



Prosjektoppgåve i Global Knowledge

Dra røyndommen inn i klasserommet og elevane ut i røyndommen!

Oppfatningar zambiske lærarar og elevar har om å bruke lokalkunnskap og praktiske aktivitetar inn i skulen

av

Kandidatnummer 217

Magnhild Karsrud

Bring local knowledge to the classroom and take the pupils out in the local community!

Global Knowledge

GK300

Mai 2016

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva *Dra elevane ut i røyndommen og røyndommen inn i klasserommet!* i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

Kandidatnummer 217

Magnhild Karsrud

JA X NEI

Samandrag

Denne oppgåva har blitt skriva som ein del av kulturstudiet *Global Knowledge* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Bakgrunnen for oppgåva er eit tre månandar langt praksisopphald på ulike skuler i Zambia. Eg vart interessert i å vite meir om å bruken av lokalkunnskap i undervisninga, og eg valte derfor å undersøke korleis lærarar og elevar ser på å bruke lokalkunnskap og praktiske fag inn i skulen. I tillegg ynskte eg finne ut korleis ein kunne bruke lokalkunnskapen til å gjere undervisninga meir relevant for elevane. Problemstillinga vart dermed:

Kva meiner to elevar og to lærarar i Zambia om å bruke lokalkunnskap og praktiske aktivitetar inn i skulen? Og korleis kan ein bruke denne lokalkunnskap til å gjere undervisninga meir røyndomsnær og relevant for elevane?

Eg brukte semi-strukturerte intervju, gruppeintervju, observasjon og feltsamtalar for å skaffe meg informasjon. Vidare såg eg denne empirien i samanheng med tidlegare litteratur kring mellom anna lokalkunnskap og nærmiljøpedagogikk (Befring, 2009; Bergersen & Jepsen, 2008; Brock-Utne, 2000; Carmody, 2004; Melheim, 2009), i tillegg til sosialkonstruktivistiske teoirar (Illeris, 2006; Lave & Wenger, 2000; Pritchard, 2009; Sfard, 1998), utviklingsteori (Smukkestad, 2008) og teoirar av Freire (1999).

Eg fann at både lærarar og elevar var positivt instilte til å bruke lokalkunnskap og praktiske aktivitetar i skulen, og såg mange fordeler med tanke på interesse og nytte seinare i livet. Lærarane såg også nokre utfordringar med å bruke lokalkunnskap og praktiske fag, først og fremst dårlige fasilitetar og lite ressursar til utstyr. Likevel, ved å jobbe tett med samfunnet, som til dømes gjennom prosjekt som kom samfunnet til nytte og ved å dra inn ressurspersonar frå samfunnet, kan det sjå ut til at skulen får til å gjere opplæringa meir relevant og røyndomsnær for elevane.

Abstract

This project is a part of the cultural program *Global Knowledge* at the University College of Sogn og Fjordane. The origin of this project is from my three month practical placement in Zambia as a teacher at different schools. My interest fell on the use of local knowledge in the schools, and so the topic of this paper became to see teachers' and students' view on how to use local knowledge and practical skills in the schools. The thesis statement is as following:

What does two teachers and two pupils say about using local knowledge and practical skills in the schools? And how can they use this local knowledge to make the lessons more relevant and realistic for the students?

A semi-structured interview, a group interview, observations and field conversations was used to gather information. These results were seen in connection with literature related to local knowledge (Befring, 2009; Bergersen & Jepsen, 2008; Brock-Utne, 2000; Carmody, 2004; Melheim, 2009), in addition to socio-constructivist theories (Illeris, 2006; Lave & Wenger, 2000; Pritchard, 2009; Sfard, 1998), development theory (Smukkestad, 2008) and theories of Freire (1999).

The results showed that both the teachers and the students had positives thoughts about using local knowledge in the schools, and that they saw many advantages related to using local knowledge when it come to do the lessons more interesting and beneficial for later use. The teachers did also mention some challenges related to using local knowledge, especially when it came to the lack of facilities and resources. Anyway, by working close with the local community, for instance with project that also gave something to the society and by using extern persons of resources from the local community, it may look like the school managed to make the education more relevant and realistic for the pupils.

Innhald

Samandrag.....	iii
Abstract	iv
1.0 Innleiing	1
2.0 Teori og litteraturgrunnlag	3
2.1 Utdanning i Zambia	3
2.2 Forskjellige læringssyn.....	5
2.3 Erfaringslæring og nærmiljøpedagogikk	7
2.4 Utfordringar knytt til praktiske fag og bruk av lokalkunnskap	9
3 Metode	10
3.1 Val av metode.....	10
3.2 Intervju, observasjon og feltsamtale	10
3.3 Informantane.....	11
3.4 Metodekritikk	12
4 Empiri.....	13
4.1 Lokalkunnskap og yrkesretta fag.....	13
4.2 Treskjering og geitemjølke – dømer på nærmiljøprosjekt	14
4.3 Verdien av lokalkunnskap og praktiske ferdigheiter	15
4.3 Utfordringar knytt til lokalkunnskap	16
5 Drøfting.....	18
5.1 Korleis bruke nærmiljøet i praksis?	18
5.2 Verdien av lokalbasert og praktisk undervisning	18
5.3 Utfordringar.....	20
6 Avslutning	21
Referansar	22

Dra røyndommen inn i klasserommet og elevane ut i røyndommen!

1.0 Innleiing

I Zambia som i så mange andre afrikanske land, har det formelle utdanningssystemet haldt fram med å vere basert på eit vestleg skulesystem heilt fram til i dag, sjølv mange år etter frigjeringa. Kor relevant er denne vestlege utdanninga for elevar i afrikanske land i dag (Brock-Utne, 2000; Carmody, 2004)? Joseph Ki-Zerbo (etter Brock-Utne (2000)) meiner det er på tide å utforme ein afrikansk skulegang spesifikk for kvart einskild land, der ein kan finne tilbake til røtene og restaurere dei kulturelle verdiane. Kanskje burde ein heller ta utgangspunkt i det uformelle utdanningssystemet som eksisterte før misjonærane og koloniherrane kom (Carmody, 2004; Reagan, 2000)?

Ein kan sjå for seg ein skule som nyttar landet sine stolte tradisjonar innanfor musikk, dans, treskjeringskunst, forteljarkunst, landbruk, mat og mykje meir. Ved å legge vekt på denne lokale kunnskapen og praktiske ferdigheiter, ville det også vere mogleg å legge godt til rette for elevsentrert metodar som den gjeldande zambiske læreplanen (MESVTEE, 2013) framhevar. I læreplanen finn ein også fleire stader viktigheita av den tradisjonelle arven i opplæringa, med tanke på både den lokale og nasjonale utviklinga av landet. Bergersen and Jepsen (2008) definerer lokalkunnskap som lokale ferdigheiter, kompetansar, haldningar og verdiar. Lokalkunnskap kan bli integrert i alle fag, for å auke relevansen av undervisninga til elevane, der elevsentrerte læringsmetodar vil vere naturleg.

Denne oppgåva har blitt skriva som ein del av studiet *Global Knowledge* ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, med eit tre månandar langt praksisopphald på ulike skuler i Zambia. I løpet av praksisen min vart eg interessert i å vete meir om bruk av lokalkunnskap i skulesamanheng, og valte derfor i dette prosjektet å sjå på kva lærarar og elevar meiner om å nytte lokalkunnskap og praktiske aktivitetar i skulen. I tillegg ville eg finne ut av korleis skulen kan bruke denne lokalkunnskapen til å gjere undervisninga meir røyndomsnær og relevant for elevane. Ut frå dette har eg komme fram til følgjande problemstilling:

Kva meiner to elevar og to lærarar i Zambia om å bruke lokalkunnskap og praktiske aktivitetar i skulen? Og korleis kan ein bruke denne lokalkunnskap til å gjere undervisninga meir røyndomsnær og relevant for elevane?

