



BACHELOROPPGÅVE

Kva slags strategiar for læring blir brukt i ein Zambisk SOS barnehage ut frå førskulelærarane sine grunngivingar og egne observasjonar?

av
Ronja Vangsnes
Kandidatnummer 701

What strategies for learning are used in a Zambian SOS pre-school based on the teachers statement and my own observations?

Global Knowledge

GK 302

Mai 2013

Samandrag

I løpet oppholdet mitt i Zambia, gjennom fordjupingsfaget Global Knowledge, har eg mellom anna hatt fire veker praksis i SOS Barnehage. Eg gjorde tidleg observasjonar av lærings- og disiplineringmetodar der, og det var vanskeleg for meg som norsk student å forstå kvifor førskulelærarane handla som dei gjorde. Difor valte eg å sjå nærare på dette, der læringsstrategiar og læringssyn blei hovudfokuset. Etter kvart som eg fekk meir tid i barnehagen, forstod eg, gjennom både formelle og uformelle samtalar, betre vala dei gjorde.

Problemstillinga mi er: Kva slags strategiar for læring blir brukt i ein Zambisk SOS barnehage ut frå førskulelærarane sine grunngevingar og egne observasjonar?

I undersøkinga mi har eg nytta meg av kvalitativ metode. Eg har gjennomført semistrukturerte intervju med tre førskulelærarar og gjort observasjonar av informantane gjennom min fire dei fire vekene mine i praksis.

Gjennom undersøkinga mi har eg funne ut at det er forskjell på kva førskulelærarane seier dei gjer og kva dei faktisk gjer. Observasjonsdataa viser ei behavioristisk tilnærming til læring. Barnehagen har særleg fokus på belønning og læringsmekanismer som er skildra innanfor operant betinging. Intervjudataa viser i langt større grad til ei kognitiv forståing av læring. Førskulelærarane trekk fram at sansing, konkrete gjenstandar og erfaringar er viktig for at barna skal lære. Vidare har eg sett på nokre moglege forklaringar på at desse strategiane blir brukt tolka i ein zambisk kontekst.

Summary

During my stay in Zambia, a part of the special subject *Global Knowledge*, I have among other things spent four weeks in an SOS pre-school. I early observed teaching and discipline methods, and it was hard for me as a Norwegian student why the teachers acted the way they did. On this basis I decided to study this closer with main focus on teaching strategies and view on this. As I spent more time in the kindergarten, I could better understand, through formal and informal conversations, their choices they made.

My research question: *What strategies for learning are used in a Zambian SOS pre-school based on the teachers statement and my own observations?*

In my research I have used a qualitative method. I have done semi-structured interviews with three pre-school teachers and made observations of these informants during my four weeks in practice.

In my study I have found that there is a difference between what the pre-school teachers say they do and what they actually do. Observation data reveals a behavioristic approach to learning. The pre-school has particular focus on reward and learning mechanisms which is described in operant conditioning. Interview data reveals a more cognitive understanding of learning. My interview data show to a much greater extent a cognitive understanding of teaching. The pre-school teachers report that perception, concrete objects and experience are important for children to learn. I have furthermore considered some possible explanations, from a Zambian perspective, to why these strategies are used.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	6
2.0 Teori	7
2.1 Kultur.....	7
2.2 Etnosentrisme og kulturrelativisme	7
2.3 Kulturfilter A og B	7
2.4 Ubuntu	8
2.5 Max Weber	9
2.6 Kolonisering	10
2.7 Syn på barn	11
2.8 De undertryktes pedagogikk	12
2.9 Læringsteoriar.....	12
2.9.1 Behavioristisk læringsteori	12
2.9.2 Konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori	13
3.0 Metode.....	14
3.1 Kvalitativ metode	14
3.1.1 Kvalitativt forskingsintervju	14
3.1.2 Observasjon.....	15
3.2 Informantar	16
3.3 Datainnsamling	16
3.4 Reliabilitet og validitet	17
3.5 Etske hensyn	19
4.0 Empiri.....	20
4.1 Kva er viktig å lære og kva strategiar blir brukt?	21
4.2 Religionens betydning	24
5.0 Drøfting	26

5.1 Moglege årsaker til at desse strategiane blir brukt	30
6.0 Avslutning	33
7.0 Bibliografi	34
Vedlegg	36
Vedlegg 1.....	36
Vedlegg 2.....	37

1.0 Innleiing

Dahl (2008) skriv at alle har kvar sin kulturelle ballast med oss, som inneheld erfaring frå både nåtidige og tidlegare generasjonar. Kulturen vert påverka og endra frå dag til dag ettersom vi møter nye menneske. Opplevingar gir nye nøklar til å forstå omverda.

Kultur er i dynamisk vekst og forskjellig frå menneske til menneske. Gjennom mitt opphald i Zambia har eg møtt og blitt kjend med mange menneske, og tilegna meg erfaringar og forståingar for ein ukjend kultur. Samtidig har eg blitt meir merksam på min eigen kultur og stilt spørsmål ved den.

Eg hadde fire veker praksis i SOS barnehage, og brukte opphaldet som utangspunkt for oppgåva. Noko av det som fanga mi merksemd var førskulelærarens væremåte og læringsmetodar, og valde difor å undersøke nærare rundt dette.

Problemstilling: Kva slags strategiar for læring blir brukt i ein Zambisk SOS barnehage ut frå førskulelærarane sine grunngevingar og egne observasjonar?

I første del vil relevant teori til problemstillinga bli presentert. Sidan undersøkinga føregår i eit ukjend samfunn, er det viktig å sjå problemstillinga i kontekst. Teori som til dømes kultur, Ubuntu-filosofi og Weber skildring av handlingsval kan alle ha noko å seie i ein Zambisk kontekst. I tillegg blir læringsteoriar presentert, for seinare kunne forklare kva strategiar som blir brukt i SOS barnehage.

Kvalitativ metode blir brukt for å svare på problemstillinga, der eg gjennom heile praksis var deltakande observatør og i tillegg gjennomførte fire semistrukturerte intervju. I metoddelen vert desse metodeteknikkane skildra, samt eg tar for meg val av informantar, gjennomføring og etiske omsyn.

I del tre vil empiriske funn som kan svare på problemstillinga presenterast. Deretter vil eg drøfte dette i lys av teori, og hovudfunna blir framstilt. Her blir det forklart gjennom førskulelærarens grunngevingar og egne observasjonar kva slags læringsstrategiar som blir brukt i barnehagen. I siste del vil det bli drøfta moglege forklaringar på kvifor desse strategiane blir brukt, i ein større samanheng. Fokuset har vore å trekke fram nokre forklaringar som kan vera viktige å tenke på i samanheng med å diskutere funn i ein Zambisk kontekst.

2.0 Teori

2.1 Kultur

Antropologen Fredrik Barths definerer kultur som: «*ballast av ideer og normer som en person bærer med seg ut fra hva personen har lært og erfart: hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier*» (Dahl, 2008:20)

Larsen & Slåtten (2010) forklarer kulturomgrepet gjennom at menneske har forskjellige verdsbilete, der verdier og holdningar styrar kva ein tenkjer er viktig, riktig og nyttig. Verdiane er grunnlaget for samfunnas tradisjonar og skikkar, og kultur er dermed noko som ein lærer og tilegnar seg gjennom menneske ein samhandlar med. Kultur er dessutan aldri statisk; verdier og normer blir overført frå generasjon til generasjon, men der ein ser ting på ein annleis måte og forkastar ein del av verdiane (Larsen & Slåtten, 2010)

2.2 Etnosentrisme og kulturrelativisme

Alle blir påverka av sin kultur og ein forstår verda gjennom ein kulturelt betinga verdsbilete. For å forstå ein persons åtferd må ein kjenne til konteksten handlinga utførast i, og omgrepa etnosentrisme og kulturrelativisme blir skildra for å vise ytterpunktene av ei slik forståing (Larsen & Slåtten, 2010). Ein etnosentrisk person vil ikkje ta omsyn til handlingas kontekst, men heller ta utgangspunkt i sin kultur for å vurdere andre sine verdier og åtferd. Når ein har si eiga kultur i sentrum, ser ein ikkje andres kulturar, ein ser berre gode og dårlege etterlikningar av si eiga. Ein kulturrelativistisk person sett sine egne verdier og holdningar til side og prøver å oppnå ei forståing av det som blir observert. Konteksten blir satt i fokus, og ein prøver å forstå denne konteksten. Kulturrelativistar ser på kultur som noko som berre kan forståast ut frå seg sjølv, den kan vera hensiktsmessig ut frå dei rammene den fungera innanfor (Larsen & Slåtten, 2010). Slike rammer presenterer Dahl som kulturfilter i neste avsnitt.

2.3 Kulturfilter A og B

Dahl (2008) definerer interkulturell kommunikasjon som «*en prosess som innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger mellom mennesker som representerer ulike kulturelle fellesskap som er så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes*» (Dahl, 2008:64) For å tydeleggjere og forklare den interkulturelle kommunikasjonsprosessen er kulturfilter og kulturfiltermodellen presentert. Kulturfilter er filter hos avsendar og mottakar som kan bestå av kulturelle, sosiale eller psykologiske aspekt som personen gjer seg gjeldane

i bestemte kommunikasjonssituasjonar. Desse blir referanserammer som vil påverke innkodings- og avkodingsprosessen, og prosessen kallast kulturfiltermodellen. Frå avsendars side kan ein seie at filtra avgrensar moglegheita til å vite korleis den andre vil oppfatte avsendt melding, medan på mottakars side kan filtra avgrense kva stimuli han tar med i forhold til avkodninga. Kulturbakgrunnen og referanserammer hjå både avsendar og mottakar vil ha innverknad og påverknad av meldinga som blir sendt OG mottatt (Dahl, 2008).

