

# STUDENTARBEID

Studium: Idrett og kroppsøving

---

Emnenamn: Global Knowledge 1

---

Emnekode: GK 300

---

Vurdering: Prosjektarbeid  
(kode og type vurdering – mappe, heimeeksamen, prosjekt)

---

Kandidatnummer: 116

---

Innlevert dato: 24.05.2012

---

Tal nummererte sider: 42

---

## **I. Forord**

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med ett 3 måneders langt opphold i Zambia, som en del av faget Global Knowledge ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning og idrett, Sogndal. Jeg valgte valgfaget Global Knowledge i 6.semester som en del av bachelorgraden, idrett og kroppsøving ved samme avdeling.

Etter å ha vært i praksis i den zambiske skolen over en lengre periode, valgte jeg å skrive om temaet straff og belønning i skolen. Det har vært en lærerik prosess, samtidig som det til tider har vært krevende med tanke på datainnsamling i et fremmed land. Utfordringene har til tider vært store, hvor blant annet kommunikasjon og språket, samt andre måter å gjøre ting på har utfordret meg som forsker og intervjuer.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som var med i studien. Uten deres svar hadde jeg ikke klart og fått svar på problemstillingen. I tillegg vil jeg takke veilederen min, Ane Bergersen for utmerket veiledning, hjelp og oppmuntrende ord underveis.

Sogndal 2012

Henriette Sirevåg

---

## **II. Sammendrag**

I løpet av mitt 3-måneders opphold i Zambia hadde jeg praksis som gymlærer i den zambiske skolen, på privat skole og offentlige, i urbaniserte og rurale områder. Jeg gjorde fort observasjoner av deres måte å bruke belønning og straff på i skolen, og undret meg over hvorfor de handlet som de gjorde. Dette resulterte i at jeg ønsket å finne mer ut om dette temaet. Problemstillingen min ble derfor: Hvordan begrunner tre zambiske lærere bruk av belønning og straff i skolen?

I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Det empiriske materialet er basert på det kvalitative forskningsintervju samt observasjon. Det har blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer av tre lærere med ulik erfaring på ulike skoler, og usystematiske observasjoner av samtlige informanter gjennom et tidsrom på 5 uker. Observasjonene ble gjort gjennom min praksisperiode.

Resultatene viser at lærerne begrunner bruken av belønning og straff med at elevene skal oppnå læring og bli en god zambier. Dette vil skape gode forutsetninger til å nå langt i livet, som innebærer å få seg en utdanning og bli respektert av samfunnet rundt.

## **II. Summary**

During my three months stay in Zambia, I did my practical work as a physical education teacher in the Zambian school, at both private and governmental schools, in urban and rural areas. I quickly made observations on their ways of using rewards and punishment in school, and wondered why they acted like they did. This resulted in me wanting to learn more about this topic. My topic of issue became: How do three Zambian teachers substantiate the use of rewarding and punishment in school?

In this study, I have used a qualitative method. The empirical material is based on qualitative research-interviews, as well as observations. Semistructured interviews of three teachers with different backgrounds from different schools, and unsystematic observations of every single informant have been made through a time period of 5 weeks. The observations were made during my practical period.

The results show that the teachers substantiate the use of rewards and punishment with the goal that the pupils will achieve learning and become a good Zambian. This will create good conditions for getting far in life, which include getting an education, and respect from the society.

# Innholdsfortegnelse

I. Forord	
II. Sammendrag	
III. Summary	
1.0 Innledning	6
2.0 Teori	8
2.1 Kultur	8
2.2 Kulturfiltermodellen	8
2.3 Verdier og normer	9
2.4 Ubuntu	10
2.5 Behaviorismen	11
2.6 Konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori	12
2.7 Straff i ulike kulturer	13
2.8 Fysisk avstraffelse av barn i Zambia	14
2.9 De undertryktes pedagogikk	15
3.0 Metode	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	18
3.3 Observasjon	19
3.4 Utvalg	20
3.5 Datainnsamling	20
3.6 Validitet og reliabilitet	21
3.7 Etske hensyn	23
4.0 Presentasjon av empiri	24
4.1 En god zambier	24
4.3 Metoder for belønning og straff	26
4.3 Bakgrunn for belønning og straff	29
5.0 Diskusjon	31
5.1 Metoder for straff og belønning	31
5.2 Begrunnelser av bruk av straff og belønning i skolen	34
6.0 Oppsummering	37
7.0 Litteraturliste	39

Vedlegg:

1. Intervjuguide

## 1.0 Innledning

Ifølge Dahl (2001) blir vi gjennom vår oppvekst, oppdragelse og opplæring i et samfunn utstyrt med en rekke forutsetninger og tolkningsnøkler som vi tar for gitt. Oftest tenker vi ikke over dem, og vi bruker dem daglig for å forstå og gjøre oss forstått i våre omgivelser (Ibid.).

I dagens samfunn veves verden tettere sammen, og det er blir mer og mer aktuelt med interkulturell kommunikasjon (Dahl 2001). Vi blir stadig utsatt for og bidrar selv til ulike kulturelle strømninger vi må forholde oss til (Ibid.). Selv om mye er forskjellig tvers over landegrensene, viser det seg at de aller fleste mennesker kan lære å forstå hverandre. Man behøver nødvendigvis ikke å bli lik hverandre for å kunne kommunisere. Når vi møter andre mennesker, med andre språk, religioner og andre måter å gjøre ting på, er det viktig å stille spørsmål til våre egne måter å tenke og gjøre ting på (Dahl 2001). Det er viktig å kunne kommunisere, sette seg inn i andres situasjon og bakgrunn, og prøve å forstå hvordan andre tenker, hvilke meninger den andre tilskriver tegnene, symbolene eller hendelsene som også jeg har mine egne meninger om. Leaster Pearson sa på Nobelforedraget i 1967:

*”Hvordan kan det bli fred  
uten at vi forstår hverandre,  
og hvordan kan vi forstå  
uten at vi kjenner hverandre?”*

(Dahl 2003:0).

Denne studien vil handle om straff og belønning i den zambiske skolen. Studien blir skrevet i forbindelse med et 3 måneders opphold i Zambia, hvor jeg har vært i praksis som gymlærer, både i den private sektoren, og på statlige skoler. Grunnen til valg av tema er observasjoner jeg har gjort gjennom praksisperioden, og ønsker derfor å forstå hvorfor lærerne handler slik som de gjør, og hvordan de begrunner bruken av straff og belønning i klasserommet. Som nevnt innledningsvis blir vi gjennom oppveksten og oppdragelsen utstyrt med en rekke forutsetninger og tolkningsnøkler som vi tar for gitt. Jeg er oppvokst i et samfunn hvor fysisk straff er uakseptabelt, og det var derfor vanskelig for meg å skjønne med mine norske øyne, at fysisk straff er akseptabelt i andre land.

Etnosentrisme viser, ifølge Dahl (2001) til at en regner seg selv, sine egne verdier eller sin egen gruppes oppførsel som bedre enn andres. Det vil si at vi har den oppfatning at vår egen kultur er den beste, den mest avanserte, den naturligste og viktigste. Våre verdier og normer de mest fornuftige (Ibid.). Selv om jeg ikke trodde jeg hadde en etnosentrisk tankegang før oppholdet i Zambia, er det lett å tenke etnosentrisk for meg som er oppvokst i et av verdens beste land å bo i, når jeg kommer til et utviklingsland som Zambia. Men dette er ikke ønskelig. Dersom en ser alt ut fra sitt eget kulturelle ståsted, vil en kun se forvrengte speilbilder av seg selv, og en vil neppe bli i stand til å se og forstå at andre mennesker kan oppfatte verden helt annerledes. Man vil mangle evnen til empati, som vil si innlevelse i den andres situasjon og verdensbilde. Kommunikasjon, som i dette tilfellet betyr å skape fellesskap om noe som ikke var felles på forhånd, vil da bli umulig (Dahl 2001).

Fysisk straff ble ulovlig i Zambia i 2003 (<http://www.endcorporalpunishment.org/>, 15.april 2012). Selv om fysisk straff ikke er lov, så jeg med egne øyne at det allikevel blir praktisert i den zambiske skolen. I tillegg til at det var uvante metoder for straff i klasserommet, observerte jeg også flere metoder for belønning som er ukjent for meg og mine kulturelle briller. Målet med studien ble derfor å finne ut hvordan ulike lærere begrunner bruken av straff og belønning, slik at jeg med mitt kulturfilter kan få evnen til å oppleve verden fra deres ståsted, og reflektere over vår måte å gjøre ting på. Problemstillingen ble dermed: Hvordan begrunner zambiske lærere bruken av straff og belønning i klasserommet?

Innledningsvis, i oppgavens teoridel, vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk. Jeg vil først ta for meg begrepet kultur, og hvordan man gjennom forskjellig kulturfilter kan gi ulik mening til det som blir sagt, og hva som kjennetegner de ulike kulturfiltrene. Deretter vil komme inn på verdier og normer, og verdenssynet Ubuntu, før jeg tar for meg ulike læringsteorier og tidligere forskning på straff i ulike kulturer. Hensikten er at det teoretiske rammeverket kan bidra med å belyse temaet og svare på oppgavens problemstilling. I oppgavens metodedel gjør jeg greie for hvilken metode jeg har valgt og hvorfor, samt hvordan studien er gjennomført. I empiridelen vil jeg ta for meg studiens resultater i form av en tematisk fremstilling som inneholder beskrivelser og skildringer. I tillegg vil jeg diskutere tendenser fra studiens hovedfunn opp mot teorien i teorikapittelet.

## 2.0 Teori

### 2.1 Kultur

Antropologen Fredrik Barth definerer kultur ”*som en ballast av ideer og normer som en person bærer meg seg ut fra hva personen har lært og erfart: hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier*” (Dahl 2001:20).

Daglig kommuniserer vi med andre der kultur er fellesgods som vi deler med andre. Derfor oppleves de fleste samtaler og meningsutvekslinger som uproblematisk. Selv om den kulturelle ballasten ikke vil være nøyaktig den samme hos to mennesker, kan det være lettere å forstå å tilskrive mening i det den andre sier dersom en kommer fra samme type samfunn og på den måten har mye av den samme kulturelle bakgrunnen (Dahl 2001). En kommunikasjonssituasjon mellom to ulike aktører med ulik kulturell bakgrunn kalles interkulturell kommunikasjon. Dahl (2001) definerer interkulturell kommunikasjon ”*som en prosess som innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger mellom mennesker som oppfatter seg som representanter for kulturelle fellesskap så forskjellig at deres tilskrivning av mening påvirkes*” (Dahl 2001:65).

### 2.2 Kulturfiltermodellen

Kulturfiltermodellen er, ifølge Dahl (2001), en modell som er utviklet for å forklare en interkulturell kommunikasjonsprosess. Interkulturell kommunikasjon brukes når det er snakk om kommunikasjon mellom aktører med ulik kulturell bakgrunn (Ibid.)

