



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

**”De sier at du er en god lærer om du anvender boken”**

En kvalitativ studie av lærebokens betydning i en tanzaniansk skole

**“They say you are a good teacher if you use the book”**

A Qualitative Study of the Significance of the Textbook in a Tanzanian School

**Martine Louise Kvasnes Hagen**

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Vibeke Vågenes

15. mai 2019

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



## Sammendrag

Denne studien undersøker hvilken betydning læreboken blir tillagt av et utvalg lærere, på en offentlig barneskole i Tanzania. Lærebokens betydning blir belyst ved å undersøke hvordan *syllabus* i fagene geografi og *social studies*, på 3.- 6. trinn implementeres til klasserommet av fire lærere. Implementeringsprosessen er strukturert med utgangspunkt i tre læreplannivåer, beskrevet av John I. Goodlad, i form av den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, og den gjennomførte læreplanen. Hvordan lærerboken anvendes i denne prosessen, og hvilke forhold som påvirker anvendelsen belyses også i oppgavebesvarelsen. Datamaterialet ble samlet inn under et feltarbeid i Tanzania, med utgangspunkt i tre kvalitative metoder: semistrukturert intervju, deltakende observasjon, og feltsamtaler.

Studiens funn viser at læreboken ble tillagt svært stor betydning av studiens aktører.

Læreboken ble anvendt i alle deler av implementeringsprosessen, både da lærerne oppfattet den formelle *syllabus*, og i klasserommet der *syllabus* ble gjennomført. Det var flere forhold som påvirket lærebokens betydning. For det første manglet lærerne læremidler, og læreboken var det eneste læremiddelet som de fire lærerne alle hadde tilgang til, som medførte at boken ble tillagt desto mer betydning. Mangelen på læremidler som eksempelvis atlas, kart og veggplakater kan dessuten ha medført at målsettingene i *syllabus* fremsto uhåndgripelige, og idealistiske for lærerne. Læreboken gjorde at målsettingene som sto i *syllabus* ble mer håndgripelige og forståelige for lærerne. Det var også fra læreboken at lærerne- men også elevene fikk sin fagkunnskap fra, og boken fungerte som utgangspunkt for undervisningens struktur- og innhold. Kontinuerlige kontroller av lærernes arbeid gjennomført av skolemyndighetene, påvirket dessuten betydningen som læreboken ble tillagt.

Skolemyndighetene oppfordret lærerne til å anvende læreboken i alle deler av arbeidet deres, som kan ha sammenheng med at den var direkte basert på den formelle *syllabus*, og både sertifisert- samt utsendt av dem selv. De kontinuerlige kontrollene av lærernes arbeid kan samtidig ha medført at lærerne tvilte på egen yrkeskompetanse, og det å anvende læreboken kan derfor ha vært en skapt en form for trygghet, da dette sikret lærerne fra å gå utenfor *syllabus* sine rammer, ettersom læreboken var basert på den. Lærerne var samtidig positive til å anvende læreboken, og de gikk ikke bort fra den med mindre de faktisk måtte det. De påpekte likevel at det var nødvendig at de mottok flere læremidler, slik at undervisningskvaliteten deres kunne forbedre seg.

## Abstract

This study examines the significance of the textbook, at a public primary school in Tanzania. The meaning it attributes is explored by examining how the syllabus in the subject's geography and social studies, from 3<sup>rd</sup> to 6<sup>th</sup> grade, is implemented to the classroom by four teachers. The implementation process is structured after three levels of curricula, described by John I. Goodlad, which is the formal curriculum, the perceived curriculum, and the operational curriculum. How the textbook is used in this process, as well as the factors that affect the application are also highlighted in the study. The data material was collected during a field work that I carried out in Tanzania, using the three following qualitative methods: semi structured interviews, participant observations, and field conversations.

The results of this study show that the teacher participants attached great importance to textbooks. The textbook was applied in all parts of the implementation process, both when the teachers perceived the formal syllabus, and when they operationalized the syllabus in the classroom. There were several factors that influenced the importance of the textbook. Firstly, the teachers lacked teaching materials. The textbook was the only teaching material that was available to all four teachers, which reinforced its importance. The lack of teaching materials, such as atlas, maps, and wall posters, could also have made the objectives in the syllabus both intangible and idealistic. The textbook helped make the objectives presented in the syllabus both more tangible and understandable to the teachers. It was also from the textbook that the teachers- but also the pupils- got their knowledge from, and the book served as a starting point for the structure and content of the teaching. Continuous inspections of the teachers' work carried out by school authorities also influenced the significance of the textbook. The school authorities encouraged the teachers to apply the textbook in all parts of their work, which may be related to the fact that it was directly based on the formal syllabus, and certified and transmitted by themselves. It is also possible that the continuous inspections of the teachers' work made the teachers doubt their own professional competence, and that the book therefore provided some sort of security, that they were teaching within the syllabus when they used it. The teachers were also positive about using the textbook, and they did not separate from it unless they had to. However, the teachers stated that it was necessary that they received more teaching material, so that the quality of their teaching could improve.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, men samtidig lærerikt og spennende. Etter fem år på Høgskolen på Vestlandet blir det vemodig å avslutte studenttilværelsen, men jeg ser samtidig frem til å starte yrkeslivet som lærer. I den anledning er det flere personer som jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke de fantastiske ansatte på Tanzania Primary. Menneskene som jeg møtte der var inkluderende, og støttende, og jeg kan ikke få takket dem nok for den åpenheten som de viste meg.

Stine, Kristine, Ingrid, Camilla, og Marte- tusen takk for fem år fylt med latter, altfor lange pauser, støtte, og råd! En spesiell takk til Stine som hjalp meg med å få tak i viktige dokumenter til oppgaven. Jeg vil også takke gjengen på lesesalen, som har bidratt med gode råd, diskusjoner, og moro gjennom de to siste årene.

Så til min veileder, Vibeke Vågenes. Tusen takk for at oppfordret meg til å dra på feltarbeid til Tanzania, og for at du alltid hadde troen på meg. Jeg vil takke deg for engasjementet som du har vist, og for alle de gode rådene som du har gitt meg gjennom snart to år. Dette hadde ikke vært mulig uten deg!



# Innholdsfortegnelse

<b>1.Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	2
1.2 <i>Avgrensing</i>	3
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	3
1.4 <i>Tanzanias historie og det tanzanianske utdanningssystemet</i>	4
1.4.1 <i>Utdanning i Tanzania i en historisk kontekst</i>	4
1.4.2 <i>Utdanningssystemet i Tanzania</i>	5
1.5 <i>Barneskolen</i>	7
1.6 <i>Læreplan- en begrepsavklaring</i>	7
<b>2.Tidligere forskning</b>	<b>9</b>
2.1 <i>Tilgang på læremidler i Tanzania</i>	9
2.1.1 <i>Hovedfunn</i>	9
2.2 <i>Lærebokmangel i Zambia</i>	10
2.2.1 <i>Hovedfunn</i>	11
2.3 <i>ARK&amp;APP</i>	12
2.3.1 <i>Hovedfunn</i>	13
<b>3.Teori</b>	<b>15</b>
3.1 <i>John I. Goodlads begrepsorienterte læreplansystem</i>	15
3.1.1 <i>Goodlads prosessområder</i>	16
3.1.2 <i>Læreplanens fem ansikter</i>	16
3.2 <i>Michael Lipsky og bakkebyråkratiet</i>	18
3.2.1 <i>Ressursmangel</i>	19
3.2.2 <i>Tilbud og etterspørsel</i>	20
3.2.3 <i>Uklare og tvetydige målsettinger</i>	20
3.2.4 <i>Arbeid som er utfordrende å evaluere</i>	21
3.2.5 <i>Ufrivillige brukere</i>	22
3.2.6 <i>Mestringsstrategier</i>	23
<b>4.Metodisk tilnærming</b>	<b>25</b>
4.1 <i>Introduksjon</i>	25
4.2 <i>Begrepsavklaring og metodevalg</i>	25
4.3 <i>Aktører</i>	25
4.4 <i>Deltakende observasjon</i>	27
4.4.1 <i>Deltakende observasjon på Tanzania Primary</i>	29
4.5 <i>Feltsamtale</i>	34

4.5.1 Feltsamtaler på Tanzania Primary	34
4.6 Semistrukturert intervju	35
4.6.1 Semistrukturerte intervjuer på Tanzania Primary	36
4.7 Reliabilitet og validitet	38
4.8 Metodiske utfordringer	40
4.8.1 Språk	40
4.8.2 Tid	41
4.8.3 To studenter på samme skole	42
4.9 Etikk og utfordringer	43
<b>5. Veien fra læreplan (syllabus) til klasserom på Tanzania Primary</b>	<b>45</b>
5.1 Mine tidlige antagelser	45
5.2 Den faktiske implementeringsprosessen	46
5.2.1 Scheme of work og lesson plan	47
5.2.2 Teacher guide og lesson notes	49
<b>6. Skolemyndighetene og den formelle læreplanen</b>	<b>53</b>
6.1 Syllabus: den formelle læreplanen	53
6.1.1 Geografi	53
6.1.2 Social studies	54
6.1.3 Hva tenkte aktørene om endringene?	55
6.2 Skoleinspektører og nasjonale eksamener	57
6.2.1 Skoleinspektører	57
6.2.2 Nasjonale eksamener	58
6.3 Oppsummering	60
<b>7. Lærerrømmet og den oppfattede læreplanen</b>	<b>61</b>
7.1 Aktivitetene på lærerrømmet	61
7.1.1 Planlegging av undervisningen	62
7.3 Oppsummering	68
<b>8. Klasserømmet og den gjennomførte læreplanen</b>	<b>69</b>
8.1 Social studies	69
8.1.2 3.trinn, ansvarlig lærer: Albert	69
8.1.3 4.trinn, ansvarlig lærer: Beatrice	77
8.2 Geografi	83
8.2.1 5.trinn, ansvarlig lærer: Christina	83
8.2.2 6.trinn, ansvarlig lærer: Devotha	89
6.3 En sammenligning	93



<b>9. Lærerne på Tanzania Primary som bakkebyråkrater</b>	<b>95</b>
9.1 Ressursmangel	95
9.2 Tilbud og etterspørsel	97
9.3 Uklare og tvetydige målsettinger	98
9.4 Arbeid som er utfordrende å evaluere	99
9.5 Ufrivillige brukere	100
9.6 Mestringsstrategier	101
9.7 Oppsummering	101
<b>10. Konklusjon</b>	<b>105</b>
<b>11. Litteraturliste</b>	<b>109</b>
<b>13. Vedlegg</b>	<b>113</b>
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til aktørene på Tanzania Primary	113
Vedlegg 2. Intervjuguide til lærerne	115
Vedlegg 3. Intervjuguide til rektor	117
Vedlegg 4. Syllabus i geografi for 5. trinn	118
Vedlegg 5. Syllabus i geografi for 6. trinn	119
Vedlegg 6. Syllabus i social studies for 3. trinn	120
Vedlegg 7. Syllabus i social studies for 4. trinn	121
Vedlegg 8. Oversikt over aktørene	122

## Liste over figurer

<b>Figur 1:</b> Min forestilling om hvordan veien fra læreplan til klasserom så ut	46
<b>Figur 2:</b> Hvordan læreplanen ( <i>syllabus</i> ) egentlig implementeres i skolen	51

## Liste over tabeller

<b>Tabell 1:</b> Oversikt over utdanningssystemet på fastlands-Tanzania (Mashaza og Majani, 2018, s.127)	6
--	---

## Liste over bilder

<b>Bilde 1:</b> <i>Scheme of work</i> i engelsk (privat)	48
<b>Bilde 2:</b> Eksempel på hvordan en <i>lesson plan</i> så ut (privat)	48
<b>Bilde 3:</b> <i>Teacher guide</i> i <i>social studies</i> 4. trinn (privat)	49
<b>Bilde 4:</b> Lærebok i <i>social studies</i> 4. trinn (privat)	49
<b>Bilde 5:</b> Tegn på at læreboken var godkjent av skolemyndighetene (privat)	50
<b>Bilde 6:</b> Skrivebordene på lærerrommet med elevenes skrivebøker på (privat)	61
<b>Bilde 7:</b> Elever svarer på oppgaver skrevet på tavlen (privat)	85
<b>Bilde 8:</b> Undervisning med utgangspunkt i en plakat (privat)	90