Kulturfiltermodellen er kompleks, men for å forklare det overordna kan det vera nødvendig å sjå på Dahl (2008) sitt eksempel som viser korleis modellen kan vera til hjelp i praksis. Modellen består av to kulturfilter med ulike sett av kulturelle referanserammer, som blir kalla kulturfilter A og B. Dette er eit tankeeksperiment som er konstruert for å få ein kontrast som kan vise korleis filter kan føre til missforståingar og fordommar. Her er hovudpunkt frå modellen som skildrar desse ytterpunkta:

Kulturfilter A	Kulturfilter B
Verda kan beherskast	Verda må akseptast som den er
Endring skjer ved bruk av fornuft og nye reiskap	Tilpassing skjer ved å ivareta tradisjonar
Tidsoppfatning er lineær, søke effektivitet	Tidsoppfatning er syklisk, søke harmoni
Språket er direkte, høflegheit ikkje prioritert	Språket er indirekte, høflegheit er ein dyd
Menneskesynet er individorientert	Menneskesynet er kollektivt orientert
Skillast mellom det religiøse og det materielle	Det religiøse og det materielle sjåast som ein heilskap
Metoden er analytisk og planleggende	Metoden er heilskapeleg forståing av åndeverdast vilje

(Dahl, 2008)

Som Dahl (2008) påpeikar; kulturar som høver til ei slik oppstilling eksisterar sannsynleg ikkje. Likevel kan det trekkast linjer mellom nokre av referanserammene til ulike typar samfunn, til dømes kulturfilter B og tradisjonelle afrikanske samfunn gjennom Ubuntu.

2.4 Ubuntu

Ordet og verdssynet Ubuntu kjem frå Sør-Afrika, og bygger på ideen om at «*persons depend on persons to be persons*». Ubuntu inneberer ein etikk som bygger på relasjonar for å utvikle seg som person. Ein er født med potensial, men det er først i samhandling med andre ein

utviklar og oppfyller desse potensiala for å bli eit fullverdig menneske (Shutte, 2001). Verdier som respekt og sympati er difor fundamentale. Vidare vil til dømes lojalitet, høflegheit og sjenerøsitet vera viktige (Bergersen, 2010b). I denne oppgåva blir Ubuntu forklart som ein tradisjonell afrikansk forståing. Hovudskilnad mellom afrikanske normer og vestlege moderne normer er vektlegging av fellesskapet og eit holistisk religiøst verdsyn.

I tradisjonell afrikansk forståing har alt som eksisterar ein kraft og relaterar til kvarandre. Verda består av krefter som er i interaksjon, menneske eksisterar i kraft av dei ulike relasjonane som bind dei saman. Følgjast moral frå Ubuntu vil ein få auka livskraft. Ved å vera gjestfri og dele på det ein har, bygger personen opp ein identitet basert på stor vital kraft. Krafta varer sjølv etter eins død, og er ein kjelde av kraft som etterkommarar kan nytte seg av. Oppførsel ovanfor medmenneske er difor viktig for å bygge opp sin personligdom (Bergersen, 2010a).

I Ubuntu er fellesskap og fellesskapssamfunn grunnleggande. Det finnst ikkje noko rom for å skilje det individuelle frå fellesskapet, men fungerer som ein eining der møter og diskusjonar har som formål å sikre felles forståing. «Felles hovud og felles hjarte» er tanken, og det opparbeidast sterk solidaritet til fellesskapssamfunnet. Respekt for kjønnsforskjellar, eldre og deira levde liv grunnleggande verdi. Konflikt må unngåas, det er ein nedbrytande kraft som vil redusera ein sjølv som person. Ein kan ikkje velje relasjonar, ein må ta til seg kraft som ulike relasjonar gir, og difor er det viktig å skape ein harmoni slik at ein kan integrere ulike relasjonar og sider ved eins eige sjølv (Bergersen, 2010a). Den tyske sosiologen Max Weber har ein måte å forklare det tradisjonelle samfunnet på.

2.5 Max Weber

Den tyske sosiologen Max Weber har hatt stor betydning i skildringa av rasjonalitetsutvikling og institusjonalisering i ulike samfunn og historiske epokar. Utgangspunktet for Weber si analyse er omgrepet teoretisk rasjonalitet; handling formidla gjennom og styrt av generelle begrep (Lindbekk, 2001). Han skil mellom fire typar handling, tradisjonell-, affektuell-, verdi- og formålsrasjonell handling. Kunn dei to sistnemnte blir definert som rasjonelle. Tradisjonell handling er innretta mot skikk og tradisjonar, medan affektuell handling er underlagt krav om emosjonelt uttrykk. Desse omgrepa er først og fremst nyttige for å analysere handlingar i det førrasjonelle samfunn og samfunnsepoke (Lindbekk, 2001). Verdirasjonell handling er etiske, religiøse og politiske verdiars innhald og begrunning, medan formålsrasjonell handling inneber å orientere handlingane sine etter å velje dei mest effektive midlar til nå eit bestemt

mål. Verdirasjonalitet vil vera irrasjonelt i eit formålsrasjonelt perspektiv. I Webers forståing av den moderne rasjonelle kapitalismen vektleggast kalkulerbarheit, forutsigbarheit, kontroll og effektivitet. Weber skildrar korleis dette trengar inn i fleire institusjonar og samfunnsområdar, og at det blir skapt ein ny form for livsførsel basert på nøkternheit, sparsommlegheit, disiplin og investering. Webers skildringar av den vestlege kapitalismens framvekst, kan på mange måtar likne på kulturfilter A sine hovudpunkt. Weber påpeiker vidare at det er visse betingelsar som må vera på plass for ein rasjonell moderne kapitalisme, og at formålsrasjonalitet må forståast i ein slik kontekst (Bergersen, 2010b).

Weber skildrar herredømmet i tradisjonelle samfunn med enten ein patriarkalsk struktur eller standsstruktur. Herskaren har stor fridom til å ta beslutningar, og han adlydast fordi tradisjonen gjer han til ein person som i seg sjølv er verdig og hellig. I eit slikt herredømme vert det lagt vekt på einigheit, ikkje fleirtalsavgjeringar som innanfor legalt herredømme og moderne samfunn (Bergersen, 2010a). Tradisjonelle samfunn har gjennom tidene fått innflytelse frå moderne samfunn og deira verdiar. Kolonisering til Afrika er eit døme på ei slik innflytelse, frå eit moderne til eit tradisjonelt samfunn.

2.6 Kolonisering

Før misjonæranne kom til Zambia, levde folk i forskjellige gruppe med store tradisjonelle og kulturelle variasjonar. Dei fleste var analfabetar, men hadde eit slags utdanningssystem der dei gjennom praktisk lærte unge menneske korleis ein skulle leve og overleve i samfunnet (Carmody, 2004).

Den skotske misjonæren David Livingstone, meinte at den viktigaste oppgåva til misjonæranne i Afrika var å integrere dei med strukturar frå Europa. I følgje Livingstone skulle ikkje Afrika sjølv industrialisere, men i staden vera ein plantasje som den industrielle Europa kunne hauste frå. I staden for å få afrikanarane til å delta i den nye økonomiske strukturen, var det sett på som viktig å forandra deira kultur, tru og verdiar og å kolonisera dei politisk. Dermed var det viktig for europeisk økonomi at misjonsverksemda i Afrika hadde fokus på innføring av vestleg utdanning (Brock-Utne, 2000).

Utdanningssystemet i kolonitida blei skildra som: «education for under-development». Hovudformålet med systemet var å trene lokale til å drive dei små administrasjonar og jobbar med lågast rang i dei private firma drevje av kapitalistiske europearar. Utdanningssystemet var ikkje til for å gi unge menneske sjølvtilit og stolte som medlemmar av eit afrikansk samfunn, men eit system som prøvde å innpoda respekt mot alt som var europeisk og

kapitalistisk. Når ein ser på den kolonistiske utdanninga i Afrika, finne ein ei uvilligheit til å gi afrikanarar høgare utdanning, til å la dei bli sjølvstendige og kritiske. Utdanning var eit idealistisk reiskap for å spreie tankar og konsept i tillegg til underlegenheit og avhengigheit av kvite (Brock-Utne, 2000).

2.7 Syn på barn

Sommar (1996) påpeikar at kunnskap om barn ikkje står utanfor og forklarar sin «gjenstand» objektivt. Viten om barn er både relativt, begrensa og midlertidig. Når ein vil undersøke menneskas syn på barn og barns læring, er utgangspunktet først og fremst konteksten.

Konteksten er i følge Sommer alle historiske, materielle, fysiske og sosiale kjenneteikn ved menneskeleg aktivitet i ein kultur. Det blir vidare skildra fundamentale endringar i synet på barn i nyare tid, men igjen legg han vekt på at dette er kontekstavhengig (Sommer, 1996).

Sommar (1996) skildrar tanken om «det skrøpelege barnet» og «kompetansebarnet» for å forklare ulike syn på barn. Det «skrøpelege barnet» blir sett som avhengig, sårbart og utsett og vert sett i samanheng omgrepet «*tabula rasa*»(den tomme tavle). Barnet er ikkje noko anna enn ein mottakar, som passivt blir fylt opp med kunnskap. Ei annan måte å tenke barnet som sårbart og utsett, er at deira utvikling er brulagt med kritiske periodar i løpet av oppveksten. Bestemte typar utvikling må og skal finne stad, og utviklinga er sterkt avhengig av hendingar tidleg i barndommen (Sommer, 1996). Piaget sin stadieteori kan plasserast her; teorien om at utviklinga føregår i trappetrinn, og at opplæringa må ta omsyn til og tilpassast barnets nivå (Imsen, 2011). Ei oppfatning av «kompetansebarnet» bygger på at barn i samspel med miljøet kan endre kursen på utviklinga vidare i livet. Barnet er kompetent og utforsande, og kan påverke sine omgivningar. I staden for å ta utgangspunkt i barnets behov, bør det i følge denne oppfatninga, heller ta utgangspunkt i barnets kompetanse, barnets kunnskap og barnets evne til nyfiken (Sommer, 1996).

