzania, med engelske betegnelser.....	5
Tabell 5.1:	Fattigdomsemnets delemner, og deres spesifikke mål for undervisningen.....	19

1 Innledning

Tanzania er et land i Øst-Afrika med over 50 millioner innbyggere. Landet har en flott natur, et rikt dyreliv, rik kultur og rolige politiske forhold. Samtidig finner man et betydelig antall innbyggere som lever i fattigdom. For å fastslå hva fattigdom er, finnes det både nasjonale og internasjonale fattigdomsgrenser. Likevel vil svaret på hva fattigdom innebærer, i stor grad avhenge hvem man spør, og hvor i verden man er. Dette gjør fenomenet i høy grad komplekst, med både subjektive og objektive betegnelser og forståelser. Fattigdom utgjør derfor et svært spennende forskningstema.

Det tredje året på lærerutdanningen velger vi ved Høgskulen på Vestlandet, fordypningsfag i samfunnsfag. Jeg valgte å fordype meg i Det globale samfunn, og Afrika med vekt på Tanzania. Valget baserte seg på et ønske om å lære mer om temaene som belyses i faget, som globalisering, samt geografiske, politiske og økonomiske forhold i Afrika. Faget innebærer også en seks ukers studietur til Tanzania, som inkluderer blant annet tre uker praksis. I vår deltok jeg på denne studieturen, og jeg fikk dermed mulighet til å skrive om et tema knyttet til Tanzania i min bacheloroppgave.

Av alt vi kunne møte på i Tanzania som skiller seg fra Norge, som kultur, tradisjon og religion, var fattigdom det jeg var mest spent på. Fattigdom er noe mange nordmenn har begrenset førstehåndserfaring med. Selv om jeg har reist en del utenfor egne landegrenser, har jeg likevel ikke reist i de delene av verden der man får se fattigdom på nært hold. Studieturen til Tanzania var første gang jeg reiste til Afrika, og første gang jeg reiste til et sted med så stor fattigdomsprosent. Før man skal på en slik reise, har man naturligvis mange tanker og forventninger om landet og opplevelsene man har i vente. Selv om fattigdom er et tema som tar en relativt stor plass i det man lærer om andre land i skolen, og det man ser i nyhetsbildet og i mediene ellers, forberedte jeg meg på at det ville være noe helt annet å være vitne til det selv. Jeg prøvde også å gjøre meg selv bevisst på at erfaringer og opplevelser kan være svært annerledes enn det man lærer, og at oppfattelser er subjektive og individuelle. Jeg har også selv fått erfare at man gjerne distanserer seg fra en situasjon, når man selv står midt i den. Ofte identifiserer man seg ikke med et utfordrende problem, selv om andre mener det er gjeldene for en. Disse erkjennelsene utformet i stor grad mitt valg av tema, og oppgavens vinkling. Fattigdom i Tanzania er et undervisningstema i en kontekst der temaet er veldig relevant.

Dermed opplever jeg det også svært interessant å finne ut hvordan elevene ser på fattigdom i relasjon til seg selv og landet sitt, og om dette samsvarer med det de selv lærer på skolen.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av dette tar jeg, i min bacheloroppgave, utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke oppfattelser av fattigdom finnes blant elever i Secondary School i Tanzania, og i hvilken grad samsvarer disse med lærebøkens fremstilling og landets faktiske situasjon?

1.2 Avgrensing

Oppgavens størrelse gjør det nødvendig å avgrense, og jeg har valgt å fokusere på hvordan fattigdom kobles til landets situasjon, samt elevenes egen hverdag. Dette gjør jeg ved å benytte meg av den tanzanianske læreplanen, og innholdet i læreboken brukt på min praksisskole. Læreplanen i Tanzania viser systematisk de ulike emnene, og delemnene, elevene skal gå igjennom, og er direkte knyttet opp mot undervisningen. I tillegg har jeg valgt å avgrense videre ved å ta utgangspunkt i to av Goodlads (1979) ulike nivåer av læreplanen: det formelle og det erfarte, hvilket presiseres i delkapittel 3.3. Dette valget har bidratt med struktur og tydelighet gjennomgående i oppgaven, og særlig i analysen.

1.3 Disposisjon

Det blir først gjort rede for oppgavens bakgrunn og teoretiske grunnlag. Deretter gjennomføres metodebeskrivelser av datainnsamlingens utførelse. Til slutt analyseres datamaterialet, før funnene drøftes, og oppgavens konklusjon presenteres.

2 Bakgrunn

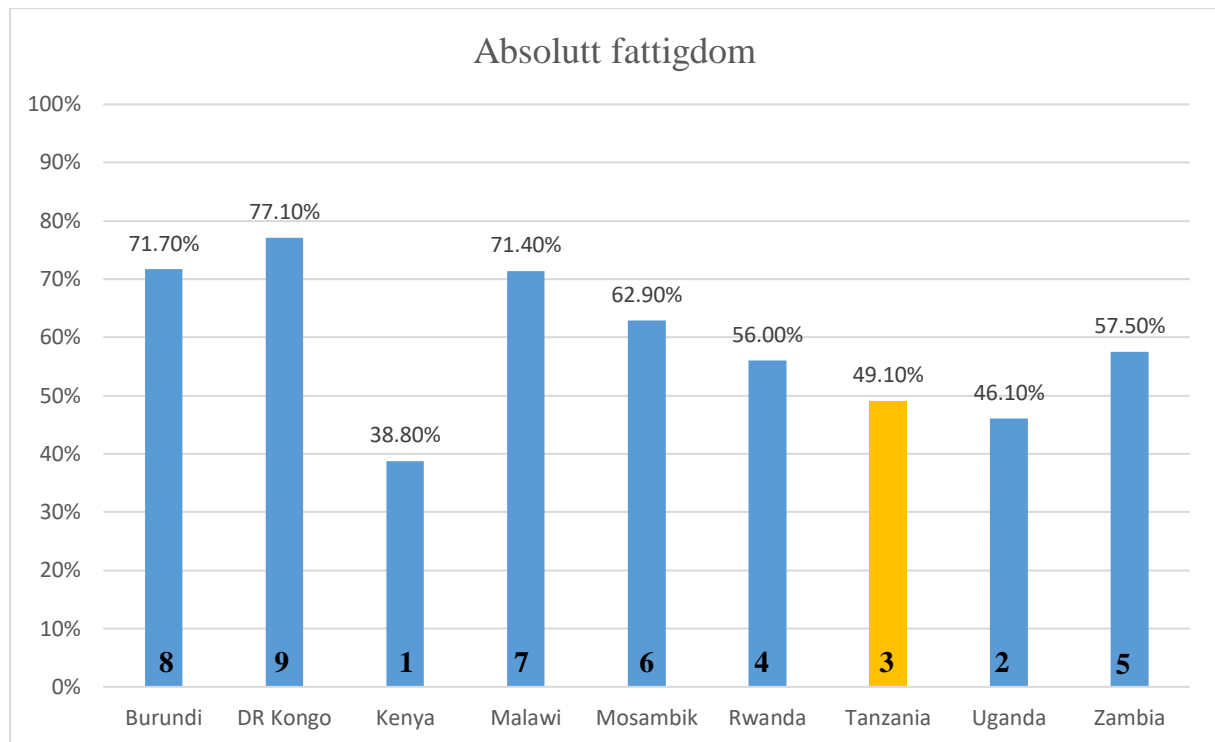
2.1 Fattigdom i Tanzania

Ifølge FN lever 49,1 % av den tanzanianske befolkningen i absolutt fattigdom (FN-sambandet, 2018). Dette er mennesker som lever for under 1,90 amerikanske dollar om dagen (FN-sambandet, u.å.). Ifølge Christophersen (2018) viser noen statistikker at så mye som 2/3 av den tanzanianske befolkningen i 2011 levde under fattigdomsgrensen, men at statistikkene varierer mye, spesielt mellom de nasjonale og de internasjonale. De nasjonale statistikkene er av dem med lavest tall, muligens fordi myndighetene selv ikke ønsker høye fattigdomstall (Christophersen, 2018, s. 79).

For å få en videre forståelse for vilkårene til den tanzanianske befolkningen, kan man også se på spørreundersøkelser sendt ut av Afrobarometer i Tanzania. Av spørsmålene er det de som handler om levestandard og økonomi som er mest relevante for min oppgave. Selv om bare 2,400 tanzanianere deltok i undersøkelsene, gir de, sammen med mine andre kilder, et godt bilde av de økonomiske forholdene i landet. Undersøkelsene (se vedlegg 2) viser hvordan deltakerne selv vil beskrive landets økonomiske situasjon, hvordan de vil beskrive egen levestandard, hvordan de vil beskrive egen levestandard sammenlignet med kenyanere, og hvor mange ganger de selv har gått uten inntekt. Sammenlagt kan dette gi et innblikk i menneskers situasjon i Tanzania med tanke på fattigdom, og hvordan deres oppfattelse av egen situasjon er (Afrobarometer, 2016/2018).

2.1.a Fattigdom i Tanzanias naboland

Tanzania har åtte naboland, og sammenligningen mellom dem, med andel av befolkningen som lever i absolutt fattigdom, blir vist i grafen under. Landene blir presentert i alfabetisk rekkefølge, og som grafen viser, er Tanzania plassert på tredje plass i prosentandel. Tallene i grafen er funnet på FNs hjemmeside, der det informeres om alle land i verden. Hvert lands presentasjon inkluderer blant annet fattigdomstall (FN-Sambandet, 2018). Etersom de tanzanianske lærebøkene bruker FNs tall på absolutt fattigdom, velger jeg også å bruke dem i denne oppgaven.



Figur 2.1: Andel av befolkningen som lever i absolutt fattigdom i Tanzania og dets naboland.

2.2 Utdanningssystemet i Tanzania

Utdanningssystemene i verden er både ulike i oppbygging og innhold, samt formål og funksjon. Likevel er det felles grunnleggende formålet i stor grad overføring av visdom, kunnskap og ferdigheter, der utdanningssystemet skal forberede unge mennesker på å bli fremtidige samfunnsmedlemmer og sikre deres bidrag til samfunnet. Tanzania har i tillegg en visjon om at gjennom kvalitetsutdanning vil landet få en økt produksjon, og skape sosioøkonomisk utvikling i landet (Mashaza & Majani, 2018, s. 126). Oppbyggingen av utdanningstilbudet er ulikt mellom fastlandet og Zanzibar, og ettersom min praksis ble utført på fastlandet, er det denne jeg presenterer. Utdanningen er oppdelt med førskoleopplæring, barneskole, ungdomsskole og høyere utdanning. Disse er i Tanzania navngitt, og fordelt i, to år *pre primary school*, syv år med *primary school*, fire år med *ordinary secondary education*, to år med *advanced secondary level*, før man går videre til *higher education*. Ungdomsskolen er fordelt i to nivåer, der de fire første årene forkortes som *O-level*, og betegner vanlig ungdomsskoleutdanning, mens *A-level* betegner to ekstra år man kan fullføre dersom man består eksamen. *Primary school* er det eneste som er obligatorisk å fullføre i Tanzania. Systemet visualiseres i tabellen under, produsert av Mashaza & Majani (2018, s. 127):

Tabell 2.1: Utdanningssystemet i fastlands-Tanzania, med engelske betegnelser.

Utdanningsnivå	Alder	Varighet i år	Førstespråk	Antall fag
Pre primary school	4-6 år	2	Kiswahili	3
Primary school	7-13 år	7	Kiswahili	9
Secondary school O-level	14-17 år	4	Engelsk	9
Secondary school A-level	18-19 år	2	Engelsk	6
Høyere utdanning	20 år og over	3 og over	Engelsk	Åpent

Tanzania oppnådde i 2007 tilnærmet universell adgang til barneskole. Siden da har likevel andelen barn i skolen sunket. Det regnes å være rundt to millioner barn i landet, mellom 7 og 13 år, som ikke går på skole. Nesten 70 % av barn i alderen 14-17 år går ikke på ungdomsskole, mens bare 3,2 % begynner på de siste to årene av skolegangen, som i Tanzania representerer A-level. Utfordringene ligger både i skolens kvalitet, men også i den økonomiske situasjonen til tanzanianere. Det er for eksempel tre ganger mindre sannsynlig at et barn fra en fattig familie går på barneskole, enn et barn fra en rikere familie (Unicef, u.å.).

2.2.a Læreplanen i Tanzania

Læreplanen er todelt i Tanzania, og begrepet læreplan får dermed en utvidet betydning. I Tanzania er læreplanen strukturert i et årsplanformat, og har betegnelsen *syllabus*. Syllabus skiller seg fra den norske læreplanen ved å både inneholde kompetansemål, kunnskapsmål og ferdighetsmål, i tillegg til å inkludere det som i Norge kalles årsplaner. Dermed viser læreplanen både det elevene skal ha lært etter fullført skolegang, samt utførelsen av undervisning på de ulike trinnene og i de ulike fagene. Det formelle læreplannivået er i denne oppgaven representert ved læreplanen og en statlig godkjent lærebok i Civics.