I kulturfiltermodellen blir den kulturelle referanserammen preget av tidligere erfaring og forventning om den andre beskrevet som et kulturfilter hos henholdsvis avsender og mottaker. På vei fra avsender må meldingen passere kulturfilteret til avsenderen, og for å motta meldingen må den også gjennom filteret til mottakeren. Kulturfilteret blir på den måten en referanseramme som vil virke inn på innkodings- og avkodingsprosessen. Filtrene kan bestå av kulturelle, sosiale eller psykologiske aspekter som kommunikasjonspartnere gjør gjeldende i en bestemt kommunikasjonssituasjon. Disse filtrene begrenser antall mulige valg av alternativer som kan brukes i en innkodings- og avkodingsprosess. På en måte kan en si at filtrene begrenser aktørenes muligheter til å forutsi hvordan den andre vil oppfatte avsendt



melding, og manglende mulighet til å forutse oppfatninger kan prege hvordan meldingen blir innkodet. I tillegg vil filtrene begrense hvilke stimuli mottakeren tar med i betraktningen når han eller hun skal tolke og forstå meldingen (Dahl 2001).

For at kulturfiltermodellen kan være til hjelp i praksis, deles det inn i to ulike kulturelle referanserammer som kan settes opp mot hverandre, kulturfilter A og B. Disse er konstruert for å få en kontrast, og for å se hvordan tolkninger gjennom to ulike filtre kan føre til misforståelser og fordommer. Ifølge Dahl (2001) ser man i kulturfilter A på menneskesynet som individorientert, hvor verdier og normer privatiseres og autonomi tilstrebes. Motsatt vil man gjennom kulturfilter B ha et menneskesyn som er kollektivt orientert, hvor verdier og normer bestemmes av gruppen og hvor avhengighet tilstrebes. Videre vil man i en A-kultur skille mellom det religiøse og det materielle, og mellom det offentlige og det private. Man legger vekt på formell utdanning, spesialisering, offentlig organisasjon og anonym stil, hvor man realiserer seg selv gjennom jobben. I tillegg har en et likhetsideal, hvor kjønnsroller utviskes. I en B-kultur derimot, ser en på det religiøse og det materielle som en helhet. Det legges vekt på sosial rang, familie og slekt, eldres autoritet og integrasjon. En aksepterer ulikheter og kjønnsrollemønsteret opprettholdes strengt. Ifølge (2001) kan en tenke seg at man i vesten har en tankegang som ligner kulturfilter A. I et tradisjonelt samfunn som Zambia tenker og oppfatter man gjennom kulturfilter B (Schwartz 2004).

Ifølge Dahl (2001), kan en si at kulturfilter og verdenssyn er det samme ettersom begge er preget av tidligere erfaring og forventning om den andre. En kan trekke paralleller mellom et kulturfilter B og det tradisjonelle afrikanske verdenssynet Ubuntu. Ifølge Giddens (1991), preger dette verdenssynet det tradisjonelle samfunnet. Hierarki, respekt, holistisk menneskesyn og fellesskap er viktige verdier innenfor et slikt samfunn. Motsatt kan en knytte kulturfilter A med det Giddens (1991) omtaler som et høymodernesamfunn hvor fokus på det individuelle aspekt står sentralt. Jeg vil komme tilbake til verdenssynet Ubuntu senere i teorikapitlet.

### **2.3 Verdier og normer**

Verdier er grunnleggende prinsipper for menneskelige valg (Dahl 2001). På en side er verdier uttrykk for kultur i betydningen ”koder i bakhodet”, som vil si hva mennesket som individ ser

på som ønskelig, hva som er vert å forsvare og hva som er verdt å dø for. Det enkelte menneske har sine egne sett av verdier. I tillegg kan også verdier være uttrykk for kultur i betydningen ”et dynamisk felt”, verdier som på et gitt tidspunkt er mer eller mindre felles for en gruppe mennesker eller som diskuteres av en gruppe mennesker. Dette kan også kalles kulturelle verdier (Ibid.).

Normer er regler for atferd, og ofte avledet av verdiene. De gir regler for hva som må gjøres, hva som er tillatt og hva en ikke kan gjøre. En kan si at mens verdiene er gulvet, fundamentet vi står på, er normene veggene. Det er veggene vi støter mot om vi forsøker å bevege oss utenfor det aksepterte rommet (Dahl 2001). Hvert samfunn trenger felles normer for menneskelig atferd. Mange opplever kultursjokk når de må leve i nye og uvante omgivelser, noe som henger sammen med at tidligere tillærte normer ikke lenger gjelder. Man er nødt til å tolke handlinger og holdninger på nytt, og prøve å forstå å tilskrive handlingene i kommunikasjonssituasjoner (Ibid.).

## **2.4 Ubuntu**

Verdenssynet Ubuntu kommer fra det sørafrikanske Zuluspråket, og kan på norsk oversettes til ”jeg eksisterer fordi du eksisterer”, eller ”en person er en person gjennom andre mennesker”. Ubuntu kan oversettes med afrikansk humanisme, og vil si en etikk og en visjon om hvilke verdier som gjør det mulig å være et fullverdig menneske med et meningsfylt liv i fellesskap med andre (Bergersen 2010).

Ifølge Bergersen (2010) handler Ubuntu om å være et godt menneske eller human. Begrepet Ubuntu brukes i flere afrikanske fellesskap i lokale varianter, men vektlegger de samme verdier og normer for å være et godt menneske. Dette er verdier som er felles for alle, men som andre samfunn har beveget seg bort ifra (Ibid.). Respekt og sympati er fundamentale verdier i et Ubuntu fellesskap der relasjoner til andre mennesker er grunnleggende. Dyder som høflighet, toleranse, lojalitet, tålmodighet sjenerøsitet, gjestfrihet og samarbeidsvilje vil derfor være viktige innenfor Ubuntu. Dette er verdier som representerer det å være et godt menneske gjennom et afrikansk syn, og skiller seg fra vestlige moderne normer på den måten at vektleggingen av fellesskap og et holistisk verdenssyn står høyt (Ibid.).

Den tradisjonelle afrikanske forståelse av verden er at alt som eksisterer har en kraft, og relatert til hverandre (Shuttle 2001). Man ser ikke virkeligheten som en verden av ting, men som krefter i en interaksjon der mennesker eksisterer i kraft av de ulike relasjonene som binder dem sammen (Ibid.). Personligheten til individet utvikles gjennom hele livet gjennom samhandling med andre, der personlighet er en form for gave fra andre personer. Måten en oppfører seg på overfor ethvert menneske er viktig for utviklingen og for å bygge opp personligheten. Menneske får en økt livskraft dersom en følger en moral som baserer seg på Ubuntu. Dersom man lever i tråd med Ubuntu, kreves det at en som person er sjenerøs og gjestfri. Du deler på det du har. Dette vil føre til at vedkommende bygger opp en identitet basert på stor vital kraft som føres videre etter ens død, og som kan gå videre til neste generasjon, og som etterkommere kan nyte godt av. Dersom et menneske kun prioriterer egne behov, vil dette være imot Ubuntu's etikk, noe som kan resulteres i utestengelse fra andre (Shuttle 2001).

Fellesskap er grunnleggende i Ubuntu (Shuttle 2001). I et fellesskapssamfunnet finnes det ikke rom for å adskille det individuelle fra fellesskapet (Ibid.). Fellesskapssamfunnet er bygd opp etter afrikanske tradisjonelle ideer om en utvidet familie som den mest fundamentale enhet for fellesskapssamfunnet. En utvidet familie vil si langt mer enn bare kjernefamilien, hvor til og med ukjente kan bli integrert i en utvidet familie. Personligheten utvikles i relasjoner med andre mennesker, og jo eldre en blir, desto bedre menneske er en. Respekt for eldre er en grunnleggende afrikansk verdi, i tillegg til kjønnsforskjeller. Kvinne-mann relasjonen er fundamental fordi det er den eneste måten en kan oppnå fullverdig menneskelighet på og for å bringe nye liv til verden (Shuttle 2001).

Videre vil jeg ta for meg to ulike læringsteorier som jeg har observert dominerer praksisfeltet i Norge og Zambia, nemlig behavioristisk og konstruktivistisk læringsteori.

## **2.5 Behaviorismen**

Behaviorismen er en psykologisk retning som ble utviklet av blant annet John B. Watson, i USA i begynnelsen av 1900-tallet (Imsen 2005). Den behavioristiske læringsteori tar utgangspunkt i at tilnærmet all læring er et produkt av konsekvensene av våre handlinger (Manger et. al 2010). Teorien har sine røtter i et objektivt grunnsyn (Imsen 2005).

Behavioristiske læringsteoretikere benekter ikke at det eksisterer emosjoner eller kognitive funksjoner hos mennesker, men de mener at så lenge noe ikke kan observeres empirisk, er det

umulig å lage en vitenskap med disse elementene (Manger et. al 2010). Sann vitenskap kan bare holde seg til det som kan observeres, telles og måles (Imsen 2005).

Når vi studerer et menneske, kan vi bare observere hva som påvirker individet, og hva slags atferd som følger av denne påvirkningen. Påvirkningen kalles for stimulus, mens reaksjonen hos den enkelte kalles for respons (Imsen 2005). For eksempel vil en hund gi en respons til et bestemt stimulus, ved å sitte eller ligge. Forholdet mellom stimulus og respons kan vi også se hos mennesker. Dersom en elev jobber flittig med matteoppgavene, og får ros av læreren. Rosen utgjør da stimuliet, mens responsen kan være at eleven blir stolt, og motivert til å jobbe med matteoppgaver også ved en senere anledning (Ibid.).

Behavioristiske læringsteoretikere antar at det er en lovmessighet mellom stimulus og respons. Dersom en kjenner lovene for stimulus og respons, så kan en forme et menneskes atferd. Det har blant annet vist seg at straff og belønning er viktige virkemidler i denne sammenhengen (Imsen 2005). Nytteprinsippet er også sentralt, på den måten at individet gjør det som lønner seg etter egen interesse. Dette strider imot det som er grunnleggende i Ubuntu etikk, om at man lever i et stort fellesskap. Man skal alltid tenke på fellesskapet, før en tenker på seg selv og sine egne behov (Shuttle 2001). Behaviorismen tar utgangspunkt i at alle kan lære hva som helst, bare de får riktig stimulering og påvirkning. Kun noen får egenskaper er medfødt, resten læres gjennom ytre stimuli. (Ibid.).

## **2.6 Konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori**

Konstruktivisme er både en teori om kunnskap og om hva det vil si å tilegne seg kunnskap (Imsen 2008). Det konstruktivistiske læringsperspektivet hevder at kunnskap ikke er noe som fins ”der ute”, men noe som bare fins i menneskenes hoder. Som tenkende vesener har vi ikke noe annet alternativ enn selv å konstruere vår egen kunnskap ut fra våre egne erfaringer. Kunnskap er i utvikling, den er ny hver gang den brukes, og den er knyttet til en kontinuerlig konstruksjons- og rekonstruksjonsprosess. Filosofen og pedagogen John Dewey kan knyttest opp til denne teorien. Han mente at man ikke lærer ved å bli påvirket av ytre stimulering, men ved å gjøre ting og tilegne seg erfaringer av det en gjorde, nemlig det velkjente uttrykket ”learning by doing”. Det er når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den, at en lærer noe (Imsen 2005).