Vidare i denne oppgåva skal eg legge fram litt tidlegare litteratur kring lokalkunnskap og relevante teoriar. Etter det, vil eg legge fram metode med framgangsmåte for korleis eg har gått fram for å samle inn empirien. Deretter kjem resultata av metodeinnsamlinga, empirien, som eg vil drøfte vidare i diskusjonsdelen, opp mot litteraturen og teorien eg vil presentere i kapittel 2.

2.0 Teori og litteraturgrunnlag

Eg vil byrje denne delen med å fortelje litt om utdanningshistoria i Zambia før eg så vidt går inn på litt utviklingsteori. Vidare legg eg fram nokre forskjellige læringssyn. Førs skal eg vise til bank-oppfatning-konseptet til Paulo Freire for å forstå litt korleis læringssynet i Zambia er, og å sosialkonstruktivistisk læringsteori for å sjå litt på læringssynet som er på veg inn i det zambiske skulesystemet. Vidare vil eg legge fram litt litteratur om nærmiljøpedagogikk og erfaringslæring.

2.1 Utdanning i Zambia

For å forstå den zambiske skulen kan det vere nyttig å gå litt tilbake i historia. Den første epoka i afrikansk utdanningshistorie kan seiast å vere den før-koloniale opplæringa som dei i Zambia sitt tilfelle, hadde før britane kom. Dette var ei meir uformell utdanning, som inkluderte opplæring i ei rang av forskjellige praktiske ferdigheiter. I tillegg til å lære praktiske ferdigheiter, skjedde det ei danning til det sosiale livet og ei kulturell danning. Denne kulturelle danninga kunne inkludere språk, leik, dans, musikk, idrett og etiske verdiar. Eit døme på korleis opplæringa av etikk gjekk føre seg, er forteljarstunder rundt bålet på kveldstid, der både jenter og gutar sat saman for å høyre historier med tilknytning til familien, klanen eller samfunnet dei levde i (Brock-Utne, 2000).

I Zambia kunne ein finne ein stor variasjon av grupperingar, som igjen betydde vidt forskjellige tradisjonar og kulturar. Sjølv om dei var analfabatar, var språk ein viktig del av opplæringa. For det var gjennom språket dei lærte forteljarkunsten og opphavet til eigen familie og samfunnet rundt. Då misjonæra gjorde sitt inntog i landet, forstod dei viktigheita av å kunne dei lokale språka. Derfor lærte dei seg språket til dei innfødde, slik at dei kunne bruke det som undervisningsspråk på dei første skulene dei bygde. Misjonæra har ofte har blitt skulda for å vere omsynslause når det kjem til språka og kulturen til dei innfødde, men dei kan også forsvarast med at dei har spelt ei viktig rolle i forvaringa av kulturen deira, gjennom nedskriving og oversetning av lokalspråka (Carmody, 2004).

Under kolonitida vart etter kvart verdien av å lære seg engelsk meir vektlagt, og engelsk vart innført som undervisningsspråk. Sjølv om misjonæra hadde prøvd å bevare dei lokale kulturane og språket, hadde nesten ikkje noko litteratur på lokalspråka blitt utarbeidd i denne perioden (Carmody, 2004). Opplæringa bar også preg av ei framheving av kolonimaktene sin suverenitet og neglisjering av dei innfødde sine lokale tradisjonar (Brock-Utne, 2000).

Etter at Zambia og fleire andre land vart sjølvstendige, vart det sett søkelys på å legge om utdanningssystemet med tanke på læreplanar, lærebøker og metodar. No skulle det satsast på å ta omsyn til eigne omgjevnader, dei kulturelle verdiane og dei teknologiske behova som var nødvendige for økonomisk utvikling. Men mange av desse måla vart sett i andre rekke. Førsteprioritet vart å få flest mogleg inn i skulen. Samstundes førte få ressursar til at støtteordningar og teknisk ekspertise kom utanfrå Afrika. Denne hjelpa har blitt skildra som eit avhengigheitsforhold til vesten og dermed blitt namngjett «curriculum dependency» (Lillis etter Brock-Utne (2000), s.116-117), for å vise den kontrollen vesten framleis har gjennom ekspertar utanfrå, importerte modellar og adopterte utøvingsmønstre. Donorordninga kan føre til krav om at mottakarlanda må bruke lærebøker og eksamenssystem publisert og utvikla i donorlanda. Ein må altså tilpasse seg donorane sine ønske, og bruke materiale som i fleire tilfelle ikkje er relevante inn i den afrikanske konteksten. Ein risikerer også at den afrikanske kulturen blir neglisjert, som kan hindre dei frå å gå tilbake til eigne røter. Rett nok er det politikarane i dei forskjellige landa som til slutt bestemmer kva som skal skje, men ofte er dette ei elite av «bounties» (mørke utvendige, men kvite inni), ei gruppe som har gått gjennom ei utdanning, ofte lengre periodar i vesten, der dei ikkje berre har vorte framande for eigen kultur, men i nokre tilfelle også kan sjå ned på han (Brock-Utne, 2000).

Samfunnsutvikling kan seiast å vere tosidig eller kontekstuel. Frå vestlege ståstad er det lett å bruke eigne standardar som målestokk for alle andre, der alle andre blir definert ut frå vår vestlege utvikling, kultur, levestandar også vidare. Etter at tidlegare koloniar begynte å stå fram som sjølvstendige nasjonar, byrja den vestlege verda for alvor å interessere seg for kva som skjedde i den såkalla tredje verda. Mellom anna vart det diskusjonar om kva slags politisk og økonomisk styre som ville gje desse landa den beste utviklinga, med økonomisk vekst som kjerneelementet i moderniseringsprosessen. Ein kan skimte ein *etnosentrisme*, ei tru om at vårt vestlege samfunn er overlegen alle andre samfunn. At u-landa skal få hjelp til å utvikle seg til å bli som det vestlege moderniserte samfunn (Smukkestad, 2008).

Fyle (etter Brock-Utne (2000), s. 134) derimot meiner at den beste måten afrikanske land kan utforme si eiga utdanning, er ved å utforske metodane og teknikkane som vart brukt i tradisjonell afrikansk utdanning, som til dømes å lære gjennom leik, utforsking av overgangsseremoniar til vaksenlivet og opplæring av praktiske ferdigheiter.

Lokal kunnskap har i dei seinare åra blitt vektlagt i mykje større grad, med fleire offentlege dokument som set søkelys på det ein kan lære frå nærmiljøet. Mellom anna vart *Community*

Studies innført som eit eige fag i læreplanen som kom i 2003. Dette faget skulle lære elevane ferdigheiter frå eige lokalsamfunn, mellom anna tradisjonell musikk og dans, fiske, veving, korgfletting og jordbruk. Ideen var at dette nærmiljøfaget skulle hjelpe elevar med å verdsette lokalkunnskapen, og gje dei ferdigheiter slik at elevane sjølv kunne vere med å utvikle lokalsamfunnet i ei berekraftig retning. Community Studies skulle ikkje berre gå føre seg innanfor dei fire veggene i klasserommet, men ved å delta i nærmiljøaktivitetar og arbeide tett med lokalbefolkninga (MoE Zambia, 2003).