Føremålet med å trekkje fram motpolane, er å vise korleis det i vesten har skjedd store endringar når det gjeld syn på barn gjennom tidene. Som både Sommar og Weber påpeikar, må dette sjåast i ein kontekst. Det er visse betingelsar som må vera til stades for å kunne tenke slik ein gjere i den vestlege verd, og det er først og fremst viktig å ta utgangspunkt i konteksten. Paulo Freires undertrykte pedagogikk trekk fram likande motpola i sin skildring av syn på barn, men tek det opp til samfunnsnivå som er aktuelt i Zambisk kontekst.

2.8 De undertryktes pedagogikk

I boka «de undertryktes pedagogikk» har brasilianaren Paulo Freire (2009) skildra korleis undertrykte menneske skal lære seg å vera kritiske og aktive. Freire har analysert lærar-elev forholdet, og avslører eit forhold der læraren er eit forteljande subjekt, medan eleven er tålmodig lyttande objekt. Dette vert kalla bank-oppfatting av undervisning, som beskrivast på lik måte som «tabula rasa» ovanfor: læraren leverar ting til oppbevaring, medan eleven tålmodig mottek, lærar utanatt og gjentek. Denne oppfattinga vil ifølge Freire betrakte menneske som vesen som kan tilpassast og som er lette å styre, samt redusere eller tilintetgjera elevanes skaparkraft. Lærarane blir undertrykkarar og elevane blir dei undertrykte, ved at læraren «fyller» eleven med framande og ukonkrete ord (Freire, 2009).

Freire framhevar dialog som ein eksistensiell nødvendighet for å oppnå ein problemrettande undervisning. Dialog er eit møtepunkt for refleksjon og handling mellom menneske, ettersom dialog ikkje kan reduserast til ei handling der ein person «overfører» idear til ein annan. Dialog er ei skapande handling, det er eit møte mellom menneske som gir verda namn, ikkje ein situasjon der nokon menneske gir namn på andres vegne. Freire meiner dialog kan framkalle kritisk tenking, der ein opplever verkelegheita som ein prosess og som noko som forandrast. Kritisk tenking står i kontrast til naivitet, med mål å holde fast ved det garanterte verdsrommet og tilpasse seg sjølv. For den kritiske tenker er det viktigaste å fortsette forandringa av verkelegheita for å kunne fortsette å søke etter rikare menneskeverd for alle (Freire, 2009).

2.9 Læringsteoriar

Læring kan definerast som relativt varige endringar i ytre åtferd som eit resultat av erfaring (Imsen, 2011). Det er mange læringsteoriar med utspring i forskjellige psykologiske teoritradisjonar, vidare vil behavioristisk, konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori bli presentert.

2.9.1 Behavioristisk læringsteori

Behaviorismen handlar om korleis stimulering (stimuli) føregår og korleis individet reagerar (respons). Samanhengen har blitt brukt til å skildre dei mest komplekse læringssituasjonane (Pritchard, 2009). Innanfor behaviorismen er det to hovudretningar: klassisk betinga læring og operant betinga læring. Vidare vert berre operant betinga læring skildra sidan denne hovudretninga er mest aktuell for problemstillinga. Grunntanken i operant betinga læring er at handlingar som vert belønna, vert også innlært (Hermansen, 1998). Eit barn som lærer seg

noko, må gjennom prøving og feiling finne sammenhengen mellom respons og stimuli. I denne prosessen fins forsterkande element som vedlikehelder motivasjonen. På denne måten forsvinn ikkje den lærte åtferd (Askland, 2013). Eit døme kan vera i klasserommet, ved at læraren skryt av barnet sin konsentrasjon i teikning, og vidare ber henne vise teikninga til medelevar. Barnet får ein positiv belønning, og vert motivert til å forsette med åtferda (Hermansen, 1998).

2.9.2 Konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori

Konstruktivistisk læringsteori er både ein teori om kunnskap og ein tilnærming til læring. John Dewey er ein inspirator med uttrykket «learning by doing»; læring skjer ved konstrueringar av eigen kunnskap ut frå erfaringar, som eit resultat av handlingane våre (Imsen, 2011). I pedagogikken skil ein mellom kognitiv og sosial konstruktivisme. Kognitiv konstruktivisme omhandlar korleis enkeltmennesket lærar, og Jean Piaget sin teori er sentral her. Det som får oss til å lære er nyfikenheit, når det er noko vi ønskjer å finne ut av. Piaget sin teori handlar om at ny læring må passast inn i noko vi allereie kan, og den gamle læringa blir omstrukturert og forandra ved å få tilført ny læring. Medan Piaget formulerte ein teori om korleis barn lagar sine omgrep ut frå individuell forskning, legg sosialkonstruktivistane, på same måte som Freire, vekt på kunnskapsproduksjon gjennom dialog og diskusjon. Dei sosiale prosessane løper forut for individuelle, barnet gjer først ting i samspel med andre før det opererar aleine. Vygotsky er sentral med sine tankar om både korleis barnet utviklar det kognitive, samt korleis kultur og samfunn tar bustad i individet gjennom sosialt samspel (Imsen, 2011).

3.0 Metode

Sosiologen Vilhem Aubert formulerar metode som; «*en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder*» (Aubert, 1985:196). Metode er eit reiskap til å finne informasjon til ei undersøking, og for å gi oss gode data og belyse problemstillinga på ein fagleg måte, ut i frå dette bør ein velje seg ut ein bestemt metode i undersøkinga (Dalland, 2007). Det er vanleg å skilje mellom to typar metode; kvantitativ og kvalitativ metode. Sjølv om desse metodane har ulike framgangsmåtar, påpeiker Dalland at dei begge bidreg til ei betre forståing av samfunnet vi lever i, og av korleis enkeltmenneske, grupper og institusjonar handlar og samhandlar (Dalland, 2007). I denne undersøkinga har eg valt kvalitativ metode, og nedanfor vil eg ta for meg metoden, val av metode, utval av informantar og etiske omsyn i forhold til undersøkinga.

3.1 Kvalitativ metode

Gjennom kvalitativ metode tek ein sikte på å få fram samanheng og heilskap, og går i djupna for å få mange opplysningar og få fram det som er spesielt. Ein prøver å fange opp meining og oppleving hjå enkeltpersonar, som ikkje kan la seg talfeste eller måle (Dalland, 2007). I kvalitativ metode er det to grunnleggande undersøkingar; intervju og observasjon. Det er ikkje eit absolutt skilje mellom desse metodeteknikkane, intervjuet med informantar kan godt vera ein del av observasjonsstudiet, og forskaren vil ofte bevisst eller ubevisst observera informantanes opptreden under intervjuet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Eg har strategisk valt å bruke begge metodeteknikkane, for å få eit større og meir realistisk bilde rundt undersøkinga.

3.1.1 Kvalitativt forskingsintervju

Ovanfor er det nemnt at kvalitativ metode tek sikte på å gå i djupna, fange opp meining og opplevingar hjå enkeltpersonar. I kvalitativ forskingsintervju er formålet å få tak i skildringar av intervjupersonens livssverd, for å finne ut kva den har å seie for den som blir intervjuet (Befring, 2002). Slike intervju kan gi oss nye perspektiv, vi kan få innsikt i forhold som ein ikkje har tenkt på før, som intervjupersonen kjenner godt til og har tenkt mykje på. For å få til dette er det viktig at intervjuet ikkje er så standardisert, at spørsmåla er opne, og at personen

får fortelje utifrå sine referanserammer (Løkken & Søbstad, 2006). Grunna mi problemstilling og ønskje om informantanes eiga formulering av ulike tema, egna denne metoden seg godt i min undersøking. Intervjuet er brukt for å få betre innsikt og forståing av informantanes syn på barn, barnehage, læring og læringsmetodar. Eg har nytta meg av semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju har intervjuguiden som utgangspunkt, men ein kan bevege seg fram og tilbake i guiden, der spørsmål, svar og tema kan variere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Ein intervjuguide inneheld som regel ei liste med uttenkte spørsmål som betraktast som ramma for samtalen. Utifrå dette står intervjuaren fritt; ein kan endre rekkefølga, stille oppfølgingsspørsmål og klargjere det intervjupersonen fortel. På denne måten kan både intervjuaren og den som intervjuast vinkle samtalen ut frå eigne perspektiv (Løkken & Søbstad, 2006).

I teorien blei det nemnt at ein kan knytte referanserammer frå Zambia opp mot kulturfilet B i kulturfiltermodellen. Dahl (2008) trekk blant anna fram at ein i kulturfilter B har eit indirekte språk og at høflegheit er ein dyd. Dette er det viktig for meg som intervjuar å tenke over, slik at eg ikkje oppfattast uhøfleg og frekk. Eg formilda og omformulerte spørsmåla mine, og ved å bruke semistrukturert intervju kunne eg ha fridom til å velje ut spørsmål og rekkefølge i forhold til informantens kroppsspråk. I kvalitativ metode kan kombinasjonen av metodeteknikkane intervju og observasjon vera bra. Observasjon kan til dømes gi nødvendige føresetnader for intervju, samtidig som at intervju kan bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir (Dalland, 2007).

3.1.2 Observasjon

Observasjon krev skjerping av alle sansane, og målet med observasjon er å utvikle evna til meir systematisk innsamling av data. Når ein observerar, kan ein med eigne auge sjå korleis menneske handlar og samhandlar, og korleis dei forhold seg til sitt fysiske miljø. Ein kan sjå på kva menneske faktisk gjere, som kan vera forskjellig frå kva folk seier dei gjere. Metoden går ut på at ein skal sette fleire observasjonar saman for å lære mest mogleg av den eller det observatøren er interessert i. Dette krev at ein lagrar observasjonane, som til dømes notering, og samla deretter observasjonane for å bearbeide og tolke materialet (Dalland, 2007).