## Liste over vedlegg

<b>Vedlegg 1:</b> Informasjonsskriv til aktørene på Tanzania Primary	113
<b>Vedlegg 2:</b> Intervjuguide til lærerne	115
<b>Vedlegg 3:</b> Intervjuguide til rektor	117
<b>Vedlegg 4:</b> <i>Syllabus</i> for 5. trinn i geografi (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.50f)	118
<b>Vedlegg 5:</b> <i>Syllabus</i> for 6. trinn i geografi (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.72)	119
<b>Vedlegg 6:</b> <i>Syllabus</i> for 3. trinn i <i>social studies</i> (Ministry of Education and Technology, 2016, s.11f)	120
<b>Vedlegg 7:</b> <i>Syllabus</i> for 4. trinn i <i>social studies</i> (Ministry of Education and Technology, 2016, s.20f)	121
<b>Vedlegg 8:</b> Oversikt over aktørene	122



## 1.Introduksjon

Siden 2000 har utdanning i større grad enn tidligere blitt ansett som selve løsningen på å redusere fattigdom i Tanzania, og i verden generelt (Wedgwood, 2010, s.842). Dette synet på utdanning har blant annet sammenheng med at De forente nasjoner (FN) lanserte tusenårsmålene i 2000, som bidro til at sosioøkonomisk utjevning og reduksjon av fattigdom ble sterkt prioritert i en rekke land. Tusenårsmålene innebar også en ny sterk satsing på konkrete utdannings- og helse mål som alfabetisering, grunnutdanning for alle, og bekjempelse av infeksjonssykdommer (Christophersen, 2018, s.68). Bak en slik satsing på utdanning, lå visjonen om at mennesker som får tilgang til utdanning både kan delta økonomisk, politisk, i tillegg til sosialt, og dermed bidra til å skape utvikling for seg selv og sitt land.

I tråd med målet om nasjonal utvikling med utgangspunkt i utdanning, har skoledeltakelsen på alle utdanningsnivåer økt dramatisk siden 2000 i Tanzania, og barn som starter på barneskolen har økt fra 4,3 millioner i 2000, til 9,3 millioner i 2017 (The World Bank, 2019). Til tross for økt skoledeltakelse, flere skoler, og økt lærerutdanning, så er undervisningskvaliteten på de offentlige skolene i Tanzania fortsatt lav (Mashaza og Majani, 2018, s.131). En ressursmangel i form av kvalifiserte lærere, og læremidler trekkes blant annet fram som mulige årsaker til den manglende undervisningskvaliteten i grunnskoleutdanningen (Mashaza og Majani, 2018, s.138). Undervisningskvaliteten har blitt et omfattende problem, som ifølge Mashaza og Majani (2018, s.131) går tilbake til da landet ble uavhengig i 1964. Mangelen på sentrale læremidler som eksempelvis lærebøker, og atlas kan gjøre det utfordrende for tanzanianske lærere å legge til rette for at undervisningen blir utført på best mulig måte, i tråd med retningslinjene som fremgår i gjeldene *syllabus*, som blant annet beskriver hvilke faglige mål, og undervisningsmetoder som skal være vektlagt av lærerne (Mashaza og Majani, 2018, 133). Tanzanianske myndigheter har likevel som mål å skape en velutdannet befolkning som har tilstrekkelig med kunnskap til å møte nasjonens framtidige utfordringer innen 2025, gjennom å gi landets innbyggere kvalitetsutdanning (United Republic of Tanzania, 2015, ref. i Mashaza og Majani, 2018, s.126).

Jeg har gjennom mine tidligere praksisperioder i barneskolen, opplevd at læreboken har vært en essensiell del i det å kunne realisere målene som var presentert i læreplanen. Læreboken, og det fagstoffet som den presenterte var i sentrum for alle de valgene som jeg tok, både da jeg planla undervisningen, og i selve undervisningssituasjonen. Selv om jeg hadde tilgang til

andre læremidler, samt at jeg var nokså fri til å undervise slik jeg ønsket innenfor læreplanens målsettinger, så var det læreboken som jeg brukte mest. Mye av årsaken til dette var at de aktuelle lærebøkene var i tråd med gjeldene læreplan, som gjorde meg trygg på at jeg underviste innenfor dens rammer, og målsettinger. Jeg sentrerte derfor aktivitetene som foregikk i undervisningen rundt læreboken, og jeg fulgte den ofte kronologisk innenfor et gitt tema, da dette gjerne var i tråd med tematikkens rekkefølge i læreplanen. Læreboken ble dermed svært viktig for meg i arbeidet med å tolke, samt å gjennomføre læreplanen. Høgskolelektor Tone Arre (2010) hevder at lærebøkene styrer mye av det som skjer i norske klasserom, og at den utgjør den viktigste enkeltfaktoren når lærere i den norske skolen planlegger undervisningen sin. Jeg var av den grunn interessert i å undersøke hvilken betydning som læreboken ble tillagt av lærere i andre land, der man nødvendigvis ikke har den samme tilgangen til læremidler, som man har i den norske skolen. Jeg bestemte meg derfor for å undersøke dette gjennom et feltarbeid som jeg utførte på en offentlig barneskole i Tanzania, fra september- til oktober 2018.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen for denne masteroppgaven er:

”Hvilken betydning tillegges lærebøkene i fagene geografi og *social studies* av lærerne i en tanzaniansk barneskole?”

For å kunne besvare denne problemstillingen, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

I. Hvordan anvender lærerne læreboken når de implementerer *syllabus* til klasserommet?

II. Hvilke forhold påvirker lærebokens anvendelse?

III. Hva er lærerens egne tanker omkring lærebokbruk i arbeidet deres?

## 1.2 Avgrensning

Jeg valgte å avgrense problemstillingen til å kun omhandle geografifaget på mellomtrinnet før jeg dro på feltarbeid, ettersom det ikke hadde vært mulig å inkludere en rekke fag i prosjektet mitt grunnet masteroppgavens omfang. Da jeg var på feltarbeid, valgte jeg likevel å inkludere faget *social studies* på 3.- og 4.trinn i problemstillingen, da dette faget inkluderer geografi, i tillegg til fagdisiplinene historie, og sosialkunnskap. Årsaken til dette var at jeg fikk beskjed om at 7.trinn allerede hadde fullført barneskolen da jeg ankom skolen, og at det ikke var mange undervisningstimer i løpet av en uke på 5.- og 6.trinn i geografi. Ved å inkludere *social studies* på 3.- og 4.trinn, fikk jeg dermed en bredere forståelse av hvilken betydning læreboken ble tillagt av de ulike lærerne i to fag, som begge omhandlet fagdisiplinen geografi, fra 3.- til og med 6.trinn. Årsaken til at jeg valgte å fokusere på de to fagene, er at dette er fag der læremidler som eksempelvis plakater, kart, atlas, og globus, kan være sentralt å anvende i undervisningen, noe som igjen kunne få følger for hvilken betydning læreboken ble tillagt.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av totalt 9 hovedkapitler. I kapittel 2 presenterer jeg forskning utført i henholdsvis Tanzania, Zambia, og Norge, som blant annet har undersøkt hvilken tilgang det er til læremidler på ulike utdanningsnivåer, samt hvordan lærerne anvendte læremidler som de hadde tilgjengelig i sitt arbeid. Videre i kapittel 3, vil jeg presentere to ulike teorier, som har bidratt til å strukturere- samt å gi mening til den senere analysen- og diskusjonen av det innsamlede datamaterialet. I kapittel 4 vil jeg gjøre greie for oppgavens metodiske tilnærming, i form av hvordan jeg planla å utføre datainnsamlingen, og hvordan jeg faktisk gjennomførte den med utgangspunkt i de utvalgte metodene. Hvilke metodiske- og etiske utfordringer som i den forstand oppsto, vil også bli belyst i dette kapitlet.

Datamaterialet vil bli presentert og analysert i kapittel 5, til og med kapittel 8, før det vil bli diskutert i kapittel 9. I kapittel 5 vil jeg gi en overordnet beskrivelse av hvordan lærerne på barneskolen arbeidet med å implementere gjeldene *syllabus* til klasserommet, før jeg i de neste tre kapitlene analyserer dette mer konkret. I kapittel 6 vil jeg presentere den formelle *syllabus*, samt analysere aktørenes tanker omkring den formelle *syllabus*, og hvordan skolemyndighetene kontrollerte at aktørene holdt seg innenfor dens føringer. I kapittel 7 vil jeg analysere hvilke aktiviteter som foregikk på skolens lærerrom, med fokus på hvordan lærerne oppfattet den formelle *syllabus* da de planla undervisningen sin. Analysens siste del

før diskusjonen, er kapittel 8. I kapittel 8 vil jeg analysere hvordan *syllabus* ble gjennomført i klasserommet av prosjektets aktører. Jeg vil videre i kapittel 9, diskutere hvorvidt aktørene på barneskolen kan forstås som bakkebyråkrater, med utgangspunkt i Michael Lipsky sin teori om bakkebyråkratiet. I kapittel 10 vil jeg presentere oppgavens konklusjon.

## 1.4 Tanzanias historie og det tanzanianske utdanningssystemet

### 1.4.1 Utdanning i Tanzania i en historisk kontekst

Republikken Tanzania ble etablert i 1964, etter at det tidligere britiske mandatområdet Tanganyika, som ble uavhengig i 1961, sammen med øystaten Zanzibar, som var et engelsk protektorat fram til 1963, dannet en forbundsrepublikk som ble hetende Tanzania (Christophersen, 2018, s.50ff). Zanzibar beholdt et indre selvstyre da de to statene dannet unionen, et selvstyre som fortsatt vedvarer. Landets første president var den tidligere læreren, Julius Nyerere, som ofte blir kalt Tanzanias ”landsfader” (Christophersen, 2018, s.57). Nyerere var partileder for *Tanganyika African National Union* (TANU), som han også var med på å grunnlegge. TANU ønsket å bygge en sosialistisk stat, og Nyerere var opptatt av å fremme likhet i alle lag av befolkningen (Christophersen, 2018, s.57f). Nyerere utviklet Ujamaa-politikken, som på norsk kan forstås som ”familieenhet”, fellesskap eller storfamilie. Ujamaa-politikken skulle bygge på en oppfatning om at Afrikas bønder egentlig var sosialister, og at eiendom tradisjonelt sett tilhørte familie- eller landsbyfellesskapet, og ikke enkeltindivider. Små landsbyer skulle fraflyttes til fordel for større landsbyer, kalt ujamaa-landsbyene, grunnet at de små landsbyene ikke var store nok til å innfri TANUs politiske mål. Målet var at ujamaa-landsbyene skulle være selvforsynte med det viktigste, og at det skulle være tilgang til lokale velferdstilbud som grunnleggende helse og skole der (Christophersen, 2018, s.59f).

Strategien var sosialt vellykket, da den førte til en nasjonal identitetsstyrking, nedtoning av etnisk tilhørighet og konflikter, samt en politisk, og sterk utdannings- og helsesatsing (Christophersen, 2018, s.61). På den andre siden var den økonomisk mislykket, da den førte til liten økonomisk vekst og utvikling, som medførte at fattigdommen økte. Tanzania måtte derfor be det internasjonale pengefondet (IMF) om hjelp på 1980-tallet, der betingelsen var mindre stat, og mer demokratisering. Omstillingene førte først til en negativ økonomisk vekst på 1980-tallet, før veksten snudde til det positive på slutten av 1990-tallet, og forsterket seg



etter 2000. (Christophersen, 2018, s. 65f). Den økonomiske veksten fikk derimot negative sosiale og velferdsmessige følger, som førte til en utdanningskrise på 1990-tallet.