I den gjeldande læreplanen som kom i 2013 (MESVTEE) er *Community Studies* fjerna, med ein ide om heller å integrere lokalkunnskapen inn i alle dei forskjellige faga. Samtidig som ein må følgje med i den globale utviklinga for å følgje med på trendar, strategiar og praksis, blir det i læreplanen understreka at det er likså viktig å omfatte eigen kulturell arv som kan komme både nærmiljøet og nasjonen til nytte. Mellom anna er *Outcomes-Based Education* og yrkesfag, som skal gje elevane ferdigheiter til å meistre livet utanom og etter skulegang, to av dei rettleiande prinsippa skulene skal følgje. I tillegg blir *life skills* og entreprenørskap presentert som eit par av fleire satsingsområder, som skal ha innverknad tverrfagleg.

2.2 Forskjellige læringssyn

Illeris and Nordgård (2012) definerer læring som ei varig kapasitetsendring hjå levande vesen, ei endring som ikkje kan grunnjevast av gløymser, biologisk modning eller aldring. Men omgrepet læring er omstridt, og det er usemje om kva som skjer når ein lærer. Det har skjedd ei særskild utvikling innanfor det generelle læringssynet i samfunnet det siste hundreåret: frå eit behavioristisk læringssyn, til eit kognitivt læringssyn, mot dei syna som råder i dag – sosialkonstruktivistiske læringsteoriar.

Paulo Freire (1999) skildrar den tradisjonelle undervisninga med ein lærar som fyller på med informasjon, som elevane skal ta imot og lære utanåt. Elevane blir som eit beger som skal fyllast av læraren. Ein flink lærar fyller begeret til randen, medan elevane har romslegare beger etter kor skuleflinke dei er. Læraren leverer ut informasjonen og elevane skal ta imot, registrere og lagre. Læraren er kunnskapsrik og elevane uvitande. Dette kallar Freire for *bank-opfatninga*. Ved å påverke bevisstheita til elevane, kan dei også bli leda til å tilpasse seg situasjonen som undertrykt og det blir lettare for læraren å behalde rolla som undertrykkar.

For å endre forholdet mellom lærar og elev, frå å vere undertrykkar og undertrykt til eit forhold der begge blir frigjorde, må det skje i eit samarbeid mellom undertrykkar og den

undertrykte. Ingen kan frigjere seg ved eigne eller andre sine krefter åleine. Vidare må ein forkaste ideen om at lagring skal vere målet for undervisninga. Læraren er ikkje lenger berre ein som lærer vekk, men ein som lærer av elevane. Altså lærer elevar og lærar i dialog med kvarandre. Når elevane får møte problem knytt til dei sjølv og omgjevnadene, der dei får moglegheit til å utvikle evner til å tenke kritisk, kan ein byrje å snakke om ei problemretta undervisning (Freire, 1999).

I likskap med bank-oppfatning-omgrepet ser behavioristane også på elevar som uvitande tomme beger som skal fyllast med kunnskap. Medan den problemretta undervisninga Freire skildrar kan jamførast meir med eit konstruktivistisk eller sosio-konstruktivistisk læringssyn. I konstruktivismen ser ein på læring som ei mental oppbygging. Ny informasjon bygger vidare på individet sin tidlegare kunnskap. Den beste måten å lære på skjer når ein som lærande er aktiv i konstruksjonen av den nye informasjonen som kjem inn (Pritchard, 2009).

Det sosialkonstruktivistisk læringssynet utvikla seg som eit svar på konstruktivistisk læringsteori, som i liten grad tok omsyn til det sosiale aspektet ved læring.

Sosialkonstruktivistane la altså til det sosiale aspektet ved læring som ein viktig dimensjon i læringsprosessane (Pritchard, 2009). Læring er ikkje noko som berre skjer på eit individuelt plan, det er noko som skjer mellom deltakarane i eit praksisfellesskap. Ein kan seie at læringa er distribuert mellom personane, og at ein i ei gruppe har eit mangfald av ulike dugleikar som kan delast mellom gruppemedlemene (Bråten, 2002).

Lave og Wenger (2000) brukar uttrykket legitim perifer deltaking for å skildre korleis læring skjer ved at ein deltek i eit fellesskap, med eit mål om at ein som elev skal auke deltakinga si i den aktuelle konteksten. Det å lære eit fag er altså ein prosess med å gradvis bli ein fullverdig medlem av ei spesiell gruppe eller eit spesielt samfunn. Dei lærande blir sett på som aktive deltakarar eller konstruktørar i læringsprosessen, i staden for passive mottakarar som skal fyllast med kunnskap. I prosessen med å bli ein fullverdig medlem i eit praksisfellesskap, er mediering viktig. Dette inneber at ein person eller ein artefakt er med i læringsprosessen for å støtte læringa. Lev Vygotsky brukte omgrepet den næraste utviklingssona for å skildre kva ein som elev kan klare åleine, i forhold til kva ein kan klare med hjelp frå ein vaksen eller frå ein dyktig medelev (Illeris, 2012).

Vidare er det heilt sentralt innanfor sosialkonstruktivistiske læringsteoriar at læringsaktivitetane skal bli sette i samanheng med den konteksten innhaldet står i

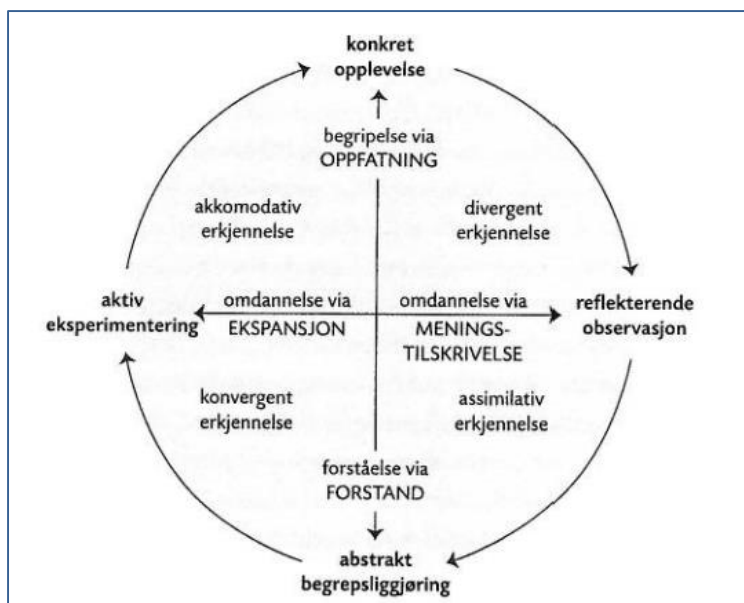
Læringsprosessen er voven saman, integrert, og læringa inngår i denne veven.

Lærings situasjonen er altså ein del av læringa (Dysthe, 2001). Situert læring er uttrykket som blir brukt for å legge vekt på at all læring skjer i ein kontekst. Ein kontekst som er kjent vil ofte gjere læringa lettare (Pritchard, 2009). Dette inneber at ein lærer i og av situasjonar ved å lytte, sjå og gjere. Læringsaktivitetane blir altså ikkje fråskilde frå konteksten der læringa skjer (Sfard, 1998).

2.3 Erfaringslæring og nærmiljøpedagogikk

Praktiske, varierte og relevante arbeidsmåtar kan gje betre motivasjonen for læring. I tillegg føretrekkjer elevar autentiske læringssituasjonar, som dei kan få bruk for seinare. Viss elevane får løyse oppgåver som har med den verkelege verda å gjera, blir dei meir engasjerte på skulen. Dette kan til dømes gjerast ved at elevane får utføre eksperiment i staden for å lese om det, at dei byggjer ein modell i staden for å skrive om han, eller at dei lagar eit rollespel i staden for å høyre på ei forelesing (National Research Council, 2003).