3 Teori

3.1 Valg av teori

Ettersom problemstillingen min hovedsakelig går ut på å identifisere elever sine oppfattelser av fattigdom i Tanzania, trengte jeg teori som kunne belyse dette temaet. I tillegg går oppgaven min ut på å se elevenes oppfattelser i lys av innholdet i lærebøkene deres, og dermed ble det også relevant å ta i bruk teori som redegjør for ulike forståelser av læreplaner.

3.2 Begrepet fattigdom

Ifølge FN innebærer fattigdom mer enn å bare mangle penger. Fattigdom handler om mangel på livsviktige ressurser, som begrenser menneskers mulighet til å leve verdige liv. Det skilles mellom grader av fattigdom, og i den sammenheng brukes begrepene relativ fattigdom og absolutt fattigdom. Relativ fattigdom er fattigdom sett i forhold til inntekten til majoriteten av en befolkning. Hvert land fastsetter sin egen nasjonale fattigdomsgrense, og dersom man opplever å leve under den fattigdomsgrensen, lever man i relativ fattigdom. Absolutt fattigdom er en videreføring av dette, og er en internasjonal fattigdomsgrense satt av Verdensbanken, som tilsvarer et forbruk på 1,90 amerikanske dollar om dagen. Dette betyr i praksis i dag at dersom man lever for under 1,90 dollar om dagen, lever man, uansett i hvilket land, i absolutt fattigdom. Slik absolutt fattigdom innebærer å ikke kunne dekke sine grunnleggende behov, som hus, mat og klær (FN-Sambandet, 2018).

3.3 Goodlad: Curriculum Inquiry

John I. Goodlad (1979) beskriver gjennom sin implementeringsteori hvordan ideer, planer og tiltak omsettes til praktisk arbeid (Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, Helland, u.å). Dette gjør han ved å introdusere fem ulike nivåer som læreplaner kan systematiseres etter, med den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte, og den erfarte læreplanen. Nivåene beskriver prosessen fra teoriene til de fagkyndige, gjennom læreplanen, til dens virkeliggjøring i skolehverdagen, og det elevene faktisk lærer (Goodlad, 1979, s. 60). Av de fem nivåene tar oppgaven videre utgangspunkt i det formelle og det erfarte læreplannivået.

3.3.a Det formelle læreplannivået

Det formelle læreplannivået presenterer den vedtatte læreplanen, som er godkjent av myndighetene og nedfelt i styringsdokumenter. Læreplanen beskriver hva elevene er forventet

å lære gjennom skolegangen, og utgjør dermed grunnlaget for all undervisning i de ulike fagene i skolen. Gjennom dette nivået kommer samfunnets interesser frem, etter hvilken grad temaet vektlegges i opplæringen (Goodlad, 1979, s. 61).

3.3.b *Det erfarte læreplannivået*

Det erfarte læreplannivået presenterer læreplanen slik den enkelte elev opplever den gjennom opplæringen. Dette avhenger av hvordan læreren tolker og formidler fagstoffet, og kan variere mye ut i fra elevenes individuelle forutsetninger (Goodlad, 1979, s. 63). Dette er, ifølge Goodlad, likevel det vanskeligste nivået å analysere, ettersom det kan være utfordrende å få innsikt i hva en elev har lært, og dermed komme frem til en konklusjon. Han mener at hva en elev har lært er vanskelig å observere, og å spørre dem direkte, stiller spørsmål rundt validitet. Han stiller seg kritisk til å stole på at elevene svarer sant (1979, s. 64).

3.4 *Dikotomien ”oss” og ”de andre”*

Ifølge Horntvedt (2012, s. 252) er en dikotomi et kontrastforhold mellom to opposisjoner, altså to motsetninger. En slik kategorisering skaper en todeling som gjensidig utelukker hverandre (Samnøy, 2015, s. 106). Dette innebærer at man bare kan identifisere seg med den ene kategorien, og at man dermed også automatisk er ulik den andre. I denne oppgaven er særlig dikotomien ”oss” og ”de andre” aktuell.

Hvordan mennesker former egen identitet, avhenger av hvem de identifiserer seg med og hvem de distanserer seg fra. Særlig i konstruksjon av nasjonal identitet fokuseres det ofte på det positive hos seg selv og egen nasjon, mens det negative hos andre, og andre nasjoner. I dette samspillet mellom ”selvet” og ”de andre”, der man romantiserer og idealiserer seg selv og egen situasjon, tar man også aktivt avstand fra de andre (Homi Bhabha, referert i Grosvenor, 1999, s. 244). Ifølge Grosvenor (1999, s. 245) er nasjonal identitet alltid avhengig av sammenheng og relasjon, og avhenger av flere faktorer som samlet etablerer grenser som markerer forskjellen mellom ”selvet” og ”de andre”. Man definerer seg selv i prosessen med å definere andre, og fremheve ulikhetene.

4 Metode

4.1 Valg av metode

Ettersom jeg på forhånd var klar over at Tanzania er et land med høy fattigdomsprosent, og at elevene jeg skulle møte i praksis nok ville ha erfaring med fattigdom, ønsket jeg å opptre varsomt i forbindelse med min datainnsamling. Før studieturen hadde vi lært at mange tanzanianeres oppfatning av europeere innebærer karakteristikk som rikdom og velstand, og jeg ønsket derfor å ikke virke hensynsløs eller belærende, når det kom til dette temaet. I tillegg ble vi fortalt at elevene ikke var vant til å snakke fritt rundt et tema, og at i eventuelle intervju ville jeg måtte være veldig delaktig, med mange spørsmål. Dette gjorde at jeg heller valgte elevundersøkelse som metode, for å unngå at elevene opplevde meg som påtrengende med utfordrende spørsmål. Dette ville også gi dem rom til å svare helt anonymt, i håp om at de ville tørre å svare mer åpent enn i en eventuell intervjusituasjon.

Spørreundersøkelse som metode kan inneholde både kvalitative og kvantitative elementer, ut i fra hvordan spørsmålene er stilt. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) er det mulig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i samme undersøkelse, der grad av fleksibilitet er en av hovedforskjellene mellom metodene. Jeg ønsket å finne ut både hva elevene anså som fattigdom, i tillegg til deres oppfattelse av hvordan fattigdomssituasjonen var i Tanzania. Dette ønsket jeg å oppnå ved å gi elevene ulike typer spørsmål, ulike måter å svare på, og med ulik grad av selvstendighet. Noe som identifiserer mine elevoppgaver med kvantitativ metode, er strukturen, der alle deltakerne ble gitt identiske spørsmål i samme rekkefølge. Til noen av spørsmålene er det også gitt svaralternativer, som kjennetegner kvantitativ metode i surveyer og spørreskjemaer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). For å få frem nyanser av hva elevene betrakter som fattigdom, valgte jeg også å stille noen åpne spørsmål der elevene kunne svare med egne ord. Med slike kvalitative spørsmål har deltakeren mulighet til å svare mer utfyllende og detaljert enn i de kvantitative, men de ulike besvarelsene er derimot ikke alltid sammenlignbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

For å gjøre besvarelsene av elevundersøkelsene mer sammenlignbare har jeg kvantifisert deler av det kvalitative materialet gjennom etablering av ulike kategorier. Utformingen av kategoriene har jeg gjort på bakgrunn av fokusområdene i lærebøkene, slik at det i tillegg vil være enklere å se elevenes oppfattelser i lys av lærebøkens innhold om fattigdom. På denne

måten vil jeg få større mulighet til å både få innsyn i, og mer kunnskap om, utbredelsen av ulike fattigdomsoppfattelser, i tillegg til fenomenets innhold og karakter (Aase & Fossåskaret, 2013, s. 19).

4.2 Presentasjon og utvalg av informanter

Praksisperioden, som ga grunnlaget for denne oppgaven, ble avholdt i tre uker på en offentlig skole i en storby i Tanzania. Før oppholdet vårt ble vi fortalt at denne byen er et sentrum for turisme, og regnes som mindre fattig enn flere sammenlignbare byer i landet, med blant annet mindre vannmangel og færre slumområder. Likevel erfarte vi selv at til tross for mindre vannmangel, var ikke tilgjengeligheten på vann tilstrekkelig, og at dette var et stort problem for lokalbefolkningen. I tillegg fortalte en av lærerne på skolen at over 70 % av elevene på praksisskolen nok levde i absolutt fattigdom, og at jeg som skrev om fattigdom ville ha et veldig stort antall elever i mine klasser, som opplevde denne problematikken daglig. Det er derfor grunn til å påstå at utvalget av informanter ikke vil ha en annen opplevelse av fattigdom i denne byen enn i andre byer i Tanzania.

Min praksisperiode ble som skrevet tidligere avholdt i tre uker, og det ble naturlig å velge egne elever som informanter. Dette var til dels grunnet tilgjengelighet, men også fordi jeg gjennom praksisperioden fikk bygge opp relasjoner til egne elever, og opparbeide et felles tillitsforhold. Dette regnes som svært viktig i datainnsamlingsprosessen, ettersom man ikke får tilstrekkelig tilgang, eller innpass hos informanter, uten tillitt (Fangen, 2010, s. 61). Å kombinere rollen som lærer og datainnsamler vil kunne gi en bedre tilgang til data enn det en tradisjonell, formell undersøkelse kan (Aubert, 1985, referert i Grimen, 2012, s. 289). Samtidig var det viktig for meg å ikke utnytte min rolle som lærer, med den autoriteten som rollen innehar i Tanzania. Elevene ville muligens oppleve det problematisk at jeg blandet rollene som lærer og forsker, der de ikke visste hvilken representasjon de skulle forholde seg til, hvem som stilte spørsmålene i undersøkelsene, og hva jeg forventet fra dem i besvarelsene av elevundersøkelsene. Derfor ble det enda viktigere å presisere hva hensikten var med prosjektet, og poengtere frivillighet og anonymitet, slik at det økte forståelsen om at undersøkelsen ikke ble utført i en normal testingskontekst, men at jeg selv ville lære noe fra dem. Dette utdyper jeg videre i delkapittel 4.6.

På skolen hvor jeg utførte min praksis ble elevene delt inn i klasser etter resultater, slik at elevene med best resultater gikk i A-klassen, de med nest best resultater gikk i B-klassen, og

deretter videre fordelt til F-klassen. De elevene med best resultater var også av dem med best engelskkunnskaper, og dermed merket man forskjell på kommunikasjonsmulighetene i de ulike klassene. Jeg underviste i B- og D-klassen, hver med rundt 60 elever, og merket mellom dem en vesentlig forskjell i engelskferdigheter. Med dette som grunnlag, og med tanke på at spørsmålene både ble stilt og skulle besvares på engelsk, valgte jeg å utføre elevundersøkelsene i B-klassen. Dermed ble informantene valgt ut ved strategisk utvelgelse, der gruppen ble valgt ut for å på best mulig måte få samlet inn nødvendig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Likevel merket jeg i løpet av praksisperioden at de elevene med best faglige resultater, også var de som var mest opptatt av følge læreplanen slavisk, og å pugge lærebokens definisjoner. Til tross for at det var lettere å kommunisere med B-klassen, var det vanskeligere å få dem til å engasjere seg i diskusjoner og mer praktisk arbeid, ettersom de ønsket å fokusere direkte på, og pugge, det de skulle eksamineres i. Derfor ble forarbeidet og forberedelsene til elevundersøkelsene en svært viktig prosess i datainnsamlingen, for å få frem elevenes egne meninger og oppfattelser.

4.3 Elevundersøkelse

Elevundersøkelsen på praksisskolen er det som i denne oppgaven viser til det erfarte læreplannivået. I forkant av feltstudieoppholdet hadde jeg utformet et oppgaveark, som skulle brukes til å redegjøre for hvilke inntrykk og oppfatninger elevene hadde av fattigdom, og fattigdomssituasjonen i Tanzania. Oppgavene krevde at elevene måtte være selvstendige og kreative, ettersom de blant annet skulle rangere bilder og land, beskrive egne meninger, og tegne. For å kvalitetssikre oppgavens relabilitet, iverksatte jeg flere tiltak for å sikre at elevene bedre forstod hva jeg spurte om i undersøkelsen. Relabilitet handler om oppgavens pålitelighet, og knytter seg blant annet til nøyaktigheten av undersøkelsens data, og hvordan de samles inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ønsket var at elevene skulle klare å individuelt besvare oppgavene, med en forståelse av at det var deres egne oppfattelser som var ønsket.

Denne typen oppgaver er svært ulike fra det elevene er vant med i fra vanlig undervisning. Selv om tanzanianske skoler ser fordelene med elevsentrerte tilnærminger, er den aktuelle klasseromspraksis en helt annen. Dette kommer av flere årsaker, blant annet overfylte klasserom, tidsbegrensinger og utilstrekkelige læremidler. Undervisningen i Tanzania er fremdeles dominert av metoder som tavleundervisning, pugging av fakta og besvarelser av konkrete spørsmål (Mashaza & Majani, 2018, s. 136-137). Ettersom mine medstudenter også skulle gjennomføre elevoppgaver av samme sorten, gjorde dette at vi ønsket å basere vår

undervisning på kritisk tenkning og diskusjon, fremfor faktapugging. Ved også å motivere elevene til å være muntlig aktive, selvstendige, og prøve å besvare spørsmål uten å se i læreboken først, forberedte vi dem på den type oppgaver de ville møte under datainnsamlingen vår. Dette innebar også å kontinuerlig påpeke at det var lov å svare feil, at det ikke alltid var et fasitsvar, og at vi ønsket å høre deres egne tanker og meninger rundt temaet. For å få elevene til å tørre å gjøre dette i våre timer, startet vi første dag i praksis med å konstatere at vi aldri kom til å bruke fysisk straff mot dem. Vi forklarte også at vi ikke kom til å godta at elevene ble hentet ut av klasserommet av andre lærere, slik at elevene kunne føle seg trygge i våre timer. Dette gjennomførte vi også hver gang noen kom til vårt klasserom for å gi elevene avstraffelser, og mottok applaus da dette fant sted. Slik fikk vi elevene til å mer stole på oss, og ved å bruke tid på snakke med dem og vise genuin interesse for deres liv og erfaringer, jobbet vi aktivt for å skape et trygt læringsmiljø.