Deltakande observasjon brukast ofte synonymt med feltarbeid, og seier noko om forskarens måte å arbeide på. Deltakande observasjon er ein kompleks balanse mellom det å skulle studere og observere menneske, samtidig som du skal vera blant dei og delta i deira

samhandling. Når ein nyttar seg av denne metoden, må ein kombinere det å observere og delta. Ein må nedtone begge rollene; blir ein for delaktig misser ein si forskingsdimensjon, og er ein for observerande vil det vera vanskeleg å forstå kommunikasjonen og dei interne kodane hjå deltakarane (Fangen & Selleberg, 2011).

Eg valte metoden deltakande observasjon, for å få tak i korleis ting faktisk føregjekk samtidig som eg ville delta og komme nærmare menneska i feltet. Fordelen med å bruke denne metoden er at ein kjem nærare inn på folks verkelegheit og kan få personleg kunnskap om dei, det er mogleg å danne seg eit heilskapleg bilete av deltakarane (Fangen & Selleberg, 2011). Ved å observere på denne måten, ville det hjelpe meg til å kjenne informantar betre, forstå meir deira situasjon, samtidig som det er nyttig for val av spørsmål og formulering i det kvalitative forskingsintervjuet.

3.2 Informantar

Utvalet av intervjupersonar avheng av kva du ønskjer å vite noko om, og viss ein vel personar som ein meiner har bestemte kunnskap eller erfaringar, gjer ein eit strategisk utval (Dalland, 2007). Eg og min medstudent intervjuar ilag, og gjorde eit strategisk utval av informantane. Me ville begge intervjuer førskulelærarar i SOS då begge si problemstilling handla om deira syn og tankar. Me plukka ut førskulelærarar me hadde best kommunikasjon med, eller som vi fann interessante i forhold til vår oppgåve og det vi hadde observert. Kvalitativ intervju sikter mot å gå i djupna, og gode samtalar med ein, to eller tre intervjupersonar kan gi mykje stoff til oppgåva (Dalland, 2007). Me har difor valt å intervjuer tre førskulelærarar. Me fekk mykje informasjon gjennom intervjuar, men eg følte det var litt knapt og valte difor å ta eit intervju til, aleine. Valet var på alle måtar strategisk frå mi side, både å ha eit ekstra intervju, akkurat den informanten, og å gjere det aleine. Eg valte ein førskulelærar eg allereie hadde intervjuar, ei eg hadde best kommunikasjon med og som eg følte svarte opent og reflektert på spørsmåla mine. Grunnen til at eg gjorde det aleine, var for at eg følte eg og informanten hadde best kommunikasjon saman, berre oss to.

3.3 Datainnsamling

Til saman hadde eg fire veker praksis i SOS barnehage, altså fire veker som deltakande observasjon. Eg var ei veke på kvar avdeling, medan den siste veka bytta eg litt på. Inni desse fire vekene hadde eg mange uformelle samtalar med informantar, og har tatt desse med som ein del av empirien. Eg hadde til saman fire formelle semistrukturerte intervju, som blei gjort i slutten av og etter praksisopphaldet. Lengda på intervjuar varierte litt, frå to til tre timer. Eg og

ein medstudent valte å intervju saman, då me begge syns det var utfordrande å skulle stille og forstå spørsmål på engelsk, i tillegg til å tenke vidare gangen i samtalen. Begge er førskulelærarstudentar, og problemstillingane går litt i kvarandre. Me delte opp intervjuguidane våre i undertema, og laga ein felles intervjuguide som me tok utgangspunkt i. Me bytta på å stille spørsmål og notere, og hjelpte kvarandre til å formulere oppfølgingsspørsmål for å klargjere utsegn. Ulempa var at intervju blei litt lange, då begge hadde vide tema. Nokre dagar etter intervju samla me notatane og diskuterte inntrykk me hadde fått i løpet av intervjuet. Dalland (2007) skriv at ved å vera fleire som intervju vil kvar enkelt ha meiningar om korleis intervjuet gjekk føre seg. Derfor er det viktig at den enkelte skriv ned sine inntrykk før ein snakkar om det. Utfordringa då eg intervju aleine var å halde samtalen i gang, samtidig som eg skulle skrive ned svara som blei gitt. Eg freista derimot å skape ein avslappa stemning, og tok min tid til å skrive ned svara. Dei fleste intervjupersonar blir ikkje utålmodig ved at det tar tid med å skrive, dei opplever heller at det ein seier er viktig nok til å bli notert ned (Dalland, 2007).

Når ein skal gjennomføre intervju er det viktig å ha eit strategisk val av plass. Det beste er å finne ein plass der informant slappar av og ikkje blir forstyrra, samtidig som at det må vera enkelt for personen å komme seg dit (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Det enklaste hadde vore å intervju på kontoret i barnehagen, men då hadde dette fort enda med forstyrningar eller avbrytingar. Derfor valte me å invitere informantane på middag, og føreslo restaurantar som dei alle syns var greie. Me tenkte nøye gjennom plass og tid, og det fungerte som regel bra. Likevel hadde me nokre forstyrningar slik som at straumen gjekk eller at det plutselig var veldig fullt på restauranten, men me håpar og trur at dette ikkje øydela for mykje for intervjuet.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandlar undersøkingas data; utval av data, innsamling av data og bearbeiding av data. Innanfor kvantitativ forskning finst det mange måtar å teste dataens reliabilitet på, medan innanfor kvalitativ forskning er ikkje kravet om reliabilitet like hensiktsmessig. I kvalitativ forskning er det ofte brukt ustrukturerte datainnsamlingsteknikkar, det vil vera vanskeleg å kopiera ein annan kvalitativ forskars forskning når observasjon eller intervju vil vera verdiladd og kontekstavhengig. Samtidig brukar forskaren seg sjølv som instrument, så på grunn av forskjellig erfaringsbakgrunn kan ingen andre tolke på same måte. Forskaren kan derimot styre og styrke pålitelegheita på nokre måtar, slik som å gi lesaren ein inngående

skildring av konteksten og gi ein open og detaljert framstilling av framgangsmåte i forskinga (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006).

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Tufte m.m, 2006: 199). Ein kan bruke nokre teknikkar for å få mest mogleg truverdig resultat, gjennom at ein tilbring mykje tid og blir godt kjend med feltet slik at kan skilje mellom det som er relevant eller ikkje relevant, og/eller gjennom at forskaren brukar forskjellige metodar for å ta utgangspunkt i meir enn berre ein setting (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Eg har bevisst brukt desse teknikkane i min forskning, då eg på førehand visste kor og kor lenge eg var plassert i praksis. Allereie ganske tidleg ville eg starte opp med å vera deltakande observatør, der eg dagleg noterte meg ned inntrykk og hendingar. Praksisopphaldet har hjelpt meg til å forstå kontekst og relevansen for forskinga, samtidig som både barn og vaksne har fått ein tillit til meg som har skapt ein meir realistisk kvardag og kjennskap til intervjupersonar. Ved at eg brukte ein kombinasjon av observasjon og intervju, har forskinga tatt utgangspunkt i meir enn berre ein setting, og gjer den meir truverdig.

Ein annan måte å sikre validiteten på var valet av å vera to som intervjuar. Som tidlegare nemnt blir det då betre i forhold til å sikre seg notat av det som blir sagt, hjelpe kvarandre til å formulere slik at informanten forstår spørsmåla, og at me kunne samanlikna inntrykka me fekk i løpet av samtalen. I tillegg var ein viktig grunn kulturforskjellar, og dens utfordringar i forhold til kommunikasjon. I vesten og Noreg er ein vant med å uttrykke seg klart og forholdsvis direkte forklara kva ein meiner (Dahl, 2008). Dersom ein som ovanfor sett Zambia opp mot kulturfilter B er høflegheit ein viktig verdi, og nokon gongar er det viktigare å vera høflig enn ærleg. Då kan det ta tid å komme fram til sjølve saken, meiningen kan ligge like mykje i det som ikkje blir sagt som det som er blitt sagt. I vesten stolar ein på kontrakten, i austen kontakten (Dahl, 2008). Ved å vera to intervjuarar, kunne me hjelpe kvarandre med dette, kva innfallsvinkla ein skulle bruke og legge merke til når spørsmåla vart for direkte eller ærlege. Dette kan ein sjå på kroppsspråket, samt høyre på personens svar, og er enklare å observere når ein er to. Me skulle gjerne valt å bruke lydopptak, men me vurderte at dette kunne i stor grad påverke validiteten, då intervjupersonen kanskje ville blitt usikker og følt ubehag ved å bli «avlytta». Me hadde eit mål om å skape ein behagleg stemning og ha ein litt uformell samtale slik at intervjupersonen slappa meir av. Dalland (2012) skriv at lydopptak

tek vare på alt som blir sagt, men at det ikkje får med seg kroppsspråket. Noko me gjorde til ein viss grad ved å vera to.

3.5 Etiske hensyn

All forskning må underordne seg etiske prinsipp og juridiske retningslinjer, og etikk dreier seg om prinsipp og regler for vurdering av om handlinger er riktige eller gale. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedteke forskningsetiske retningslinjer som kan samanfattast i tre typar omsyn (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Desse vil kort bli skildra, med vekt på korleis nokre av dei etiske omsyn i denne undersøkinga er blitt tatt vare på. *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi.* Intervjupersonane har gitt frivillig samtykke, og blei fortalt at dei når som helst kunne trekke seg, både før og under intervjuet. Me fortalte også på førehand at noko av informasjonen i intervjuet skulle brukast til våre oppgåver skrevet på norsk, og at det ikkje skulle brukast til noko anna. *Forskarens plikt til å respektere informantanes privatliv:* Me starta intervjuet med å fortelje at alle namn skulle anonymiserast og at me ikkje skulle bruke opplysningar slik at personen kan identifiserast, og at dei kunne la vera å svare på spørsmål dei ikkje ønskja å svare på. *Forskarens ansvar for å unngå skade:* Under intervjuet var me påpasseleg på å legge merke til utsegn eller kroppsspråk som tyda på ubehag og mistriivsel hjå intervjupersonane. Nokon av spørsmåla og tema kunne vera ømfintlege, og på forskjellige måtar sette intervjupersonen i ein vanskeleg situasjon. Zambia er som nemnt eit land der relasjonar til andre og høflegheit er viktig, og er difor kanskje vanskeleg å seie «pass» til eit spørsmål som eigentleg følast forferdeleg ubehageleg, og kan følast truande. Då er det ekstra viktig å ta omsyn til deira kroppsspråk, og kanskje hoppe over spørsmål ein merkar ikkje er godt mottatt. Intervjupersonar skal utsettast for minst mogleg belastning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006).