Ved erfaringsbasert læring kan ein gjere undervisninga meir relevant for elevane. Den erfaringsbaserte lærings syklusen er ein modell John Kolb (etter Illeris (2006)) utvikla ut frå ideane til mellom anna John Dewey, som fokuserer på å lære gjennom å gjere. Modellen viser korleis ein kan legg til rette for aktiv læring gjennom fire forskjellige steg: konkrete opplevingar, reflekterande observasjonar, abstrakt omgrepsgjering og aktiv eksperimentering (sjå modellen nedanfor). I mange situasjonar vil det vere naturleg å byrje med konkrete opplevingar, der elevane deltek aktivt og får eigne erfaringar. I dette steget får elevane sjå korleis ein idé kan bli brukt i livet utanfor skulen. Dette kan til dømes vere å sjå korleis lokale handverkarar arbeidar. Refleksjon over erfaringa ein har gjort seg, kan vere å dele tankar og diskutere kva ein har opplevd i fellesskap. Vidare vil ein sette det ein har lært inn i ein meir generell og teoretisk samanheng, gjennom å binde erfaringane saman med meir abstrakte omgrep. Dette kan ein gjere ved at ein undersøker, arbeidar med oppgåver eller at ein les om temaet. I det siste steget som er aktiv eksperimentering, kan ein prøve ut det ein har erfart og lært i praksis (Illeris, 2006).



Modell 1 - Kolbs læringsmodell (etter Illeris (2006))

Befring (2009) meiner det er eit problem at opplæringa i skulen har blitt isolerast frå miljøet ein bur i. Læringa skjer då i ein laboratorieprega situasjon isolert frå der folk lever og arbeidar, lausrive frå konteksten. Skulen burde heller vere meir dynamisk, der ein arbeider tett med arbeidsliv, nærmiljø og kulturliv. Melheim (2009) brukar omgrepet nærmiljøpedagogikk om korleis skulen kan bruke nærmiljøet og lokale ressurspersonar i undervisninga. Det er to viktige sider med nærmiljøpedagogikk:

1. Å dra nærmiljøet inn i klasserommet
2. Å gjere seg erfaringar ute i nærmiljøet

Med nærmiljøpedagogikk tek ein altså i bruk lokalsamfunnet som ein ressurs i opplæringa for å styrke undervisninga, både i og utanfor klasserommet. Bergersen og Jepsen (2008) har gjennom pilotprosjektet *How to use local knowledge in multi- and monograde schools in Zambia* utarbeidd ein manual nettopp for korleis ein kan bruke lokalkunnskap inn i skulen. Tanken bak prosjektet var å bringe inn lokalkunnskap og praktiske ferdigheiter for å gjere skulegangen meir relevant for zambiarar uavhengig av kor mange år dei får gått på skule, i tillegg til å styrke lokal identitet, stoltheit og redusere urbaniseringstrenden ved at ein skapar engasjement i lokalsamfunnet. Manualen er ein mal for korleis ein kan legge opp eit heilt undervisningsår med lokalkunnskap, inklusive metodar, undervisningsformer og praktisk planlegging. Eit viktig poeng i dette prosjektet, i tillegg til å omfamne den zambiske kulturen,

var også at innføringa av lokalkunnskapen skulle bidra til å utvikle ny kunnskap (Bergersen, 2009).

2.4 Utfordringar knytt til praktiske fag og bruk av lokalkunnskap

Bergersen (2009) viser til nokre utfordringar som kan dukke opp når ein skal introdusere ein ny metodikk i eit land som Zambia, der ein skal balansere bruken av elevaktive læringsformar og lokalkunnskap med ein lærar som formidlar av kunnskap. Mellom anna kan det vere vanskeleg å sjekke at den kunnskapen elevane kjem med er valid. I tillegg kan foreldra lure på kva slags skule dei sender borna sine på, der elevane må heim og rundt i nærmiljøet for å finne svara. Kan ikkje lærarane lenger faget sitt? Ei utfordring når det kjem til å vurdere kva slags lokal kunnskap som er mest sann, når det kjem til kjønn, alder, stamme, klasse og bustad, kan også oppstå. Og kven skal få velje kva slags type lokal kunnskap som er bra å lære og kva som ikkje er like heldig? Dette kan vere meir problematisk i land som Zambia, med mostridande styringssystem som har stor påverknad på lokalsamfunnet. Denne lokalkunnskapen skal samtidig ikkje berre vere for å forvare kulturen, den skal også brukast til å utvikle ny kunnskap.

Brock-Utne (2000) viser også til at det er ei utfordring at lite av lokale forteljingar og lokal kunnskap er nedskrive. Foreldra og eldre sit med mykje av denne kunnskapen, som kan ha blitt ført vidare munnleg i fleire generasjonar. Då det meste av kunnskapen som blir formidla i skulen er bygd på skriftlege kjelder, kan denne munnlege kunnskapen bli sett til side. Sjølv om noko av kunnskapen er nedskrive, kan det vere skrive på lokalspråket som gjer at det ikkje blir brukt fordi undervisningsspråket er engelsk. I tillegg kan det sitte igjen tankar som vart prenta inn under kolonitida, om suvereniteten til koloniherrane og mindreverdet til eigen kultur.

3 Metode

Metode kan sjåast på som eit reiskap for å samle inn informasjon og kunnskap, som kan vere med på å underbygge ein påstand eller å bringe fram kunnskap. I samfunnsvitskapen skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode. I denne oppgåva har eg valt å bruke kvalitativ metode, for å finne ut kva slags syn lærarar og elevar har på lokalkunnskap, og korleis ein kan bruke lokalkunnskap i undervisninga for å gjere ho meir relevant for elevane. Altså vil eg forstå og skape mening av det som ikkje lar seg måle (Bryman, 2012).

3.1 Val av metode

Når ein skal velje metode, vel ein ut frå det som best kastar lys over problemstillinga (Dalland, 2012). For å finne ut av kva slags oppfatningar lærarar og elevar hadde om å bruke praktiske aktivitetar og lokalkunnskap inn i den zambiske skulen, har eg brukt metodetriangulering for å sjå saka frå fleire sider. Metodetriangulering er altså å bruke to eller fleire metodar under feltarbeidet for å ta utgangspunkt i forskjellige settingar (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Eg begynte arbeidet mitt med små deltakande observasjonar i klasserommet og feltsamtalar med elevar og lærarar, for å få betre oversikt over temaet og for å komme i kontakt med moglege informantar. Desse observasjonane og feltsamtalene gav meg grunnlag for å utarbeide intervjuguidar til tre forskjellige intervju. Eg hadde to semi-strukturerte intervju og eit gruppeintervju med to elevar, og det er data frå desse tre intervju som vil vere hovudempirien presentert i neste kapittel.

3.2 Intervju, observasjon og feltsamtale

Eit semi-strukturert intervju går føre seg ved at ein har førebudd ein intervjuguide med spørsmål som dekker det ein vil finne ut av. Intervjuguiden var berre ein rettleiar for korleis eg skulle utføre intervjuet. Målet var å halde intervjuet så naturleg som mogleg, slik at det i større grad tok form som ein dialog enn ei utspørjing. For å å føre ein god dialog, må ein vere fleksibel med å endre på rekkefølga av spørsmåla og måten ein stiller spørsmåla på undervegs. I tillegg var det naturleg å komme med ekstra oppfølgingsspørsmål når det var høveleg (Flick, 2011). Intervjua vart gjort utan bandopptakar, noko eg valte med omsyn til konteksten eg var i, med zambiarar som mogleg kunne finne det litt skremmande å bli intervjuet med bandopptakar. Notatar eg gjorde meg undervegs i intervjuet, vart derfor eine og åleine datamaterialet eg hadde å analysere etter intervjuet.