I timen da elevundersøkelsene ble gjennomført la jeg rammer for utførelsen, og forklarte elevene hvordan jeg ønsket at besvarelsen skulle foregå. Jeg la vekt på at besvarelsene skulle være anonyme, og at elevene derfor ikke skulle skrive navnet sitt på arket. Jeg poengterte at jeg ønsket ærlige og individuelle svar, og at det ikke var en fasit til oppgavene. Jeg forklarte at jeg ønsket elevenes egne meninger og tanker, og at de i utgangspunktet skulle svare på engelsk. Likevel la jeg til at de kunne svare på swahili dersom de ikke klarte å uttrykke seg godt nok på engelsk. Jeg ønsket heller å få utfyllende svar på undersøkelsen på swahili, for å deretter få hjelp til oversettelse, enn at de ikke svarte. Hjelp til oversetting hadde jeg på forhånd avklart med en ansatt på det hotellet jeg bodde, som var svært flink i engelsk, og som gjerne ville hjelpe. I tillegg leste jeg oppgavene høyt for elevene i plenum, gikk gjennom hvordan de skulle utføres, og jeg fikk en av elevene til å oversette instruksene til swahili. Dette ble inkludert i tiltakene jeg gjorde for å sikre at elevene hadde størst mulig sjans for å forstå utførelsen av undersøkelsen.

Til tross for at jeg hadde prøvd å forberede elevene på selvstendige besvarelser, samt flere ganger forklart gjennomførelsen av oppgavene, måtte jeg i løpet av timen gå gjennom oppgavene på nytt. Jeg fikk erfare hvor innarbeidet deres arbeidsvaner og regler på skolen var, da flere skrev navnet sitt på arket selv om jeg hadde sagt at de ikke skulle gjøre det. De som ikke hadde penn vegret seg for å skrive med blyant, ettersom dette vanligvis ikke var lov. Elevene slet også særlig med kreativiteten da det kom til tegning i oppgave 5, og jeg prøvde å lede dem på rett vei med ulike assosiasjoner, uten å konkret fortelle dem hva de skulle tegne. Slik manglende selvstendighet og kreativitet kommer nok i stor grad av hvordan de er vant til

å arbeide fra før, og det ble nok vanskelig å frigjøre seg fra dette etter et begrenset antall timer med andre undervisningsmetoder.

4.4 Lærebokanalyse

Dokumentanalyse ble i denne oppgaven også brukt som metode, ettersom jeg ville samle inn data til det formelle læreplannivået, og sammenligne dette med det erfarte. Dokumentanalyse er analyse av skriftkilder som er relevante i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Jeg valgte å studere den tanzanianske læreplanen og den tilhørende læreboken brukt på praksisskolen, som viser det tanzanianske utdanningsmyndigheter vil formidle om fattigdom, og det elevene skal lære om temaet.

Læreplanen er, som skrevet tidligere, todelt i Tanzania, med integrert årsplan i læreplanen. Med en relativt streng mal på utførelse av undervisning, blir lærerne i større grad låst til undervisningsmetoder, og det er lite rom for at en lærer går utenom pensum. Samtidig er tavleundervisning og faktapugging likevel de mest brukte metodene i den tanzanianske opplæringen, til tross for at syllabus krever metoder som blant annet idémyldring og sammendragsskriving. Dette kan, som skrevet i delkapittel 4.3, ha flere årsaker.

Samfunnsfag er i Tanzania delt i tre deler, med historie, geografi og samfunnskunnskap. Fattigdomsundervisningen går under samfunnskunnskap, kalt Civics, og det er i fra dette faget jeg analyserer læreboken. Det er i svært stor grad samsvar mellom læreplanen og læreboken jeg har brukt i denne oppgaven. Temaene i boken kommer i samme rekkefølge som de blir presentert i læreplanen, og det samme gjør delkapitlene. En fordel med at jeg valgte Civics-boken som ble brukt ved skolen jeg samlet inn data på, var at jeg allerede var godt kjent med den og dens oppbygging da jeg startet analysen. I tillegg ble syllabus hyppig brukt i praksis, og praksislæreren vår ga oss en innføring i hvordan vi skulle lese den, og bruke den opp mot lærebok og i undervisning.

4.5 Fordeler og ulemper med metodene

En fordel med å gjøre deler av undersøkelsen min med kvantitativ metode, er at det enkelt går an å sammenligne svarene på tvers av deltakerne. Dette står i motsetning til de kvalitative metodene, der dette ikke nødvendigvis er mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette er også en av grunnene til at jeg kvantifiserte deler av de kvalitative besvarelsene gjennom kategorier. Dermed kunne jeg enklere sammenligne elevenes svar gjennom fokusområder,

samtidig som jeg også fikk et helhetlig innrykk av deres oppfattelse av fattigdom. I tillegg kan valg av elevundersøkelser i stedet for intervju være en mulig fordel i forhold til elevenes trygghet, og hva de er komfortable med å snakke om. Som nevnt lot jeg elevene svare på swahili dersom de ikke fikk til å uttrykke seg skikkelig på engelsk. I et eventuelt intervju hadde jeg da trengt en tolk for å kunne gjennomføre det på samme måte, hvilket hadde ført til mindre anonymisering, og jeg kunne ikke sikre elevenes trygghetsfølelse på samme måte.

Likevel bør jeg være kritisk til eget oppgavesett, valg av oppgaver og rekkefølgen av dem. Det å gi bilder av ulike typer fattigdom i første oppgave, kunne blant annet gjøre det mulig at elevene enkelt kunne tegne samme bilde i siste oppgave. Selv om jeg fikk inntrykk av at elevene ikke brukte bildene som inspirasjon, ettersom svært mange slet med den oppgaven, er ikke dette sikkert. I tillegg opplevde jeg at flere av elevene ønsket å få besvarelsene sine tilbake rettet, fordi de selv følte de hadde avgitt gode svar. Med deres undervisningsbakgrunn kan det da være naturlig å tenke at de selv har følt at de har avgitt et ”korrekt” svar, og derfor ønsket å vite eget resultat. Disse to faktorene spiller inn på det som kan gå på besvarelsenes validitet. I teoridelen i delkapittel 3.3.b, viste jeg at Goodlad (1979, s. 64) fremmet et validitetsspørsmål rundt besvarelser fra elever. Validitet betegner hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I denne oppgaven henger dette sammen med at det elevene anser som det korrekte svaret, ofte kobles direkte til lærebokinnholdet. Hvor ærlig og selvstendig elevene egentlig svarer på spørsmålene, når de ønsker å svare riktig, er dermed vanskelig å si med sikkerhet. Derfor ble det interessant å se hvor like besvarelsene var læreboken.

4.6 Etiske hensyn

I arbeidet med datainnsamlingen var det flere etiske hensyn jeg måtte ta stilling til. Av disse var det særlig bruk av elever som informanter med hensyn til deres personvern, og bevissthet rundt egen rolle og egen oppfattelse av fattigdom, som ble viktigst.

4.6.a Elever som informanter

Selv om mine elevoppgaver ikke inneholdt spørsmål som inkluderte personopplysninger, tok jeg likevel Norsk senter for forskningsdata, NSD, sin meldeplikttest i forkant av datainnsamlingen. Testen konkluderte med at oppgaven ikke var meldepliktig, som vist i vedlegg 3 (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44). Personvernloven stiller også krav om at informantene må erklære informert samtykke, hvilket innebærer at informantene har de

nødvendige opplysningene om hva undersøkelsen innebærer, og deretter samtykker at data om dem kan behandles (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Derfor gjorde jeg det klart for elevene mine i forkant av undersøkelsen hva hensiktene mine var med prosjektet, at de var sikret anonymitet, og at det også var frivillig å delta. Siden noen av elevene skrev navnet sitt på oppgavearket, fikk jeg dem til å stryke det ut før de leverte det inn, slik at det ikke var mulig for meg å lese det. Dette gjorde jeg for å beholde anonymiteten deres.

Ettersom elevene i klassen også var mindreårige, og barn og unge ifølge forskningsetiske retningslinjer har rett til særlig beskyttelse, fikk jeg dem til å erklære muntlig samtykke før jeg ga dem oppgavearket (Fangen, 2010, s. 87). Dette samsvarer med at unge selv kan gi samtykke fra de er fylte 15 år, hvilket de var i den klassen, dersom det ikke innhentes sensitive opplysninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). De 58 elevene som var i timen den dagen, ga sitt samtykke til å delta, og tok undersøkelsen. I tillegg fikk jeg skriftlig godkjenning av rektor til å utføre spørreundersøkelsen, slik at skolen også var klar over hva prosjektet mitt gikk ut på, og hva hensikten min var med datainnsamlingen (se vedlegg 4).

4.6.b Egen rolle

Noe av det jeg opplevde som utfordrende i min datainnsamling, var min status som europeer i Tanzania. Som skrevet tidligere er det typisk at europeere i Tanzania blir koblet til høy velstand, og at vi som nordmenn ble oppfattet som svært rike på praksisskolene. Med det som bakgrunn, opplevde jeg å føle på et ubehag da jeg skulle stille dem spørsmål om deres lands fattigdomsproblematikk. Dette var en av grunnene til at blant annet spørsmål 3 på oppgavearket er formulert med betegnelsen ”rikest” i stedet for ”fattigst”. Jeg ønsket ikke å virke lite sensitiv overfor situasjonen, samtidig som at jeg ikke ønsket å fremtre som en medlidende ”overmann”. I tillegg har jeg som født og oppvokst i Norge, et land der fattigdomsproblematikken begrenser seg til relativ fattigdom, kanskje et annet syn på hva fattigdom innebærer enn en tanzanianer. Et eksempel på dette er i elevoppgave 1, der jeg oppfatter at alle de seks bildene representerer fattigdom, mens ingen av elevene har fremhevet mer enn tre av bildene. Derfor forsøkte jeg å aldri presentere for elevene hva jeg mente fattigdom var, eller gi eksempler til dem som kunne påvirke deres svar, eller syn. Jeg forsøkte å opptre med respekt, formulere oppgavene på en måte som ikke skulle virke belærende, og forholde meg nøytral til temaet.

Som nevnt i delkapittel 4.2, ønsket jeg også å presisere for elevene at undersøkelsen ikke ble utført for å teste dem. Poenget med undersøkelsen var ikke å oppnå et resultat der jeg lærte bort

eller endret noe gjennom forskningsarbeidet mitt. Derimot ønsket jeg å lære mer om, og få en økt forståelse av fattigdomssituasjonen i Tanzania, og elevers oppfattelse av den. Dermed ønsket jeg å benytte meg av fordelene rollen som lærer gir i en slik forskningssituasjon, med den opparbeidede relasjonen til elevene, og den skapte trygghetsfølelsen. Jeg ønsket ikke å bruke den autoritære, og opplysende, siden av rollen, som kunne gå på bekostning av resultatene, og hensikten med oppgaven. Det er likevel utfordrende, og kanskje også naivt, å tro at det er mulig å blande, og dele opp roller på denne måten. Samtidig har jeg et håp om at måten jeg møtte elevene på, måten jeg snakket med dem på, og måten jeg viste dem interesse, gjorde at elevene opplevde meg som både en vennlig og imøtekommende lærer og forsker, som var lett å forholde seg til, og at de opplevde praksisukene og undersøkelsen som noe positivt.

5 Analyse

5.1 Det formelle læreplannivået

I dette delkapittelet presenterer jeg hvordan tanzaniansk syllabus for Civics (Ministry of Education and Vocational Training, 2005) og min valgte lærebok i Civics (Abeid, R. S., Mafiga, M. R., Nchimbi, J. J. & Olotu, S. R., 2012) fremstiller fattigdomsfenomenet.

5.1.a Syllabus

Fattigdom tar en stor plass i både syllabus og lærebøkene, der det er et av tre overordnede tema elevene skal gjennom i løpet av det 3. året på secondary school. I *Civics Syllabus for Secondary School Form I-IV* (2005, s. 59) står det blant annet at etter året er fullført skal elevene ha kompetanse til å ”demonstrate knowledge on the magnitude of the problem of poverty in Tanzania and work diligently in an effort to advance her/himself”, og at eleven skal kunne ”show an understanding of the problem of poverty in Tanzania and work diligently towards its alleviation at personal level”. Dette innebærer at elevene både skal lære om og forstå omfanget av fattigdomsproblemet i Tanzania, samt arbeide med forebygging mot å selv oppleve det.