Visjonen om utdannelse har vært sterk i Tanzania siden landet ble selvstendig i 1961, gjennom den påvirkningen som internasjonale givere har hatt på utdanningssystemet i landet, men spesielt grunnet Julius Nyerere sin innflytelse (Vågenes og Haugen, 2018, s.101). Landet hadde siden selvstendigheten i 1961 finansiert utdanning i landet, men omstillingene som Tanzania måtte gjøre etter å ha fått økonomisk hjelp fra IMF, innebar at det ble gitt mindre bevilgninger til offentlige skoler. Kvaliteten på opplæringen ble av den grunn forverret, og foreldre måtte betale mer. Mange foreldre tok derfor barna sine ut av skolen, og skoledeltakelsen sank dramatisk på 1990-tallet (Mashaza og Majani, 2018, s.130). Internasjonal bistand, gjeldslettelse, og regjeringsreform med fokus på fattigdomsreduksjon reverserte likevel nedgangen i statens utdanningssystem, og som tidligere nevnt har innskrivninger på alle utdanningsnivået har økt siden 2000 (Wedgwood, 2010, s.842). Som tidligere nevnt er undervisningskvaliteten fortsatt en utfordring på de offentlige skolene i Tanzania. Dette kan få følger for Tanzania sine muligheter til kunne skape en utdanning av høy kvalitet, noe som igjen kan få følger for landets muligheter med å oppnå målet om en velutdannet befolkning innen 2025.

#### 1.4.2 Utdanningssystemet i Tanzania

Siden Tanzania er en forbundsrepublikk, har fastlands-Tanzania (tidligere Tanganyika) og Zanzibar to ulike utdanningssystem (Mashaza og Majani, 2018, s.126). Etersom jeg utførte mitt feltarbeid på en skole på fastlandet, vil jeg kun presentere utdanningssystemet som følges der i følgende tabell. Jeg vil også inkludere hva de ulike nivåene i det tanzanianske utdanningssystemet vil tilsvare i det norske utdanningssystemet.

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

(Mashaza og Majani, 2018, s.127).

Tabell 1: Oversikt over utdanningssystemet på fastlands-Tanzania

### Lærerutdanning

For å arbeide som lærer på barneskolenivå i Tanzania er det offisielle minimumskravet et såkalt *Certificate of Education*. Dette er et toårig kurs, der en lærerstudent tilbringer et år på *College*, og et år i skolen (Wedgwood, 2010, s.844). Lærerstudenten må i tillegg ha bestått *Secondary School O-Level*, som betyr at de må ha et *Certificate of Secondary Education* (CSE). Ifølge Wedgwood (2010, s.844) vil lærere som oppfyller disse kravene kvalifisere seg som "Grade-A teachers", mens lærere som ikke har fullført *Secondary School*, men som fortsatt arbeider i barneskolen, klassifiserer seg som "Grade-B or- C-teachers". Det forventes likevel at såkalte grad-B eller- C lærere får opplæring i yrket gjennom et kurs.

I barneskolen er majoriteten av lærerne såkalte grad- A lærere, mens et mindre antall har et diplom i utdanning. Et *Diploma of Education* kvalifiserer lærere til å arbeide på *O-level* på *Secondary school*, og det er et toårig kurs, der den aktuelle personen må ha bestått *A-level* på *Secondary school* for å kunne bli akseptert til å ta kurset (Wedgwood, 2010, s.844).

Wedgwood (2010, s.844) skriver likevel at en fjerdedel av lærerne som arbeidet i barneskolen i 2007, var grad-A, eller- B lærere. En årsak til dette kan være at økningen i innskrivninger på alle utdanningsnivåer siden 2000, kan ha ført til en enorm etterspørsel etter lærere, som det er en begrenset tilgang til (Mashaza og Majani, 2018, s.133).

## 1.5 Barneskolen

Barneskolen hvor jeg utførte min datainnsamling, er en offentlig barneskole lokalisert på fastlands-Tanzania, med en tilhørende barnehage og en egen avdeling for *special needs*. Jeg har valgt å kalle denne barneskolen for Tanzania Primary. Jeg befant meg på Tanzania Primary sammen med en medstudent, som ønsket å undersøke diverse spørsmål tilknyttet avdelingen for *special needs*. Årsaken til at jeg befant meg på nettopp denne barneskolen, var at min veileder og utdanningsinstitusjon hadde kontakter i Tanzania med tilknytninger til den aktuelle skolen. Det hadde aldri vært noen fra utsiden inne for å forske på barneskolen tidligere, som medførte at rektor var noe skeptisk til at jeg og min medstudent skulle gjennomføre våre studier der. Vi fikk derfor ingen offisiell invitasjon fra skolen, men vår kontaktperson til skolen organiserte et møte med rektor, slik at vi kunne ha en samtale med henne om våre prosjekter, og intensjoner. Vi overleverte også et *Letter of Recommendation* til rektor, som våre veiledere hadde gitt oss på forhånd, der det sto skrevet om hvilke formål vi hadde, i tillegg til en generell beskrivelse av våre prosjekter. Vi ble i dette møtet med rektor enige om at vi skulle tilbringe totalt fire uker på barneskolen, fra mandag 24.september 2018, som var den dagen vi hadde møtet med rektor, til fredag 19.oktober 2018. Vi ble enige med rektor om å starte for fullt dagen etter møtet, tirsdag 25.september klokken 08.00.

På skolen arbeidet det totalt 29 lærer, hvorav ni av de var mannlige lærere, og 20 av de var kvinnelige lærere. Dette er som tidligere nevnt en barneskole som har en egen avdeling for *special needs*, og en barnehage tilknyttet skolen. De to avdelingene var derimot lokalisert i separate bygninger, atskilt fra den øvrige skolen. Det var elever fra *Standard 1* til *Standard 7* på barneskolen, altså fra 1.trinn, til og med 7.trinn. På skolen gikk det totalt 725 elever, om man regner med barnehagen og avdelingen for *special needs*. Hvert trinn var organisert i to klasser, hvor det var ca. 45 elever i hver klasse.

## 1.6 Læreplan- en begrepsavklaring

Begrepet læreplan er et komplekst og omfattende begrep, som anvendes ulikt rundt om i verden. Det er det aktuelle landets læreplantradisjon som avgjør hvilke forhold som inngår i begrepet (Imsen, 2009, s.191). Det er i den forstand en vanlig nordisk forståelse av begrepet at en læreplan sier noe om de generelle mål, samt bestemmelser om faginnhold, formål, timeplan, arbeidsmåter og vurdering som skal finne sted i skolen (Øzerk, 2006 s.31). I engelskspråklige land brukes begrepet *curriculum*, og denne termen omfatter både

intensjonen med det som skal skje i undervisningen, i tillegg til det som faktisk skjer i en undervisningssituasjon (Imsen, 2009, s.38).

I Tanzania blir både *syllabus*, og *curriculum* brukt om læreplanen. Barneskoler i landet følger først og fremst en overordnet *curriculum*, som sier noe om skolens innhold, mens *syllabus* brukes som en konkret kursplan for hvert fagene. I likhet med den nordiske forståelsen av begrepet ”læreplan”, er det i *syllabus* at det står konkret om faginnhold, samt formål, timeplan, arbeidsmåter, og vurderinger. Det er derfor mest nærliggende å forstå *syllabus*, på samme måte som man forstår begrepet ”læreplan” i norsk forstand.

På Tanzania Primary ble begrepene *syllabus* og *curriculum* brukt noe om hverandre av aktørene, og jeg ble tildelt en *syllabus* om jeg spurte etter å få se i en *curriculum*. Dette var riktignok før jeg innså at *syllabus* var aktørenes versjon av det jeg forsto som en læreplan, som jeg da kalte *curriculum*. I datamaterialet blir de to begrepene derfor brukt noe om hverandre, grunnet at dette var noe aktørene også gjorde. Jeg oppfattet det likevel som at aktørene, og meg selv hadde den samme forståelsen av de to begrepene da dette skjedde, i form av den nordiske forståelsen. Jeg vil likevel anvende begrepet *syllabus* i den senere analysen, da dette er mer presist.

## 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for mitt prosjekt, som omhandler lærebokens tilgjengelighet, bruksområder, og betydning. Det var utfordrende å finne forskning som var utført i Tanzania, og som var relevant for prosjektet mitt, men jeg fant likevel tre studier utført i Tanzania, Zambia, og Norge, som hver tar for seg ulike spørsmål tilknyttet lærebokens betydning i barneskolen. Forskningen utført i Tanzania tar for seg tilgangen som offentlige barneskoler i landet har til læremidler, mens forskningen utført i Zambia har undersøkt utfordringene som oppstår når skoler mangler læremidler, og hvordan lærere løser disse utfordringene, samt deres tanker omkring dette. Forskningen som er utført i Norge, har blant annet undersøkt hvordan læremidler blir anvendt av lærere, og elever i faget samfunnsfag.

### 2.1 Tilgang på læremidler i Tanzania

Dr. Naomi B. Katunzi publiserte i 1999 en studie kalt ”*A Study on Educational and The Learning Environment in Tanzania*”. Formålet med studien var å evaluere hvordan læremiddelsituasjonen var på offentlige barneskoler i Tanzania. Mer spesifikt undersøkte Katunzi (1999, s.i) blant annet tilgangen som elever på 1.- og 4.trinn hadde til lærebøker i fagene språk, matematikk, og naturfag. Tilgjengeligheten av andre læremidler, samt hvordan elevene, men også skolene tilegnet seg lærebøker, og tidspunktet for når disse lærebøkene faktisk ankom de aktuelle skolene ble også undersøkt i studien. 11 barneskoler var involvert i studien, og dette var skoler som var vurdert fra å være de beste skolene- til de de dårligste i region der hvor Katunzi utførte sin forskning (Katunzi, 1999, s.3). Skolene var både lokalisert i rurale, og urbane områder. Studien ble gjennomført med utgangspunkt i tre metoder: observasjon, intervju, og dokumentanalyse.

#### 2.1.1 Hovedfunn

De sentrale funnene i studien var at det var en ujevn distribusjon av lærebøker, og læremidler mellom skolene, men også mellom de ulike fagene. De fleste skolene som deltok i studien opplevde likevel en mangel på lærebøker i alle fag, og det var også enkelte skoler hvor det ikke fantes lærebøker i det hele tatt. Det omtrent alle skolene likevel hadde var *teacher guides* til lærerne (Katunzi, 1999, s.10).

Selv om de fleste skolene hadde kritt og skrivebøker til elevene, var det kun et fåtall av dem som hadde veggplakater. Det var videre kun to av skolene som hadde atlas, mens mesteparten av dem verken hadde globus, plakater, eller såkalte *manila-cards* (Katunzi, 1999, s.14).

Katunzi (1999, s.14) mente at mangelen på supplerende læremidler til læreboken, medførte at skolene ble totalt avhengige av læreboken, som det heller ikke fantes tilstrekkelig nok av i undervisningssituasjonene. Lærings- og undervisningsprosessen ble utfordrende å gjennomføre grunnet mangelen andre læremidler.

Katunzi (1999, s.31) fant også ut at skolebarn anskaffet seg lærebøker på tre måter ulike måter, som eksempelvis at de fikk dem utdelt gratis, at de lånte lærebøker av læreren, eller at de selv kjøpte lærebøker fra en bokhandel. Over halvparten av skolene indikerte at lærebøkene ble brakt til dem, og mesteparten sa at lærebøkene var fra hovedkontoret til skolemyndighetene i det aktuelle distriktet (Katunzi, 1999, s.24).

Studien viste også at mesteparten av de deltagende lærerne, brukte læreboken da de planla undervisningen, og da de skrev notater til undervisningen (Katunzi, 2010, s.29). Lærerne uttrykte også at elevene mottok lærebøker som de fikk beholde, men studien viste at mesteparten av lærebøkene som elevene hadde var anskaffet av dem selv. Ifølge Katunzi (1999, s.29) var det derfor ikke realistisk å anta at elevene fikk lærebøker fra skolene som de fikk beholde, da det for det første ikke fantes lærebøker på skolene for elevene til å beholde, og siden elevene uttrykte at dette var noe de måtte kjøpe selv.