Ser en konstruktivismen i en psykologisk sammenheng spiller psykologen og filosofen Jean Piaget en stor rolle. Det vi lærer og opplever, er ifølge ham ikke noe speilbilde av en ytre verden. All stimulering blir ”silt” eller tolket gjennom våre gamle kunnskaper og forestillinger. Læring skjer ikke ved at et menneske påvirkes av en aktiv ytre stimuleringskilde, men ved at menneske selv velger ut, tolker og tilpasser stimuleringen til sitt eget system. Piagets teori omtales som kognitiv konstruktivisme, noe som vektlegger hva som skjer med personens mentale strukturer under læringen (Imsen 2005). Han snakker om to ulike måter å lære på, assimilasjon og akkomodasjon (Manger et.al 2010). Med assimilasjon menes det at man prøver å forstå noe nytt ved å tilpasse den nye informasjonen til et eksisterende skjema. Individet vil abstrahere informasjonen slik at den skal passe. Når man akkomoderer tar man den nye informasjonen og tilpasser strukturen i sine kognitive skjema slik de skal bli mer passende (Manger et.al 2010).

Den kognitive konstruktivismen tar i liten grad i betraktning at læring foregår i en sosial sammenheng, og at kunnskap derfor er sosialt konstruert (Imsen 2005). Det er her den sosiale konstruktivismen kommer inn. Den tar utgangspunkt i at læring og kunnskap må sees i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet som individet er en del av. Den sosiokulturelle teorien har sin bakgrunn i den russiske psykologen Lev Vygotsky. Det er en teori om både barns kognitive utvikling og en teori om hvordan kultur og samfunn påvirker individet. Teorien tar utgangspunkt i at helt fra et barn er født, så lever det i en sosial sammenheng der språk og kultur spiller en vesentlige roller (Imsen 2005).

## **2.7 Straff i ulike kulturer**

Wikan (1989) skriver om bruk av straff i ulike kulturer, der hun blant annet bruker Kairo som eksempel. Det nytter ikke å snakke om straff, uten i forhold til en subjektiv, kulturelt kodifisert bevisshet. Å snakke om at noen folk slår barn, andre ikke, forteller ikke noe om hvor autoritær barneoppdragelsen er. Mye av den behandlingen vi i vårt samfunn utsetter barn for kunne muligens nådd topplassering på en universell målestokk for straff dersom man tenker seg at hele verdens befolkning skulle stemme. Spørsmålet blir også hvem som definerer straffen. Voksne eller barn? Det kan finnes barn i vår del av verden som opplever foreldres mangel på tid med dem som straff (Wikan 1989).

Verdens samfunn er vidt forskjellige i sin vurdering av hvilken straff barn må ha for å være mottakelig for læring og oppdragelse. I Kairo gjelder at den må tidlig krøkes som god krok skal bli. Fra 5-årsalderen innprentes barn lydighet, høflighet og respekt. Ifølget folket i Kairo er juling noe som må til. Alder gir autoritet og ansvar, i kraft av livserfaring og innsikt, og derfor også ret tog iblant en plikt til å slå. Barnet derimot, er garantert trøst fra sympatiserende familiemedlemmer og naboer. Retten til å slå går sammen med plikten til å ta ansvar. Folk i Kairo trekker klart skille mellom person og handling. Og mellom ord og handling. Å bli slått er ikke å bli forkastet eller fornedt. "Det er ikke deg jeg forbanner men oppførselen din" hører man ofte sagt, til både barn og voksne. Barn i Kairo aksepterer juling som prisen de må betale for uskikkelighet. De ser ikke straff som et tegn på avvisning hos foreldrene. Disiplinering er rettet mot å kontrollere den øyeblikkelige situasjon, heller enn mot å utvikle en bestemt karakter i barnet, som vi i Vesten har som mål. Barn i Vesten skal forstå, begripe og tenke selv. Vi utsetter dem for krav og selvstendig og kritisk tenkning, som ville fortone seg som et tyranni, sett fra mange andre kulturelle livssyn (Wikan 1989).

## **2.8 Fysisk avstraffelse av barn i Zambia**

Redd Barna har definert ulike typer for straff; fysisk avstraffelse og ydmykende eller nedverdiggende straff (<http://www.endcorporalpunishment.org/>, 15.april 2012). Flere barn i Zambia opplever daglig å bli utsatt for en eller flere av disse metodene for straff i skolen, selv om det ble forbudt med lov i 2003 (Ibid.). Fysisk avstraffelse inkluderer slag med handen eller et objekt, spark, risting eller kasting av barnet. I tillegg inkluderes å rive i håret, tvinge et barn til å stå i ukomfortable stillinger samt tvinge et barn til å drive med overdrevet hardt fysisk arbeid. Ydmykende eller nedverdiggende straff vil si psykisk straff som latterliggjøring, utskjelling eller ignorering av barnet. Det er ingen klart skille mellom disse formene for straff. Noen ganger vil et barn kunne motta fysisk straff, som også kan oppleves som ydmykende og nedverdiggende. Mens fysisk avstraffelse er lettere å oppdager, er følelsesmessig straff i form av ydmykende og nedverdiggende kommentarer, ignorering osv, vanskeligere å identifisere (Ibid).

Redd Barna har listet opp flere grunner til at fysisk og psykisk straff er galt. Et av dem går på at det er i mot FNs menneskerettigheter, der alle mennesker inkludert barn fra det øyeblikket de er født, har rett på en hverdag uten psykisk og fysisk vold. I tillegg har studier vist en

signifikant korrelasjon at barn som opplever psykisk og fysisk vold i barndommen i senere alder selv vil utføre vold mot andre (Ibid.).

I 2005 ble det foretatt en kvalitativ og kvantitativ studie av 2705 jenter og gutter i alderen 6-18 år (Clacherty et.al 2005). Målet med studiet var å undersøke opplevelser, syn og følelsene til barna relatert til fysisk avstraffelse samt ydmykende og nedverdiggende straffer. Selv om fysisk straff er forbudt med lov i Zambia, bruker fortsatt mange av lærerne fysisk straff som en del av disiplineringsprosessen. 32 % av barna svarte i studien at de hadde blitt slått med handen på skolen i løpet av de siste to ukene, mens 38 % hadde blitt slått med et objekt i løpet av samme periode. I tillegg viste studien en stor tendens til økende bruk av andre metoder for straff (37 %), som for eksempel hardt fysisk arbeid som graving av hull, bæring av steiner og kutte gress. I tillegg blir det i økende grad brukt straffer der elevene skal føle ubehag, smerte og ydmykhet, som ved for eksempel kneling, holde stoler over hodet, bli nektet mat etc. Dette er ifølge definisjonen til Redd Barna en del av fysisk straff, og på lik linje med fysisk straff forbudt (Clacherty et.al 2005).

## **2.9 De undertryktes pedagogikk**

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire har skrevet boka de undertryktes pedagogikk hvor han skriver om en ny pedagogisk metode. Dialogpedagogikken til Freire har som mål å bevisstgjøre og menneskeliggjøre begge parter i en læringssituasjon, hvor undertrykte mennesker skal lære seg å være kritiske og aktive.

Freire har analysert forholdet mellom lærer og elev. Forholdet inneholder innebærer et fortellende subjekt (læreren) og tålmodig lyttende objekter (elever). Læreren er den som vet alt, mens elevene vet ingen ting. Læreren forteller om virkeligheten som om den var ubevegelig, statisk, adskilt i enkeltdeler og forutsigelig. Oppgave er å fylle elevene med det innholdet han/hun forteller. Ifølge Freire (1999) lider undervisning av fortelle-syken.

Fortelling fører til at elevene mekanisk lærer utenat innholdet av det fortalte. Dette gjør dem til ”oppbevaringskar” som skal fylles av læreren. Jo mer han fyller beholderne, jo bedre lærer er han. Og jo frommere beholderne tillater at de blir fylt, jo bedre elever er de. Freire (1999) kaller dette for bank-oppfatning av undervisning, fordi elevene kun har lov til å ta i mot, registrere og oppbevare det fortelleren sier. En slik undervisning reduserer eller tilintetgjør

elevens skaperkraft og tekning. Lærerens rolle blir å tilrettelegge den måten verden får inn i elevene på, ved å for eksempel velge ut pensum og presentere dem informasjonen som han/hun mener er sant.

Freire (1999) ser derimot for seg, en problemformulerende undervisning der det primære ikke først å fremst er overføring av kunnskap, men en læresituasjon der lærer og elev sammen studerer et objekt og lærer av hverandre. Dialog blir da nødvendig for å kunne samarbeide og komme frem til en løsning. Læring er noe som den enkelte må tilegne seg gjennom praksis, der en selv må få oppleve og prøve ut det som læreren snakker om. På den måten mener Freire (1999) at man med dialog vil fremme kritisk tekning, og på den måten bli klar over at virkeligheten i høyst grad er mulig å forandre. Denne undervisningsformen skal munne ut i kritisk engasjement og vilje til handling (Freire 1999).

### **3.0 Metode**

Ifølge Grønmo (2004) er metode et redskap som er en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål. Målet er å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Ibid.). Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å framskaffe eller etterprøve kunnskap (Ibid.). Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper samfunnsvitenskapelige metoder, kvalitativ og kvantitativ metode (Befring 2007). Både kvalitativt og kvantitativt orienterte metoder tar sikte på å bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2007). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, der semistrukturerte intervju og observasjon vil bli brukt for å samle inn empiri.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Ifølge Dalland (2007) viser ordet kvalitet til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantens meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt (Ibid.). Kvalitative data kjennetegnes ved at de gir en språklig framstilling av opplevelser, observasjoner eller samtaler (Befring 2007). Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis en skal undersøke fenomener som vi



ikke kjenner særlig godt, og som det er lite forsket på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannesen et.al 2001).

Det er to grunnleggende forskjellige måter å samle inn kvalitative data på, gjennom observasjon og gjennom intervju. Gjennom observasjon bygger dataene på forskerens sanseinntrykk av handlinger og samhandlinger i konkrete situasjoner, mens en gjennom intervju får data som bygger på hva informanten sier i samtaler med forskeren (Johannesen et.al 2001). Intervju og observasjon som metoder henger nært sammen (Dalland 2007). Metodene utfyller hverandre og gir bedre data enn ved å bare bruke en av metodene (Ibid.).

Fordelen med kvalitativ tilnærming er at metoden er preget av en fleksibilitet som innebærer lite formalisering (Befring 2007). Dette gir rom for improvisasjon og personlig valg underveis (Ibid.). Forskeren kan bruke den fremgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i hver enkelt situasjon (Befring 2007). På den måten får en mulighet til å gå i dybden, samt anledning til å stille oppfølgingsspørsmål som kan bidra med å få utfyllende, utdypende svar, samt rydde opp i misforståelser (Johannesen et.al 2001). Kvalitativ forskningsopplegg kan på den måten være formålstjenlig når en skal fange opp det som er uventet og særpreget i en situasjon (Befring 2007).

Ulempen med kvalitativ metode er at det er tidskrevende å behandle data i ettertid (Dalland 2007). Intervjuren eller selve metoden kan også påvirke intervjuresultatet, i den grad at informanten kan svare det han/hun tror intervjueren ønsker han/hun skal svare, det som antas å være allment akseptert, at en svarer for å gjøre et godt inntrykk eller at en svarer for å skjule uvitenhet (Johannesen et.al 2001).

Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg er ute etter å forstå informantenes oppfatninger, erfaringer og opplevelser av egen situasjon, nemlig hvordan de begrunner bruken av belønning og straff i klasserommet. I tillegg er dette et tema som jeg ikke kjenner noe særlig til samt at jeg ønsker en bedre forståelse rundt temaet. Det er derfor naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju og observasjon som tilnærming.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjuobjektene side (Johannessen et.al 2001). Hensikten med det kvalitative intervjuet er å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Ibid.). Registreringer av svar på forskerens spørsmål utgjør dataene i det kvalitative intervjuet (Ibid.).

Intervjuopplegg kan ha, ifølge Befring (2007), varierende grad av struktur både på spørsmåls- og på svarsiden. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Ibid.). Spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere, hvor forskeren kan bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Ibid.). Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Ibid.).

Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervju. Det ble utformet en intervjuguide på forhånd, som jeg brukt under alle intervjuene (vedlegg 1). Jeg startet intervjuet med å stille litt generelle spørsmål, slik at informanten ble trygg på meg som intervjuer og på situasjonen. Underveis har jeg justert rekkefølgen på spørsmålene etter når spørsmålene var aktuelle under intervjuet. Selv om jeg styrte intervjuene med intervjuguiden som en retningslinje, lot jeg samtalen løpe fritt dersom det var behov for det.

Som tidligere nevnt kan man knytte Zambia opp mot kulturfilter B i kulturfiltermodellen. Dahl (2001) skriver at man i kultur B vil ha et språk som er indirekte, ikke bare ordene, men atmosfæren formidler det som skal sies. I tillegg er høflighet en dyd, noe kan bety at en ofte velger høflighet fremfor ærlighet i en relasjon til andre mennesker (Ibid.). På den måten kan en risikere at jeg som intervjuer kan oppfattes som uhøflig dersom jeg er for direkte i kommunikasjonen mot mennesker som ser/tenker gjennom dette filteret. Dette har jeg løst ved å omformulere spørsmålene mine, og vurdert underveis hvor direkte jeg kan være gjennom intervjuet både når det gjaldt spørsmålene i intervjuguiden og oppfølgingsspørsmålene.

### 3.3 Observasjon

Data fra observasjoner er som regel detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger, i tillegg til mellommenneskelig samhandling og organisatoriske prosesser (Johannessen et.al 2001). Observasjon forteller deg noe om hva folk gjør, nemlig handlingene (Dalland 2007). Disse kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør (Ibid). For å forstå kompleksiteten i mange situasjoner må man derfor observere fenomenet direkte (Johannessen et.al 2001). Observasjon vil si at forskeren er til stedet i de situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, lytte og se (Ibid.).

Praksisstudier gir et fint utgangspunkt for observasjon (Dalland 2007). Det er ulike måter å observere på, og i forbindelse med observasjon som metode, skilles det mellom skjult og åpen observasjon og deltakende eller passiv observasjon (Ibid.). Ved skjult observasjon er de som observeres uvitende om at de blir observert, mens en ved åpen observasjon får tillatelse fra de en ønsker å observere før en går i gang med observasjonen. Ved deltakende observasjon inngår en selv som en del av det feltet en skal studere, mens en passiv observatør prøver å virke minst mulig inn på det feltet som studeres. Forskeren er ”en flue på veggen” (Dalland 2007). I tillegg kan observasjonsteknikkene være ulike. Man kan observere usystematisk eller systematisk (Ibid.).

Usystematisk observasjon brukes når forskeren ikke har gjort seg opp noen mening om hva som skal observeres (Johannessen et.al 2001). Forskeren går inn i felten for å få mer innsikt i et fenomen, og dette gir mulighet for fleksibilitet med hensyn til hvordan observasjonen skal foregå (Ibid.).

Gjennom en 5-ukers praksisperiode gjennomførte jeg observasjoner hele tiden. Jeg valgte å brukte både skjult og åpen og åpen observasjon. I noen tilfeller spurte jeg den aktuelle informanten om jeg kunne observere en time, mens jeg i andre tilfeller observerte uten å spørre om tillatelse. Dette gjorde jeg bevisst, da jeg tror at muligheten for at læreren i en viss grad endrer lærerrollen da han/hun vet at de blir observert. Jeg var også deltakende observatør, på den måten at jeg var student i praksis og samtidig observatør av det samme praksisstedet. Noen ganger var jeg ”en flue på veggen”, hvor jeg satt helt bakerst i klasserommet og observerte informanten i praksis.

Når det kommer til observasjonsteknikk, drev jeg med usystematisk observasjon. Jeg hadde en skjerpet oppmerksomhet på belønning og straff som, og skrev ned inntrykkene og notater på det som var relevant for meg og min problemstilling. Etterpå satte jeg meg ned og skrev detaljerte beskrivelser av det jeg hadde observert. Observasjonene har jeg brukt til å se om det informantene sier, samsvarer med praksis.

### **3.4 Utvalg**

Jeg har bevisst valgt å bruke tre lærere med ulik bakgrunn og erfaring som informanter. Lærerne er av forskjellig kjønn, alder og bakgrunn. I tillegg jobber de ved forskjellige skoler, både i den offentlige og i den private skolen, i rurale og urbaniserte områder. Bakgrunnen for dette er å få frem forskjellige syn og meninger. I utgangspunktet hadde jeg planlagt fire intervjuer, men på grunn av sykdom ble siste intervjuet avlyst.

To av lærerne jeg har valgt som informanter har vært på et utvekslingsprogram i et år til Norge. Her studerte de Global Knowledge, som er det samme studiet som jeg studerer. Studiet går blant annet ut på å få en bedre forståelse av andre kulturer, verdier og normer. I tillegg kan disse informantene ha mer bevissthet om egen kultur fordi de ble utfordret gjennom studiet. Valget om å intervju disse var dermed bevisst, ettersom jeg tror at disse kunne gi meg ærlige svar, da de er mer bevisst i forhold til egen kultur samt at de kjenner til den norske kulturen hvor ærlighet og direkte kommunikasjon står høyt (Dahl 2001).

### **3.5 Datainnsamling**

For å anskaffe data har jeg valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju og observasjon. Ifølge Dalland (2007) får man bedre datamaterialet dersom man bruker begge metodene, kontra å bare bruke en. Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervju fordi jeg ønsker å undersøke respondentens personlige erfaringer, oppfatninger og meninger om straff og belønning i skolen. I tillegg valgte jeg å observere informantene for å se om det de sier samsvarer med praksis.

Intervjuene ble gjennomført på forskjellige plasser, alt etter hva som passet for informantene. En av informantene ble intervjuet i arbeidstiden på lærerværelset, mens to ble intervjuet utenom arbeidstid. Intervjuene hadde en varighet på 45-60 minutter. Jeg valgte å ikke bruke båndopptaker, da jeg tror at dette hadde påvirket svarene til informanten. På grunn av kulturforskjeller kunne dette resultere i at vedkommende ikke hadde svart like ærlig og utfyllende, enn ved bruk av båndopptaker. I tillegg har kroppsspråket i en intervjusituasjon ofte like mye eller mer å si som det verbale. Det nonverbale spiller en viktig rolle i interkulturell kommunikasjon (Dahl 2001). Noen forskere mener at 50-80% av den informasjonen som overføres i en meddelelse, overføres ved hjelp av nonverbale tegn og signaler (Ibid.). Jeg valgte derfor å ta med en medstudent i intervjuet, hvor hun hadde ansvaret for å notere. På den måten kunne jeg konsentrere meg om å intervju, og stille oppfølgingsspørsmål dersom det trengtes, samt gjøre observasjoner av kroppsspråk.

Tiden rett etter intervjuet er, ifølge Johannessen et.al (2004), kritisk når man ikke bruker båndopptaker. Forskeren sitter igjen med inntrykk, og husker utsagn, beskrivelser og andre ting som kom frem under intervjuet, og som det ikke ble tid til å skrive ned under intervjuet (Ibid.). For å unngå å glemme det viktigste som ble sagt, satte jeg og min medstudent oss ned like etter intervjuet, og gikk gjennom alle spørsmål og svar, og gjorde nødvendige utfyllinger. På den måten er det større sannsynlighet for at jeg fikk med meg det som var viktig.

### **3.6 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet eller nøyaktighet (Grønmo 2004). Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Johannessen et.al 2001). Sikring av høy reliabilitet er ikke like enkelt innenfor kvalitativ forskning (Ibid.). Grunner til det er at samtalen ofte styrer datainnsamlingen, hvor informanten kan bli påvirket av situasjonen og forskeren. Samtidig er observasjoner klart verdiladet og kontekstavhengig, i tillegg til at man som forsker bruker seg selv som instrument. Det er ingen som har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen andre kan derfor tolke på samme måte (Ibid.). Reliabilitet handler om at informasjonen blir behandlet på en nøyaktig måte, og for å sikre reliabilitet er det viktig at forskeren er nøyaktig i behandlingen av data (Ibid.).

Som nevnt tidligere, valgte jeg å ikke bruke båndopptaker under intervjuet, da jeg tror at dette hadde påvirket informanten i den grad at vedkommende ikke hadde gitt korrekte svar. Dette ville ført til svak reliabilitet. I tillegg får ikke en båndopptaker med seg kroppsspråket. Det fanger ikke opp at noe sies gjennom tårer i øynene eller med et smil (Dalland 2007). I stedet valgte jeg å bruke en medstudent som medintervjuer, og som hadde i hovedoppgave å notere. Like etter intervjuet gikk vi gjennom spørsmålene og svarene og noterte ned nødvendige utfyllinger. Dette er med på å bedre reliabiliteten.

Dersom vi skal kunne trekke gyldige og generelle konklusjoner, vil det være behov for data og informasjon fra et representativt utsnitt av personer som skal undersøkes (Dalland 2007). Reliabiliteten kunne vært høyere dersom jeg hadde hatt flere informanter, men på grunn av oppgavens omfang og studiens tidsbegrensning var ikke dette mulig for meg.

Validitet viser til gyldighet, det handler om å samle inn data som er relevant for problemstillingen (Dalland 2007). Det kan, ifølge Johannessen et.al (2001), være enklere å sikre høy validitet gjennom kvalitative undersøkelser. Ved å benytte seg av intervju kan man gjøre korreksjoner og endringer underveis, dersom andre momenter enn de man i utgangspunktet tenkte på viser seg å være viktige for problemstillingen. I et semistrukturert intervju, har vi på forhånd laget en intervjuguide, hvor ulike spørsmål er formulert med tanke på temaet en ønsker å belyse. Relevansen vil da være knyttet til i hvilken grad spørsmålene virkelig fanger opp viktige sider ved fenomenet (Dalland 2007).