Gruppeintervju er eit alternativ til å intervju individ, der deltakarane kan svar på spørsmåla i tur og orden eller ved å samtale og diskutere med kvarandre. Denne gongen vart

gruppeintervjuet først og fremst eit intervju der dei to elevane svarte på dei same spørsmåla tur og orden. Fordelen med gruppeintervju kan vere at det er større sjansje for at informantane deler meir og går vidare på utspela sine enn i vanlege intervju. Ein kan også velje om ein vil ha eit meir homogen eller heterogen gruppe når ein skal ha eit gruppeintervju. I dette tilfellet vart gruppeintervjuet relativt homogent i form av at det var to elevar frå same klasse og alder, heterogent i form av forskjellig kjønn. Gruppeintervjuet vart også gjennomført utan bandopptakar med notat som einaste analyseprodukt.

Observasjonane skjedde gjennom ein slags deltakande observasjon, der eg anten var med som assisterande lærarar eller underviste sjølv. Observasjonane var i mindre grad standardiserte, og innsamlinga av hendingar var meir tilfeldige og selektive etter kor interessante situasjonane som oppstod var. Dokumentasjonen bestod av notatar eg fekk skrive ned undervegs eller så raskt som mogleg etter observasjonane. Frå feltsamtalane mine skreiv eg også ein del notatar, som eg har brukt både indirekte og direkte i oppgåva.

3.3 Informantane

Informantane eg har brukt i prosjektet, fekk eg gjennom personar eg har møtt i løpet av opphaldet mitt i Zambia, og gjennom feltarbeidet eg gjorde medan eg var i praksis på ein av skulene. Dei eg intervjuar var inspektøren på skulen, ein landsbruksfaglærar og to av elevane i landbrukfagsklassen. I tillegg hadde eg ei feltsamtale med Franck som er førstelektor på ein lærarhøgskule i Livingstone. Han har vore med på eit samarbeidsprosjekt kring lokalkunnskap i samarbeidd med norske aktørarar og samstundes vore på besøk i Noreg, og han kjenner dermed godt til det norske utdanningssystemet og den norske tankegangen kring skule.

Mitt første intervjuobjekt var Miranda, som er *Agricultural Science*-lærar og har ein *diploma*, som er ei treårig utdanning og steget under å ha ein bachelorgrad. Elevane eg intervjuar, Jason og Nancy, gjekk begge siste året sitt på vidaregåande skule, der begge tar faget *Agricultural Science*. Mitt fjerde og største intervju gjennomførte eg med Brenda, som er inspektør på same skule. Brenda byrja utdanning si med å ta *certificate*, så ein *diploma*, før ho tok ein bachelorgrad. I tillegg har ho vore eit år i Noreg og studert *Global Knowledge*, så ho er særskild godt kjent med norsk kultur og tenkemåte. Ho har i likskap med Franck også vore med på det same prosjektet kring lokalkunnskap og samarbeidd med fleire norske aktørarar.

3.4 Metodekritikk

Oppgåva er skriven frå eit hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk betyr å fortolke, og i denne samanhengen å tolke empirien eg har samla gjennom dei forskjellige intervju. Når ein skal tolke data, må ein vere medviten om at erfaringane og interessene eins vil påverke tolkingane (Bryman, 2012).

Validiteten seier noko om i kva slags grad datamaterialet er relevant for problemstillinga.

Validiteten er høg når dei faktiske data svarar til forskaren sine intensjonar. Reliabilitet viser til kor påliteleg datamaterialet er. Altså i kva slags grad datamaterialet hadde samsvar med liknande datainnsamlingar. Datakvaliteten i oppgåva mi kan nok vere litt svekka, med tanke på at to av intervjuobjekta mine har vore i Noreg og samarbeidd med norske aktørar tidlegare kring prosjekt med å bruke lokalkunnskap. Dei kan i så måte vere forma av ein meir vestleg tankegang, og i tillegg svare ut frå kva dei veit er meir korrekt å svare i ein norsk kontekst. Samtidig har dei mykje kunnskap og mogleg eit godt perspektiv på området, noko som igjen kan styrke datakvaliteten. I tillegg vil det styrke datakvaliteten å bruke metodetriangulering, med feltnotat og observasjonar som kan samanliknast med intervju (Grønmo, 2004).

4 Empiri

I denne delen skal eg presentere empirien eg har samla gjennom intervju, feltsamtalar og observasjonar. Eg vil byrje med å presentere kort korleis lokalkunnskap og praktiske fag på skulen er, både ut frå egne observasjonar, feltsamtalar og intervju. Det følgjer eg opp med å vise eit par døme på nærmiljøprosjekt som skulen har hatt. Til slutt skal eg legge fram kva dei ulike intervjuobjekta mine ser på som verdiane og utfordringane med å bruke lokalkunnskap i skulen.

4.1 Lokalkunnskap og yrkesretta fag

Inspektør Brenda og *Agricultural Science*-lærer Miranda fortel om sine erfaringar med lokalbaserte og praktiske fag. Brenda seier at skulen har tre yrkesretta fag: *Food and Nutrition*, *Computer Studies* og *Agricultural Science*. *Food and Nutrition* og *Computer Studies* er dei to yrkesfaga skulen har valt å satse på, så årets avgangsklasse er siste klasse som får moglegheit til å ta landsbruksfag. Skulen har valt desse to faga, fordi det er praktisk då elevane har desse to faga i 8. og 9. klasse. Dei kan derfor halde fram med å byggje på den kunnskapen dei har opparbeidd seg i løpet av dei to åra, i staden for å byrje på nokre andre fag heilt frå starten. I tillegg ser skulen på desse to faga som særskilte relevante for framtida til elevane. Særleg meiner Brenda datafaget er relevant for livet til elevane etterpå, med tanke på den moderne og globale verda dei er i ferd med å entre.

I tillegg til å ha yrkesretta fag, viser Brenda til at dei kvar ettermiddag har forskjellige ettermiddagsaktivitetar med idrett, dikt, forskjellige klubbar og musikk og dans. Kvar onsdag er det tradisjonell musikk og dans som står på timeplanen. Denne ettermiddagsaktiviteten blir også utført på ein tradisjonell måte, med at musikken blir lært gjennom gehør og dansen ved å undervise kvarandre. Undervisninga går altså ikkje føre seg med ein lærar og noter, men gjennom at alle deler ferdigheiter seg i mellom.

Ein annan måte lokalkunnskap blir delt, er ved at skulen inviterer eksterne, kunnskapsrike ressursar frå lokalsamfunnet inn i undervisninga i ny og ne, fortel både Brenda og Miranda. Til dømes viss dei skal lære om overgangsseremoniar, så kan dei ta inn ei eldre dame frå landsbygda som har mykje kunnskap kring det temaet. Eller viss dei skal lære om lokal bruk av medisiplantar, så kan dei ta inn ein ressursperson på det feltet. Brenda nemner også at skulen har ei avtale med foreldra, der dei kan komme å bidra og dele all den forskjellige kunnskapen dei sit med. I tillegg kan ein som lærar også bruke elevane når ein veit at dei har kunnskap dei kan dele med resten av gruppa. Til dømes viss ein skal undervise om etikk og

læraren er frå eit anna område enn skulen ho underviser på, kan ho ta utgangspunkt i dei lokale forteljingane elevane kan.