## 2.2 Lærebokmangel i Zambia

I 2015 ble det publisert en forskningsartikkel kalt ”’*Making do*’: *Teachers’ coping strategies for dealing with textbook shortages in urban Zambia*”, skrevet av Jeongmin Lee og Stephanie Simmons Zuilkowski. Forskningsartikkelen er basert på en studie utført av Lee og Zuilkowski, der de to har undersøkt tilgjengeligheten av lærebøker i Zambia, og hvordan lærerne i den forstand taklet mangelen på lærebøker i landet. Utgangspunktet for studien er at det siden 2002 har vært en drastisk økning i antall barn som skriver seg inn på skolen, i tråd med den globale satsningen, *Education for All* (EFA) fra 1990, der målet var å oppnå gratis grunnskoleutdanning for alle innen 2015. Selv om det har skjedd en enorm økning i antall innskrivninger i løpet av de siste tiårene, er grunnskoleutdanningen fortsatt av lav kvalitet i

Zambia, i likhet med Tanzania. Tilgang til lærebøker trekkes fram som viktig del i arbeidet for å heve kvaliteten på opplæringen (Lee og Zuilkowski, 2015, s.117f).

Studien er utført med utgangspunkt i en metodetriangulering av kvantitative og kvalitative metoder, i form av spørreundersøkelser, intervjuer, observasjon, og dokumentanalyse. Lærere fra 1.-7.trinn deltok i studien, i fagene matematikk og engelsk, på tvers av fem offentlige barneskoler lokalisert i Zambia (Lee og Zuilkowski, 2015, s.120). Lee og Zuilkowski (2015, s.119) hadde som ønske å undersøke de typiske utfordringene som oppstår om skoler mangler lærebøker, samt hvordan zambiske lærerne takler en slik mangel.

### 2.2.1 Hovedfunn

Hovedfunnene var at lærerne som deltok i studien verdsatte læreboken høyt, og 77,2% av dem mente at læreboken var en viktig bidragsyter til å sikre kvaliteten på opplæringen (Lee og Zuilkowski, 2015, s.121). Tilgjengeligheten av lærebøker varierte likevel fra skole til skole, og mellom hvert trinn. I engelskfaget var hovedtendensen at tre eller flere elever delte på én lærebok seg i mellom, mens det i et tilfelle kun var to lærebøker tilgjengelig på et helt trinn. I matematikk var den generelle tendensen noe lik, da det var to elever som delte på én lærebok, mens det var en skole som kun hadde én lærebok tilgjengelig på et trinn (Lee og Zuilkowski, 2015, s.120f). Lærerne som arbeidet på skolen hvor det var færrest lærebøker i de to fagene, uttrykte samtidig at de ikke anså læreboken som signifikant i en lærings- og undervisningssammenheng. Årsaken til dette kunne ifølge Lee og Zuilkowski (2015, s.121f) være at disse lærerne ofte var tvunget til å tilpasse sine undervisningsmetoder grunnet at de ikke hadde lærebøker til andre enn seg selv, som gjorde at de ikke anså lærebok som en like kritisk del av undervisningen, sammenlignet med lærerne som faktisk hadde et utvalg av lærebøker til sine elever. Denne slutningen trekkes på bakgrunn av at lærerne som arbeidet på de fire andre skolene, som hadde tilgang til et visst antall lærebøker, vurderte læreboken til å være veldig- eller moderat signifikant (Lee og Zuilkowski, 2015, s.121).

Manglende lærebøker medførte at de ulike lærerne anvendte en rekke ulike strategier i sin undervisning. Et utvalg av disse var blant annet at de skrev et sammendrag fra læreboken over til tavlen, som elevene så skulle kopiere. Dette var noe flere av lærerne var tidskrevende, men også positivt da det gav elevene mulighet til å skape sine egne lærebøker (Lee og Zuilkowski, 2015, s.123). En annen strategi var at lærerne anvendte eldre lærebøker, fra tidligere utleveringer, da fagstoffet var noenlunde likt. Selv om lærerne løste lærebokmangelen ved

hjelp av ulike strategier, mente over halvparten av lærerne at det var nødvendig å ha flere lærebøker til elevene sine for at kvaliteten på grunnskoleopplæringen skulle forbedre seg, grunnet at læreboken hadde flere bruksområder (Lee og Zuilkowski, 2015, s. 122). Lærerne mente at lærebøkene var en kunnskapskilde for dem selv, men også for elevene. De mente også at lærebøkene fungerte som en retningslinje som de kunne følge innenfor læreplanen, da de viste hva lærerne skulle undervise i. Lærebøkene hadde også *exercise* oppgaver, og eksempler som de kunne vise til elevene, og de gav elevene mulighet til å bedrive selvstendig læring, i form av at de kunne lese i lærebøkene på egen hånd, og dermed tilegne seg kunnskap (Lee og Zuilkowski, 2015, s.122). Lee og Zuilkowski (2015, s.126) mente at lærerne som deltok i studien løste mangelen på lærebøker på kreativt vis, men at det likevel var nødvendig at disse lærerne mottok flere lærebøker, og flere læremidler for å kunne EFA sine mål, som både innebærer at innskrivninger i grunnskolen øker, men også at kvaliteten i opplæringen forbedrer seg.

### 2.3 ARK&APP

I 2016 ble det publisert en norsk forskningsrapport, kalt *ARK&APP*. Forskningsprosjektet omhandler bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer, og det er Institutt for pedagogikk (IPED) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo (UiO) som har vært ansvarlig for forskningen. De har også samarbeidet med ansatte fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS/UiO) og Institutt for matematiske realfag og teknologi ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) (Gilje, et al., 2016). Det er totalt 15 forskere fra de tre institusjonene som har samarbeidet om prosjektet.

Prosjektet startet da Utdanningsdirektoratet (UDIR) i 2012 utlyste et forskningsoppdrag om læremidler, for å få kunnskap om hvordan de brukes av læreren og elevene i undervisningen. Prosjektet har undersøkt ulike former for undervisnings- og læringspraksiser i samfunnsfag, matematikk, engelsk, og naturfag (Gilje et al., 2016). Det ble i den forstand gjennomført to spørreundersøkelser, og 12 casestudier i de fire fagene fra 5.-7.trinn på barneskolen, ungdomstrinnet og i den videregående skole. Jeg vil i følgende avsnitt presentere prosjektets hovedfunn, med fokus på grunnskolen i samfunnsfag, da det er disse funnene som er mest relevante for mitt prosjekt.



### 2.3.1 Hovedfunn

Ifølge Gilje et al. (2016, s.42ff) viser spørreundersøkelsene presentert i *ARK&APP* at tre av fire samfunnsfaglærerne i grunnskolen primært valgte papirbaserte læremidler i undervisningen, og at læreboka var svært viktig i undervisningen. Bruken av trykte bøker/oppslagsverk og kart/plansjer var betydelig høyere i samfunnsfag enn i andre fag (Gilje et al., 2016, s.44). Videre var klasseromsundervisningen preget av mye samtale og diskusjon, der læreren foreleste og la til rette for helklassesamtaler.

I casene som omhandlet samfunnsfag, var det et mønster som viste at læreren strukturerte helklasseundervisningen, både den monologiske (forelesningen), og dialogene, litt over en tredjedel av tiden, og at det var den monologiske helklasseundervisningen som gikk igjen i casene som omhandlet samfunnsfag (Gilje et al., 2016, s.34f). Lærerne brukte i den forstand ofte PowerPoint- presentasjoner til å presentere de viktigste begrepene, og gruppeoppgaver som elevene senere skulle gjøre. Ved andre anledninger delte læreren ut ark som de hadde produsert selv som forenklet fagstoffet fra læreboken, der funksjonen kunne være å bruke arkene til høytlesning, eller til å forklare vanskelige begreper for klassen (Gilje et al., 2016, s.34ff). Resten av tiden ble brukt til individuelt arbeid eller til gruppearbeid, der de utdelte arkene kunne få en funksjon av å knytte sammen helklassesamtalene med spesifikke oppgaver som elevene skulle besvare på det aktuelle arket (Gilje et al., 2016, s.34ff). Bruken av slike ark erstattet på mange måter læreboken i det individuelle arbeidet. Gilje et al. (2016, s.36) fant ut at det i elevene individuelle arbeid og gruppearbeid, at det var et større mangfold av ressurser for læring, og læremidler i bruk, sammenlignet med helklasseundervisningen (Gilje et al., 2016, s.35).

Funn i intervjumaterialet viste også at mange av lærerne mente at læreboken ”sikret” at de dekte kompetansemålene i faget. De tolket en god lærebok som en slags forsikring om at deres arbeid med kompetansemålene var omfattende nok. Av lærerne i alle de fire fagene og på de ulike trinnene i grunnopplæringen, var 80 prosent enige i at det sentrale læremiddelet ivaretok kompetansemålene (Gilje et al., 2016, s.27). Grunnskolelærerne supplerte med andre læremidler, om de opplevde at den papirbaserte læreboka ikke dekte kompetansemålene som sto i gjeldene læreplan (Gilje et al., 2016, s.54).

I planleggingsfasen mente majoriteten av lærerne at lærerveiledninger var viktige i arbeidet med kompetansemålene, og det var flere lærere i grunnskolen som fant veiledningene verdifulle sammenlignet med lærerne i den videregående skole (Gilje et al., 2016, s.25).

### 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som den senere analysen, og diskusjonen er basert på. Først vil jeg presentere John I. Goodlad sin læreplanteori, som omhandler implementeringsprosessen av en læreplan, samt hvilke forhold som kan påvirke denne prosessen. Goodlads forståelse av denne prosessen fungerte som utgangspunkt for hvordan den senere analysen ble strukturert. Den andre teorien som jeg ønsker å presentere er Michael Lipsky sin teori om bakkebyråkratiet, som undersøker det individuelle blant ansatte i offentlige tjenester. Jeg vil i den forstand fokusere på fem arbeidsvilkår definert av Lipsky, og som han mener at bakkebyråkratene arbeider under. Disse vilkårene fungerte som utgangspunkt for den senere diskusjonen av analysen.

#### 3.1 John I. Goodlads begrepsorienterte læreplansystem

Goodlad oppfatter læreplantermen som en generell term som er felles for en rekke fenomener og aktiviteter, og som muliggjør forståelse av nye forhold og forbindelser knyttet til feltet. Han benytter seg av begrepet ”*curriculum*”, og det er denne termen man kan forstå Goodlad sin læreplanteori ut fra, ettersom teorien hans fanger opp vesentlige fenomener tilknyttet læreplanvirkeligheten. Det er en slik læreplanforståelse som er utgangspunktet for begrepssystemet han har utarbeidet (Gundem, 1990, s.25). Målet med begrepssystemet er at det skal være et redskap, eller en type modell for å undersøke læreplanpraksisen, slik den fremtrer som del av en pedagogisk praksis (Gundem, 1990, s.39). Det kan ofte være et stort gap mellom de intensjonene læreplanen har, til det som faktisk skjer i klasserommet, og det er dette gapet som begrepssystemet illustrerer (Imsen, 2009, s.193f).

Goodlad har en vid forståelse av læreplanfeltet, og han avgrenser samt identifiserer læreplanvirkeligheten som et område som omfatter tre type fenomener i form av substansielle, sosiopolitiske og teknisk profesjonelle. Ifølge Gundem (1990, s.40) kan substansielle fenomener forstås som læreplanens innhold, i form av lærestoff, undervisningsmål, arbeidsmåter og læremidler. Sosiopolitiske fenomener omhandler den samfunnsmessige sammenhengen som læreplanen står i. Videre så forstår Goodlad teknisk profesjonelle fenomener som menneskelige, og materielle muligheter, samt ressurser, i tillegg til rammefaktorer, lærerrollen og lærerutdanningen (Gundem, 1990, s.40). Dette området kan i størst grad forstås som læreplanen i praksis, og implementeringen av den i skolen. Slike avgjørelser er spesielt interessante med tanke på den delen av begrepssystemet som Goodlad

kaller som prosessområdene (Gundem, 1990, s.41).