4.0 Empiri

Empiri er eit omgrep som blir brukt i forskinga, det handlar om erfaring og ikkje synsing hjå forskaren. Empiri er utsegn om verkelegheita som har sitt grunnlag i erfaring. Likevel er det viktig å understreke at empiri ikkje er sjølve verkelegheita, den er meir omfattande og kompleks. Det er ikkje mogleg å registrere alt, difor kan ein heller seie at empiri er meir eller mindre vellykka representasjonar av verkelegheita (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Eg vil her presentere noko av empirien, som inneber fire veker observasjon, uformelle samtalar i dei same fire vekene, og fire formelle semistrukturerte intervju som er bygga på observasjonane og dei uformelle samtalanane. Empirien er delt opp i sentrale tema som eg syns belyser mi problemstilling. Eg vil prøve å repetere som langt som mogleg utan tolking, slik at lesarane sjølv kan få eit innblikk i deira tankar utan min påverknad.

Problemstilling: *Kva slags strategiar for læring blir brukt i ein Zambisk SOS barnehage ut frå førskulelærarane sine grunngevingar og egne observasjonar?*

Formålet med denne problemstillinga er å finne ut av kva strategiar for læring som brukast i SOS barnehage, gjennom førskulelærarens begrunningar og egne observasjonar. I tillegg vil eg sjå på dette i ein større samanheng, og drøfte nokon moglege forklaringar på kvifor desse strategiane blir brukt.

SOS barnehage er ein del av SOS barneby, som er eit stort avgrensa område med forskjellige hus. På eine delen finst det mange småhus, der foreldreause barn med «mødre» og «tanter» bur. Midt på området har dei eit sosialkontor, i tillegg ein barne- og ungdomsskule, samt barnehagen. Barnehagen har 65 barn, med tre avdelingar. Omtrent halvparten av barna er private, bur saman med foreldra sine, medan halvparten er «village»-barn, altså foreldreause barn som bur på området. Baby-clas er tenkt til barn mellom tre og fire, middel-clas til barn mellom fire og fem, og til slutt reception-clas for fem og seksåringar. Alderen i dei forskjellige avdelingane har som regel større spenn, av diverse grunnar som vi skal sjå nærmare på. I kvar avdeling er det ein eller to vaksne, i tillegg har dei ein styrar som stort sett befinn seg på kontoret.

Eg vil trekke fram nokre generelle observasjonar som kan begrunne val av tema og spørsmål til intervju. Barnehagekvardagen er skuleprega, og måla dei siktar mot er primært for å

forberede seg til skulen. Under opphaldet fekk eg innblikk i rammeplanen som vert brukt i barnehagen. Planen er delt opp i fag og tema tilrettelagt for barnas alder, og slik gjennomfører dei også dagane. Dei har eit fellestema på alle avdelingane, men forskjellig vanskelegheitsgrad. Faga er alle oppstykkja, og det er forskjellige mål for kvart fag i forhold til aldersgruppe. Den meste av undervisninga føregår med læraren framfor tavla, medan barna sitt gruppevis på plassane sine med stoler og bord. Kvar avdeling har kvar sitt store teppe, der barna av og til skal sitte å synge eller bli undervist. Bakarst i kvar avdeling er det eit rom med leiker. Baby-clas leiker med desse kvar dag, mens på dei to andre avdelingane blir dei sjeldan tatt ut til barna. Lærarane har sin eigen pult bakarst i avdelinga, og blir mykje brukt. Dei vaksne er ikkje med å leike med barna, når det er frileik rettar og forbereder lærarane oppgåver. Barna er kunn ute kvar fredag, då dei har gym.

4.1 Kva er viktig å lære og kva strategiar blir brukt?

Eg har observert små barn sitte timevis på stolane sine og jobbe med blant anna avanserte matematikk- og skriveoppgåver. Dei lærar stort sett gjennom gjentaking og pugging, slik som å bli bedt om å gjenta det læraren sa, eller å rope opp telleramsa. Førskulelæraren kan stille spørsmål til barna, men då med eit fasitsvar.

Samtlige av informantane bekrefta at dei syns det er viktig at barna går i barnehagen. Dei sa at barnehagen gir barna eit viktig grunnlag, der dei blant anna lærer grunnleggande ferdigheit som å skrive og lese. I tillegg er barnehagen ein plass dei lærer seg å bli uavhengige og ansvarsfulle, og at dei der må lære seg å «bli persona som er ein del av samfunnet».

Førskulelærer 2 fekk spørsmål om korleis ho trudde barn tilegna seg ny kunnskap. Ho svara gjennom observasjon, imitasjon og kreativitet. Alle barn vil lettare hugse konkrete ting, det er betre å bruke eksempel for barna som dei allereie kjenne til. Ho fortel vidare at dei er praktiske i barnehagen, og trekk fram eit eksempel med å ta barna med på shoprute (matvarebutikk) viss dei snakkar om matvarer. Slik vil dei hugse betre. På spørsmål om kva undervisningsmetode dei likar å bruke, blei undervisning på teppet framheva. Dei forklarte det med at når barna sitt på teppet er det lettare å kontrollere dei eller få deira fulle merksemd. Førskulelærer 3 svara barnesentralisert læringsmetode. Ho forklarte dette blant anna med at når dei starta opp med eit nytt tema, pleier ho å spør barna først om temaet for å vite kva dei allereie kan.

Observasjonane viser ein skuleprega kvardag med mykje tid på plassane sine. Ein sjeldan gong har eg sett at dei tar i bruk teppet, og enda sjeldnare sett at dei lar barna komme med eigne innspel. Alle avdelingane har ca. ein time frileik, og læraren sit enten i telefon, jobbar med barnas oppgåver eller forsvinn frå avdelinga.

Gjennom min praksis har eg ikkje observert utfluktar utanfor barnehagen, slik som til shopperte. Eit par gonger har eg observert førskulelærarar ta med barna ut for å finne konkrete gjensandar dei kunne ta med tilbake i klasserommet. Men kvardagen blei først og fremst strengt fylgt opp etter planlagde aktivitetar, som er tilrettelagt for å nå bestemte mål.

Eg har observert at dei i barnehagen gjennomfører individuelle testar, noko dei gjer på slutten av kvart semester for å sjå kor langt barna ligg an i forhold til læring og intelligens. Desse testane blir gjort bak i klasserommet, på bordet til førskulelærarane, i frileiken. Testane er forskjellige i kvar klasse, men går ofte ut på å identifisere bilde og seie kva det er. Ein observasjon var med «Peter», ein gut på 4 som deltar aktivt i timane til vanleg. Under testen blei han heilt taus, og etter kvart begynner han å grine når læraren hevar stemma si etter å ikkje få noko svar. Læraren tar tak i armen, og drar Peter bort til ein plakat og seier *«du veit veldig godt kva som er på teikninga, berre seie det!»*. Barnet fortsett å hylgrine, og læraren seier han må slutte med det og sette seg på stolen sin. Når eg spør førskulelæraren om denne situasjonen, svara ho at viste at Peter kunne betre og derfor pressa han. *«Dei er ikkje vande med å bli spurt ein til ein. Da blir det vanskeleg for barna å svara»*. Førskulelærer 3 fekk også spørsmål om slike testar, og eg spurde om ho trudde barna ville klare dei. Ho bekrefta det, og sa at ho trur alle skal klare å komme seg vidare til skulen. *«Med den innsatsen som eg har lagt i det. Det er mitt ønske å få alle barna til å stå testen»*.

Observasjonane viser til førskulelærarane si oppfølging av strukturerte og tydelege planar, der liknande læringsmetodar blir brukt. Elles seier observasjonane dette om førskulelærarar: Telefoner som ringer blir svart, sjølv om førskulelæraren står framfor tavla. Det er ein uformell stemning blant førskulelærarane i barnehagen, og midt i undervisninga kan ei komme inn og slå av ein prat. Under lunsjen deler dei den maten dei har, og førskulelærarane har fleire gonger tatt med seg mat til meg som eg må smake.

Når det gjaldt kva informantane ansåg som viktigaste verdi i arbeid med barn, framheva informantane kjærleik, religion, moral og respekt.

Gjennom observasjonar har eg sett kor viktig respekt og disiplin er i barnehagen. Barna brukar fornamnet til førskulelærarane, men brukar alltid tittelen «teacher» før namna. Læraren krev full merksemd og konsentrasjon hjå barna. Når dei vaksne sender dei på ærend eller ber dei om å gjere noko konkret, lyer dei som regel alltid. Viss ikkje dei lyer, misser konsentrasjon eller gjere noko galt, blir dei disiplinert med ulike straffemetodar. Eg har nesten ingen observasjonar av at førskulelæraren viser kjærleik, men på slutten forstod eg at dei hadde andre måtar å vise det på. Dette vil eg komme tilbake til i drøftinga.

Informantane forklarte i intervjuet korleis dei belønner og motiverer barna: Dei klappar for barnet og seier «well done, well done, such a good girl on...», og ved å gjere det slik blir barna veldig glad og prøve igjen seinare. Når det kom til straffemetodar trakk informantane fram at det ikkje var lov å slå og at det demoraliserar barna, «*Viss barna feila, seier vi heller godt forsøk*». Førskulelærer 2 seiar at ho straffar bråkmakarar med å putte dei inn på lagerrommet og seinare forklara kvifor dei blei plassert der. Med private barn seier ho at dei skremmer dei med å seie slik som eg skal seie det til faren din. Å straffe barn er å rette på barna, ikkje straff direkte. Vidare seiar ho at barn ikkje reagerer utan truing eller skremming, «*I bibelen står det at du må slå barnet, elles blir det bortskjemt*».