For å sikre validitet, har jeg hatt tatt et par bevisste valg. For det første har jeg vært nøye i valget av informanter. I tillegg til å velge lærere med ulik bakgrunn og erfaring, har jeg også valgt informantene etter hvilke lærere jeg har fått best relasjon til gjennom mitt praksisopphold. Grunnen til dette er nettopp kulturforskjeller, hvor man i Zambia ser/tenker gjennom et annen kulturfilter enn det vi gjør. Høflighet står høyt i et land som Zambia, noe som betyr at det i noen tilfeller er viktigere å være høflig enn ærlig (Dahl 2001). Dermed kan en risikere at noen velger å svare ut ifra tanken om å være høflig, og dermed kan man risikere og ikke få valide data. Det er lettere for dem å være åpne, samt for meg som intervjuer dersom en har en god relasjon med intervjuobjektet. I Vesten stoler man på kontrakten, mens man i Østen stoler man på kontakten (Dahl 2001).

For å teste spørsmålenes validitet, har jeg foretatt et pilotstudie på to av mine medstudenter som er lærere, ettersom jeg intervjuet lærere. Ifølge Dalland (2007), bør en prøveinformant tilhøre samme gruppe som de endelige informantene for at pilotstudiet skal gi mest mulig erfaring. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg svar på om spørsmålene virkelig fanget opp sider ved fenomenet jeg ville undersøke.

Ifølge Befring (2007), vil vi styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette på informantens premiss. Det innebærer å gi informanten friheten til å uttrykke seg på en mest mulig fri og naturlig måte. Dette har jeg gjort ved å stille spørsmålene på en måte slik at de i minimal grad var ledende. Men validiteten kan ha blitt påvirket av min erfaring med intervju som metode, og dersom jeg hadde hatt større erfaring hadde kanskje spørsmålene i intervjuguiden også vært mer rettet mot problemstillingen.

Språket kan også være en faktor som har påvirket reliabiliteten og validiteten. I Zambia snakker de engelsk, men aksenten er litt annerledes enn den jeg er vant med. Dermed har jeg noen ganger hatt problemer med å forstå. Jeg har løst dette med å spørre informanten om å gjenta hva hun/han sa, og i tillegg diskuterte jeg med skribenten jeg hadde med, om hun forstod hva informanten svarte og mente.

### **3.7 Etiske hensyn**

All forskning må, ifølge Johannessen et.al (2001), underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Enhver som gjennomfører et forskningsopplegg må ta stilling til etiske prinsipper (Ibid.). Informantene ga muntlig samtykke til å bli intervjuet, og ble opplyst om at deres svar kun skulle brukes i en større oppgave som skulle skrives på norsk, og at de som informanter var anonyme. I tillegg informerte jeg informantene om at oppgaven kun skulle bli lest av et fåtall av personer. I oppgaven har jeg sikret anonymitet ved at oppgaven ikke inneholder personifiserte data, og er presenterte med fiktive navn.

## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra de tre semistrukturerte intervjuene og observasjoner av informantene som jeg har gjort i løpet av en 5-ukers praksisperiode. Dette utgjør datagrunnlaget i denne studien. Gjennom utvalgte beskrivelser og sammendrag vil jeg løfte frem de mest sentrale delene av det innhentede datamaterialet. Deltakerne i teksten er presentert med fiktive navn. Bruce, Martha og Sara er lærere ved forskjellige skoler både i den private og offentlige skolen, i urbaniserte og rurale områder. De har ulik utdanning og erfaring.

Jeg har valgt å tematisere intervjuobjektene sine beskrivelser og skildringer samt observasjoner. Det første temaet omhandler informantene sine beskrivelser og meninger om deres oppfatning hva en typisk og god zambier er. Dette er etter min mening viktig å få frem, da dette kan ha noe å si på hvordan informantene vektlegger og begrunner bruken av straff og belønning. Det andre temaet belyser metoder som lærerne brukte for straff og belønning, mens tredje og siste tema er bakgrunnen for de metoder som brukes.

### 4.1 En god zambier

På spørsmålet mitt om hvordan informantene vil beskrive en god zambier svarte samtlige at en god zambier er snill, glad, imøtekommende og hjelpsom. Martha forteller at en god zambier er en som tenker på andre, før han/hun tenker på seg selv. I tillegg mener hun at en ikke nødvendigvis trenger å være kristen for å være en god zambier, så lenge en følger vanlig etiske retningslinjer.

Bruce derimot, mente at en god zambier er kristen og går i kirka hver søndag. I tillegg til de kristne tradisjonene, er det også viktig at en zambier følger de afrikanske tradisjonene som for eksempel å respektere de eldre. En god zambier er også indirekte i kommunikasjonen, det vil si at dersom en er for direkte vil man se på dette som uhøflig. Bruce nevner også at dersom en zambier er snill og imøtekommende, men ikke går i kirka, vil samfunnet rundt se på vedkommende som en mindre god zambier.

Ifølge alle informantene tar skolen del i oppdragelsen av barna. Sara forteller at man som lærer i SOS- barnebyer mest sannsynlig har mer å si i oppdragelsen av barna sammenlignet



med andre skoler. Dette er på grunn av at flere av barna er vokst opp uten familie, og dermed mangler den ”normale” oppdragelsen. For å oppdra elevene til å bli en god zambier, er det viktig med disiplin i klasserommet. Ifølge Sara er disiplin nødvendig for å oppnå læring. Videre forteller Sara at hun også prøver å være en god rollemodell for elevene. Hun tenker nøye gjennom hvordan hun kler seg, snakker til andre lærere foran elevene og hvordan hun lever livet utenom arbeidstid, for å kunne være en god rollemodell. Dette kommer av at hun selv ble veldig inspirert av en lærer hun selv hadde i barndommen, og som ifølge henne selv har hatt mye å si på hvordan hun er som person i dag. Et godt forbilde skaper en god lærer, som igjen fører til at elevene har bedre forutsetninger til å gjøre det bra på skolen.

Martha forteller at man gjennom faget SDS (Social developing studies) bidrar til oppdragelsen ved at flere av læringsmålene knytter seg direkte opp mot moral, respekt, afrikanske tradisjoner, hygiene, manerer, hva som forventes av deg som zambier osv. I tillegg bidrar skolen i disiplineringsprosessen av elevene. Martha forteller at disiplin er alfa omega, det er sentrum av alt. Dersom elevene ikke har disiplin, vil læreren bruke for mye av tiden sin på å kjeft på elevene, noe som vil gå utover kvaliteten på undervisningen.

Ifølge Bruce tar skolen del i oppdragelsen fordi forholdene hjemme er dårlige. Han forteller at hans skole ligger i en av byens fattigste strøk, og barna er derfor vokst opp i fattige kår. Noen barn har ikke familie, og i flere hjem blir barn oppdratt av barn. Skolen hjelper da barna med oppdragelsen på den måten at de lærer dem respekt og disiplin, da dette er svært viktig i den zambiske kulturen. Ifølge Bruce er disiplin svært viktig for å komme langt i livet, og for å bli respektert. Jo tidligere et barn lærer disiplin, desto bedre. Hvis disiplin betyr at elevene må bli slått, så slår man. Dette stammer fra afrikansk tradisjon. I tillegg kan man som lærer benytte seg av andre virkemidler for å oppnå god disiplin blant elevene, som for eksempel ved å la elevene rydde og vaske skolen. God disiplin skaper en god zambier. På spørsmålet om hva Bruce vil gjøre for å oppdra elevene til å bli en god zambier, svarer han at han prøver å inspirere elevene til å følge kristne verdier og normer, samtidig som en holder fast på de afrikanske tradisjonene. Dette vil, ifølge Bruce, føre til at elevene vil kunne gjøre det bra senere i livet.

### 4.3 Metoder for belønning og straff

Jeg spurte informantene hvordan de belønner elever, og alle sammen svarte at de gir elevene ros og oppmuntrende ord. Bruce forteller at dersom skolen hadde hatt ressurser ville de gitt gaver til de som hadde høyest score på prøvene. Dersom skolen får nye bøker, men ikke har råd til å kjøpe til hver elev, vil de beste elevene bli belønna med å få en bok hver, mens de andre må dele. På skolen til Martha vil de elevene som får best resultat få gaver i form av skrivebøker eller penner. I tillegg kan disse elevene både ved skolen til Bruce og Martha kunne bli utnevnt til ”klassemonitører”. Dette er elever som har ulikt ansvar på skolen, både når det kommer til å passe på at de andre elevene ved skolen oppfører seg bra, i tillegg til at disse er et slags bindeledd mellom lærere og elever. For å kjenne igjen disse elevene, har de en annen farge på slipset enn de andre elevene. Ifølge Martha kan en også bli belønna med å bli sjefen for disse monitørene. Disse kalles da ”head-boy” eller ”head-girl”. Bruce forteller at dersom en lærer går ut av klasserommet, vil klassemonitøren få ansvar for å skrive ned dem som skaper uro i klasserommet. Disse vil bli straffet av læreren etter timen. Ifølge Bruce er det ikke kun resultater på prøvene som avgjør om du blir klassemonitor. Det er også hvor disiplinert en er. Derfor er det flere klassemonitører som ikke har de beste resultatene, men disse har blitt belønna på grunn av god oppførsel og god disiplin.

Sara forteller at man på hennes skole samler alle elevene og lærerne ved skolen den første mandagen i måneden. I slutten av hver måned har hvert klassetrinn månedsprøve i hvert fag, og på disse fellessamlingene blir den eleven som har skåret best til sammen i alle fag på hvert klassetrinn ropt opp av rektor. Vedkommende mottar applaus fra resten av skolen og blir belønna med en diplom. Målet er at de andre elevene skal bli motivert til å bli ropt opp ved neste anledning.

I løpet av praksisperioden min observerte jeg flere tilfeller av belønning. I klasserommet på den private skolen observerte jeg at Sara flere ganger ga ros og oppmuntrende ord til de elever som konsentrerte seg og gjorde det de fikk beskjed om. I samtlige timer jeg observerte, hadde læreren tavleundervisning halve timen, før hun ga arbeidsoppgaver til elevene den resterende tiden. Elevene gjorde som de fikk beskjed om, mens læreren satt framme i klasserommet og rettet oppgaver som elevene hadde gjort forrige time. Ofte avbrøyt hun klassen for å gi ros til enkelte elever som hadde svart bra på oppgaven. Da måtte alle elever klappe i takt for denne eleven og si: ”well done, well done, very good girl/boy”. I tillegg hang det en plakat fremme i

klasserommet med alle resultatene på den forrige prøven, hvor den med høyest score stod øverst. Den siste skoledagen før ferien i april, fikk alle elever i denne klassen en slikkepinne hver av læreren. Når hele klassen hadde fått hver sin, gikk læreren bort til en gutt i klassen, og ga resten av posen til han. Jeg spurte hvorfor han fikk resten, og læreren svarte med at han hadde oppført seg så bra dette semesteret.

Observasjonene jeg har gjort i løpet av praksisperioden er at elevene blir belønnet når de sitter i ro og ikke sier noe. De belønnes når de gjør som læreren sier, og når de presterer godt på prøver. I tillegg observerte jeg flere ganger at elevene ble belønnet dersom de svarte riktig på et spørsmål som læreren spurte. Ut i fra min oppfatning var dette et svar som var direkte sitert fra boka.