### 3.1.1 Goodlads prosessområder

Goodlads prosessområder omhandler at læreplanen blir forstått og tolket ulikt ut fra forskjellige plan: det samfunnsmessige plan, det institusjonelle plan, det undervisningsmessige plan og det personlige plan. Han peker på at det er de fire prosessområdene som påvirker virkeligheten av læreplanpraksisen, på bakgrunn av hvilke beslutninger som blir tatt på hvert plan. Beslutningene som blir tatt på det samfunnsmessige plan er av lovgivere på et statlig nivå, og dette er det planet som er mest fjerntliggende for den som faktisk blir påvirket av beslutningen- nemlig elevene (Goodlad, 1979, s.33). Det neste planet som det blir tatt beslutninger på, er det institusjonelle planet. Beslutninger på dette planet kan ses i sammenheng med lokalt læreplanarbeid, hvor et skolestyre tolker de mer generelle beslutningene tatt på det samfunnsmessige planet, og skaper en mer konkret og lokalt tilpasset læreplan (Goodlad, 1979, s.34). Det tredje planet, kalt det undervisningsmessige plan, er beslutninger tatt av læreren selv. Goodlad (1979, s.35) påstår at lærerne har en tendens til å søke utenfor skolen, for å søke veiledning, og for å få retningslinjer for sin egen praksis. Det er i dag en voksende oppfattelse av at det er de beslutninger som blir tatt på undervisningsnivået av læreren, er de viktigste for implementeringen (Gundem, 1990, s.41). Det fjerde, og siste nivået som Goodlad mener det foretas beslutninger på, er på det personlige plan. Dette er et nivå som først ble viet oppmerksomhet til i den raffinerte versjonen av teoretikerens begrepssystem, da Goodlad ble oppmerksom på at elevene kan være noe mer enn passive mottakere, og at de kan være potensielle generatorer av læreplaner (Goodlad, 1979, s.345).

Beslutninger kan som sagt gjøre seg spesielt gjeldene i prosesser hvor læreplanen skal implementeres i skolen, og her har vi sett at lærerens betydning er spesielt viktig med tanke på det undervisningsmessige planet. Det faktum at det gjør seg gjeldene tolkninger hos de mennesker som representerer de ulike nivåene i beslutningsprosessen, blir understreket av læreplanens fem framtoninger, eller som det Gundem (1990, s.141f) kaller for ”læreplanens fem ansikter”, som beskriver veien fra en læreplan til det elevene sitter igjen med etter endt undervisning.

### 3.1.2 Læreplanens fem ansikter

Goodlad skiller som sagt mellom fem framtoninger av læreplanen, eller som Gundem sier ” læreplanens fem ansikter”: den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den

oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen, og den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen eksisterer bare på det idémessige plan, og dette er ideene bak den formelle, eller senere vedtatte læreplanen. Her vil ifølge Gundem (1990, s.42) forskningsbasert viten, og sunn fornuft gjøre seg gjeldene. Det faglige og personlige ståstedet til de personene som har ansvaret for å utforme læreplanen, så vell som tradisjoner og aktuelle strømninger i dagens samfunn, vil også virke inn på ideologien for en læreplan (Gundem, 1990, s.42). Det er derimot slik at den endelige, og vedtatte læreplanen aldri vil bli lik den ideologiske som skaperne så for seg. Dette er blant annet grunnet hensynet man må ta til hva som er praktisk gjennomførbart, i tillegg til sosiopolitiske hensyn (Imsen, 2009, s.195). Ettersom dette er en læreplan på det idémessige plan, er det vanskelig å få rede på hva som egentlig var det ideologiske utgangspunktet, siden vi vanligvis bare vil kjenne til læreplanen etter at den er ferdig utformet (Imsen, 2009, s.195).

Den formelle læreplanen er den vedtatte læreplanteksten, og den eksisterer som et skrevet dokument til offentlig innsyn (Imsen, 2009, s.195). Det er også sentralt å belyse at personene som formelt vedtar læreplanen, som eksempelvis politikere, kan oppfatte læreplanen svært ulikt, uten at dette blir gjort ytterligere greie for (Gundem, 1990, s.42). Dette gjelder derimot ikke bare politikere, det kan også gjelde skoler og lærere som skal tolke og implementere den formelle læreplanen. Lærere kan for eksempel tolke begreper på ulike måter, som kan medføre at ulike læreplanpraksiser utarter seg fra det samme utgangspunktet.

En formell læreplan kan som tidligere nevnt oppfattes og tolkes på en rekke ulike måter, og det er dette Goodlad kaller for den oppfattede læreplanen. Ulike aktører som lærere og foreldre, kan tolke og lese en læreplan forskjellig, og siden en læreplan ofte er et produkt av ulike interesser, kan den bære preg av ulike standpunkter. Dette kan gi rom for et betydelig tolkningsrom, hvor man kan lese dokumentet ut fra ulike perspektiver (Imsen, 2009, s.195f). Jo mer generell og mindre spesifikk en læreplan er, jo mer rom er det for eksempelvis lærere å tolke den.

Den gjennomførte læreplan omhandler det som foregår i klasserommet. Hva som hender i en undervisningssituasjon er betinget av hvilke lærere og elevgrupper som er delaktige i situasjonen. Ettersom det er lærerens oppgave å tolke og realisere læreplanen, er lærerens rolle spesielt viktig med tanke på hvordan læreplanen gjennomføres. Goodlad hevder at lærere tidlig vil tilegne seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder som de gjerne

holder seg til (Imsen, 2009, s.196). Det er derimot også andre forhold som kan påvirke gjennomføringen av en læreplan, som eksempelvis læremiddelsituasjonen, og lærerens forutsetninger (Gundem, 1990, s.42).

Den erfarte læreplanen er den læreplanen som elever erfarer i klasserommet, altså på hvilken måte de oppfatter undervisningen, og hva de lærer. Hva elevene lærer, inkluderer også det som ikke var lærerens intensjon, og det som ikke er i tråd med den formelle læreplanen (Imsen, 2009, s.196).

Den senere analysen vil være strukturert med utgangspunkt i den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, og den gjennomførte læreplanen. Årsaken til dette er at det er disse tre framtoningene av læreplanen som forskningen min har tatt utgangspunkt i. Jeg vil anvende det norske begrepet ”læreplan” i struktureringen av analysen, og når jeg anvender Goodlad sin teori ellers i oppgaven, da det er dette begrepet som både Gundem (1990), og Imsen (2009) anvender når de omtaler teorien på norsk.

### 3.2 Michael Lipsky og bakkebyråkratiet

Professoren Michael Lipsky utga i 1980 boken ”*Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*”, før den i 2010 ble gitt igjen ut på nytt. Boken undersøker den individuelle fremtreden blant ansatte i offentlige tjenester, samt de komplekse interaksjonene som borgerne i et samfunn har med de offentlige ansatte. Lipsky (2010, s.4f) opererer i sin forskning med begrepene *Street-level Bureaucrats*, som kan forstås som bakkebyråkrater på norsk, og *Street-level Bureaucracies*, som kan forstås som et bakkebyråkrati på norsk (Djupvik og Eikås, 2016, s.67). Jeg velger å benytte meg av de norske begrepene i den videre presentasjonen av Lipsky sin teori om bakkebyråkratiet. Et bakkebyråkrati er en offentlig virksomhet hvor flertallet av de ansatte er såkalte bakkebyråkrater. Bakkebyråkratene arbeider på det laveste hierarkiske nivået i en organisasjon, og det er de som iverksetter konkrete politiske vedtak som er utformet på et overordnet nivå (Djupvik og Eikås, 2016, s.68). Typiske bakkebyråkrater er blant annet lærere, helsearbeidere, politi, og sosialarbeidere (Lipsky, 2010, s.3).

Bakkebyråkratene er profesjonsutøvere som har ansikt til ansikt relasjoner med borgerne i et samfunn. Arbeidet deres er preget av en tydelig skjønnsutøvelse, som kommer til syne i samspillet med deres brukere, kunder eller klienter (Djupvik og Eikås, 2016, s.67).

Egenskapene ved arbeidet som bakkebyråkratene utfører gjør det vanskelig, om ikke umulig, å redusere skjønnsutøvelsen deres, da de arbeider i kompliserte situasjoner med mennesker, der de ikke kan følge fastsatte oppskrifter, eller programmer (Lipsky, 2010, s.15). Lærernes skjønnsutøvelse er eksempelvis en viktig del av deres arbeid, da det er utfordrende for skolemyndighetene å gi dem detaljerte beskrivelser av hvordan de skal undervise, og svare elever ettersom enhver undervisningssituasjon kan være ulik. Bakkebyråkratene ønsker heller ikke å miste skjønnsutøvelsen i arbeidet sitt, og de står ofte imot sine overordnede, om de ønsker å innskrenke denne friheten for å nå visse mål, ved å eksempelvis effektivisere produktiviteten i arbeidet til bakkebyråkratene, slik at de overordnede når sine mål. Ifølge Lipsky (2010, s.14) er bakkebyråkratene likevel relativt fri fra tilsyn fra sine overordnede, da de som regel arbeider med klientene sine individuelt. Siden det også er fysisk avstand mellom de overordnede i en organisasjon, og bakkebyråkratene, får de også rom til å ta skjønnsbaserte avgjørelser.

Bakkebyråkratene leverer videre goder og sanksjoner til sine brukere, som betyr at en lærer kan bestemme hvilke elever som vil bli suspendert, og hvem som ikke vil bli det (Lipsky, 2010, s.13). De kan dermed begrense folks liv og muligheter, da det er de som utøver myndighetenes politikk blant borgerne i et samfunn (Djupvik og Eikås, 2016, s.67). Bakkebyråkratene står samtidig i en konstant dragkamp mellom organisasjonenes mål- og krav, og brukernes ønsker om å forbedre effekten, og effektiviteten ved offentlige tjenester (Lipsky, 2010, s.4).

Lipsky (2010, s.27) definerer fem arbeidsvilkår som bakkebyråkratene arbeider under: ressursmangel, tilbud og etterspørsel, vage og tvetydige mål, arbeid som er utfordrende å evaluere, og ufrivillige brukere. Disse arbeidsvilkårene, i kombinasjon med høy skjønnsutøvelse, påvirker hvordan myndighetenes politikk blir utført i praksis av bakkebyråkratene. Bakkebyråkratene utvikler også mestringsstrategier, for å klare å utføre arbeidet sitt. Dette vil jeg komme nærmere inn på i følgende delkapitler.

### 3.2.1 Ressursmangel

Bakkebyråkratenes arbeid er ifølge Lipsky (2010, s.29) preget av en konstant ressursmangel, med tanke på behov og arbeidsoppgaver. De har et høyt antall brukere sammenlignet med hvor mange ansatte de er til å innfri sine arbeidsoppgaver. En lærer kan eksempelvis oppleve

overfylte klasserom, hvor tilgangen til undervisningsutstyr er begrenset, som medfører at de ikke kan gi elevene deres personlig oppmerksomhet som god undervisning krever (Lipsky, 2010, s.30). Lærerne må i stedet fokusere på å holde ro og orden, som tar tid bort fra læringsaktiviteter. Lipsky (2010, s.30) påpeker at bakkebyråkratenes arbeid også er preget av rutineoppgaver, som eksempelvis det å måtte fylle ut skjemaer, eller *lesson plans*, som er spesielt aktuelt for lærere i deres arbeidshverdag. Dette vil igjen påvirke tiden de har til sine elever, og tiden de har til å forberede seg til undervisning. Bakkebyråkratenes arbeid kan også påvirkes også av mangelen på personlige ressurser, i form av at de kan ha manglende opplæring og erfaring i yrket deres.