Eg har observert fleire tilfeller der informantane roser og motiverer barna ved å klappe for dei, blant anna i baby-clas. Førskulelærarane har som eit mål å lære barna å teikne innafor linjene, og blir belønna med klapping viss barnet klare det. Eg har observert at eit barn som klarar det, og får klapping, har fortsett med dette i seinare teiknestundar. Observasjonane gjennom heile praksisen viser at barna blir belønna når dei gjere som læraren seier, når dei sit i ro og når dei svarar riktig på spørsmål frå læraren.

Når det gjeld straffemetodar, har eg frå starten av observert fysisk straff som slåing med hender eller linjal/stokk. Elles har eg observert at dei blir straffa med skremsel som at dei skal fortelje det til foreldra, eller at dei skal bli slått seinare. I tillegg til slåing, truing og skremsel, har eg observert at læraren ber alle barna snu seg mot den som skal bli straffa, og rope «shame on you, shame on you». Eg har ikkje observert at dei blir plassert på lagerrom, heller ikkje at dei les bok med barna.

4.2 Religionens betydning

Desse spørsmåla blei berre stilt til førskulelærer 2, i intervju 2, og dermed er det berre hennar svar som blir presentert.

På spørsmål om korleis ho trur religionen har påverka læremetodane i barnehagen, svara ho at sidan misjonærane starta utdanningssystemet, er det ein nær link mellom religion og utdanning. Men sidan misjonærane var engelskmenn, var det vanskeleg å tilpasse religion og kultur i Zambia. Ho brukte menneskerettigheitane som eksempel, og sa vidare at dei fleste vestlege verdiane er blitt plassert på dei, noko som ikkje har vore lett. Ho trekk fram eit nytt eksempel; «*det er plutselig lov for mødrer å klage eller anmelde mannen sin*». Og når det gjeld disiplin, påpeika ho for andre gang at det i bibelen står at ein må disiplinere barnet sitt. Dette må derimot skje med ein gjenstand, for eksempel stakk. «*Handa er for å vise kjærleik, ikkje for å slå*».

Vidare blei informanten spurt om korleis religion blir praktisert i barnehagane, og ho svara at dei ber for maten og at lærarane putta inn historia om gud, men dette gjer dei som folk flest. Viss dei ikkje ber for maten, sa ho at barna kan gløyme seg heime, og då blir ikkje foreldra fornøgde.

Gjennom praksisopphaldet i barnehagen har eg observert at barna ber for maten. Gløymer dei seg og begynn å ete før bordverset, blir dei straffa med slåing eller at dei må vente med å ete til dei andre er ferdige. Elles i undervisninga har eg ikkje sett eller høyrte direkte om gud eller religionen. Samtidig blei eg nesten dagleg spurt om eg var kristen, kor ofte eg gjekk til kyrkja, om eg drakk alkohol og korleis religionen generelt i Noreg føregjekk. Derfor oppfatta eg det som at religionen var svært viktig for dei.

På spørsmål om «commonsens», svara ho at mor hennar alltid har svart at det ikkje finst noko common. Ho forklarar dette med at alle er forskjellige og har forskjellige bakgrunnar, og difor vil fornufta vera forskjellig. Ho vil at dei skal kunne tenke sjølv, men at mange ikkje gjer det. Ho trekk fram eksempel med at styrar er vekke, og at dei då må vera sjølvstendige. Men oppstår det eit problem i barnehagen, så vil folk ringe til SOS i Lusaka om råd. Ho lurar på kvifor dei skal spørje dei, og seier ho syns det er vanskeleg når folk tenke sånn. Eg spør vidare korleis ho tenke generelt om folk i forhold til rasjonaliteten deira. Dette seier ho igjen at ho syns er vanskeleg. Ho tek seg sjølv som eksempel og seier at ho sparar opp til at dottera hennar skal få eit fint liv. Samtidig seier ho at folk generelt ikkje tenkjer på morgondagen og

barnas framtid, men korleis dei skal ha det best akkurat no. Ho seier at det er eit kompleks at folk er så egoistiske, og at ho ikkje skjønner kvifor det er slik. Eit forslag er ikkje at folk er kvalifisert til å tenke sånn, eller at dei som har gode idear ikkje blir høyrte.

Mine observasjonar peikar på ein barnehagekvardag som er mykje styrt av planer, og inneheld lite kreative aktivitetar. Dei gjer stort sett det same kvar dag, og slik har eg oppfatta at barnehagekvardagen inneheld faste rammer og forutsigbarheit. Barnas oppgåver blir førebudd og retta på under frileiken eller i timane, og er som regel ikkje klar til då dei skal brukast. I mellomtida må barna sitte på stolane med hovudet ned på pulten, og vente til førskulelæraren er ferdig. Blyantane er sjeldan gjort klare, og barna må ofte vente på tur for å låne naboens. Dette har vore ein stor frustrasjon for mine etnosentriske auge, og det er denne frustrasjonen samt andre eg i neste del vil drøfte.

5.0 Drøfting

Informantenes utsegn og mine egne observasjonar viser ein klar distinksjon. Mine observasjonar viser ein behavioristisk tilnærming til læring, medan intervjudataene viser at informantane har ein meir kognitiv tilnærming til læring.

I intervjuet der eg spurde om barnehagen var viktig for barna, bekrefta samtlige dette med at det er der dei lærar dei grunnleggande ferdigheitane og uavhengigheit. Dette, samt uformelle samtalar og observasjonar har gitt meg eit inntrykk av at barnehagen er skuleførebuande, der grunnleggande ferdigheitane som skriving og lesing er viktig. Informantane svara også at moral, god oppførsel og å bli ansvarsfulle er viktig, i forhold til å bli ein del av samfunnet. Dette kan igjen bekrefte syn på barnehage som ein førebuing til skulen. Eit slikt syn på barnehagen viser til at lærarane må tilrettelegge for grunnleggane lese- og skriveopplæring, samt at disiplin og tydlege vaksne må vera på plass. Det blir då lærarens rolle å klargjere og forberede barna til skulen, og legge til rette for barns utvikling. Dette kan peike mot eit bilde av barn som passivt, som blei nemnt i teoridelen. Barnet er avhengig av den vaksne, den vaksne tilrettelegg barns omgivningar, og støttar barns utvikling ved alltid hjelpe til med gjennomtenkte aktivitetar og metodar (Askland, 2013). Mine observasjonar viste også at det var mykje repetisjon og pugging for å lære, slik som alfabetet og telleramse. Dette vil eg utdjupa i neste avsnitt.

I intervjuet får eg eit inntrykk av at informantane har ein kognitiv konstruktivistisk tilnærming til læring, som er opptekne av mentale prosessar i forbindelse med læring (Imsen, 2011). Førskulelærarane la til dømes vekt på at ein må vera ein god rollemodell for barna fordi dei imiterar etter andre, at barn er interessert i forskjellige ting og at dei ikkje lærar på same måte, men på individuelle måtar. Dei liker best å undervise på teppet og stille spørsmål rundt tema for å vite kva dei allereie kan. Dette samstemmar med Piaget sine tankar, innafor kognitiv konstruktivisme, om at barn lærar av nyfikenheit, og at ny læring må passast inn i noko dei allereie kan. Det er ikkje memorering som er læringas mål, men mening og forståing (Imsen, 2011). Mange av observasjonane eg har gjort meg i forhold til korleis dei underviser, samstemmer ikkje med det dei seier dei gjer. Eg har observert at den meste av undervisninga skjer medan barna sit på stolane sine og lærarane står framme med tavla. Dei fortel kva tema som er for veka og startar opp med det planlagde, utan avsporing. Mykje av læringa skjer gjennom at barna skal memorere, slik som talrekker. Nokre gongar stiller dei spørsmål til barna, men då er svara enten rett eller feil. Nokre gongar undervis dei når barna sitt på teppet,

men lærestilen er som regel fortsett den same. Gjennom observasjon har eg tolka det som at læringssynet er meir behavioristisk, førskulelærarane er mest opptatt av korleis dei skal auke barnas læringspotensial for å nå læringsmåla som er satt i forhold til deira alder. Det handlar om korleis dei mest hensiktsmessig skal undervise barna slik at dei lærar mykje, og det er først og fremst fagleg kompetanse dei legg vekt på i den formelle læringa.

Under observasjonar og litt utsegn frå informantar, er det stort fokus på individet i barnehagen og deira læringsprosessar, dei forstår barnas lærings- og utviklingsprosess som individuell. Som ovanfor brukar dei mykje belønning direkte retta mot barna. Samt i observasjonar har eg sett at det er vanleg barna individuelt får prøve seg. Barna får då full merksemd og noko hjelp frå læraren, og positiv tilbakemelding om dei klarer det, som igjen peikar på behavioristisk forståing. Førskulelæraren gir positiv merksemd til skuleførebuande aktivitetar, og har eit ønske om at kvar enkelt skal nå barnehagens mål. Dette kan òg trekkast til observasjonen av «Peter» under individuelle testar. I intervjuet sa førskulelærer 1 at ho viste at han kunne betre, og kanskje den strenge oppførselen hennar kom på grunn av eit sterkt ønske om at «Peter» skulle prestere? I tillegg er Peter eit privat barn, kanskje foreldra har lagt eit ekstra press på førskulelærer 1 ved å syns deira barn er for treig eller bør lære meir i barnehagen?