Gjennom feltsamtalane mine stiller dei fleste seg veldig positive til å bruke lokale ressursar og praktisk ferdigheiter inn i skulen, men at ressursane dei har tilgjengeleg ikkje gjer det veldig lett. Også i dei timane eg observerte i dei praktiske faga *Food and Nutrition, Agricultural Science og Computer Studies* gjekk all undervisninga føre seg teoretisk og eg såg heller ikkje mykje bruk av lokalkunnskap. At det meste undervisninga må gjennomførast teoretisk, bekreftar også Brenda og Miranda i intervjuet deira, sjølv i dei yrkesretta faga grunna ressursane skulen har tilgjengeleg. I *Computer Studies* er det rettnok jamleg praktisk undervisning, fordi skulen faktisk har eit datarom med fleire funksjonelle datamaskinar. Sjølv om det som regel er fleire elevar som må dele ein data, fortel Brenda.

4.2 Treskjeriing og geitemjølkk – dømer på nærmiljøprosjekt

Brenda viser også til at skulen tidlegare har hatt fleire prosjekt kring det å bruke lokalkunnskap i skulen. Mellom anna sette skulen opp eit program, der lokale treskjerarar kom til skulen ein gong i veka for å undervise elevar som var interesserte. Treskjerarkunst er noko denne bygda er særst gode på og har stolte tradisjonar med. I tillegg til at elevane skulle få lære nokre praktiske og lokale ferdigheiter, var dette også eit tiltak for å behalde elevane på skulen. Fordi det både er og var eit problem at mange elevar droppar ut skulen, for å tene nokre få kroner samt gå i lære hjå dei lokale treskjerarane. Prosjektet var i starten vellukka, men fekk ein brå stopp då skulen fekk finansielle problem. Då vart verkstaden der treskjeringsprosjektet hadde sin base, gjort om til eit kjøkken. Brenda meiner også at å oppmuntre alt for mange elevar til å satse på ei framtid som treskjerar heller kanskje ikkje er så berekraftig. Treskjeraryrket er avhengig av turistane for å overleve, og ein ser berre kor mykje turistmarknaden har gått ned dei siste åra. Derfor er det viktig å halde ein balanse mellom å lære det tradisjonelle og tenke framover og nytt.

Brenda nevner også eit pågåande prosjekt skulen har, nemleg geiteprosjektet. Der er skulen med på å ta eit tak i ei av hovudutfordringane i landsbyen, med ein høg prosentdel av befolkninga som er HIV-positive. Brenda set meg i kontakt med Annie, som er leiar i kvinnegruppa *Mujimaizi* og forvaltar av geiteprosjektet. Annie fortel at *Mujimaizi* i 2011 starta opp samarbeidsprosjekt med skulen og helseklinikken, der dei søkte om pengar til å kjøpe dei første geitene. Prosjektet går ut på at dei brukar geitemjølka som morsmjølkerstatning til foreldreause, og som HIV-positive mødrer kan gje til ungane sine for

å unngå smitte gjennom morsmjølka. Skulen si rolle i prosjektet er at elevane som tek landbruksfag kjem tre gonger i veka for å stelle med geitene og mjølke dei. Mjølka steriliserer elevane på skulen, før dei gjev ho vidare til helseklinikken.

Annie legger til at geiteprosjektet kjem både samfunnet og skulen til gode. Bortsett frå at foreldreause spedbarn og HIV-positive mødre får geitemjølka som morsmjølkerstatning, nyt også elevane godt av prosjektet gjennom at dei får kunnskap og ferdigheiter om korleis dei skal stelle geitene, mjølke dei og sterilisere mjølka. I tillegg får også skulen sitt, der overskotet av kjøttalet går til skulen og sårbare elevar ved skulen som ein takk for arbeidet elevane gjer. Geitemøkka gjer seg også veldig godt som gjødsel, så Anne har brukt møkka i grønsakhagen sin. Dette ynskjer også skulen å gjere når dei får sett i gang planen sin med å lage ein grønsakhage.

4.3 Verdien av lokalkunnskap og praktiske ferdigheiter

Både lærarane og elevane eg intervjuar vektlegg dei positive verdiane av å bruke lokalkunnskap og praktiske fag i skulen. Den største verdien av praktiske faga og å bruke lokalkunnskap som alle deltakarane nemner, er relevansen det har for dei etter avslutta skulegang. Miranda legg vekt på at i yrkesfaga så lærar elevane praktiske ferdigheiter dei kan få bruk for sjølv om dei ikkje fullfører tolv års skulegang eller ikkje har moglegheit til vidare studium. Gjennom landbruksfaget spesielt lærar dei fleire ferdigheiter som kan vere livsgjevande, i tillegg er det også eit fag der elevane lærer korleis dei sjølv kan bli entreprenørar og starte opp si eiga verksemd.

Nancy, den eine eleven eg intervjuar fortel at ho valte *Agricultural Science* som eit av fleire valfag, fordi ho ville ta eit fag der ho kunnelære noko nyttig. Sjølv om hennar største ynskje er å bli journalist, er ho klar på at det kan vere greitt å ha ein annan plan. Framtida hennar er usikker, fordi ho ikkje har foreldre eller andre som kan sponse vidare utdanning. Men med gode karakterar dette halvåret, kan ho viss ho er heldig, kanskje klare å få seg eit stipend. Jason, som også ynskjer å bli journalist, hadde ikkje nokre andre valalternativ enn *Agricultural Science* då han bytta skula for eit par år sidan. Han er likevel særst glad for at han hamna i denne klassa. Gjennom desse to åra har sett kor relevant landbrukskunnskapane kan vere for han, sjølv om han når draumen sin om journalistyrket. Onkelen til Jason skal sponse den vidare utdanning hans, men likevel er han klar på at det er godt å ha ein plan B. Og då kan absolutt jordbruk i ein eller annan form, vere vegen å gå. Det kan hende han må vente nokre år før han får byrja studia sine eller får jobb etter han er ferdig utdanna. Då kan dei praktiske

ferdigheitene han lærar seg på skulen vere særst nyttig å ha. Uansett meiner han, om han ikkje treng å livnære seg som jordbrukar, vil han nok prøve å dyrke nokre grønsaker og ha nokre dyr som eit tillegg til journalistyrket.

Førstelektor Franck legg også vekt på at lokalkunnskap og praktiske fag kan oppmuntre elevane til å starte sitt eige, eller bli entreprenørar. Lokalkunnskap, praktisk undervisning og entreprenørskap går litt hand i hand, og kan vere med på å styrke elevane som individ på fleire forskjellige måtar. Franck nemner også at ei lokalforankra undervisning naturleg vil sette elevane meir i sentrum. Dette vil også gjere undervisninga meir effektiv, meiner han, og refererer til læringspyramiden som viser kor mykje meir ein lærer av å sjølv vere aktiv i læringsprosessen, i forhold til å sitte passiv og få servert ei forelesing. Ein annan fordel med å bruke nærmiljøet i undervisninga, er tanken om å bruke materiale som finst naturleg rundt i omgjevnadane. I staden for å kjøpe alt slags mogleg materiale, som uansett på dei fleste zambiske skuler ikkje er mogleg innanfor budsjettet sine rammer.