### 3.2.2 Tilbud og etterspørsel

Ressursbegrensinger karakteriserer offentlige tjenester, og det er noe bakkebyråkratene opplever daglig i sitt arbeid. En lærer kan eksempelvis oppleve overfylte klasserom, der vedkommende ikke har tilstrekkelig med læremidler til sine elever. Ifølge Lipsky (2010, s.33) er det heller ikke mulig å skaffe bakkebyråkratene tilstrekkelig med ressurser, fordi en økning i ressurser vil føre til en økning i etterspørselen til brukerne, som i en skolesammenheng kan være elevene, og deres foresatte. En økning av ressurser i offentlig sektor vil ikke føre til at kvaliteten på tjenestene øker, det vil i stedet medføre at flere vil få tilgang til tjenester med samme middelmådige kvalitet, grunnet høyere etterspørsel (Lipsky, 2010, s.38).

Bakkebyråkratene blir dermed fanget i en ”middelmådigetssirkel”, hvor økt kvalitet på tilbudet medfører økt etterspørsel, som igjen senker kvaliteten. Lipsky (2010, s.28) skriver da at de overordnede i den offentlige tjeneste vil sette inn ulike begrensninger, slik at kvaliteten på den aktuelle tjenesten vil synke, som i neste omgang vil dempe etterspørselen etter tjenesten.

### 3.2.3 Uklare og tvetydige målsettinger

Lipsky (2010, s.40) påpeker at tilsyn og kontroll fra de overordnede, kan bidra til å veilede bakkebyråkratene slik at de kan nå de byråkratiske målene som er satt. Jo tydeligere disse målene er utformet, jo enklere er det å måle ytelsen til bakkebyråkratene, og til å veilede dem i deres arbeid. På den andre siden kan uklare, og tvetydige mål medføre at tilbakemeldingene som bakkebyråkratene får fra sine overordnede, er mindre forståelige, som gjør at de er forlatt til å handle på egen hånd, uten veiledning. Sistnevnte er gjerne realiteten for bakkebyråkratene, da de ofte må arbeide med diffuse, og idealiserte målsettinger som er utfordrende å nærme seg (Lipsky, 2010, s.40f). Når målene er uklare, kan de komme i



konflikt med hverandre, og da blir det vanskelig å undersøke om de faktisk blir nådd. Lipsky (2010, s.40) trekker frem tre kilder til målkonflikter, som bakkebyråkratene må forholde seg til i sin arbeidshverdag;

- Klientorienterte mål som kommer i konflikt med samfunnets mål. Eksempelvis om fokuset i utdanning skal være på elevenes individualitet, og deres personlige mål, eller om det skal være orientert mot samfunnets mål om å skape deltakende og disiplinerte borgere (Lipsky, 2010, s.41f).

- Klientorienterte mål som kommer i konflikt med organisasjonsorienterte mål. Eksempelvis at organisasjoner utvikler praksiser der rutiner og ”masseproduksjon” kommer i stedet for individuelt tilpasset opplegg, grunnet organisasjonens mål om å prosessere arbeid raskest mulig (Djupvik og Eikås, 2016, s.73).

-Uklare mål- og forventninger som samfunnet, klientene og andre kollegaer har til bakkebyråkratenes arbeid. Bakkebyråkratene møter i sitt arbeid ulike oppfattelser om hvordan de skal utøve sin rolle, og hvilke mål de skal jobbe for å realisere (Lipsky, 2010, s.45ff).

#### 3.2.4 Arbeid som er utfordrende å evaluere

Ifølge Lipsky (2010, s.48f) er det svært vanskelig å evaluere bakkebyråkratenes arbeid grunnet arbeidets natur, som blant annet er preget av skjønnsutøvelse. Det er nærmere bestemt utfordrende for en organisasjon å utarbeide kriterier for hvordan man skal evaluere kvaliteten av deres arbeid, da bakkebyråkratenes arbeid er komplekst, og siden definisjonen av hva som kan anses som høy kvalitet gjerne er sterkt politisert (Lipsky, 2010, s.48). I mangelen på slike kriterier, setter organisasjonen gjerne inn ulike tiltak, for å disiplinere og kontrollere sine ansatte. I skolesammenheng kan skolemyndighetene eksempelvis forsøke å styre hvordan lærerne skal fremtre i møtet med sine elever, i et forsøk på å kontrollere det som skjer i klasserommet, slik at skolen får det beste utgangspunktet for å nå sine mål. Lærerne vil da bli evaluert etter hvor godt deres oppførsel samsvarer med den ønskede atferden. Ifølge Lipsky (2010, s.52) kan lærerne derimot tilpasse atferden sin, og forbli uavhengige fra organisasjonens kontroll, da de i mange tilfeller ikke vil oppleve å bli gransket av organisasjonens overordnede, som i en skolesammenheng kan være rektor.

### 3.2.5 Ufrivillige brukere

Ifølge Lipsky (2010, s.55) er brukerne av offentlige tjenester i et bakkebyråkrati ofte ufrivillige brukere. Årsaken til at brukerne benytter seg av tjenestene kan blant annet være grunnet juridiske forhold, i form av at man eksempelvis kan havne i klammeri med politiet, eller at kommunale helse- og omsorgstjenester iverksetter tvangstiltak overfor rusavhengige (Djupvik og Eikås, 2016, s.74). Brukerne kan også karakteriseres som ufrivillige grunnet at de i noen sammenhenger ikke har andre reelle valg, da bakkebyråkratiene ofte tilbyr tjenester som borgerne i et samfunn ikke har tilgang til andre steder (Lipsky, 2010, s.54). Dette kan blant annet skyldes at borgere ikke har økonomi til å benytte seg av de private tilbudene som finnes, eller at offentlige etater har monopol på den aktuelle tjenesten. I en skolesammenheng kan dette eksemplifiseres med at grunnleggende skolegang først og fremst er lovpålagt, og foreldre med dårlig økonomi kan føle seg påtvunget til å sende barna sine på offentlig skoler. Dette er den eneste muligheten de har til å gi sine barn grunnleggende opplæring, ettersom de ikke har råd til privatskoler, hvor kvaliteten på opplæringen kanskje er høyere (Lipsky, 2010, s.43).

Denne ufrivilligheten som brukerne opplever, medfører at verken bakkebyråkratiene, eller bakkebyråkratene bekymrer seg for at borgerne i et samfunn ikke skal benytte seg av deres tjeneste. En lærer med høy ansiennitet vil eksempelvis ikke frykte at hennes ansettelse er i fare om det er få innskrivninger på skolen hun arbeider på, ettersom at hun ikke er avhengig av brukerne. Om brukerne velger å ikke benytte seg av tilbudene de har tilgjengelig, skyldes dette en defekt hos dem (Lipsky, 2010, s.56f). Selv om det ikke er et likeverdig forhold mellom bakkebyråkratene og brukerne, er bakkebyråkratene samtidig avhengige av sine brukere. En lærer er eksempelvis avhengig av at elevene er samarbeidsvillige, for å kunne undervise, og dermed for å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene sine (Lipsky, 2010, s.56f). Bakkebyråkratene kontrollerer likevel brukere brukerne sine, da det er de som dominerer interaksjonen mellom dem, ved å strukturere konteksten for deres samhandling, og det er brukerne som må tilpasse seg bakkebyråkratenes rutiner (Djupvik og Eikås, 2016, s.74). Brukere kan også oppleve psykologiske goder og sanksjoner, og dette gjelder spesielt skoleelever, der noen er ”flinke”, og noen er ”svake”. Elever kan oppleve å bli stigmatisert gjennom at læreren plasserer dem sine i kategorier. En lærer kan eksempelvis kalle en elev ”utagerende”, som medfører at visse trekk ved eleven blir vektlagt fremfor andre, mer positive sider (Djupvik og Eikås, 2016, s.75).

### 3.2.6 Mestringsstrategier

For å lette presset fra omgivelsene, slik at de skal kunne klare å håndtere arbeidet sitt, utvikler bakkebyråkratene såkalte mestringsstrategier (Djupvik og Eikås, 2010, s.83). Slike mestringsstrategier kan eksempelvis være at bakkebyråkratene rasjonerer tjenester ved hjelp av tid. Dette kan i en skolesammenheng si at en elev som behøver hjelp med noe, må finne seg i å vente til læreren er ledig. En annen mestringsstrategi kan være at bakkebyråkratene gjennomfører diverse forenklinger i sitt arbeid, for å klare å overleve i en stressende jobb (Djupvik og Eikås, 2010, s.86f). Lærere kan i den forstand velge ut deler av skolen sine mål som de velger å fokusere på, som eksempelvis disiplin i klasserommet.



## 4. Metodisk tilnærming

### 4.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for den metodiske tilnærmingen som jeg har valgt å basere prosjektet mitt på. Nærmere bestemt vil jeg gjøre greie for hvilke metoder jeg har valgt å anvende, samt hvordan jeg faktisk har anvendt disse metodene i et forsøk på å innhente relevant datamateriale i henhold til prosjektets problemstilling, og de tilhørende forskningsspørsmålene. Jeg vil i den sammenheng presentere prosjektets aktører, da de var betydningsfulle for hvordan metodene ble gjennomført. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg presentere utfordringer tilknyttet prosjektets reliabilitet og validitet, før jeg presenterer de metodiske og etiske utfordringene tilknyttet prosjektet.

### 4.2 Begrepsavklaring og metodevalg

Ifølge Grønmo (2016, s.41) kan en metode defineres som en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål, og det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. De to metodene kan skille seg fra hverandre med utgangspunkt i hvilke sider ved sosiale fenomener i samfunnet som man interesserer seg for, samt ønsker å undersøke. I kvalitativ metode interesserer man seg for et fenomenets karakter, innholdsmessige egenskaper og natur (Aase & Fossåskaret, 2014, s.11ff). Det er vanlig å si at kvalitative metoder gjerne går i dybden av et fenomen, ved bruk av tekst, lyd, eller bilder fra observasjon og intervju. Siden jeg ville undersøke lærebokens betydning blant lærere i en tanzaniansk barneskole, var det kvalitative metoder som ble mest hensiktsmessige for meg å anvende, ettersom jeg ville gå i dybden på lærebokens betydning, samt å undersøke dette fenomenets mening og innhold. Jeg valgte da å ta utgangspunkt i en triangulering av kvalitative metoder, som vil si at forskningen min baserer seg på en kombinasjon av metoder og data (Grønmo, 2016, s.67). De kvalitative metodene som jeg har anvendt er deltakende observasjon, feltsamtaler, og semistrukturert intervju. Jeg valgte en slik metodetriangulering grunnet at jeg hadde et ønske om å styrke undersøkelsens troverdighet, samt få et grundig og nyansert innblikk i lærebokens betydning på Tanzania Primary. Selv om metodene har overlappet og avløst hverandre vil jeg presentere dem separat. Metodene vil derimot bli nevnt, og sammenhengen mellom dem vil bli beskrevet.

### 4.3 Aktører

Grønmo (2016, s.93) skriver at analyseenheten i en samfunnsvitenskapelig studie er den sosiale enheten, eller det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i. En slik

analyseenhet kan være aktører, enten i form av enkelt individ, eller en gruppering av individer. Aktørene som er utgangspunktet i mitt prosjekt er fire lærere som arbeider på Tanzania Primary, samt rektor på skolen. Lærerne har fått ulike pseudonymer, for å holde identiteten deres anonym. En oversikt over aktørene ligger vedlagt til oppgavebesvarelsen som vedlegg 8.

#### Lærer for 3.trinn i *social studies*, Albert:

Dette er en mannlig lærer som er i slutten av 40-årene. Han har et *Certificate of Education*, og han ble uteksaminert på midten av 1990-tallet. Læreren fikk opplæring i alle skolefag, deriblant *social studies* da han utdannet seg. Albert har arbeidet på to barneskoler; først noen år på en annen barneskole i området, før han på begynnelsen av 2000-tallet begynte å arbeide på Tanzania Primary. I tillegg til å undervise i *social studies* på 3.trinn, underviser Albert også i fagene engelsk på 3.trinn, og i naturfag på 6.trinn.