Gjennom observasjonar og samtalar, har eg fått vite testane er for å sjå an barnas nivå, men det verkar som om dei også fungerer som ein slags «degree»-test. I reception-clas har dei testar for om barna er «flinke» nok til å begynne på skulen, og består dei ikkje denne, blir dei værande. Dette er ein av grunnane til at alderen i dei forskjellige aldersbaserte avdelingane kan variere. Testane blir utført so likt som mogleg, spørsmåla er like. Gjennom observasjonar har eg sett som med Peter, at dei pressar nokre barn mykje meir enn andre, det er akkurat som om førskulelærarane forventar meir av nokre, eller som refleksjonar ovanfor, at dei ønskjer meir av nokre, eventuelt blir påverka av foreldras forventingar. Gjennom observasjonar og uformelle samtalar syns eg desse testane og læraranes utføring av testane forsterkar eit behavioristisk læringssyn. I tillegg syns eg det forsterkar barn som passive i sin utviklingsprosess, med eit bilde av «barnet som natur». Denne oppfatninga følgjer visse biologiske bestemte og universelle mønstre og stadium, slik som at testane er aldersvis inndelt. I følgje denne oppfatninga er desse stadium generelle uansett når og kor barnet veks opp, prosessen følgjer bestemte biologiske utviklingstrinn (Askland, 2013).

Eg vil også begrunne ein behavioristisk tilnærming gjennom korleis føreskulelærane belønner barna. Operant betinging innanfor behavioristisk teori, har ein grunnforståing i at det som belønnast innlærast (Hermansen, 1998). Klappinga og sangstrofar som eg har sett gjennom observasjon, blir eit forsterkande element som held motivasjonen ved like. På denne måten forsvinn ikkje den lærde åtferda (Askland, 2013). Som nemnt i empirien, observerte eg at eit barn fortsette med sin handling i seinare situasjonar, etter han fekk skryt i form av klapping.

Som nemnt tidlegare, viste intervjuet ein meir kognitiv forståing av barns læring og utvikling. Føreskulelærarane snakkar om at barn skal vera aktivt ved å utforske og reflektere i timane, og legg også vekt på sansing og persepsjon gjennom konkrete ting. Stort sett viser observasjonane mine den behavioristiske tilnærming, men eg har òg observert læraranes åtferd som styrkar nokre av utsegna i intervjuet, slik som dømet ovanfor med føreskulelærer 3. Derimot er det kognitive konstruktivistiske læringssynet som føreskulelærer viser til i intervjuet, blir først og fremst observert gjennom føreskulelærer 2. I intervjuet blei det sagt kor viktig det er med konkrete ting, at barna lettare forstår og lærar då. Som nemnt observerte eg dette eit par gonger, ved å hente insekt inn på avdelinga. Slik får dei bruke kroppen og sansane sine, og gjennomføre ein samtale utifrå konkrete gjenstandar. Det er likevel viktig å understreke at nesten samtlige av spørsmåla inneheldt eit fasitsvar, og at barna veit at læraren er ute etter det rette svaret, men samtidig avlo ho ikkje svara heilt som dei fleste andre observasjonar viser. Barnas egne tankar og meiningar blei tatt på alvor av læraren, og er dermed meir retta mot eit bilde av kompetansebarnet og ein sosialkonstruktivistisk tilnærming; barnet og den vaksne i samspel. Ein slik samtale kan også tilnærmast til Freires fokus på dialog mellom lærar-elev. Dialogen er møtepunkt for refleksjon og handling mellom menneske, ein overfører ikkje berre idear til ein annan. Det er ein skapande handling der dei saman gir verda namn (Freire, 2009).

I forhold til føreskulelærarens viktigaste verdi vart kjærleik, religion, respekt og moral framheva. Dette var verdiar dei personleg satt høgt, men som har komme til uttrykk i barnehagen gjennom informantanes åtferd begrunna ovanfor. Verdien kjærleik har vore vanskeleg for meg å observere, noko som vil forklarast etnosentrisk. I starten av min praksis såg eg berre negativ åtferd frå føreskulelærarens side, som resulterte i dårlege læringssituasjonar og grueleg streng disiplin i mine auge. Observasjonsmaterialet tyda på at eg stort sett samanlikna situasjonar ut frå egne verdiar og holdningar. Eg var etnosentrisk med å vurdere SOS barnehage utifrå mi eiga kultur, og la merke til alle dei «gale» tinga som blei gjort. Utover praksisen har det skjedd endringar, og eg har tilnærma meg ein kulturrelativistisk

haldning ved å sjå ting i samanheng med den kulturelle konteksten. Det kan ha skjedd ved at eg etter kvart blei betre kjend med kulturen, barnehagekulturen, barna og førskulelærarane. Etter kvart blei omsorg og kjærleik ein del av observasjonane, gjennomprega av det førskulelærarane gjer, men med utgangspunkt i ein Zambisk kontekst. Gjennom da innsamla materiale har eg fått ein oppfatning av at da meste som blir gjort i barnehagen er meint med kjærleik. Kulturen inneheld verdiar frå Ubuntu, og tanken om å oppføre seg og ta vare på kvarandre for å få gode relasjonar er belyst i SOS barnehage. Dette kan styrkast med det informanten sa om at barnehagen er ein plass der barna må få hjelp til å tilpasse seg i barnehagen gjennom kjærleik og omsorg. Ubuntu inneber som tidlegare ein etikk som bygg på relasjonar for å utvikle seg som person. Det er gjennom samhandling med andre ein utviklar seg for å bli eit fullverdig menneske (Shutte, 2001). Det er då viktig at førskulelærar hjelper barnet med å tilpasse seg barnehagen, slik at dei kan få gode relasjonar og dermed utvikle seg i interaksjon med andre. Dette er eit viktig poeng i forhold til problemstillinga, då kjærleik og omsorg etter min oppfatting gjennompregar barnehagen.

Sjølv om føreskulelærer 2 både gjennom intervju og nokon observasjonane viser eit syn på kompetansebarna, blir ikkje denne tilnærminga utført i stor grad. Dette kan komme av forskjellige avgrensingar og den afrikanske tradisjonelle kulturen (men kan også peike på ein endring i samfunnet der læraren tør å reflektere opent og gjennomføre nokre aktivitetar). Andre avgrensingar; måloppnåing på skuleførebuande fag, og spesifikke metodar for at barna skal nå desse måla. I intervjuet kom det fram at føreskulelærer 2 syns noko var vanskeleg, slik som å gjennomføre kreative aktivitetar. Ho seier dei andre lærarane ser på dette som ein belastning, då det krev mykje tid. I tillegg er det situasjonar og metodar føreskulelærer 2 ikkje er einig i, men at ho må begrense seg for kva ho skal seie, og av og til tie. I ubuntu-tenking skal konflikter unngåas, for dei er ein nedbrytande kraft. Det er viktig å skape harmoni slik at ein kan integrere ulike relasjonar og sider ved ein eige sjølv (Bergersen, 2010b). I ein uformell samtale fortalte føreskulelærer 2 meg at ho har hatt vanskar i sin førre jobb fordi ho følte ho ikkje kunne ta opp ting med styraren, og det enda med at ho slutta i jobben.

I denne delen har eg presentert mine hovudfunn på problemstillinga utifrå innsamla empiri. No vil eg gå djupare inn på dette i ein kontekst, eg vil trekke fram nokre moglege forklaringar på funna, då zambisk kultur ikkje kan sjåast isolert frå eit samfunn.

5.1 Moglege årsaker til at desse strategiane blir brukt

Førskulelærer 2 gav fleire interessante refleksjonar rundt kommande tema. På spørsmål om korleis religionen har påverka læringsmetoder i barnehagen, kobla informanten dette konsekvent med misjonæranes innflytelse. Informanten indikerar at religionen har stor betydning i barnehagar og skular, då ho trekk fram at det var misjonæranes som starta utdanningssystemet. Likevel kritiserar ho misjonæranes for å påtvinge zambisk kultur vestlege verdiar, ettersom det er vanskeleg å tilpasse seg desse. Sett dette opp mot teorien om kolonisering i førre del, er min oppfatning at mykje av det ho seier er viktige refleksjonar om kulturens påverknad og utvikling. Som Livingstone la vekt på, var det viktig for den europeiske økonomien at misjonsvirksomheiten i Afrika hadde fokus på innføring av vestleg utdanning. For at den nye økonomiske strukturen i Europa skulle vekse, blei det sett på som nødvendig å forandre afrikanaras kultur, tru og verdiar. Det verkar som om informantan forstår at misjonæring har og fortsatt har ein stor påverknad på utdanningssystemet. Dette gjeld også barnehagen, sjølv om det ikkje blir nemnd. Men gjennom mine generelle observasjonar har eg blant anna sett kor vestleg påverka rammeplanen, planlegging og læringsmetoder er. Grunnen til å trekke fram misjonæringen og kolonitiden i denne oppgåva, er for å forstå kor den vestlege påverkninga begynte, kva den innebar og at den fortsatt påverkar utdanningssystem som i barnehagen. Koloniseringen av Afrika og utdanningas vestlege påverknad kan vera ein av forklaringane på informantane sine utsagn ligg i tråd med kognitivistisk tilnærming til læring.

Informanten seier kor vanskeleg det har vore å tilpasse seg dei vestlege verdiane og antydar at noko kanskje berre bør vera som det pleier. Innføringen av menneskerettigheitane blir brukt som døme, ho forsvarar disiplin og slåing religiøst og at det er ein nødvendighet. Dette kan forklarast med eit tradisjonelt samfunn prega av verdiar frå Ubuntu. Det er relasjonar til andre som gjer deg til eit godt menneske, og verdiar som respekt, sympati, lojalitet, høflegheit og gjestfrihet er viktige. (Bergersen, 2010) Observasjonar frå SOS barnhage viser at barna har tilegna seg og at vaksne forventar fleire av desse verdiane, slik som høflegheit og respekt for vaksne. For å oppnå og overføre verdiane til barna, kan eg sjå nødvendigheita av førskulelærarens strenge disiplin og forutsigbare kvardag. Som tydelege rollemodellar og disiplinering, kan barna lære tydeleg kva som er rette og gale handlingar. Gjennom observasjonar har eg sett korleis fysisk avstaffelse blir brukt, til tross for loven om menneskerettigheitane. Informantan syns slikt er vanskeleg å tilpassa seg, og eg kan med eit kulturel relativistisk syn og i denne kulturelle samanheng vera noko einig. Kanskje ein skal vera

litt forsiktig med å overføre vestlige verdier til tradisjonelle samfunn der andre verdier ligg i grunn for kulturen og deira måte å tenkje på? I forhold til denne oppgåva kan slike påtvunge og overførte verdier vera ein forklaring på kvifor det er eit sprik mellom informantanes utsagn og informantanes utøvelse av læringsstrategier. Dette vil nedanfor begrunnast meir.