Syllabus deler fattigdomsemnet inn i tre underemner med kjennetegn på fattigdom, årsaker og konsekvenser av fattigdom, og strategier for å minske fattigdom i Tanzania. Tabellen under viser delemnens spesifikke mål for undervisningen:

Tabell 5.1: Fattigdomsemnets delemner, og deres spesifikke mål for undervisningen

Indicators of poverty			
The student should be able to:			
a) Define poverty	b) Point out different levels and types of poverty	c) Identify indicators of poverty	d) Relate different indicators of poverty to the Tanzanian situation
Causes and effects of poverty in Tanzania			
The student should be able to:			
a) Analyze the causes of poverty in Tanzania		b) Analyze the effects of poverty in Tanzania	
Strategies for poverty alleviation in Tanzania			
The student should be able to:			
a) Analyze the strategies in place for poverty alleviation in Tanzania		b) Assess the effectiveness of the strategies in place for poverty alleviation	

Syllabus gir også temaet sammenlagt 21 undervisningstimer. Elevene skal etter disse timene kunne definere begrepet fattigdom, hvilke grader og typer fattigdom som finnes, hva som kjennetegner fenomenet, og relatere det til den Tanzanianske situasjonen. I tillegg skal de kunne analysere årsakene og konsekvensene av fattigdom i Tanzania, samt analysere strategiene Tanzania bruker for å minske problemet. Det siste målet er at elevene skal kunne vurdere effektiviteten av Tanzanias strategier rundt fattigdomsreduksjon.

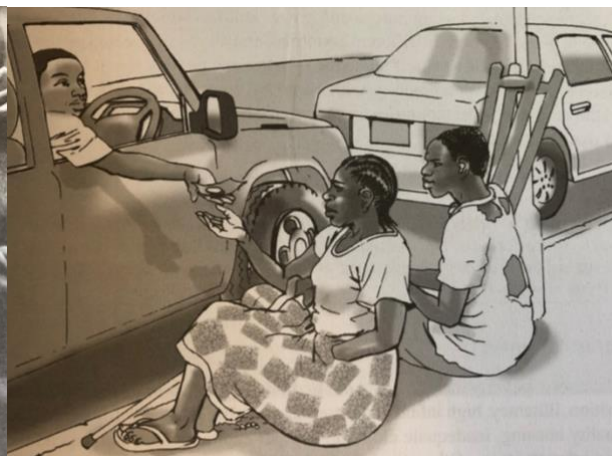
5.1.b Lærebok

Læreboken har lik inndeling av emnene og delemnene som det syllabus har. Kapitlet har hovedoverskriftene "Meaning of poverty", "Indicators of poverty" og "Strategies for poverty alleviation in Tanzania", og tar for seg delemnene med ulike typer og nivåer, og årsaker og konsekvenser, i samme rekkefølge som syllabus presenterer dem. Grunnet avgrensingen og hensikten med oppgaven, blir ikke delen av læreboken som omhandler strategier for å redusere fattigdom analysert.

I begrepsavklaringen står det om absolutt og relativ fattigdom, slik som FN også beskriver dem. Boken er fra 2012, og bruker dermed ikke de oppdaterte tallene på absolutt fattigdom som kom i oktober 2015. Fra 2008 var fattigdomsgrensen på 1,25 amerikanske dollar per person, mens den i dag er på 1,90 amerikanske dollar per person (The World Bank, 2015). Boken stiller seg også kritisk til grensene, og peker på svakhetene ved dem. Bildene under viser hvilke bilder og bildetekst læreboken presenterer i fremstillingen av fattigdom:



Figur 5.1: "Children suffering from poverty"



Figur 5.2: "Handicapped people begging on the street"

Figur 5.1 blir brukt i kapittelets innledning, med betydningen av fattigdom. Figur 5.2 finnes under delkapittelet "Levels of poverty", hvor læreboken deler fattigdom inn i tre nivåer, eller grader, av fattigdom. Disse tre gradene består av *rich*, *standard* og *poor*, og bare *poor* utdypes videre. Dette er den høyeste graden av fattigdom, og presenteres som de menneskene som ikke har penger, eiendeler, og som har mistet alt håp, og som er avhengig av veldedighet for å overleve. Dette er mennesker som ikke kan jobbe, hovedsakelig grunnet alder eller handikap (Abeid et al., 2012, s. 91).



Figur 5.3: "Refugees"



Figur 5.4: "A person suffering from HIV and AIDS"

Bildene over viser det som læreboken bruker til å visualisere kjennetegn ved fattigdom, og årsaker til fattigdom. Flyktninger lever i fattigdom blant annet grunnet naturkatastrofer eller krig. Videre blir det presentert at en av årsakene til økt fattigdom i Tanzania er at midler, både statlige og personlige, som kunne blitt brukt på å finansiere jordbruk og industri, heller blir brukt på å behandle sykdommer (Abeid et al., 2012, s. 97).



Figur 5.5: "Children begging on the street"

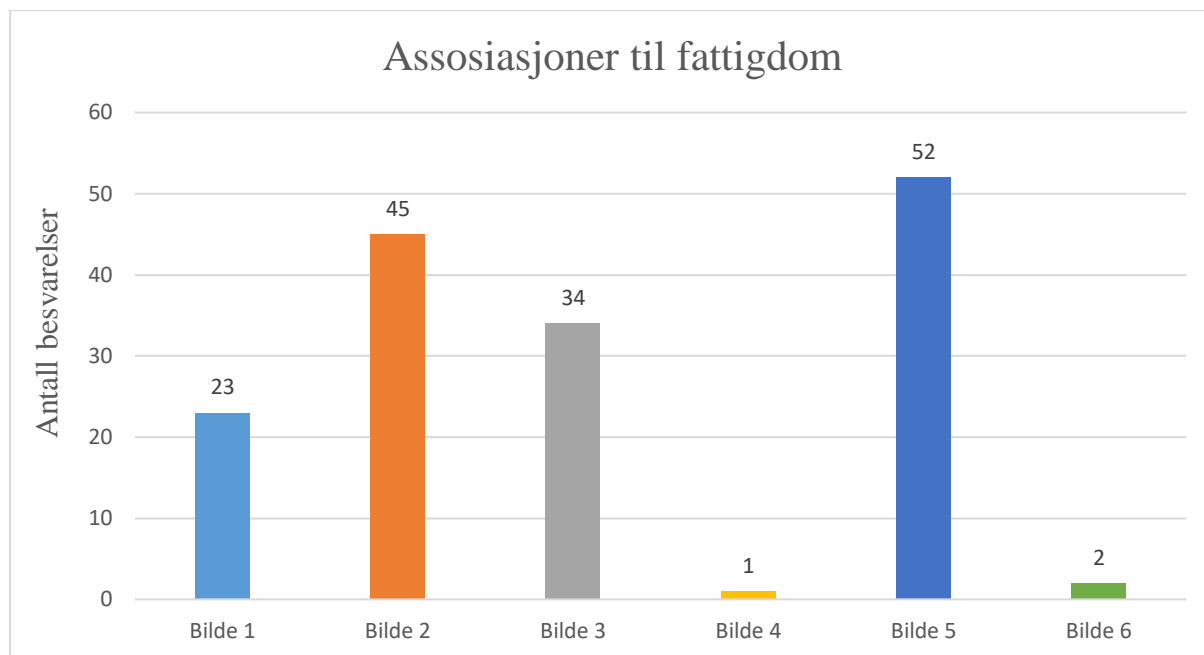
I tillegg presenteres det andre årsaker til fattigdom, som dårlig jordbruk, underutviklet teknologi, høye skatter, innbyggeres latskap og ansvarsløshet, samt korrupsjon. Noen av konsekvensene av dette, som presenteres i læreboken, er barns manglende skolegang og analfabetisme i landet, og dårlige og manglende helsetilbud. Fattigdom fører dermed til at i stedet for å gå på skole, går barn gatelangs og tigger. Dette inkluderes i de sidene ved fattigdom som særlig utheves i læreboken ved bruk av bilder, som vist i figur 5.5. Dermed ble dette grunnlag for en videre kategorisering i analysen av besvarelsene til elevundersøkelsen. I tillegg til å presentere de direkte funnene gjort i undersøkelsene, vil jeg også knytte dem opp til det som fremheves visuelt i læreboken.

5.2 Det erfarte læreplannivået

I dette delkapittelet presenteres besvarelsene til elevundersøkelsene, om hva elevenes oppfattelse av hva fattigdom er. Flere av funnene er kvantifiserte, for å tydeliggjøre resultatene (Fange, 2010, s. 244). Dette er, som skrevet over, gjort gjennom en kategorisering på bakgrunn av fokusområder i læreboken.

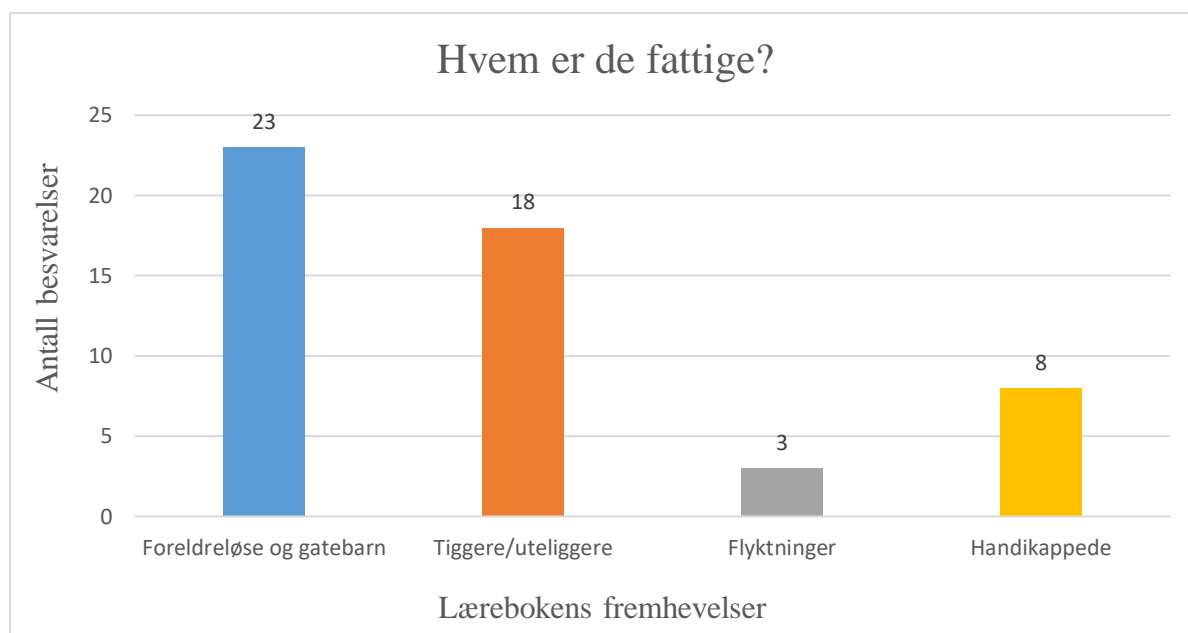
5.2.a Oppgave 1

Som beskrevet i oppgaveteksten (se vedlegg 1), går den første oppgaven ut på at elevene skulle ringe ut bildene de syntes representerte fattigdom. Elevene kunne ringe ut mer enn et bilde, dersom de ønsket det. Resultatene av utringingen er vist i figur 5.6, hvor hyppigheten av bildenes utringing er presentert. Som skrevet i delkapittel 4.6.b, har jeg en oppfatning av at alle de seks bildene viser ulike typer fattigdom, mens de fleste besvarelsene hadde et eller to bilder ringet ut. Besvarelsen med flest utringninger, hadde ringet ut tre av bildene. Som figuren viser, har nesten samtlige elever ringet ut bilde 5, som viser barn løpe på søppel. Det er sammenlagt bare tre elever som har ringet ut bilde 4 og bilde 6.