#### Lærer for 4.trinn i *social studies*, Beatrice:

Dette er en kvinnelig lærer som er i 40-årene, som i tillegg til å være lærer har tittelen som *Academic Mistress* på barneskolen som innebærer en rekke arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene hennes, i tillegg til å undervise, er å veilede lærerne i deres undervisning, samt forberede lærernes og elevenes undervisningstimeplan. Hun er også ansvarlig for å følge med på når de nasjonale eksamenene skal avholdes, samt hvordan elevene presterer på disse. En arbeidsoppgave hun har hver uke er å utforme et dokument som hver lærer på Tanzania Primary må underskrive. Denne underskriften stadfester at lærerne i løpet av en skoleuke har hatt de undervisningstimene som de er pålagt å ha i hvert fag, i tråd med det antallet som *syllabus* krever. Dette dokumentet overleverer hun så til rektor, som sender det videre til skolemyndighetene.

Hun kvalifiserte seg som lærer på slutten av 1990-tallet, ved å fullføre kurset som gir *Certificate of Education*. Dette kurset gav hun opplæring i alle skolefag. I 2010 videreutdannet hun seg ved å ta kurset som gir *Diploma of Education*, som hun fullførte i 2012. Året hun fullførte dette kurset startet hun på en bachelorgrad i "*Guidance and Counselling*", som hun fullførte i 2015. Beatrice har hatt avbrekk i yrket som lærer mens hun har videreutdannet seg, men hun arbeidet i omtrent 10 år på en annen barneskole før hun kom til denne barneskolen i 2014. I tillegg til å undervise i *social studies*, underviser hun også i naturfag og engelsk på 3.trinn. Dette har vært min kontaktperson gjennom oppholdet hos

Tanzania Primary, og det er også hun jeg har hatt mest kontakt med mens jeg oppholdt meg på barneskolen.

#### Lærer for 5.trinn i geografi, Christina:

Dette er en kvinnelig lærer i slutten av 40-årene. Hun kvalifiserte seg som lærer på 1990-tallet, etter å ha fullført kurset som gir *Certificate of Education*. Christina måtte derimot tilbringe et obligatorisk år i militæret etter at hun fullførte kurset, og hun begynte derfor ikke å arbeide som lærer før hun hadde dette året. Hun har tilbrakt hele sin yrkeskarriere på denne barneskolen. Christina underviser i tillegg til geografi også i IKT, historie, matematikk, og *civics* på 5.trinn.

#### Lærer for 6.trinn i geografi, Devotha:

Dette er en kvinnelig lærer som er i slutten av 40-årene. Devotha kvalifiserte seg som barneskolelærer på 1990-tallet, etter å ha studert i to år for å få *Certificate of Education*. Hun arbeidet i noen år på en annen barneskole i samme distrikt, før hun begynte på denne barneskolen på slutten av 1990-tallet. Devotha videreutdannet seg på slutten av 1990-tallet, ved å fullføre kurset som gir *Diploma of Education*, før hun i 2014 fullførte en bachelorgrad i utdanning med spesialisering i engelsk og swahili. I tillegg til å undervise i geografi, underviser Devotha også i matematikk, engelsk, swahili, og naturfag på 7.trinn.

#### Rektor:

Dette er en kvinnelig lærer som er i 30-årene. Hun hadde arbeidet som rektor på skolen i omtrent et år. Hun er utdannet lærer, og har en bachelor i utdanning, med fordypning i engelsk. Selv om hun tidligere har arbeidet som lærer på andre barneskoler i samme distrikt som Tanzania Primary, er dette den første gangen hun har hatt stilling som rektor.

### 4.4 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s.63) at forskeren setter seg inn i en situasjon der hun kan observere aktiviteter i sin naturlige kontekst, og selv delta i disse aktivitetene. Selv om man gjerne markerer et skille mellom observasjon og deltakelse, oppnår man som forsker i felten gjerne en uunngåelig form for deltaking (Aase & Fossåskaret, 2014, s.64). Det som derimot er en forutsetning i deltakende observasjon er at man som forsker må bli en del av den gruppen man ønsker å studere, og denne deltakelsen

kan videre gi et nærmere innblikk i hvordan de man observerer handler, og hvorfor de handler slik som de gjør. Dette var noe som jeg ønsket å oppnå i løpet av feltarbeidet mitt i Tanzania. Jeg ville forsøke å bli en del lærergruppen på skolen, og observere et utvalg av disse lærerne i ulike situasjoner på skolen, som eksempelvis i undervisningen og på lærerrommet. Nærmere bestemt ønsket jeg å observere hvordan læreboken ble anvendt da lærerne valgte fagstoff, og undervisningsmåter. Dette var noe som jeg planla å gjøre ved å regelmessig observere og snakke med de ulike lærerne, i de ulike situasjonene som de befant seg i. Før jeg gjorde dette, var det essensielt at jeg fikk de ansattes samtykke, enten muntlig eller skriftlig, samt at jeg informerte dem om prosjektets målsetting og framgangsmåter, og at det var frivillig for dem å delta i prosjektet (Thagaard, 2013, s.91). Dette var noe som jeg var svært bevisst på gjennom hele oppholdet mitt på barneskolen.

Jeg visste på forhånd det var essensielt at jeg oppnådde aksept og tillit blant de lærerne som jeg ønsket å observere, for at metoden skulle være vellykket (Grønmo, 2016, s.158). Et slikt tillitsforhold oppnås når forskeren og aktørene i noen grad kan forutsi hverandres handlinger. Forutsigbar atferd, og dermed tillit, skapes ved at det etableres relasjoner mellom statuser i et statussett. En status kan defineres som en sosial posisjon som det er knyttet et sett av rettigheter, plikter, uformelle normer og forventninger til. Den faktiske atferden som en person velger å spille ut fra den tildelte statusen, kan forstås som en rolle. De uformelle normene for hvordan man skal oppføre seg i innenfor ulike statuser, er ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s.67) rolleforventninger.

Under den deltakende observasjonen, visste jeg at det kunne være flere aktuelle statuser som aktørene kunne plassere meg i, da jeg både er lærer men også observatør, noe som jeg tok i betraktning før jeg dro feltarbeid. Dette var to statuser som jeg var klar over kunne gi ulik informasjonstilgang til det temaet som jeg ønsket å belyse, og at det kunne være ulike rolleforventninger tilknyttet de to statusene. Jeg visste at uten et minimum av felles rolleforventninger, ville verken jeg eller aktørene klare å forutsi hverandres reaksjoner, noe som kunne medføre at kommunikasjonen mellom oss kunne bryte sammen (Aase & Fossåskaret, 2014, s.69). Jeg drøftet på forhånd at det å bli plassert i statusen som lærer kunne være positivt, ettersom det var en forståelig status for aktørene, da det var en status som de plasserte seg selv i. Lærerstatusen kunne bidra til at de ble trygge på meg som person, og at vi derfor kunne skape en relasjon slik at jeg kunne komme bak fasaden og observere livet slik som det artet seg for disse lærerne. Lærerne kunne samtidig forvente at jeg påtok meg undervisningsøkter, om jeg introduserte meg som lærer. Jeg tenkte at det i utgangspunktet



ikke var problematisk, så lenge det ikke ble en tidskrevende status som sto i veien for datainnsamlingen.

Jeg var også klar over at jeg på den andre siden kunne bli plassert i statusen som observatør, siden jeg kom dit for å observere deres handlinger og ikke undervise eller utføre arbeidsoppgaver som man forventer av en lærer. Observatørstatusen kunne bli mindre forståelig, da lærerne som jeg ønsket å observere kanskje ikke var like kjent med den statusen. Dette var noe jeg var spesielt bevisst på, ettersom det ikke hadde vært noen fra utsiden inne hos denne barneskolen tidligere. Observatørstatusen kunne skape usikkerhet med tanke på hvilke rolleforventninger aktørene ville få, som igjen kunne medføre at de ikke ville føle den samme tilliten til meg, som om jeg hadde fått statusen som lærer. Det var en sjanse for at jeg eksempelvis kunne bli betraktet som en inntrenger, noe som gjorde det spesielt viktig at jeg vektla det å forstå perspektivene til lærerne som jeg ønsket å observere, og at jeg forholdt meg til disse lærerne- og til de andre aktørene på skolen med ydmykhet og åpen interesse. I den forstand var jeg også klar over hvor viktig det var at jeg forklarte hva prosjektet mitt gikk ut på, slik at de aktuelle lærerne ikke ville frykte at forskningen skulle bli brukt mot dem på noen som helst måte, eller at de skulle bli utnyttet (Grønmo, 2015, s.159). Det var på forhånd svært utfordrende å vite hvilken status som var mest hensiktsmessig å bli plassert i løpet av feltarbeidet. Jeg så for meg at det kunne bli aktuelt å bytte mellom de to statusene, avhengig av hvilke situasjoner som jeg kom til å befinne meg i.

Selve dataregistreringen planla jeg å utføre ved hjelp av notater som jeg utarbeidet underveis i feltarbeidet (Grønmo, 2016, s.162). Jeg var i den sammenheng bevisst på at det var jeg som kom til å være den som produserte dataen, gjennom en såkalt fortolkende prosess (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 33). Det er en fortolkende prosess siden det er forskeren som plasserer sine observasjoner i kategorier, som vedkommende mener at de "hører hjemme i". Dette betyr at jeg som forsker vil presentere den aktuelle hendelsen kategorisert, ikledd min forståelse av aktørenes intensjoner og mening. Det er ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s.33f) derfor svært viktig at man beskriver situasjoner, og fenomener på et så lavt abstraksjonsnivå som det var mulig å gjøre.

#### 4.4.1 Deltakende observasjon på Tanzania Primary

Dette var den viktigste metoden for mitt prosjekt, og det var den jeg anvendte mest. Før jeg dro på feltarbeid var jeg som tidligere nevnt svært usikker på hvilken status det var mest hensiktsmessig at jeg plasserte meg selv i, og jeg fryktet at jeg skulle bli plassert i en status

som ikke gav meg det innblikket som prosjektet mitt var avhengig av å ha. Jeg tok derimot et bevisst valg den første dagen av oppholdet mitt på skolen da jeg hilste på de ulike lærerne. Jeg introduserte meg selv som en lærer, og sa at jeg var underveis i en videreutdanning, men at jeg hadde svært lite yrkeserfaring og at jeg var på skolen for å lære fra dem. Det var mange lærere som oppførte seg noe reservert mot meg i starten, deriblant rektoren. Jeg fikk inntrykket av at det tok tid før de fikk tillit til meg, samt ble komfortable med å ha meg der. Dette kunne derimot ha tatt lengre tid om jeg hadde introdusert meg selv som en observatør, som er en noe vagere og mindre gjenkjennelig status, ettersom det aldri hadde vært noen utenforstående på skolen tidligere. Jeg var forberedt på at det ville ta tid før lærerne ble komfortable rundt meg, og før de ville akseptere meg i den statusen som jeg plasserte meg selv i. Dette var en av årsakene til at jeg befant meg på Tanzania Primary fra mandag til fredag i fire uker, fra klokken 08.00 og utover skoledagen. Jeg hadde et ønske om å oppfylle de forventningene som lærerne hadde til lærerstatusen. Dette betød at jeg virkelig måtte tilbringe hverdagen sammen med dem, i et forsøk på å bli en del av deres gruppe. Lærerne ville ikke akseptere statusen, med mindre jeg faktisk oppfylte de forventningene som de hadde til en person som kalte seg for en lærer. Den faktiske atferden, altså rollen som jeg valgte å spille ut fra statusen, var derfor essensiell. Ved å også si at jeg var der for å lære av dem, samt å forklare lærerne jeg kom i kontakt med hva jeg ønsket å lære mer om, gjorde at jeg også fikk muligheten til å bytte til statusen som observatør i situasjoner der det var nødvendig.