Som nemt ovanfor viser observasjonar at fysisk straff blir brukt av førskulelærarane i barnehagen, som blir forsvart av religiøse grunnar. Mine oppfattelser er at verdier frå ubuntu som disiplin og respekt er sentrale hjå dei zambiske førskulelærarane og kjem til uttrykk nettopp gjennom straffemetoder og streng disiplin. Gjennom utsagn i intervju kjem det fram at alle førskulelærarane er opptekne av å hjelpe barn til å bli ein del av samfunnet. Dette kan også henvisast til Ubuntu, der felleskapssamfunnet og relasjonar til andre er grunnlaget.

Eg trur gjennom intervju og observasjonar at førskulelærarane sin rasjonalitet først og fremst er verdirasjonell. Dei begrunnar sine val og atferd bevisst eller ubevisst gjennom etiske og religiøse verdier. Eit døme på dette er informantens utsagn om at ho som førskulelærer må hjelpe barna å «bli persona som er ein del av samfunnet». Det kollektivistiske samfunnet eller felleskapssamfunnet blir ikkje nemt, men ligg so til grunn i deira kultur og kan ubevisst bli begrunna med denne verdien. Observasjonane viser til strukturerte og styrte planar, som førskulelærarane følgjer opp. Dei bruker som regel dei same strategiane kvar dag, som i hovudtrekk handlar om å overføre kunnskap til barna gjennom gjentakelse og pugging. Desse observasjonane kan koblast til tradisjonell handling skildra i det før-moderne samfunn. Likevel er dette tegn på verdirasjonelle handlingar. Barnas oppgåvar blir forberedt og retta på under frileiken eller i timane, og er som regel ikkje klar til då dei skal brukast. Ein kan tolke dette i lys av webers forklaring på tradisjoni ikkje dreve av mogegheita til å få mest mogleg overskudd. Desse datainnsamlingane kan igjen peike på eit tradisjonelt samfunn prega av verdirasjonalitet. Set ein verdirasjonalitet i fokus vil ikkje formålråsjonalitetens kalkulerbarheit, forutsigbarheit og effektivitet vera rasjonelt, då folket blir styrt av andre verdier og vektlegge andre grunnar for atferd. På same måte vil eg trekke dette til ein mogleg forklaring på spriket mellom informantanes utsagn og utøvelse av læringsstrategier; kan eit samfunn prega av tradisjonisme og verdirasjonalitet tenke rasjonelt slik som det moderne samfunnet i vesten? Bør ein overføre formålråsjonale planar og strategier til eit samfunn der kalkulerbarheit og effektivitet ikkje ansjåast som rasjonelt?

Når informant 2 får spørsmål om folks rasjonalitet, kjem det fram at ho syns folk ikkje tenkjer sjølve, er egoistiske og ikkje tenker framover. Eg har observert at førskulelærarane følgjer

planer og er strukturete på den måten, men når det kjem til å planlegge framover er det anleis. Mange oppgåvar, til dømes telefon og samtalar, vert gjerne foran barna. Verdiane i ubuntu-tenkning handlar om korleis ein skal oppføre seg mot andre mennesker, og krev difor tid. I eit kollektivistisk land som Zambia må man akspektere verden som den er og det er naturens rytme som bestem dagens innhald. Observasjonar som at oppgåvar sjeldan er forberedt til då dei skal brukast, kan oppfatast som at folk ikkje tenke langsiktig. Det som skjer, det skjer når det er meint å skje. Det religiøse og materielle er sett på som ein heilskap, og som ubuntu bygg på er gud kjelden der all livskraft straumer ut. Formålsrasjonalitet med sin tids-effektivitet blir derfor ikkje sett på som viktig, slik som i den vestlege verda.

Ein kan sjå mange samanheng mellom det Weber skildrar som tradisjonelt herredømme og ubuntu-tenkning. I tradisjonelt herredømme blir herskaren adlyda fordi han blir sett som verdig og hellig, og herredømme er forutsatt einigheit og ikkje fleirtalsavgjersle. Også i ubuntu blir patriarken eller høvdingen avlyda på grunn av trua på det guddommeleg knytta til hersemakt (Bergersen, 2010a). Harmoni blir vektlagt i ubuntu, slik som i tradisjonelt herredømme er einigheit viktigare enn fleirtalsavgjersle. Gjennom intervju og observasjonar har eg lagt merke til ein slags audmjukheit og frykt førskulelærarane har til styraren. Førskulelærer 2 kan vera døme på dette. På intervjuet var ho ikkje redd for å fortelje ting rett ut, spesielt ikkje på det andre intervjuet når vi var aleine. Det verkar som ho hadde reflektert mykje over det meste eg spurte om, og at ho hadde mange frustrasjonar. Dette overraska meg, sjølv om vi frå starten av praksisen har hatt god kontakt. I praksis har eg derimot stort sett opplevd korte og enkle svar på spørsmåla mine. Eg trur ho held tilbake frustrasjonen i barnehagen i frykt for styraren, og at ho er redd for korleis styraren kjem til å reagere eller at deira relasjon blir redusert på noko som helst måte. I eit slik patrialsk herredømme, er førskulelærer 2 underordna styraren – einigheit blir viktigare enn fleirtalsavgjersla. Kanskje kan slike kritiske refleksjonar meir eller mindre opplevast truande i eit samfunn der harmoni skal vera rådande?

6.0 Avslutning

Observasjonsfunna viser ei behavioristisk tilnærming til læring hjå zambiske førskulelærarar. Intervju og utsegn frå informantane tyder likevel på at konstruktivistisk tilnærming til læring også er til stades. Påtvungne vestlege verdiar frå kolonittidas utdanningssystem og rasjonelle tankar høver dårleg saman med verdiar frå Ubuntu, noko som kjem til uttrykk i kvardagen hjå barnehagane. Gjennom observasjon er det tydeleg at zambiske førskulelærarar ynskjer å arbeide etter vestlege verdiar, men hierarkiske samfunnsstruktur kan påverke deira evne til kritisk refleksjon noko som igjen vert hindra av grunnleggjande verdiar frå Ubuntu.

7.0 Bibliografi

- Askland, L. &. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergersen, A. (2010a). *Hvordan kan begrepet formålsrasjonalitet forklare interaksjonen mellom aktører fra samfunn preget av Ubuntu og vestlige aktører innen utdanningssamarbeid?* Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Bergersen, A. (2010b.). *Hvordan kan en ut i fra vestlig sosial og politisk teori forstå normer som gjelder for fellesskap som bruker begrepet "Ubuntu"?* Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education for All? The recolonization of the African Mind*. London: Falmer Press.
- Carmody, B. (2004). *The Evolution of Education in Zambia*. Bookworld Publisher.
- Dahl, Ø. (2008). *Møter mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendahl Akdamerisk Forlag.
- Fangen, K., & Selleberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (2009). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Glaser, V., & Bølstad, J. (2008). *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, M. (1998). *Læringens univers*. Århus: Klim.
- Imsen, G. (2011). *hva er PEDAGOGIKK*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2010). *En bok om oppvekst: samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindbekk, T. (2001). *Samfunnsteori: Fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning*. Routledge: David .
- Shutte, A. (2001). *Ubuntu-An ethic for a New South Africa*. Pietermaritzburg: Cluster Publications.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide til tre førskulelærere i SOS barnehage. Vi var to som intervjuet, men her er berre mine spørsmål tekne med.

Introduksjon:

- Enkel skildring av oppgåva mi
- Kva som er hensikten med intervjuet og kva det skal brukast til
- Anonymisering

Generelt om informanten:

- Alder, kva utdanning, tidlegare jobbar, kor lenge jobba i SOS barnehage

Hovudspørsmåla:

1. Do you think it is important for children to go to pre-school? Why, why not?
2. What do you think is most important for the children to learn in pre-school?
3. Do you think every child to learn has a chance to learn? (as a child)
4. Half of the children are form the village, and half of them come from private homes. Do you think they learn in different ways?
5. Which methods do you like to use in your class?

Vedlegg 2

Nytt intervju med førskulelærer 2 frå SOS barnehage.

Generelt/repetisjon

1. What will you point out as your main task/duties/responsibilities as a pre-school teacher?
2. What do you consider the most important aspect of your work here?
3. How would you describe your role in relation to the child?

Kunnskap/læringsmetoder-voksen

4. What is knowledge? How would you shortly describe the word 'knowledge'?
5. What factors have influenced your teaching methods? *For instance, is there something from your education, family background or culture?*
6. What pedagogical methods do you use in your teaching methods?
7. What is legitimate knowledge and what is not legitimate knowledge?
8. Is there anything you do not want to talk about with other teachers? Or in class?
9. Is there anything you think that you cannot do in the classroom because it would not be accepted by the other teachers?

Barn og kunnskap

10. First, how do you think children acquire new knowledge? And what do you think teacher at SOS in general think about that?
11. What factors do you think have an influence on how good a pre-school teacher is?
12. How do you think religion has an influence on the teaching methods?
13. How is religion practiced in pre-school?
14. Do you think children have any inborn knowledge?
15. Do you think children have to go to preschool to learn?

Rasjonalitet

16. In general, what do you think about the word commonsense in the Zambian culture?