Figur 5.6: Hyppighet av bildenes utringing

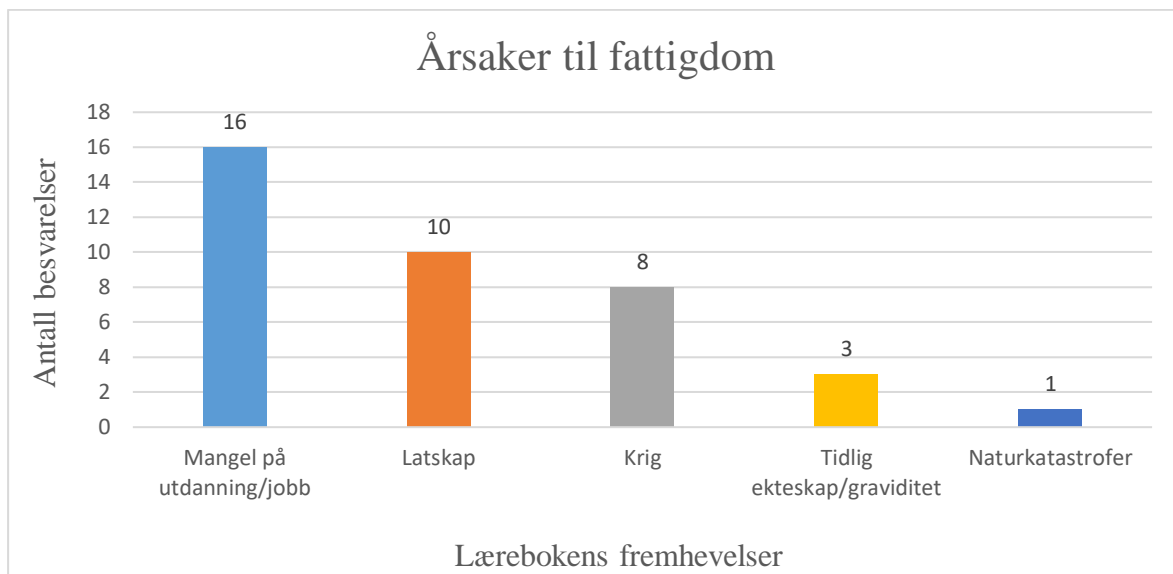
Hva elevene forbinder med fattigdom kan sees i sammenheng med det som fremheves i læreboken. I læreboken er fattige, underernærte, og hjemløse barn sterkt representert med flere bilder fortløpende i kapitlet. Også voksne, handikappede tiggere, og flyktninger, er avbildet. Nedenfor vises en samling av det elevens besvarelser også fremhever, og en kan se en sterk kobling til læreboken, og en mulig årsak til at bilde 1, 3 og 5 fikk høy utringingsrate i denne oppgaven.



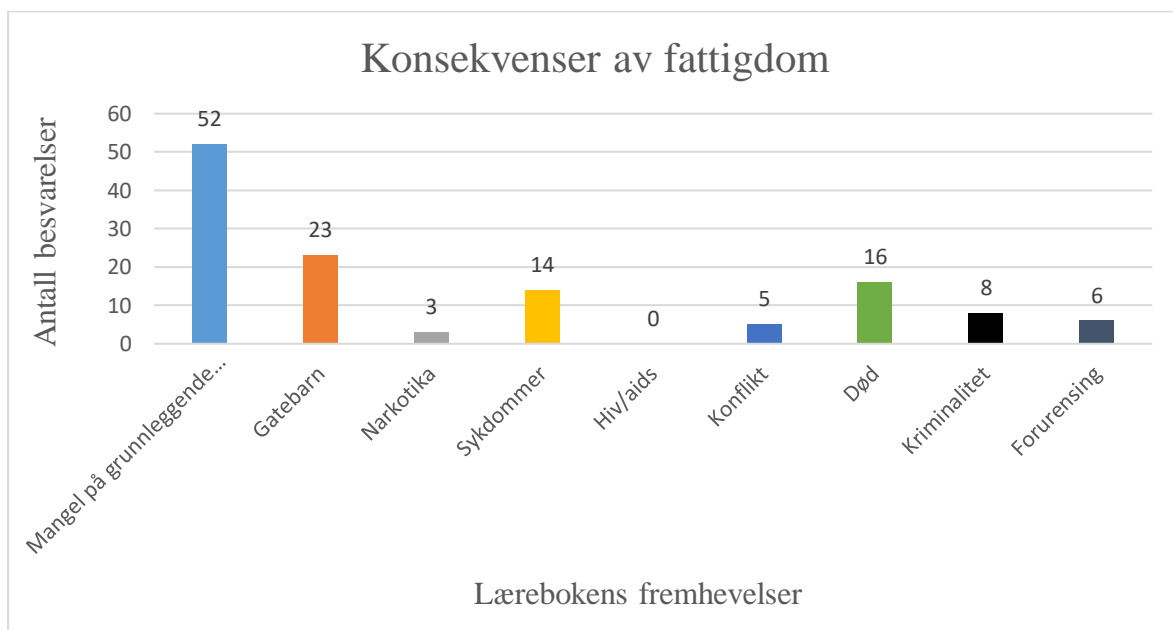
Figur 5.7: Kategorisert samling av besvarelsenes representanter av fattigdom

5.2.b Oppgave 2

I denne oppgaven skulle elevene beskrive hva de tenkte på i forbindelse med fattigdom. Hyppigheten blant dem som koblet svaret sitt til årsaker til, og konsekvenser av, fattigdom, var så stor at jeg ønsket å visualisere dette i figur 5.8 og 5.9. For å se dette i lys av bildene i læreboken, kan man se at fra de 58 besvarelsene er det en hyppighet av like fokusområder. Med unntak av bokens poengtering av HIV/Aids, ser man at det læreboken presenterer som kjennetegn og årsaker til, samt konsekvenser av, fattigdom, går igjen i besvarelsene:



Figur 5.8: Årsaker til fattigdom



Figur 5.9: Konsekvenser av fattigdom

Man ser i figur 5.9 at mangel på grunnleggende behov er den mest dominerende fattigdomsfaktoren i elevbesvarelsene. Svar som ofte gikk igjen i undersøkelsen var ”Poverty is lack of basic needs like food, clothes and shelter” og ”Children will become street children because of poverty”. Kapittelet i læreboken innleder med begrepsavklaringen til fattigdom, der det presenteres at det handler om å ikke ha mulighet til å oppnå minimum livskvalitet, og at fattigdom karakteriseres ved mangel på grunnleggende, menneskelige, behov. Bildet som sammen med dette vises i boken, er det jeg har inkludert i denne oppgaven som figur 5.1. Dette viser også en mulig forklaring på hvorfor fokuset til elevene er rettet mot disse elementene.

Av de 23 elevene som koblet svaret sitt til barn i denne oppgaven, ringet 22 av dem også ut et bilde med barn i oppgave 1, og 6 av dem tegnet også barn i oppgave 5. Av de 52 som koblet svaret sitt til manglende grunnleggende behov, ringet 37 av dem også rundt et av bildene som henviste til dette i oppgave 1, i tillegg til å tegne noe i den sammenheng i oppgave 5. Hus av dårlig standard, eller manglende hus, er også noe elevene sterkt forbinder med fattigdom, og gir dermed en videre forklaring til hvorfor bilde nummer 2, i figur 5.6 vist i forrige oppgave, ble hyppig ringet rundt. Samlet sett er det godt internt samsvar i elevenes besvarelser, som tyder på at mange elever har forstått oppgavene.

I oppgaven fikk man også et inntrykk av hvordan elevene oppfattet fattigdomsproblemet i Tanzania, og om de beskrev det ut i fra egen erfaring, eller om de tok avstand fra det. Av de 58 besvarelsene, er det bare en av elevene som presenterer å ha identifisert seg med problemet, mens de resterende elevene presenterer det som ikke gjeldende for dem. Dette viser jeg med eksempler fra besvarelsene:

I think that this is the life that coming when you don't work hard and then for me I think is bad life and i think is the period of time that me I did not go to school.

Selv om det ikke virker som problemet lenger er gjeldende for eleven, står likevel denne besvarelsen i kontrast til resten av besvarelsene:

Poverty is very bad I have to stay far away with it, because if I get it I will cry so much in this world. You have to pray God to keep far from these because it better if all people in the world become rich like Norway.

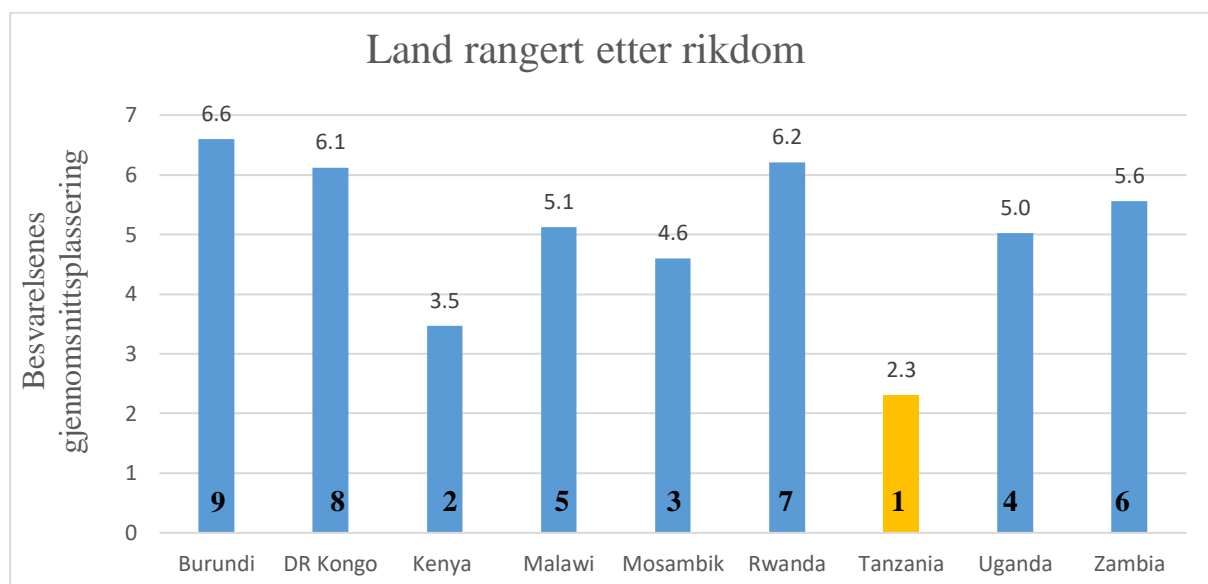
I wish I could be growth enough, I could help all poor people. I feel sad when I saw them on the road/street asking for help. I don't like seeing them at home not going to school and become street children. They can sleep without eat while the rich people eating and throw remain food.

Poverty is when a person is poor and he/she has lack of money, lack of food, lack of other important things. Also he/she will need help from others in order to live or he/she need basic needs like food, clothes, and shelter, especially those who has blindness, crippled and other problems.

Selv om det ikke virker som elevene identifiserer seg med de aller rikeste, som blant annet nordmenn, og de som kaster matrester, identifiserer de seg heller ikke med de fattige, som presenteres som de som ikke kan gå på skole og som legger seg uten mat. Disse beskriver elevene å se i sine daglige liv, i blant annet eget nabolag og på skoleveien.

5.2.c Oppgave 3

Oppgave 3 gikk ut på å rangere Tanzania og Tanzanias naboland etter rikdom. Det landet de trodde var rikest, skulle elevene rangere som nummer 1, mens det minst rike skulle rangeres som nummer 9.



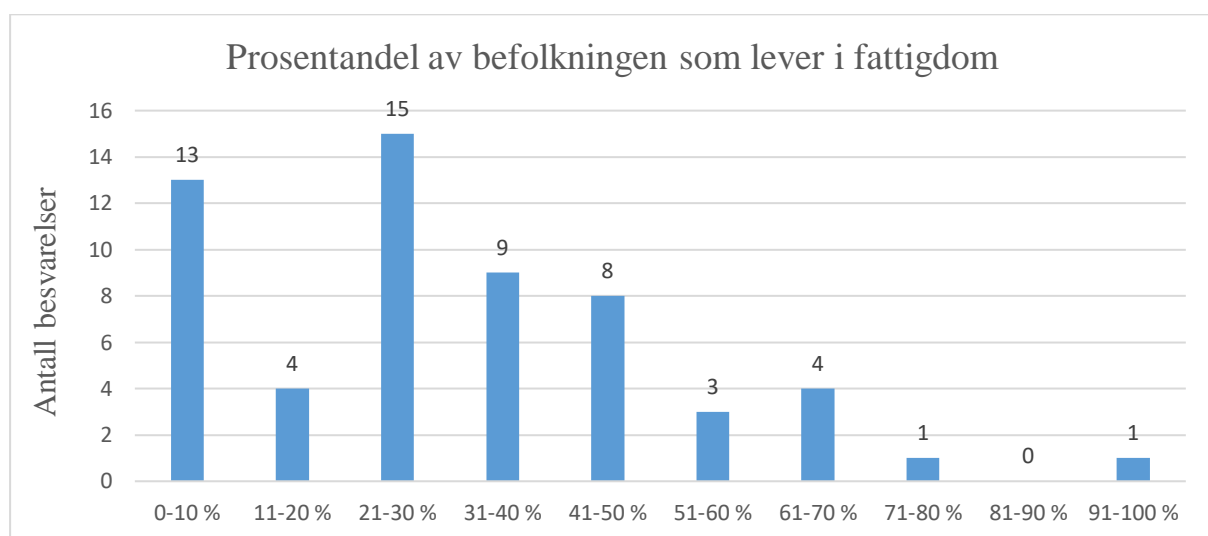
Figur 5.10: Land rangert etter rikdom sammenlignet med hverandre

Som figuren viser ligger Tanzania sammenlagt på første plass, men fikk i gjennomsnitt en plassering på 2,3. plass. Kenya ligger på andre plass, med gjennomsnittsplassering på 3,5. plass, og Mosambik er plassert på tredje plass. Elevene har plassert Burundi på siste plass med en gjennomsnittsplassering på 6,6. Dette resultatet kan gjenspeiles i det elevene har svart i neste oppgave, der flesteparten av elevene ikke tror at en stor andel av den tanzanianske befolkningen lever i fattigdom.