Motsatt stilte jeg også spørsmål om hvilke metoder informantene brukte for å straffe elevene. Ifølge Sara avhenger straffen av hva de har gjort. Hun forteller at på den forrige skolen hun jobbet hadde de en guide på hvilke straff de skulle gi i ulike tilfeller. Selv om de ikke har en lignende guide på den aktuelle skolen hun jobber på i dag, følger hun den enda. Som regel hjelper det med tilsnakk, men dersom dette ikke hjelper blir det andre former for straff, som for eksempel ikke få pause eller lunsj. Sara forteller at dersom hun fratar en elev lunsjpause, vil eleven gå rundt sulten resten av dagen, og sannsynligheten er liten for at eleven forstyrrer timen igjen. Hun truer også med å slå, men slår aldri. I tillegg er det felles regel for hele skolen hvilke straff som skal gis til de elevene som kommer for sent. Gjennom observasjoner la jeg merke til at rektor på skolen stod ved inngangen til skolen hver morgen, og skrev ned de elevene som var for seint til første time. På neste fellessamling med hele skolen (første mandagen i måneden) ble navnene lest opp, og straffen kunngjort. Den ene gangen jeg som observatør var til stede, måtte disse elevene kutte gress etter skoletid på en fotballbane som ikke var i bruk.

Martha, som er viserektor ved skolen sier at mange lærere slår elevene, selv om det er ulovlig. Selv truer hun med å slå, men slår aldri. Straffen den enkelte får avhenger av hva som er gjort. Dersom elevene er ukonsentrerte og forstyrrer undervisningen snakker hun til dem, og får dem til å føle seg skyldig. Dette gjør hun ved å spørre om de virkelig vil bli noe i livet sitt, og at det ikke nytter å komme til rektor å spørre om det er en ekstra plass i 8.klasse, etter at vedkommende har strøket på eksamen i 7.klasse. Hun har også erfart at det å sende

enkeltelever ut av klasserommet, for å så la dem stå der hele timen, er effektivt. Hun straffer også elevene ved å la dem grave hull som er like høyt som dem selv, eller ved å rydde og vaske skolen etter skoletid. Målet er at eleven skal tenke at han/hun ikke ønsker å stå igjen å rydde skolen når klassekameratene kan gå hjem. Ettersom Martha er viserektor spør jeg hva hun gjør dersom hun ser en lærer ved skolen slå en elev. Hun forteller at hun da minner vedkommende på loven, og kan sende rapporter til hovedkontoret for lærere i provinsen. Konsekvensene kan være at læreren blir straffet, og i visse tilfeller få sparken. På spørsmålet mitt hvilke straff og belønning en kan få som lærer svarer informantene forskjellig. For Martha er det en belønning når elevene gir ros til henne, og når de klarer å stå på eksamen. Men en kan også bli belønna av staten ved å bli forfremmet. Martha er ganske ny i jobben som viserektor, og forteller at det er svært sjeldent at en lærer blir forfremmet til viserektor etter kun åtte år som lærer. For henne er det en stor belønning. En kan også få sparken, dersom en unngår å møte på jobb flere dager. Rektor kan også bestemme at enkelte lærere får mindre lønn, dersom de ikke jobber hardt nok. Bruce forteller at rektor jevnlig sender inn rapporter til hovedkontoret for lærere i den aktuelle provinsen, hvor han rapporterer hvilke lærere som er hardtarbeidende og motsatt. Ifølge Bruce er de beste lærerne ofte de som får best resultater, da i form av flest elever som står på eksamen. Dersom en er syk, er det avhengig av hvilken relasjon en har til sjefen (rektor). Dersom relasjonen er god, vil han godta at du er syk og ikke møter på jobb. Men med dårlig relasjon vil rektor sende rapporter og en kan bli straffet i form av mindre lønn og eventuelt sparken. Bruce forteller videre at det hvert år arrangeres "teachers day" den 5. Oktober. Her utnevnes ofte flere lærere som rektor mener er hardtarbeidende. Selv om de ikke mottar noen form for gaver, vil samfunnet rundt se på vedkommende som hardtarbeidende og dermed bli mer respektert. Dette er belønning i seg selv, ifølge Bruce.

Bruce forteller om en tidligere kollega, som slo elevene for å motivere dem. Dette gjorde han ved å slå dem som kom for sent, eller ved å si at dem som får under 40% riktig på neste prøve vil bli slått. Dette mente læreren var veldig effektiv, da elevene ikke ønsket å bli slått. Resultatet ble at elevene møtte presis til timen og leste mer, og testresultatene ble bedre. Videre sier Bruce at han selv har sluttet å slå, og foretrekker andre metoder. Med opp mot 60 elever i en klasse kan uro være en utfordring. Dersom det ikke hjelper med tilsnakk forteller Bruce at hans erfaring er at fysisk straff er mest effektivt. Da enten ved at elevene må sitte på kne foran i klasserommet, eller ved å rydde/vaske skolen, eller i noen tilfeller å slå. I verste

tilfellet kan elever bli utvist. Men dette er en streng straff, og hendelsen bak avgjørelsen må være alvorlig før rektor bruker denne løsningen, forteller Bruce. Dette virker ydmykende på eleven, og sjansen for at han/hun gjentar hendelsen er minimal. I tillegg prøver han å inspirere klassen, ved å si at dette er eneste mulighet de har til å studere å gjøre lekser. Flertallet av elevene på skolen til Bruce kommer fra svært fattige familier, og flertallet har verken strøm eller råd til parafin. Han oppmuntrer derfor elevene til å gjøre lekser og skolearbeid når de har muligheten.

Som sagt tidligere har jeg gjennom hele perioden gjort flere observasjoner av informantene. Videre vil jeg beskrive to ulike situasjoner fra to av informantene. I det ene tilfellet hadde jeg ansvar for timen, mens Bruce stod på sidelinjen for å observere meg, og som ifølge han selv var for å hente nye ideer til kroppsøvingstimene. Jeg underviste 9.klasse i gym, der det var rundt 60 elever. For å få kontroll på elevene, delte jeg først elevene i lag før jeg forklarte den kommende aktiviteten. Mens jeg stod å forklarte så jeg at flere av elevene ikke fulgte med på det jeg sa, og Bruce hadde tydeligvis oppfattet det samme. Han gikk bort til to gutter (kaller dem g1 og g2). Bruce sa at de måtte følge med når jeg snakket, og slo først g1 og deretter g2 med utstrakt hånd på hodet deres. G1 og g2 smilte og så deretter på meg.

Den andre situasjonen var når jeg observerte en av informantene i klasserommet. Vedkommende underviste, og ba elevene finne frem leksene sine. Leksen var at de over helgen (dette var en mandag) skulle finne et utklipp i en avis, og ta med dette til timen og lese høyt foran de andre. Flere av elevene hadde ikke gjort leksene sine, men når det var deres tur leste de et avsnitt i elevboken. Som bokbind brukte de i denne klasse avisepapir, og på den måten så det ut som om elevene leste ut ifra en avis. To av elevene (g3 og j1) var ærlige og sa at de hadde glemt leksene. Læreren ba dem komme opp ved tavlen og sette seg ned på kne, for å deretter holde hendene over hodet. Der satt de til timen var slutt (rundt 20 min).

### **4.3 Bakgrunn for belønning og straff**

Informantene fortalte også i hvilke sammenhenger de brukte straff og belønning. På spørsmålet mitt om når de ga belønning, svarte samtlige at de gir belønning når elevene oppnår gode resultater, forbedrer seg eller oppfører seg bra. Ifølge Bruce får elevene straff når de ikke hører på læreren, men også når de ikke presterer det som er forventet, eller når de for

eksempel kommer for sent eller ikke har gjort leksene. I de fleste tilfeller vil Bruce si til eleven at han er skuffet over vedkommende, og at han hadde forventet mer. Dette gjør han høyt i klasserommet. Eleven vil da bli flau, og prestere bedre neste gang fordi vedkommende ikke ønsker å få kjeft foran de andre. Det gjelder å få dem til å føle seg flaue, sier Bruce.

Elevene får belønning og straff når de fortjener det, forteller Sara. Hun mener at som folk flest er forskjellige, er også elevene svært forskjellig når det kommer til hva de blir motivert av. Noen motiveres av straff, da de tenker at neste gang skal de vise at de faktisk klarer det. På andre virker straff motsatt. Slik er det også med belønning. For mye belønning vil kunne føre til at eleven ikke jobber ekstra hardt for å bli enda bedre, mens lite belønning vil gjøre at eleven mister motivasjonen. Det er en balansegang. Sara forteller også at det derfor er viktig for lærere å kjenne elevenes sterke og svake sider, for å vite hva som motiverer dem. Hun legger også til at som lærer i SOS-barnebyer, er det flere av barna som er svært sårbare, og trenger ekstra belønning og motivasjon når de presterer bra. Videre forteller Sara at foruten erfaring fra både arbeidsliv og hennes egen barndom og skolegang, også bruker behavioristisk læringsteori når det kommer til hvilke metoder hun bruker ved belønning og straff. Ifølge Sara er det derimot ikke denne læringsteorien noe hun går å tenker på i dagliglivet, men hun tror at dette er en teori som ligger i underbevisstheten, og som avgjør hennes valg i den aktuelle situasjonen.

Martha sier at hun gjennom erfaring har sett at elevene blir mest motivert av belønning, for elevene da vil tenke at når andre kan, så kan jeg også. I tillegg mener hun at man til syvende og sist lærer mer av belønning, enn ved straff. Hun forteller at valgene hennes er et resultat av både utdanning og egen erfaring. Når det kommer til utdanning har hun brukt mye behavioristisk tankegang. Men alt i alt er det erfaringene hennes om hvilke metoder som fungerer og ikke fungerer som avgjør hvilke straff eller belønning hun gir til elevene.

På spørsmålet mitt om hvorfor de straffer og belønner, svarer Bruce at han ønsker å belønne ønsket atferd, og straffe atferd som ikke er akseptabelt. Målet i seg selv er å hjelpe eleven til å komme langt i livet, som innebærer å bli en god zambier og som følge av det få seg en god utdanning. En kommer ikke langt i livet dersom en ikke blir respektert, og med god disiplin og manerer blir en respektert. Martha forteller at ved å straffe og belønne elevene er hovedmålet å skape disiplin, og på den måten oppnå gode læringsmuligheter for elevene. For

Martha er det viktig å skape et godt læringsmiljø, slik at flest mulig står på eksamen, og dermed kan få muligheten til å ta videre utdanning. Videre forteller hun at ved å straffe eller belønne enkeltelever, ligger kollektivet i grunn. Det vil si at selv om enkeltpersoner blir straffet eller belønnet, er dette ment for alle, ettersom Zambia er et kollektivt samfunn. Målet med straff blir dermed at de andre skal tenke at hvis jeg gjør det samme, vil også dette skje med meg. Motsatt er det også med belønning, da målet er at elevene skal tenke at dersom jeg jobber like hardt og oppfører meg like bra som denne eleven, vil også jeg få samme belønning.

Sara sier at hun belønner og straffer den enkelte, med et mål om å sende beskjeder til andre. Uansett hvordan en lærer straffer eller belønner elevene, er det som ligger til grunn å få elevene til å lære mest mulig, slik at de står på eksamen. Frafall etter 7- og 9. Klasse er stort, fordi de fleste familier ikke har råd til at barna deres skal ta et skoleår om igjen. Derfor sier Sara at det er viktig som lærer å straffe og belønne for å skape disiplin, slik at hun som lærer slipper å bruke tiden sin hver time på å kjeft på elevene, i stedet for å undervise.