Brenda ramser også opp fleire fordeler med å bringe lokalkunnskap inn i skulen. For det første viser ho til at ved å bringe lokalkunnskap inn i undervisninga, så gjer ein eit viktig arbeid når det kjem til å verne kulturen. Det er ein måte å sikre vidareføring av den zambiske kulturen, at den yngre generasjonane lærer slik at dei også kan bringe det vidare. For det andre vil det å bruke ein kjent kontekst, som regel vere særst effektivt ved innlæringa av eit nytt tema, ved å byggje ny kunnskap vidare på det nære og kjente. For det tredje meiner Brenda også at ved å jobbe tettare med samfunnet rundt skulen, kan elevane og dei tilsette blir betre problemløysarar, der ho referer til geiteprosjektet som eit døme. Ved å få kunnskap og å kjenne til dei positive sidene, i tillegg til utfordringane og moglegheitene i lokalmiljøet, gjev det eit godt grunnlag for å engasjere seg i lokalmiljøet og kanskje finne løysingar på problem og idear som kjem lokalsamfunnet til gode, for ikkje å snakke om landet sin sosio-økonomiske utvikling. Zambia har akkurat nyleg skjønt at ikkje alle elevar er meint for ein akademisk framtid, og at det landet faktisk treng er å utdanne fleire som kan jobbe på golvet i staden for ei streiving etter «high position white colour jobs», seier Brenda.

4.3 Utfordringar knytt til lokalkunnskap

Den største utfordringa alle lærarane kjem inn på, er mangelen på ressursar. Dette påverkar også læringsmetodane. Mykje av den yrkesretta undervisninga går derfor føre seg teoretisk, seier Brenda. Etter at den nye læreplanen vart utvikla, er ikkje alle bøkene på plass endå. I tillegg er alt utstyret som trengs i dei praktiske faga, veldig dyre. Læreplanutviklarane tenkte

nok at skulene sjølv skulle klare å samle inn pengar til alt utstyret som trengs. Men det er så mykje meir grunnleggande som me treng, som bord, stoler og så vidare, som må prioriterast, før me kan ta oss råd til å kjøpe undervisningsmateriale, seier Brenda. Men ho synest ideane i læreplanen er veldig gode, så ho håpar på at det går minst 20 år før dei tenker på å bytte han ut. For det tar tid før ein får snudd om på ting, så vi må nok ha litt tolmog før vi verkeleg får sett verknaden av læreplanen, meiner Brenda.

Miranda fortel også at landbruksfagundervisninga for det meste er teoretisk. Den vesle delen ho får til praktisk, må ho sjølv vere kreativ og ofte bruke litt av hennar egne ressursar. Til dømes har ho teke med egne kyllingar til skulen, slik at elevane kan lære heile prosessen med å fø opp og ta vare på kyllingane. I tillegg har ho brukt ein nabogard litt, der elevane i klassen hennar får komme for å sjå korleis ein traktor ser ut eller andre ting skulen ikkje har moglegheit til å stå for sjølv.

Franck nemner at ei annan utfordring ved å bruke praktiske aktivitetar inn i skulen, er å endre læringsmetodar som er så innarbeidde for både lærarar og elevar. Han seier at sjølv om elevsentrerte metodar er det som er ynskeleg, som det særleg blir gjett uttrykk for i den nye læreplanen, er det framleis lærarar som synest det er enklast å bruke undervisningsmetodar med lærarane sjølv i sentrum. Og nokre elevar likar også denne metoden, fordi det er det dei er vande til. Praktiske aktivitetar og lokalkunnskap kan også ha hatt ein tendens til å bli nedprioritert med tanke på eksamen, då ein heile tida vil jobbe spesifikt mot eksamen. Franck meiner likevel at dei gode lærarane vil klare å sjå forbi eksamena, og heller sjå kva som verkeleg tener elevane. Slik kan dei elevane som ikkje fullfører heile skulegangen, bli utstyrt med ferdigheiter dei kan få bruk for i livet utanfor skulen. Eller aller helst, at dei har lært på skulen kan gje dei kunnskap til å lage seg eit eige arbeid dei kan fø seg på.

5 Drøfting

I denne diskusjonsdelen vil eg drøfte empirien eg har presentert opp mot teorien og litteraturen frå kapittel 2. Først vil eg byrje å drøfte korleis skulen faktisk kan bruke lokalkunnskap og nærmiljøet i praksis. Vidare drøftar eg verdiane og utfordringane lokalkunnskap i opplæringa kan føre med seg.

5.1 Korleis bruke nærmiljøet i praksis?

Ut frå det Brenda og Miranda fortel om korleis skulen brukar nærmiljøet, kan ein sjå ein samanheng med det Melheim (2009) skildrar som nærmiljøpedagogikk. Til dømes ved at skulen brukar foreldre og andre ressurspersonar frå lokalsamfunnet inn i undervisninga, dreg dei nærmiljøet inn i klasserommet. I tillegg gjer elevane seg erfaringar ute når dei får vere med dei lokale treskjerarane å jobbe, eller når Miranda tek med seg elevane sine til nabogarden for å sjå korleis ein gard blir drive. Rettnok er det nok ikkje kvar dag det kjem inn ressurspersonar frå lokalsamfunnet inn i klasserommet eller at elevane får dra ut på ekskursjonar, men det verker iallfall som lærarane prøvar å gjere det når dei ser det som mogleg og formålstenleg.

Skulen burde vere dynamisk, i tett samarbeid med arbeidsliv, nærmiljø og kulturliv og ikkje isolere seg frå livet rundt skulen, meiner Befring (2009). Geiteprosjektet og treskjerarprosjektet er gode dømer på korleis skulen til Brenda tar ein aktiv rolle i samfunnet. For det første arbeidar dei tett med arbeidslivet gjennom helseklinikken og nærmiljøet ved at dei er med på å gjere noko med det store HIV-utfordringa i landsbyen. For det andre får elevane lære praktiske ferdigheiter, som dei kan få bruk for seinare.

Ein kan også sjå skulen sin bruk av lokalkunnskap i samanheng med Kolbs læringsmodell (etter Illeris (2006)). Den første konkrete opplevinga kan vere å mjølke geitene, pusse ein trefigur eller å intervjuje bestemor om bruken av medisiplantar. Desse erfaringane elevane har gjort seg ute, kan så bli diskutert og reflektert over i fellesskap i klasserommet. Vidare vil det vere naturleg å sjå på det ein har erfart i ein meir teoretisk samanheng, til dømes å lese og diskutere korleis HIV-smitte skjer, korleis førebygge og halde sjukdommen i sjakk. Den siste biten kan vere at elevane sjølv skal aktivt eksperimentere, der dei lagar eigne prosjekt og utviklar nye idear som dei skal prøve ut i nærmiljøet.

5.2 Verdien av lokalbasert og praktisk undervisning

Når elevar får autentiske læringssituasjonar som dei kan knytte til sitt eget liv og som dei får bruk for seinare, blir dei meir motiverte (National Research Council, 2003). Dette samsvarar

også med grunngevinga til Nancy for at ho valte å ta *Agricultural Science*. Ho ville ha eit fag som ho kan få bruk for i framtida. Sjølv om jordbruk ikkje er draumen, kan det vere eit alternativ dersom fyrstevalet ikkje blir mogleg. Jason valte ikkje *Agricultural Science* i utgangspunktet, men det verkar som han er særst glad for det no. For etter det han har lært på skulen, så meiner han å ha lært mykje som han kan ta i bruk uavhengig om korleis framtidsplanane hans utviklar seg.

Undervisningsmetodane som lenge har blitt brukt og framleis er i bruk i Zambia kan nok samanliknast med Freire (1999) si skildring av den tradisjonelle undervisninga og bankoppfatning-konseptet. Ut frå mine egne observasjonar også kan det sjå ut til at det framleis er læraren som er den som sit med kunnskap og elevane som skal fyllast opp med denne kunnskapen, som også er i tråd med eit behavioristisk læringssyn. Men det er nok noko som er i endring, noko ein mellom anna kan sjå i læreplanen, der det er ei stor vektlegg på elevsentrerte metodar. Også i praksis, ut frå feltsamtalar med ein del forskjellige lærarar og gjennom observasjonar, kan det sjå ut til at den konstruktivistiske og sosialkonstruktivistiske tankegangen er i ferd med å entre også det zambiske klasserommet. Mogleg kan denne elevsentrerte metoden bli fremja gjennom ei praktisk og lokalbasert undervisning, slik førstelektor Franck foreslår.