Hvilken økonomiske posisjon Tanzania har i sammenligning med sine naboland, sier ikke læreboken noe om. Derfor velger jeg å i stedet presentere i hvilken grad elevenes rangering stemmer overens med offisiell statistikk. Figur 2.1 viser FNs rangering av landene, og elevenes rangering er ikke veldig ulik denne. Ingen av landene er rangert likt i de to grafene, men de fleste ligger ikke mer enn en eller to plasser fra hverandre i sammenligning. De landene som skiller seg mest fra hverandre i de to grafene er Mosambik og Rwanda, der begge fikk en rangering 3 plasser høyere av elevene, enn av FN. Hva elevene baserer rangeringen sin på er ikke lett å konkludere med, ettersom besvarelsene i denne oppgaven var svært ulike. Gjennomsnittet skiller seg likevel ikke mye i fra landenes faktiske situasjon presentert av FN.

5.2.d Oppgave 4

Her skulle elevene fargelegge prosentandelen av den tanzanianske befolkningen de trodde levde i fattigdom. En person på figuren tilsvarer en prosent, og det antallet mennesker som elevene fargelagte, utgjorde dermed andel prosent av befolkningen i Tanzania. Som figur 5.11 viser, tror de fleste elevene at det er under 30 % av befolkningen som lever i fattigdom.

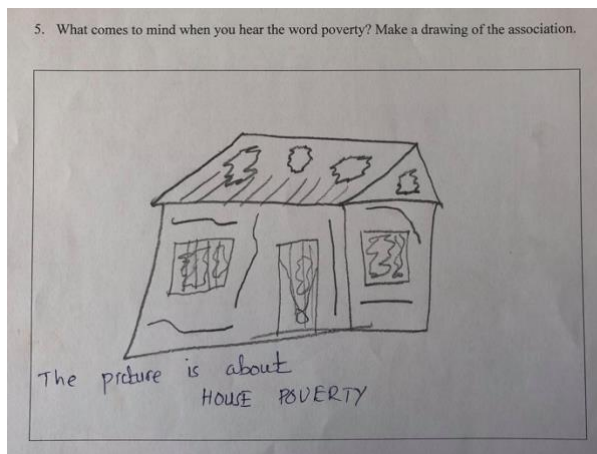


Figur 5.11: Hvor stor andel av den tanzanianske befolkningen som lever i fattigdom ifølge elevene

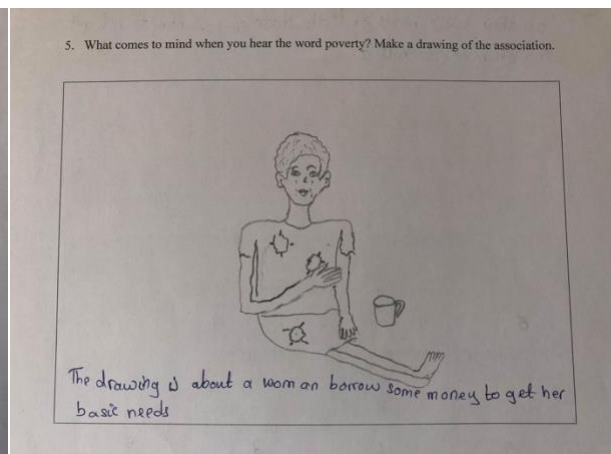
Dette kan også kobles til lærebokens innhold. I læreboken kommer det ikke klart frem hvor mange mennesker som i Tanzania lever i fattigdom. I delkapitlene "Relationship between different indicators of poverty to the Tanzanian situation" og "Effects of poverty in Tanzania" blir tall presentert når det blant annet kommer til analfabetisme i landet, gjennomsnittsinntekt for en tanzanianer, gjennomsnittsalder sammenlignet med utviklede land, og fattigdom i rurale områder i landet. Boken presenterer også fattigdomsproblemets sosioøkonomiske konsekvenser for enkeltmennesker, men det blir ikke gitt et klart bilde på hvor stor del av befolkningen som faktisk lever i fattigdom. Selv om det står i læreplanen at elevene skal forsøke å forstå det store omfanget av fattigdomsproblematikken i landet, blir ikke dette tydelig gjort rede for i læreboken. Dette er en mulig forklaring på hvorfor elevene ikke ga landet en høyere prosentandel med fattige.

5.2.e Oppgave 5

I den siste oppgaven spurte jeg om elevene kunne tegne det de assosierer med fattigdom. De fleste tegningene viser ødelagte hus, barn og voksne med hullede klær, eller mennesker som bor på gaten, og de inkluderer bildetekst:

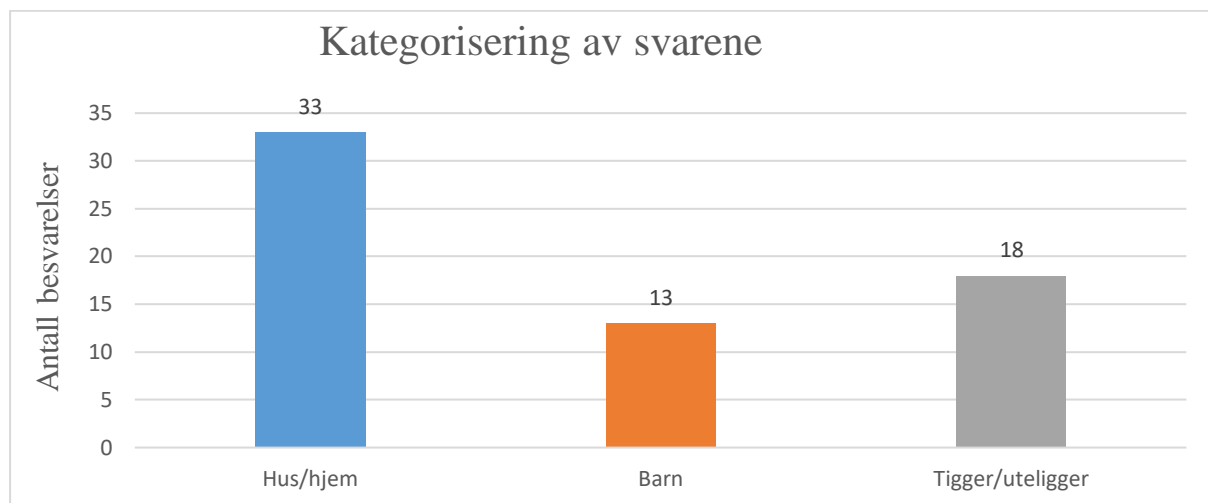


Figur 5.12: "The picture is about HOUSE POVERTY"



Figur 5.13: "The drawing is about a woman borrow some money to get her basic needs"

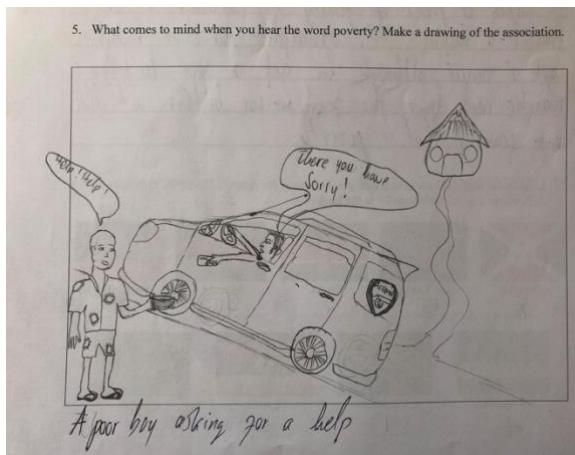
Igjen er dermed fokusområdene, også i denne oppgaven, på hjem, barn og tiggere, som vist i figur 5.7:



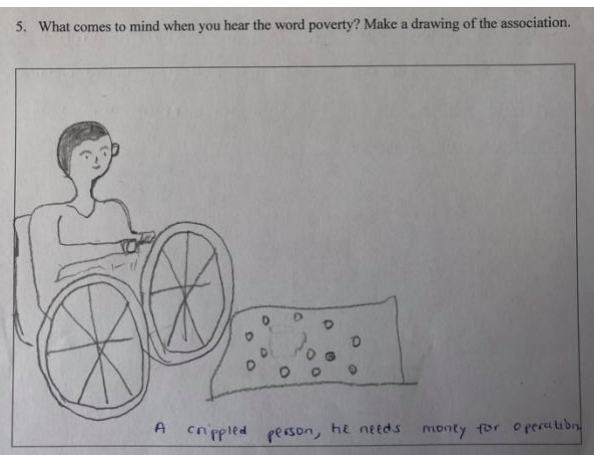
Figur 5.14: Kategorisering av motivene i elevenes tegninger

Disse fokusområdene har både vært gjennomgående internt i besvarelsene, og i sammenligning med hverandre. Av de 33 tegningene som inkluderte hus, har 27 av dem også ringet ut bilder av dette i oppgave 1, og 15 av dem har også skrevet om dette i oppgave 2. Av de 13 elevene som tegnet barn, ringet 11 av dem også ut bildene av barn i oppgave 1, og 6 av dem skrev spesifikt om barn i oppgave 2. Av de 18 som tegnet tiggere, ringet halvparten av dem ut tiggeren i oppgave 1, og nevnte tiggere i oppgave 2. Dette kan tyde på at elevene har svært klare assosiasjoner til fattigdom, muligens ut i fra det de selv har sett. Det kan også være tilfelle at de tidligere oppgavene i oppgavesettet, har hatt innflytelse på hva elevene har tegnet i den siste oppgaven. Samtidig har ikke tegningene nok likhetstrekk til bildene vist i oppgave 1, til at det er relevant å snakke om direkte kopiering. Det er mulig at elevene har hentet inspirasjon fra bildene, men siden de slet mye med denne oppgaven som skrevet i delkapittel 4.5, er ikke dette nødvendigvis tilfelle.

Bildene elevene har tegnet er kanskje mer like de man finner i læreboken. Figur 5.15 og 5.16 viser tigging, og har likhetstrekk til bilder vist fra læreboken (figur 5.2 og 5.5):

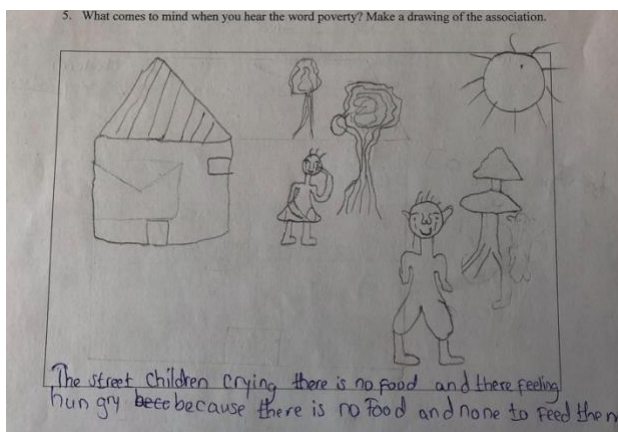


Figur 5.15: "A poor boy asking for help"

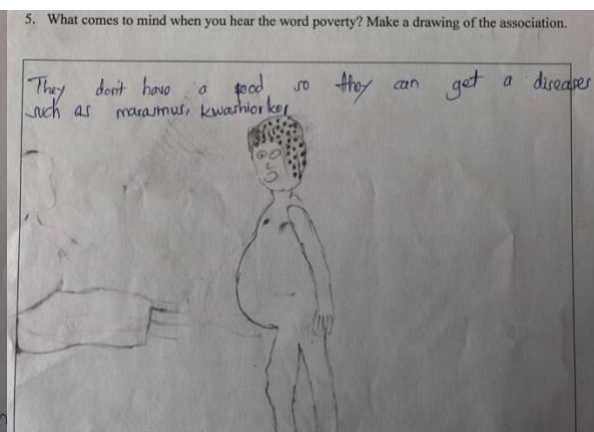


Figur 5.16: "A crippled person, he needs money for operation"

Av de tegningene som inkluderer mennesker, er det ofte barn i sentrum. Dette er naturlige trekk i tegninger laget av barn, hvilket også gjelder i denne sammenheng, ettersom elevene fremdeles identifiserer seg med barn. Likevel er det også mulig at lærebokens fokus på barn, og mange bilder av barn, påvirker besvarelsene deres. Figur 5.18 har for eksempel likhetstrekk med bildet i figur 5.1, med barn med stor mage grunnet både feil- og underernæring.



Figur 5.17: "The street children crying there is no food and there feeling hungry because there is no Food and none to feed them"



Figur 5.18: "They don't have food so they can get a diseases such as marasmus, kwashiorkor"
Oversatt til "severe malnutrition".

6 Drøfting

6.1 Elevenes oppfattelser av fattigdom sett i lys av lærebokens presentasjon

I lys av mine data ser man høy grad av samsvar mellom elevenes oppfattelser og lærebokens beskrivelser av fattigdom. En forklaring på dette kan være den betydningsfulle posisjonen som læreboken innehar i Tanzania. I egen praksis merket jeg hvor vant elevene var med dominerende bruk av lærebok, og at timene stort sett gikk til å pugge, og å direkte gjenfortelle, lærebokens innhold. Som nevnt i delkapittel 4.3, står nettopp tavleundervisning, pugging av fakta og besvarelser av konkrete spørsmål, sterkt i den tanzanianske skolen. Det finnes ikke rom for gjetning eller resonnering, og heller ikke rom for å kritisk vurdere lærebøkene. Innholdet i bøkene er ansett som fakta, og gjeldende for Tanzania. Derfor er det også naturlig at det elevene gjengir som beskrivelser av fattigdom i elevundersøkelsen, direkte kommer fra læreboken.