## **5.0 Diskusjon**

Videre i oppgaven vil jeg knytte den innhentede dataen opp mot teori som ble presentert i teorikapittelet, og drøfte dette opp mot problemstillingen som er: Hvordan begrunner tre zambiske lærere bruk av belønning og straff i skolen?

For å få en helhetlig forståelse av begrunnelsene til informantene vil jeg først drøfte hvordan de zambiske lærerne belønner og straffer i skolen, før jeg til slutt vil komme inn på deres begrunnelser om hvorfor de handler som de gjør.

### **5.1 Metoder for straff og belønning**

Alle informantene sier at de belønner elevene med å gi elevene ros og oppmuntrende ord, men en av informantene ville belønnet elevene sine med gaver dersom ressursene hadde strekt til. Motsatt straffer informantene elevene med fysisk arbeid som å vaske skolen, grave hull i bakken eller ved å stå i ukomfortable stillinger. Dette kan knyttes opp mot behaviorismen, som tar utgangspunkt i at læring oppstår gjennom ytre stimuli. Elevene mottar et stimuli, i

form av for eksempel gaver som belønning eller ved å knele fremme i klasserommet som straff. Responsen til elevene kan bli ytre motivasjon i form av at de til neste gang vet hva som må gjøres eller ikke gjøres for å få et bestemt stimuli . Selv om de daglig ga ros og oppmuntrende ord, var den største belønningen når elevene mottok gaver. Ikke bare de som presterte best på prøver, men også dem som hadde god disiplin og svarte det læreren ønsket å høre. En kan stille seg spørsmålet om indre motivasjon og indre drivkraft blir sett på som mindre viktig fordi samfunnet bygger på ytre motivasjon. Sett ut i fra mitt vestlige kulturfilter, kan dette kan skape hinder for individuell selvrealisering. Men ut ifra Ubuntu verdier og gjennom et kulturfilter B, har man et menneskesyn som er kollektivt orientert i et tradisjonelt samfunn som Zambia (Dahl 2001). Det vil si at et menneske som kun prioriterer egne behov, vil være imot verdiene til et tradisjonelt samfunn, noe som kan resulteres i utestengelse fra andre (Shuttle 2001). Dermed kan selvrealisering være vanskelig i den type samfunn Zambia er, ettersom man verdsetter fellesskap høyt.

Selv om fysisk straff har vært ulovlig i skolen i Zambia siden 2003

(<http://www.endcorporalpunishment.org/>, 15.april 2012), har jeg gjort observasjoner av at det enda blir praktisert. I tillegg svarte samtlige av informantene at de ikke slår elevene da dette ikke er lov, men heller bruker andre former for straff. Martha forteller en av hennes måte å gi straff på er å la elevene grave et hull i bakken som er like høyt som eleven selv. Bruce opplever at kneling fremme i klasserommet er mest effektiv, og forteller om en kollega som mener at det å slå fører til at elevene presterer bedre på skolen. Sara straffer elevene ved at de ikke får pause og i noen tilfeller nekter dem lunsj. En av observasjonene jeg gjorde under praksisperioden var at to elever måtte knele i en time med hendene over hode fremme i klasserommet, fordi de ikke hadde gjort hjemmeleksen sin. Ser man på Redd Barna sin definisjon av fysisk straff, er fysisk straff ikke bare å slå, men også andre former for ydmykende og nedverdiggende straffer (<http://www.endcorporalpunishment.org/>, 15.april 2012). Videre viser Redd Barna til at både kneling, graving av hull og nekting av mat, også er former for fysisk straff og dermed ulovlig. Det at samtlige av lærerne bruker straffemetoder som ifølge Redd Barna ikke er lov, kan forklares og forsvares med at de ikke vet at loven om forbud mot fysisk straff i 2003, også inkluderer andre straffemetoder enn kun å slå. Dette kan forklares ved å se på en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse fra 2005, der man fant ut at 32% av barn i alderen 6-18 år hadde blitt slått med en gjenstand eller hand av læreren i løpet av de siste to ukene før studien fant sted, mens 37 % hadde fått andre former for straff, som



for eksempel graving av hull, bære steiner og kutte gress. Dette viser at det i 2005 var mer vanlig med straffemetoder der læreren ikke fysisk slår elevene, men får dem til å utføre hardt fysisk arbeid eller andre ydmykende og nedverdiggende straffer. En kan tenke seg at tallet for antall barn som ble slått hadde vært høyere hvis det var lov å slå elevene. Ettersom samtlige av informantene bruker straffemetoder, som ifølge Redd Barna sin definisjon på lik linje med å slå er forbudt, kan dette bety at flertallet av lærerne i Zambia har en annen forståelse og tolkning av loven. Redd Barna kan ha tolket loven ut ifra en vestlig kontekst og gjennom deres kulturfilter. Mens de zambiske lærerne tolker loven ut ifra den zambiske konteksten, deres kulturfilter og deres syn på hva som er rett og galt. Dermed kan en stille spørsmålet om hvem som egentlig skal bestemme hva som er rett og galt. Er det de zambiske lærerne, eller en vestlig organisasjon som Redd Barna?

En observasjon jeg gjorde under praksisperioden, var at en av informantene slo to elever da jeg hadde ansvar for timen. Grunnen var at disse guttene ikke fulgte med på det jeg sa. På spørsmålet mitt fra intervjuguiden om hvordan informanten straffet elevene svarte vedkommende at han hadde sluttet å slå. Observasjonene mine stemte ikke med svaret informanten ga på spørsmålet. Dette kan en knytte opp mot Dahl (2001) som skriver om kulturfiltermodellen. En kan tenke seg at et samfunn som Zambia tenker, oppfatter og legger mening til det som blir sagt gjennom kulturfilter B. Kulturfilter i en B- kultur kjennetegnes ved at språket er indirekte, og høflighet er en dyd. Det kan bety at informanten valgte å svare ut ifra det å være høflig, og det som han trodde jeg som intervjuer ønsket å høre.

De ulike observasjonene og svarene om hvordan informantene straffet elevene kan knyttes opp mot Wikan (1989) sin artikkel om straff i ulike kulturer. I artikkelen trekker hun fram Kairo, der juling er vanlig metode for straff. Selv om informantene svarte at de ikke slår, straffer de elevene fysisk, med at de må drive med overdrevent fysisk arbeid, og få eleven til å stå i ukomfortable stillinger. Derfor kan straffemetodene i Zambia sammenlignes med metodene de bruker i Kairo. Ut ifra en vestlig tankegang kan fysisk straff oppleves som uforståelig, men i følge Wikan (1989), er ikke våre metoder for straff nødvendigvis bedre. Det finnes sikkert barn i den vestlige verden som opplever foreldres mangel på tid med dem som straff (Wikan 1989). I tillegg er en vanlig metode man bruker i vesten at barnet må gå på rommet sitt å tenke over hva han har gjort. Barnet må tenke selvstendig å forstå hva han gjorde galt. Wikan (1989) skriver også at en i Kairo skiller mellom ord og handling, eller

person og handling. Ord er verre enn handling, for ved å bruke ord går en på personen. Motsatt vil vi med vårt kulturfilter si at handling er verre enn ord, noe som kanskje er en av grunnene til at jeg hadde en etnosentrisk tankegang i starten da jeg så at straffemetodene var fysisk, og belønningsmetodene gikk ut på å gi gaver. Dette var ukjent for meg og min kultur, der vi er vant med å belønne og straffe elevene med ord. På en annen side kan en tenke seg at en person fra et tradisjonelt samfunn som Zambia reagerer på vår måte å gi straff på, fordi ord er verre enn handling på den måten at man aldri kan ta tilbake det en har sagt.

## **5.2 Begrunnelser av bruk av straff og belønning i skolen**

Av intervjuene kommer det frem at lærerne straffer og belønner elevene for å bli en god zambier. På den måten vil en kunne nå langt i livet. Martha sier at man ikke når langt dersom en ikke blir respektert, men med god disiplinering og manerer blir en respektert. Og med god disiplin lærer man seg respekt. I tillegg til høflig og imøtekommende, er respekt og disiplin noe av det som kjennetegner en god zambier, ifølge informantene. Bruce forteller at en god zambier også er kristen, men samtidig respekterer de zambiske tradisjonene som respekt av de eldre. Dette kan en knytte opp mot det afrikanske verdenssynet Ubuntu, som er en etikk og visjon om hvilke verdier som gjør det mulig å bli et godt menneske i fellesskap med andre (Shuttle 2001). Et holistisk verdenssyn står høyt i Ubuntu og i en B- kultur, sammenlignet med vår kultur der vi skiller det religiøse og det materielle (Shuttle 2001 og Dahl 2001). Dermed er det å være religiøs en del av det å være en god zambier, enten en er kristen eller tilhører en annen religion, så lenge en har et holistisk menneskesyn på den måten at en forstår verden på den måten at alt som eksisterer har en kraft, og er relatert til hverandre (Shuttle 2001).

Respekt er en nødvendig verdi i et hierarkisk samfunn som Zambia (Schwartz 2004). Og som informantene sier er straff og belønning viktig for å disiplinere elevene. Med god disiplin blir en respektert. Etersom Zambia er et samfunn som baserer seg på fellesskap, vil de menneskene som kun prioriterer egne verdier og det som Dahl (2001) skriver om ”koder i bakhodet” være lite akseptabelt. Det er de kulturelle verdiene som er felles for en gruppe mennesker som står i sentrum, og som er viktig å følge for å nå langt. Som individualist vil en risikere å bli utstøtt fra samfunnet, fordi man mener at personligheten til individet utvikles i relasjoner med andre mennesker, og dette blir sett på som nødvendig for å bli et godt menneske (Shuttle 2001). Fellesskapet og det kollektivet samfunnet kan en knytte opp mot det

som informantene forteller at ved å straffe eller belønne den enkelte, ligger kollektivet i grunn. På den måten skal alle rundt kunne se at dersom jeg gjør det samme som den personen, vil også jeg få en slik belønning eller straff. I en vestlig kontekst derimot, er menneskesynet individorientert, og man tenker som regel på hva som er best for oss selv, før vi tenker på samfunnet rundt (Dahl 2001).