Frå det Brenda fortel om korleis ettermiddagsaktivitetane i musikk og dans er, finst det allereie skuleaktivitet med noko som kan høyrast ut som sosialkonstruktivistiske arbeidsmåtar. Mellom anna at elevane lærer frå kvarandre i eit praksisfellesskap, ettersom dei lærer nye ferdigheiter gradvis blir meir delaktig i gruppa og kan lære nye medlemar kva dei har lært, høyrast ut som mediering i eit praksisfellesskap (Illeris, 2006; Lave & Wenger, 2000).

Eit anna viktig poeng innanfor sosialkonstruktivistisk læringsteori er at læringa er situert, altså konteksten er ein viktig del av læringa (Pritchard, 2009; Sfard, 1998). Å ta utgangspunkt i lokalkunnskap, legg Barbra vekt på, gjev også ein fordel for elevane når dei skal lære noko nytt. Det blir lettare å byggje på ny kunnskap. I tillegg vil elevane sannsynlegvis verdsete og i større grad ta vare på eigen kultur når dei får meir kunnskap om han, og ein kan mogleg rive seg litt laus frå vesten og gå tilbake til det særlegne zambiske som fanst før europearane begynte å blande seg inn (Brock-Utne, 2000; Carmody, 2004; Reagan, 2000).

5.3 utfordringar

Sjølv om lokalkunnskap fremjar ei vidareføring av kulturarven, skal ein ikkje redusere han til å berre vere noko nostalgisk. Det som er ei av utfordringane er å bruke lokalkunnskapen til å skape og utvikle nye idear, poengtarar Brenda. Treskjeringsprosjektet som skulen tidlegare hadde, var bra på fleire måtar med at det vidareførte ein viktig del av kulturen samtidig som det tok tak i problemet skulen hadde med elevar som droppa ut. Men likevel, så var det kanskje ikkje retninga å satse på eine og åleine. Skulen meinte at ein må også tenkje nytt, fordi å satse for mykje på treskjeraryrket, så gjer dei seg avhengige av turistmarknaden. Bergersen (2009) har også gjennom sine prosjekt understreka at lokalkunnskap ikkje berre skal vere ei forvaring av tidlegare kunnskap, me at det også skal brukast til å utvikle ny kunnskap.

Tidlegare i drøftinga tok eg opp at lokalkunnskap kan bidra til meir elevaktive arbeidsmåtar, men som Franck, Brenda og Miranda påpeikar kan dette med å sette elevane meir i sentrum, også by på utfordringar. Franck nemner for det første at mange lærarar ikkje er vante med denne type undervisningsmetode. Derfor vil mange halde fram med å gjere som dei alltid har gjort og føler seg mest komfortable med, ei lærar-sentrert undervisning. For det andre nemner Brenda og Miranda at lite ressursar, dårleg utstyr og for store klassar, gjer det til ei utfordring å bruke praktiske og lokalbaserte aktivitetar. Sjølv med lærarar som ynskjer å legge til rette for ei lokalbasert og praktisk undervisning, er det nok realistisk at mykje av undervisninga framleis vil bli gjennomført teoretisk. Då kan det vere ei utfordring at det finst lite nedskrive materiale om lokalkunnskap, som kan gjere det vanskelegare for lærarar å verdsete og få idear til korleis dei skal få lokalkunnskap inn i undervisninga (Brock-Utne, 2000).

Ei siste utfordring som kan vere verdt å sjå på, er korleis påverknaden frå den vestlege verda framleis er tydeleg i skulen. *Curriculum dependecy* skildrar Brock-Utne (2000) denne avhengigheita mange afrikanske land har til sine donorland i skulesamanheng. Sjølv om det har blitt meir trykk på å få fram den afrikanske kulturen i skulen dei siste åra, ser ein framleis ein tydeleg vestleg påverknad. Ein påverknad som mogleg kan vere rota i ein *etnosentrisme*, der vestlege land set sin eigen kultur til å vere overlegen alle andre. Søkelyset vil heile tida vere på å hjelpe utviklingslanda med å nærme seg den vestlege standaren (Smukkestad, 2008). Dette kan gjere det vanskeleg for den zambiske skulen å gå sin eigen veg. Til dømes vil eksamen påverke mykje på korleis undervisninga blir lagt opp, som Franck nemner. Praktiske og lokalbaserte aktivitetar kan då bli nedpriortert fordi dette ikkje blir testa på eksamen.

6 Avslutning

I denne oppgåva har eg sett på to zambiske lærarar og elevar sine meiningar om på å bruke lokalkunnskap og praktiske aktivitetar inn i skulen, i tillegg til at eg har sett på nokre praktiske dømer på korleis nærmiljøet kan bli brukt inn i undervisninga. Det eg fann, var at både lærarar og elevar var positivt instilte til å bruke lokalkunnskap i opplæringa, der dei såg fleire fordeler. Mellom anna såg dei ei slik opplæring som særst nyttig for framtida til elevane, samstundes som det kan gjere undervisninga meir interessant og læringa lettare, med å bruke ein kjent kontekst. Lærarane såg også nokre utfordringar med å bruke lokalkunnskap, først og fremst dårlige fasilitetar og lite ressursar til utstyr. Likevel, ved å jobbe tett med samfunnet gjennom forskjellige prosjekt som også kjem samfunnet til nytte, og ved å dra inn ressurspersonar frå samfunnet, kan det sjå ut til at skulen får til å gjere opplæringa meir relevant og røyndomsnær for elevane.

Skulen i Zambia er nok framleis sterkt påverka av si historie som tidlegare koloni, der dei framleis leitar etter sin eigen veg. Skal utviklingsland som Zambia få gå sin eigen veg eller skal «vi» halde fram med å styre dei gjennom bistands- og donorarbeid? Ein viss vestleg innverknad er mogleg ikkje så ille, viss ein tenker på at det kan føre med meir elevsentrerte metodar og praktiske aktivitetar, men det må passe inn i den zambiske konteksten og iallfall ikkje skje på trass av det særeigne zambiske. I nær framtid vil det kanskje vere tenkeleg å skimte ein skulegang basert på zambisk historie, tradisjonar og kultur, som samstundes tek omsyn til den globale utviklinga.

Referansar

- Befring, E. (2009). Læring og skole i nærmiljøperspektiv. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 168–181). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergersen, A. (2009). Lokal kunnskap i globalt perspektiv. I K. Melheim (Red.), *Nærmiljøpedagogikk* (s. 153–167). Oslo: Samlaget.
- Bergersen, A., & Jepsen, R. (2008). Community studies – how to use local knowledge. A manual. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/149510>
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind?* New York/London: Falmer.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Carmody, B. (2004). *The Evolution of Education in Zambia*: Bookworld Publisher.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology. A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. London: SAGE.
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2000). *Legitim perifer deltagelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2000.
- Melheim, K. (2009). *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- MESVTEE. (2013). *Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Lusaka, Zambia: Curriculum Development Centre.
- MoE Zambia. (2003). *Zambia Basic Education Syllabi Grades 1–7*. CDC.
- National Research Council. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom* (2. utg.). London: Routledge.
- Reagan, T. (2000). *Non-Western Educational Traditions* (3 utg.). New York: Routledge.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Smukkestad, O. (2008). *Utvikling eller avvikling? En innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.