Gjennom analysen blir likhetene mellom elevenes besvarelser og læreboken presentert. Likevel samsvarer ikke disse med andre fremstillinger av fattigdom i Tanzania. Dette tydeliggjøres blant annet med lærebokens presentasjon av gradene av fattigdom, som nevnt i delkapittel 5.1.b. De tre kategoriene er upresise, der representantene av *poor* bare inkluderer de menneskene som er helt uten penger. Man ser også et slikt misforhold mellom elevbesvarelsene og virkeligheten i delkapittel 5.2.d, der elevenes fremstilling av fattigdomsprosenten i landet står i kontrast med FNs tall på fattigdom. Antall mennesker som lever i fattigdom i Tanzania blir ikke inkludert i læreboken, hvilket avviker fra læreplanens kompetansemål. Som skrevet tidligere, fremmer læreplanen at elevene skal forstå omfanget av fattigdom i Tanzania, men læreboken poengterer likevel ikke dette i fattigdomskapittelet. Dette viser at den erfarte læreplanen i dette tilfellet bare samsvarer med deler av den formelle læreplanen. Samsvaret finnes med læreboken, men ikke med syllabus. Dette ser man også trekk til i elevenes generelle oppfattelser av fattigdom i Tanzania. Elevenes beskrivelser og tegninger av fattigdom, samt presenterte årsaker og konsekvenser, har store likheter med læreboken. Det virker som at elevene i stor grad har en forståelse av hva fattigdomsbegrepet innebærer, særlig absolutt fattigdom. Likevel blir ikke fattigdomsproblemene knyttet til Tanzania, og man ser en gjennomgående trend der forståelsen rundt omfanget av fattigdom i landet ikke samsvarer med det offisielle statistikk viser. Dette kan også ha sammenheng med hvordan undervisningen i landet blir gjennomført, og at elevene ikke får opplæring i refleksjon og kritisk tenkning.

Både elevene og læreboken har et syn der fattigdom både har årsaker og konsekvenser, som gjensidig også påvirker hverandre. Mangel på utdanning fører for eksempel til fattigdom, samtidig som fattigdom også fører til mangel på utdanning. Elevene ser blant annet ikke på kvaliteten på egen utdanning som et problem, men fokuserer på enkeltmenneskets måte å gjøre seg nytte av utdanningen. En slik tendens til å komprimere fattigdom til enkeltmenneskets problem, ser man både i læreboken og i elevenes besvarelser. Dette gjelder eksempelvis når elevene og læreboken påpeker menneskers ansvarsløshet, eller latskap, som en årsak til fattigdom. Disse tendensene gir også en mulig forklaring til hvorfor elevene ikke setter fattigdomsproblemet i en større sammenheng i Tanzania. Konsekvensene av fattigdom blir eksemplifisert i læreboken med enkeltmenneskers situasjoner, og trekker ikke linjer til Tanzanias generelle befolkning og samfunn. Dette kan igjen påvirke elevenes oppfattelse av at fattigdom ikke angår dem selv, ettersom læreboken aldri fremstiller landet deres som fattig, og elevene ikke kjenner seg igjen i de situasjonene boken presenterer. Dette gjelder også lærebokens fremstilling av latskap og ansvarsløshet som en årsak til fattigdom. Ettersom elevene opplever seg selv som arbeidsomme, og ikke late, identifiserer de seg ikke med fattige. På denne måten har elevene flere arenaer de kan distansere seg selv fra fattige på.

Det er videre også svært interessant å se at selv om boken ofte skriver om og fremhever barn, i likhet med elevenes besvarelser, identifiserer ikke elevene seg selv med disse barna. Dette kan muligens grunngis ved at fattige barn i læreboken bare blir representert som tiggere, eller de som ikke kan gå på skole. Andre representasjoner av barn som lever i fattigdom, og deres utfordringer, blir utelatt. Flere av elevene som tok undersøkelsen, gikk for eksempel med hullede uniformer, ofte for små eller for store, og fortalte at familiene ikke hadde råd til å kjøpe nye. Dersom lærebøkene hadde inkludert og presentert eksempler med barn som lever i ulik grad av fattigdom, og utfordringene som kan foreligge hos dem, hadde kanskje noen av de gitte besvarelsene vært annerledes. Læreboken presenterer også at dårlige fasiliteter, og manglende tilbud innen blant annet utdannings- og helsesektoren, er en konsekvens av fattigdom i samfunnet. Hva dette betyr, uten utdypning og konkrete eksempler, er ikke sikkert at en ungdomsskoleelev forstår. Forståelsen av fattigdomsproblemet i Tanzania hadde kanskje økt, dersom læreboken i større grad nyanserte og presiserte omfanget av fattigdom, og aktualiserte problemene for den generelle befolkningen, ikke bare de mest ekstreme tilfellene.

6.2 Oppfattelsene av fattigdom sett i lys av Tanzanias faktiske situasjon

Elevenes oppfattelser av hva fattigdom innebærer henger nok sammen med flere andre faktorer enn bare lærebokens presentasjon av temaet. Dette kan blant annet innebære at elevene selv ser de ekstreme tilfellene som blir beskrevet i fattigdomskapitlet i sine daglige liv, i tillegg til å lese om dem. Gjennom elevenes besvarelser presenterte mange å daglig være vitne til absolutt fattigdom i blant annet eget nabolag, og på egen skolevei. Likevel fikk jeg inntrykk av at elevenes perspektiv på fattigdomssituasjonen og fattigdomsproblemet ikke var gjeldende for dem selv. Til tross for at jeg brukte det uspesifiserte begrepet *fattigdom* i oppgavebeskrivelsene, var det utelukkende absolutt fattigdom elevene beskrev, tegnet, og ringet ut bilder av. Det var i tillegg bare noen helt få elever som klarte å koble fenomenet til landet sitt. De aller fleste kunne på en eller annen måte definere begrepet, og uttrykke hva situasjonen innebar, men de distanserte seg fra det, slik som vist med eksempler i 5.2.b. Med lærebokens brukte representanter av fattigdom, får elevene på skolen i tillegg en bekreftelse på at denne distanseringen er gyldig, og oppfattelsen deres blir dermed heller ikke korrigert.

Ifølge Grosvenor (1999) og Oestigaard (2015) er det ofte slik at mennesker definerer sin nasjonale identitet ved å skille mellom ”oss” og ”de andre”. I tillegg til dette mener Bhabha (referert i Grosvenor, 1999) at nasjonal identitet konstrueres av et positivt syn på seg selv, med et skremmende og negativt syn på de andre. Dette er en mulig årsak til at Tanzania ble rangert høyest blant sine naboland med tanke på rikdom i oppgave 3. I tillegg hadde også en av elevene bare rangert Tanzania som nummer 1, og Kenya som nummer 9, og ikke inkludert de andre landene i besvarelsen sin. Dette gir et innblikk i et slikt forhold mellom nasjoner som Bhabha presenterer, med sammenligning og konkurranse. Her kan særlig dikotomi trekkes inn. Som beskrevet i delkapittel 3.4, handler dikotomi om motsetninger, som gjensidig utelukker hverandre. Elevene distanserer seg både fra befolkningen i nabolandene, men også fra de fattige i sitt eget hjemland, og dermed blir ikke fattigdomsproblemene til ”de andre” gjeldene for dem selv. Dette skjer, ifølge Samnøy (2015), når identitet skapes i distansering fra ”de andre”, hvilket både er naturlig, og virker som gjeldende for de tanzanianske elevene. Ut i fra besvarelsene ser det ut til at elevene identifiserer ”de andre” som fattige, og dermed ikke dem selv. Et tydelig eksempel på dette finner man i elevenes identifisering av fattige barn, som hovedsakelig består av de som ikke har mulighet til å gå på skole. Ettersom elevene selv har denne muligheten, har de en automatisk oppfattelse av at fattigdom ikke gjelder dem.

Likevel står elevenes besvarelser i kontrast til besvarelsene til Afrobarometers undersøkelser. Der har de fleste deltakerne beskrevet sin egen levestandard og økonomiske situasjon som dårlig, og som dårligere enn kenyaneres, og at mange ofte opplever å gå uten inntekt. De svarte også at de opplevde Tanzanias økonomiske situasjon som dårlig. Elevene som tok min undersøkelse har ikke beskrevet sin egen situasjon på samme måte. En mulig årsak til denne ulikheten, er alderen til de som besvarer. I Afrobarometers undersøkelser er deltakerne myndige, der det er naturlig å tenke at de forsørger seg selv på en eller annen måte, mens i mine undersøkelser er det elever, barn, som svarer. Det er ikke sikkert at elevene enda har innsyn personlig økonomi, og utfordringene som ligger der.

En annen mulig årsak til dette, kan kobles det som står i delkapittel 2.1 om fattigdom i Tanzania, der det blir presentert at de internasjonale fattigdomsgrensene er lavere enn FN sine, ettersom staten ikke ønsker å ha høye fattigdomstall. Læreplanen og lærebøkene uttrykker statens interesser, og som vist gjennom analysen, redegjør aldri læreboken for Tanzanias økonomiske plassering i kobling til fattigdom. Dette kan være en av årsakene til at elevene ikke har innsikt i prosentandelen av fattigdom i landet, og blant annet hvorfor de ga lav prosentandel i sin besvarelse i oppgave 4, og dermed rangerte Tanzania høyere i oppgave 3. Syllabus presenterer at elevene skal kunne ”work diligently towards its alleviation at personal level” (Ministry of Education and Vocational Training, 2005), og staten viser med dette et større fokus på at enkeltelevne skal kunne forebygge fattigdom for dem selv, og legger mindre vekt på landet. Dette kan også gi en forklaring på hvorfor læreboken blant annet setter årsaker og konsekvenser av fattigdom for enkeltmenneskene, i sentrum, og i større grad utelukker samfunnets posisjon og rolle.

Elevenes oppfattelser av fattigdomsproblematikken kan ha ulike konsekvenser for deres hverdag og liv. På den ene siden kan en slik oppfattelse av at fattigdom egentlig ikke berører dem selv, og landet sitt, bidra til at problemene ikke tas på alvor. Dette kan resultere i at fattigdomsproblemene ikke blir gjort noe med, eller forebyggt, i fellesskapet og i samfunnet, der hver enkelt er ansvarlig for egen fattigdom. Da vil det i større grad være mulig at blant annet lærebokens representanter av fattige, handikappede, tiggere og gatebarn, fortsetter å være av de som faller ut av samfunnet, uten at tiltak iverksettes og prioriteres. På en annen side kan det også tenkes at slike oppfatninger blant barn ikke kan gjøre skade, der dette kan oppfattes som barns naivitet, som naturlig endres med alder og erfaring. At elevene ikke opplever seg selv som fattige kan anses som positivt, der de kan beholde optimisme og tilfredshet i egen situasjon

i sammenheng med fattigdom. Samtidig kan oppfattelsen av at fattigdom kommer av latskap eller ansvarsløshet, resultere i manglende forståelse for hvorfor dette eventuelt skulle ramme dem selv i fremtiden. Å forstå at faktorer utenfor personlige egenskaper også kan skape og bidra til fattigdom, kan øke anerkjennelsen til problemene i Tanzania. Alt dette avhenger selvsagt av øyet som ser, der det også finnes ulike oppfatninger av hva som er korrekt og ikke.

7 Konklusjon

I min bacheloroppgave har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke oppfattelser av fattigdom finnes blant elever i Secondary School i Tanzania, og i hvilken grad samsvarer disse med lærebøkens fremstilling og landets faktiske situasjon?

Basert på innhentet data, har jeg kartlagt at elevenes oppfattelser av fattigdom i Tanzania i stor grad går ut på å identifisere årsaker, konsekvenser, og representanter til fenomenet, der det hovedsakelig handler om tilfeller av absolutt fattigdom. Dette samsvarer med de fremstillingene man finner av fattigdom på det formelle læreplannivå i Tanzania. Selv om skolen antagelig ikke er elevenes eneste påvirkningskraft når det gjelder dette temaet, er det grunn til å hevde at oppfatningene også formes under utdanningen i den tanzanianske skolen.

I oppgavens to presenterte læreplannivå kommer det frem en upersonlig beskrivelse av fattigdom, der det ikke fremstilles som et generelt problem i Tanzania. Det formelle læreplannivået legger vekt på fattigdomsproblemene som enkeltmenneskene i samfunnet har, men ikke på de nasjonale problemene som fenomenet forårsaker. Dette samsvarer også med det erfarte læreplannivået, der fokuset er rettet mot hvordan fattigdom påvirker andre, men ikke elevenes egne liv og egen hverdag. Elevene ser selv mye av fenomenet i eget nabolag og på skoleveien, men opplever ikke å være en del av det. Det er rimelig å si at de ikke identifiserer seg med de presenterte problemene som kommer av fattigdom, og opplever dermed at fattigdom ikke gjelder dem.