I tillegg til å bli en god zambier, svarer også informantene at de straffer og belønner for å oppnå læring. Uansett hvilke metoder som brukes, er det som ligger til grunn å gå elevene til å få så gode resultater som mulig på eksamen. Dette kan igjen knyttes opp mot behavioristisk læringsteori, hvor man mener at ytre stimuli er veien til læring (Imsen 2005). Ut ifra mine observasjoner og informantenes svar er behavioristisk læringsteori dominerende i Zambia, mens konstruktivistisk læringsteori dominerer praksisfeltet i det høymoderne samfunnet Norge. I en behavioristisk læringsteori tar en utgangspunkt i at læring er et produkt av konsekvensene av våre handlinger. Videre kan en forme et menneskets atferd, så lenge en kjenner til lovene for stimulus og respons. Kun noen få egenskaper er medfødt, resten læres gjennom ytre stimuli (Imsen 2005). På den måten kan da de zambiske lærerne bruke belønning og straff, som en del av læringsprosessen i å vite hva som er rett og galt i det zambiske samfunn, og på den måten forme elevene til å bli en god zambier. Dette vil igjen kunne føre til at de når langt i livet. En kan knytte behavioristisk læringsteori opp imot det Freire (1999) skriver om bank-oppfatning av undervisning. Elevene skal ta imot, registrere og oppbevare det læreren (fortelleren) sier (Ibid.). Kritisk tenkning kan føre til straff. Elevene vet ingenting, mens læreren vet alt. Videre kan vi knytte dette opp mot et hieratisk samfunn, der man har ulike roller og status i samfunnet. I dette tilfellet er læreren over elevene, og den som sitter med kunnskapen. Dette stemte med mine observasjoner, der elevene fikk belønning (etter min oppfatning) dersom de svarte det som læreren ønsket å høre. Og i alle tilfeller ønsket læreren å høre det som stod i elevboka.

Freire (1999) så derimot for seg en problemformulerende undervisning der elev og lærer kan lære av hverandre, der dialog stod i sentrum. Dette ligger tett opp mot konstruktivistisk læringsteori, som ut ifra mine observasjoner dominerer undervisningen i Norge. Den sier at man ikke oppnår læring gjennom ytre stimulering, men ved at menneske selv velger ut, tolker og tilpasser stimuleringen til sitt eget system. På en annen side har også behavioristisk læringsteori stor plass i den norske undervisningen, kanskje mer enn vi tror og vil innrømme.

Hvor mange har ikke hørt en lærer si: ”Hvis du ikke gjør det bedre på neste prøve, vil du få dårligere karakter”. Eller lærere som i underbevisstheten behandler elevene etter skjønn. Selv om dette ikke er ønskelig finner vi mange tilfeller av behavioristisk læringsteori i den norske skolen. Selv om Freires problemformulerende undervisning og konstruktivistisk læringsteori er et ideal, kan en også tenke at noen ganger er det nødvendig å bruke bank-oppfatning eller behavioristisk læringsteori for å oppnå læring. Som for eksempel multiplikasjonstabellen. Vi pigger, og lærer. Noen ganger er pugging og grilling nødvendig for å lære og huske. Dette er selvsagt avhengig av individet. Noen lærer med dialog og diskusjon, andre derimot, lærer av pugging. Motsatt vil behavioristisk læringsteori som dominerende i undervisningen, skape hindringer i kritisk refleksjon og vilje til handling. Ulike læringsteorier vektlegger ulik kunnskap, og kanskje er begge nødvendig for å oppnå læring? I tillegg kan det være vanskelig med konstruktivistisk og problemformulerende undervisning for et hierarkisk samfunn som Zambia, der for eksempel den eldste, den mest utdannede er den som sitter med kunnskap, og man skal respektere og ikke si imot disse. Dermed vil Freires tanker om kritisk tenkning og dialog som virkemiddel for å oppnå læring virke motstridende mot det som sees på som en grunnleggende verdi i et afrikansk verdenssyn som Ubuntu og i en B-kultur, nemlig respekt og hierarki.

Som sagt sier informantene at belønning og straff er nødvendig for å oppnå læring, slik at elevene skal oppnå gode resultater på eksamen. Ut ifra intervjuene svarte informantene at de også blir belønnet og straffet som lærer. Ifølge en av informantene er det ofte de lærerne som oppnår best resultater på eksamen, som blir sett på som gode lærere. Disse belønnes i form av respekt av andre lærere, eller i noen tilfeller kan de bli belønnet for hardt arbeid. Motsatt blir de også straffet som lærer dersom de ikke jobber hardt nok i form av mindre lønn, eller i verste tilfeller få sparken. En kan stille seg spørsmål om belønning og straff er for lærerens eller elevens beste? Er det viktigste med skolegangen at en oppnår gode resultater på eksamen? Er der nødvendigvis de som oppnår best resultat på eksamen, som kommer langt i livet? I praksisperioden fikk jeg høre at man i 7- og 9.klasse har en eksamen i slutten av året. Står man ikke på den eksamen må en gå året om igjen. Den gjennomsnittlige familie i Zambia har ikke råd til å betale for et år til, og det er dermed stort frafall av elever etter disse årene. På en side kan belønning og straff derfor være viktig for at elevene skal få gode resultater på eksamen, og dermed kunne fortsette skolegangen og få mulighet til høyere utdanning, og på den måten sikre seg inntekt.

En av informantene forteller at hun bruker å belønne elevene med å gi dem ros og oppmuntrende ord om at de ligger godt an til eksamen, og dersom noen bråker i timen, truer hun med at dersom de stryker vil det ikke nytte å komme til henne å spørre om de allikevel kan fortsette på neste årstrinn dersom det er plasser til det. Fordi hun vet at de ikke har oppført seg bra. Eksamen betyr mye i skolehverdagen, og som eksempel vil jeg ta for meg historie fra en medstudent da hun var i praksis i den private skolen i Zambia. Hun hadde forberedt en mattetime, og hadde planlagt en time der elevene skulle være aktive. Det vil si at de skulle diskutere med medlever og sammen komme frem til rett svar. Etter en stund ble hun avbrutt av hovedlæreren for klassen, og fikk beskjed om at hun kunne sette seg ned, så skulle hun overta. Etter timen fikk hun forklart av sin praksislærer at elevene ikke lærer noe av diskusjon med hverandre, men med tavleundervisning halve timen og deretter arbeidsoppgaver i elevboka. Dette var spesielt viktig ettersom det var 6.klasse, og de skulle ha eksamen om et år. En kan knytte dette opp mot Freire, og hans tanker om bankoppfatning som går ut på at læreren er fortelleren og elevene lytter. Elevene skal motta og godta det læreren sier, og ikke stille kritiske spørsmål. Freire (1999) ønsket en undervisningsmetode der dialog stod i sentrum, og der elev lærer av lærer, men også motsatt. Med å bruke bank-oppfatningen, mener de zambiske lærerne at elevene lærer, og dermed har bedre forutsetninger til å stå på eksamen. Det kan føre til positive konsekvenser for læreren selv, ved belønning. På den måten kan vedkommende bygge opp en identitet basert på vital kraft som gjør at en blir respektert i samfunnet (Shuttle 2001).

## **6.0 Oppsummering**

I denne studien har jeg sett på hvordan tre zambiske lærere begrunner bruken av straff og belønning. Resultatene viser at belønning straff begrunnes med at lærerne ønsker å disiplinere elevene, slik at de oppnår et godt læringsmiljø. I tillegg disiplinerer en elevene for å skape respekt, som er en grunnleggende verdi i et tradisjonelt samfunn som Zambia, og i verdenssynet Ubuntu samt i et kulturfilter B.

Innledningsvis nevnte jeg at det var lett for meg og mitt kulturfilter og ha en etnosentrisk tankegang når en kommer til Zambia. Verdier og normer er forskjellig, og man tenker at våre egne verdier og normer er bedre enn andres. Gjennom denne studien har jeg oppdaget at selv

om lærerne handler ulikt når det kommer til straff og belønning, sammenlignet med vår kultur, er det til beste hensikt. De belønner og straffer etter et ønske om å skape gode samfunnsborgere, og vektlegger derfor disiplin og respekt. Behavioristisk læringsteori, samt Freires bank-oppfatning dominerer praksisfeltet. Men med disse metodene lærer ikke elevene kritisk tenkning, og dermed vilje til handling. Sett på en annen side kan kritisk tenkning føre til at man bryter med verdiene i det tradisjonelle samfunnet, hvor hierarki og respekt står høyt. Dersom en lærer sier noe, er dette sant og man kan ut ifra verdiene hierarki og respekt derfor ikke stille kritiske spørsmål. Men kan mangelen på kritisk tenkning skaper hinder for utvikling?

Det er lett for oss og vårt kulturfilter å si at fysisk straff er uakseptabelt. Vi bruker ord som straff, men for noen kulturer er ord verre enn handling (Wikan 1989). Men sett ut ifra at flere av elevene på informantenes skole kommer fra fattige kår og kanskje uten foreldre, vil fysisk straff kanskje være med på å gjøre dem enda mer sårbare!? Men som sagt er hensikten til lærerne ved å bruke straff og belønning å skape gode zambiere og et godt læringsmiljø. Og da handler de ut ifra hva de mener er best for at elevene skal ha best mulig forutsetninger til å oppnå akkurat dette.

## 7.0 Litteraturliste

Befring, E. (2002) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget. 2 utg.

Bergersen, A. (2010) *Hvordan kan en ut i fra vestlig sosial og politisk teori forstå normer som gjelder for fellesskap som bruker begrepet "Ubuntu"?* Upublisert Vitenskapsteoretisk fagtekst, Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Clacherty, G., Donald, D. & Clacherty, A. (2005) *Zambian Children's Experiences of Corporal Punishment*, Pretoria, Save the Children Sweden.

Dahl, Ø. (2001) *Møte mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk. Forlag AS. 4 utg.

Freire, P. (1999) *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self Identity*. Polity Press, Cambridge

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 4 utg.

Johannessen, P.A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag. 4 utg.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pritchard, A. (2005) *Ways of learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. New York: David Fulton Publisher.

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

Shuttle, A. (2001) *Ubuntu. An Ethic for a New South Africa* . Cluster Publications

Wikan, U. (1989) *Straff i ulike kulturer- et antropologisk perspektiv*.

<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/EndingCP-Zambia.pdf> (15.april 2012)



## **Intervjuguide (vedlegg 1)**

### **Informasjon til intervjuobjektet (før intervjuet starter):**

- Hvem er jeg og hensikt med intervjuet
- Hvordan informasjonen som kommer frem i intervjuet skal benyttes
- Anonymitet

### **Generelle opplysninger**

- Yrkestittel/utdanning
- Antall år i yrket

### **Belønning og straff i skolen/Reward and corporal punishment in the zambian schools**

1. What would you say is a good teacher?
2. How would you describe a typical/good Zambian citizen?
3. How/what would you raise a child/pupil to become a good Zambian?
4. How important is discipline in the classroom?
5. Which methods can you use to get silence in the classroom?
6. If a pupil is not concentrated, and disturbs your class. What do you do?
7. How do you reward a good student? (good testresults, good answers etc). Which methods do you use?
8. When do you reward the pupils? Why do you reward?
9. How do you motivate the pupils?

10. Do you use different methods on those who are strong learners and those who are weak learners when you give reward?
11. Is there any differences in how you raise children at home and at school? Does the school participate in raising the children?
12. When and how do you give punishment? Can you give examples.
13. Is the purpose with reward and punishment directed to the individual or the whole group?
14. Have you learned/experienced if the pupils get more motivated when they are given reward or punishment?
15. Why do you give reward and punishment?
16. Which theory is behind your choices of methods? (education, your own experience on what is most effective, your own childhood/raising/school)?
17. Is there any differences in how you give punishment/reward on females and males, background and age?
18. Do you think male and female teachers are using different methods in punishment and reward? Why?
19. Do you get any rewards and punishment as a teacher? And from who?