En slik distansering kan skape et mulig feil, eller urealistisk, bilde av egen, og eget lands, fattigdomssituasjon, som kan bidra til at problemene ikke tas på alvor. Samtidig viser denne oppgaven at distanseringen også gjør at elevene har et positivt syn på egne liv og hverdag, der de opplever seg selv som heldige, og motiverte til å arbeide for å forebygge fattigdomsproblemer for seg selv. Elevene jeg møtte i Tanzania var blide og optimistiske, og ga meg helt ny innsikt i hvordan ulike oppfattelser i stor grad kan styre livskvalitet.

8 Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abeid, R. S., Mafiga, M. R., Nchimbi, J. J. & Olotu, S. R. (2012). *Civics for Secondary Schools. Form Three*. Dar es Salaam: Oxford University Press Tanzania Ltd.
- Afrobarometer. (2016/2018). The online data analysis tool. Hentet fra:
<http://afrobarometer.org/online-data-analysis/analyse-online>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Christophersen, J. (2018). Samfunnsøkonomi og levekår - et makroblikk. I Christophersen, J. & Vågenes, V. (Red). "Uhuru Na Umoja" *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s. 68-86). Bergen
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen; Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (u.d.) Ekstrem fattigdom. Hentet fra:
<https://www.fn.no/Statistikk/Ekstrem-fattigdom>
- FN-sambandet. (2018, 26. april). Fattigdom. Hentet fra:
<https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Fattigdom>
- FN-sambandet. (2018, 10. januar). Tanzania. Hentet fra: <https://www.fn.no/Land/Tanzania>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grimen, H. (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grosvenor, I. (1999). "There's no place like home": education on and the making of national identity. *History of education*, 28(3), 235-250, DOI: 10.1080/004676099284609.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 221-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, T. M. B., Lamer, K., Mørch, T., Olweus, D. & Helland, S. (u.å.). *Prinsipper og strategier for implementering*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_implementering.pdf
- Mashaza, L. G. & Majani, W. P. (2018). Utdanning i Tanzania – utfordringer og

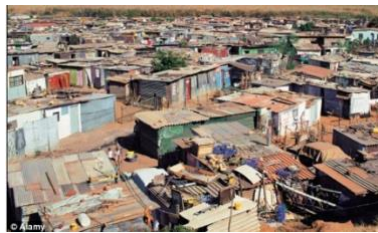
- framtidutsikter. I Christophersen, J. & Vågenes, V. (Red). *"Uhuru Na Umoja"*
Samfunn og utdanning i Tanzania (s. 126-143). Bergen
- Ministry of Education and Vocational Training. (2005). *Civics Syllabus for Secondary Education. Form I – IV*. Dar es Salaam: Tanzania Institute of Education.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Skal du behandle personopplysninger?* Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html
- Oestigaard, T. (2015). Developing the "Other": perceptions of Africans and change. I K. Havnevik, T. Oestigaard, E. Tobisson & T. Virtanen (Red.), *Framing African Development. Challenging Concepts* (s. 16-34). Boston: Brill.
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av "dei andre" i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s.103-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- The World Bank (2015, 30. September). FAQs: Global Poverty Line Update.
Hentet fra: <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/global-poverty-line-faq>
- Unicef. (U.å). Education. Hentet fra: <https://www.unicef.org/tanzania/what-we-do/education>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgaveark brukt i elevundersøkelsen

Exercise sheet

1. Look at the pictures. In your opinion, which pictures shows poverty? Circle the pictures, it can be more than one.



2. What comes to mind when you think of poverty? Describe your thoughts.

3. Look at the flags. Which country do you believe is the richest? Range the countries from 1 to 9, where 1 is the richest and 9 is the least rich.



Burundi



DR Congo



Kenya



Malawi



Mozambique



Rwanda



Tanzania

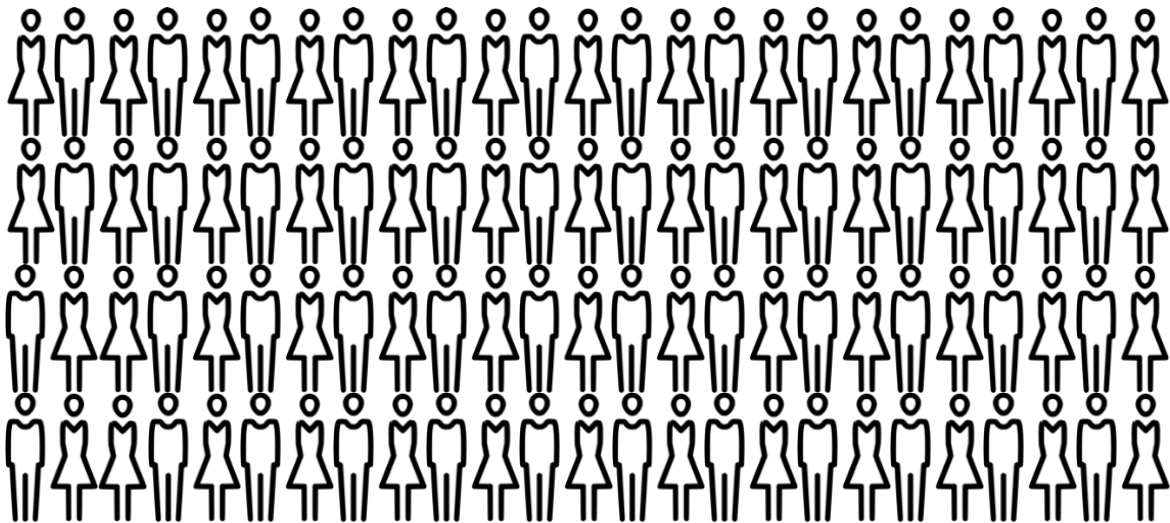


Uganda



Zambia

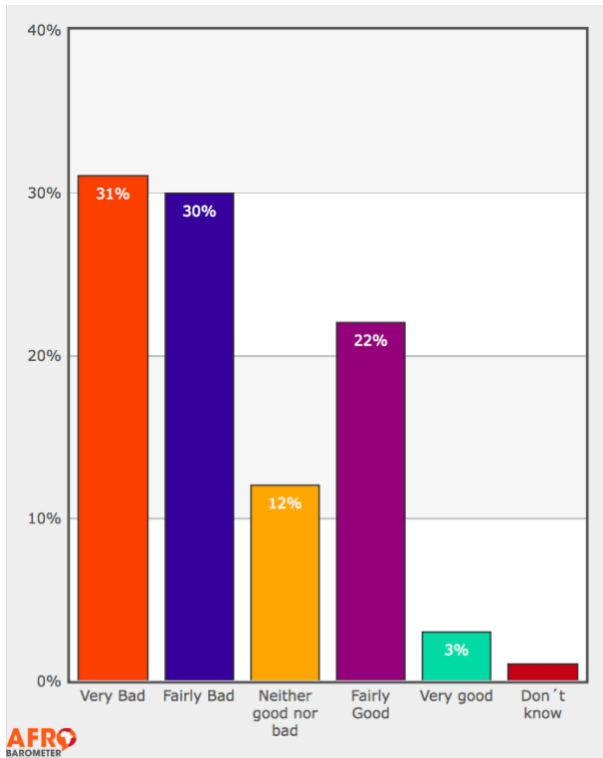
4. There is poverty in all countries of the world. Imagine that 1 person is 1% of the Tanzanian population, color how many percent of the population in Tanzania you believe are poor.



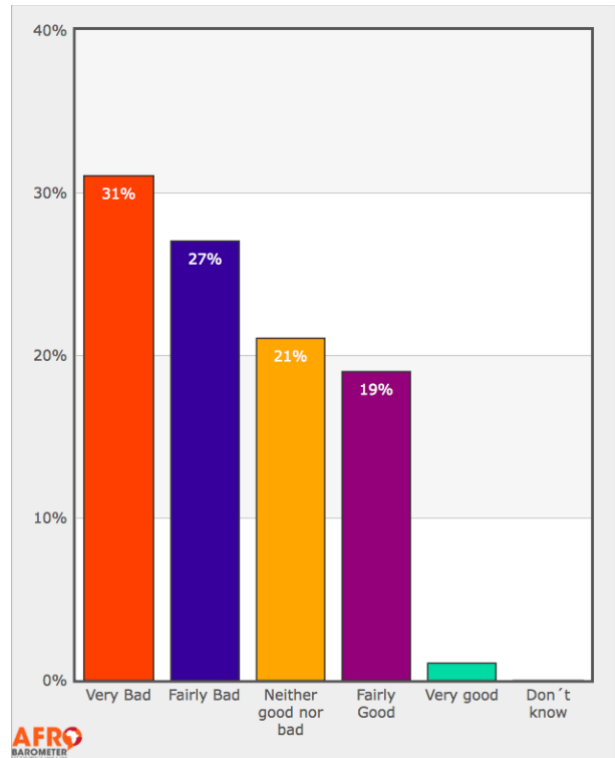
5. What comes to mind when you hear the word poverty? Make a drawing of the association.



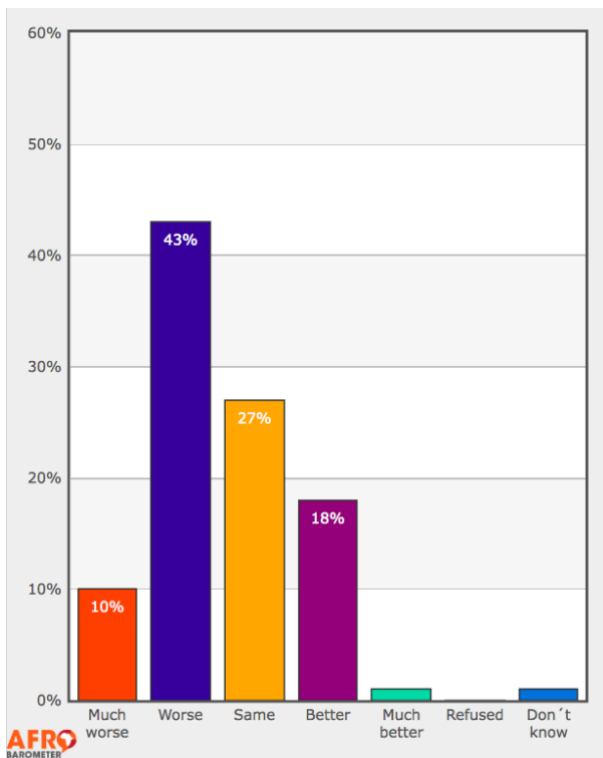
Vedlegg 2: Statistikk fra afrobarometer



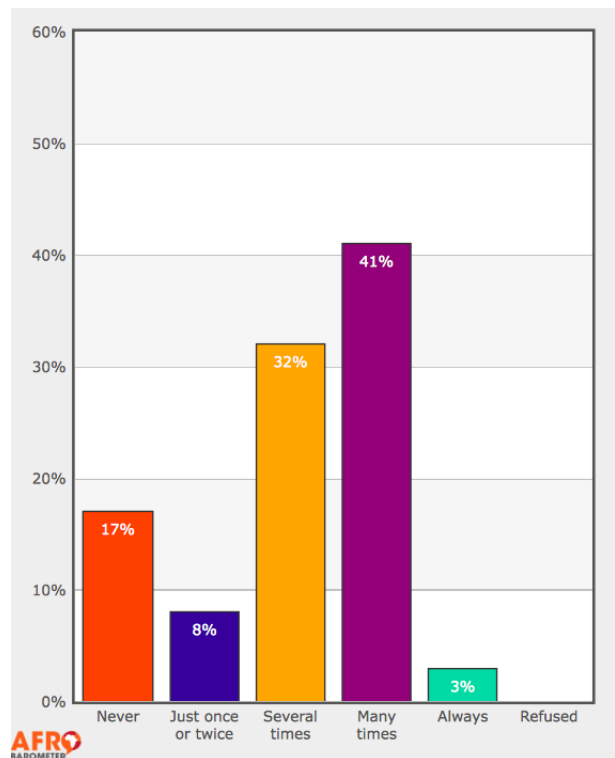
Figur 8.1: Deltagernes beskrivelse av landets økonomiske situasjon



Figur 8.2: Deltagernes beskrivelse av egen levestandard



Figur 8.3: Deltagernes beskrivelse av egen levestandard sammenlignet med Kenyanere



Figur 8.4: Hvor mange ganger deltagerne har opplevd å gå uten inntekt

Vedlegg 3: NSDs meldepliktstest

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Hva er personopplysninger?

Hva er behandling?

Navn (også ved signatur/samtykke) ?

 Ja Nei

Fødselsnummer eller andre nasjonale identifikasjonsnumre ?

 Ja Nei

Fødselsdato

 Ja Nei

Adresse eller telefonnummer

 Ja Nei

E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator ?

 Ja Nei

Bilder eller videoopptak av personer ?

 Ja Nei

Lydopptak av personer ?

 Ja Nei

Gps eller andre lokaliseringsdata (elektroniske spor) ?

 Ja Nei

Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person ?

 Ja Nei

Genetiske opplysninger ?

 Ja Nei

Biometriske opplysninger ?

 Ja Nei

Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person ?

 Ja Nei**Du har oppgitt at ingen personopplysninger skal behandles i prosjektet.**

Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel.

Vi gjør oppmerksom på at dette ikke er en formell vurdering, men en veiledning basert på svarene du har gitt over.