I løpet av de fire ukene som jeg tilbrakte på skolen observerte jeg minst én undervisningstime hver dag. Det var denne metoden jeg startet oppholdet med, og som jeg kontinuerlig benyttet meg av. Jeg tilbrakte flere timer i løpet av en dag på lærerrommet, hvor jeg observerte- og hadde feltsamtaler med de ulike lærerne. Den første uken jeg befant meg på barneskolen spurte jeg en rekke lærere som underviste i ulike fag på ulike trinn, om jeg kunne være med dem i deres undervisning og observere dem. Jeg observerte da undervisningstimer i swahili, naturfag, matematikk, geografi, *social studies*, *civics*, og i engelsk, fra 3.trinn, til og med 6.trinn. Dette var et bevisst valg da jeg ønsket å vise interesse, samt å bli kjent med flest mulig lærere på skolen. Jeg ønsket at lærerne skulle føle seg trygg i mitt nærvær, som videre kunne medføre at vi ble kjent, og komfortable omkring hverandre, slik at jeg på et vis kunne bli en del av deres gruppe. Det å observere så mange ulike lærere som underviste i ulike fag, hjalp meg også med å få en oversikt over hvilke lærere som underviste i hvilke fag, på hvilket trinn. Dette viste seg å være svært nyttig, ettersom timeplanen over undervisningen ikke alltid ble fulgt. Jeg var på samme tid svært usikker på hvilke fag og klassetrinn som jeg faktisk

skulle fokusere på, ettersom rektor tidligere hadde informert meg om at det ikke var mange undervisningstimer i geografi i løpet av en uke på mellomtrinnet, samt at 7.trinn hadde fullført barneskolen før jeg kom dit.

Det var Beatrice som viste meg og min medstudent rundt på skolen den første dagen vi tilbrakte der, og jeg fikk et veldig godt forhold til henne. Jeg fikk en følelse av at hun følte ansvar for meg, da det var hun som introduserte meg for andre lærere, og hjalp meg med å komme i kontakt med dem. Beatrice lot meg også låne hennes arbeidsplass på lærerrommet. Da jeg observerte de fleste fag den første uken, observerte jeg også noen av hennes timer. Beatrice var blant annet ansvarlig lærer for *social studies* på 4.trinn, og siden faget også inkluderte geografidisiplinen, så bestemte jeg meg for å også fokusere på dette faget. Jeg hadde også observert en annen lærer i løpet av den første uken, Albert. Albert var ansvarlig lærer for *social studies* på 3.trinn, og jeg bestemte meg for å også fokusere på dette trinnet da dette gav meg en mulighet til å få innsikt i lærebokens betydning for ulike lærere i *social studies*, som også inkluderte geografifaget, på både 3.- og 4.trinn. I tillegg til *social studies* ville jeg også fokusere på geografi på mellomtrinnet, som var min opprinnelige plan. Jeg fikk vite de første dagene som jeg tilbrakte på skolen, at 5.- og 6.trinn fulgte en eldre *syllabus* fra 2006, mens de lavere klassetrinnene fulgte en nyere *syllabus* fra 2016. Dette var en av årsakene til at jeg valgte å fokusere på *social studies* 3.- og 4.trinn, og geografi på 5.- og 6.trinn. Den første uken med observasjoner avdekket også ulikheter i undervisningen mellom disse trinnene, og dette var noe som jeg ønsket å undersøke videre. Etter at den første uken av oppholdet på skolen var avsluttet, spurte jeg de fire lærerne om de var komfortable med at jeg observerte alle deres timer i de to fagene, i ukene fremover. Dette samtykket de til muntlig.

De tre neste ukene bestod av at jeg observerte alle undervisningstimer i *social studies* på 3.- og 4.trinn, og i geografi på 5.- og 6.trinn, så lenge de ikke kolliderte med hverandre i timeplanen, eller utgikk fra timeplanen av ulike årsaker. Da jeg observerte de ulike timene ble jeg introdusert som ”*volunteer teacher* Martine”, eller ”*teacher* Martine” ovenfor elevene i klasserommet. Jeg ble dermed plassert i statusen som lærer.

I timene som jeg observerte satt jeg bakerst i klasserommet, enten på en stol eller på en benk sammen med de andre elevene. Jeg hadde alltid med meg en feltdagbok som jeg noterte observasjonene mine i. Selv om all undervisning foregikk på swahili var det et objekt jeg skulle observere synligheten av, nemlig læreboken. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å ikke tillate meg selv å tolke, eller kategorisere det jeg så, men i stedet skrive det jeg observerte på

et så lavt abstraksjonsnivå som mulig. Dette var derimot utfordrende siden jeg forsto svært lite av det som ble sagt i undervisning, som kan ha medført at jeg tolket mer enn hva jeg var klar over. Jeg spurte på den andre siden alltid før- underveis- og etter timen om hva planen for timen var, hva de gjorde underveis, og hvilke tanker læreren hadde omkring timen etter at den var avsluttet. Samtalene som jeg hadde med de ulike lærerne etter at undervisningen var avsluttet, gav meg mulighet til å spør om observasjoner som jeg hadde gjort, og som behøvde oppfølging. Enkelte lærere kom også bort til meg underveis i timen og forklarte hva de gjorde, mens andre oversatte enkelte utsagn til engelsk. Jeg var svært nøyte på å notere når læreboken var synlig, og når den ikke var synlig i klasserommet, både hos læreren men også hos elevene. Disse observasjonene skapte grunnlag for noen av de senere spørsmålene til intervjuene jeg hadde med lærerne. Jeg bestemte meg også for å intervju rektor, grunnet mine tidligere observasjoner.

I tillegg til å observere lærerne i undervisningssituasjoner, tilbrakte jeg også mange timer på lærerrommet, da timene *social studies* og geografi gjerne ble avholdt på ettermiddagen. Dette gjorde at lærerne som gikk inn og ut av lærerrommet ble vant til å se meg der. Tiden jeg tilbrakte på lærerrommet gav meg et innblikk i hvordan lærerne faktisk arbeidet, et innblikk som jeg tror jeg ikke hadde fått om jeg kun hadde observert undervisningstidene til de aktuelle lærerne, uten å tilbringe mer tid på skolen utenom dette. Om jeg observert at lærerne rettet elevenes skrivebøker, noe som de gjorde svært ofte da de ikke hadde undervisning, spurte jeg om de trengte hjelp. Jeg tilbød meg å rette skrivebøker i engelsk, da dette var et språk som jeg faktisk forstod. I starten var ikke det mange av lærerne som sa ja til dette, da de ifølge dem selv ikke ville forstyrre arbeidet mitt, noe som kan ha sammenheng med at de plasserte meg i statusen som observatør. Etterhvert fikk jeg derimot lov til å rette engelskbøker for Beatrice, etter å ha tilbudt meg ved flere anledninger. Albert begynte deretter å spør meg om jeg kunne lage plakater som han skulle bruke i engelskundervisningen. Christina spurte meg også om jeg kunne lage diverse plakater til geografiundervisningen. Jeg ble dermed plassert i statusen som lærer, jo mer jeg tilbød meg å hjelpe dem med dette. Lærerne som underviste i andre fag, men som jeg var kjent med fra tiden på lærerrommet, begynte også å spør meg om jeg kunne hjelpe dem. Hver gang jeg hadde rettet en skrivebok, eller utformet en plakat fikk jeg skryt fra læreren jeg gjorde det for, men også av de andre lærerne som befant seg på lærerrommet. Det hendte også at jeg ble spurt om å tegne på tavlen, eller om å gå rundt i klasserommet i undervisningssammenheng, for å hjelpe elevene mens de arbeidet med oppgaver. Etter at jeg hadde skrevet eller tegnet på

tavlen, etter instruksjon fra den aktuelle læreren, fikk jeg applaus av den aktuelle læreren- og elevene. Dette gav meg inntrykket av at de oppfattet, og plasserte meg i lærerstatusen, men at jeg var en lærer under opplæring som samtidig fikk veiledning av dem i undervisningen, og deretter en type vurdering av arbeidet mitt eller av det jeg hadde bidratt med. Dette var hensiktsmessig ettersom jeg var der for å lære av dem, og for å lære om deres perspektiver og arbeidshverdag.

Etter flere samtaler med rektor om begge våre familier, og deling av mat oss i mellom, begynte hun å sette seg ved siden av meg på lærerrommet da det var te-pause og lunsj. Vi fikk en god relasjon, og snakket mye sammen hver dag. I løpet av den andre uken på skolen, gav lærerne meg også lunsj, som jeg på forhånd hadde fått beskjed om at vi ikke ville få. Dette gjorde at jeg etter hvert følte meg som en naturlig del av gruppen, selv om jeg samtidig ikke var det, da all kommunikasjon, med unntak av da de pratet med meg foregikk på swahili. Jeg følte meg derimot komfortabel, og akseptert i deres nærvær på lærerrommet. Da feltarbeidet nærmet seg slutten, så var det flere lærere som uttrykte at de ikke ville at vi skulle dra, og at de ville savne oss.

Da jeg ikke rettet skrivebøker, lagde plakater eller var i samtaler med lærerne på lærerrommet, skrev jeg over feltnotatene mine fra papir til data. Dette var hensiktsmessig, da det gjorde meg oppmerksom på observasjoner som jeg hadde glemt, og som kunne trenge oppfølging og bekreftelse. Jeg ble først ferdig med å skrive over materialet til et elektronisk dokument da jeg var tilbake i Norge, da jeg hadde store mengder observasjonsdata. Den store mengden av observasjonsdata, forutsatt også at jeg bearbeidet- og kodet datamaterialet mitt. Ifølge Grønmo (2016, s.266) er koding en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold, ettersom datamaterialet i kvalitative studier gjerne er omfattende, og uoversiktlige. Koding går ut på å finne et eller noen få stikkord som kan beskrive, eller karakterisere et større utsnitt av teksten, som eksempelvis flere setninger eller avsnitt. Disse stikkordene kalles koding (Grønmo, 2016, s. 267). Koding kan ifølge Grønmo (2016, s.267) gjennomføres i flere trinn. Det første jeg gjorde var å skrive ut datamaterialet mitt i papirform, før jeg leste gjennom det. Jeg valgte videre koder basert på datamaterialet, i tillegg til prosjektets problemstilling, noe Grønmo (2016, 267f) kaller for *åpen* koding, som vil si at kodene fremstår som en første karakterisering, og klassifisering av de viktige innholdselementene i datamaterialet. Stikkordene jeg valgte å kode var for eksempelvis ”*teacher guide*”, ”*textbook*”, ”*geografi*”, ”*social studies*”, og ”*læreplan*”. Jeg utførte kodingen ved å søke opp nøkkelordene i det elektroniske datamaterialet, for å få en

oversikt over hvilke avsnitt som de gjorde seg synlige i. Det neste trinnet i kodingen var å utvikle kategorier fra selve teksten, men også fra kodene som jeg hadde utviklet. Kategoriene som jeg utviklet var eksempelvis ”klasserom”, og ”lærerrom”.

#### 4.5 Feltsamtale

Feltsamtaler er en form for innsamling av empiri, som er ikke- avtalte intervjuer. Ifølge Aase og Fossåskaret (2014, s.33f) er feltsamtaler lik den dagligdagse praten mellom folk, og forskeren forteller kanskje like mye som vedkommende lytter. Jeg hadde på forhånd en forestilling om at dette ville være en svært sentral metode for meg å anvende, ettersom jeg skulle på feltarbeid til Tanzania. Min oppgave ville være å fange opp kommentarer og samtaler som fløt i lokalsamfunnet ganske uavhengig av min egen tilstedeværelse (Aase & Fossåskaret, 2014, s.33). Lokalsamfunnet kunne eksempelvis inkludere de menneskene som jeg kom i prat med på bussen, på gaten, på markedet eller i skoleområdet. Det er også viktig å påpeke at det i mange tilfeller også kan være slik at forskeren styrer feltsamtalen, og at utsagn som har særlig relevans for det aktuelle prosjektet gjerne følges opp. Det var i den sammenheng svært viktig at jeg opplyste personene som ville snakke med meg, om at samtalen kunne bli brukt i en forskningssammenheng, og at informasjonen de oppga ikke vil bli brukt mot dem på noen som helst måte.

##### 4.5.1 Feltsamtaler på Tanzania Primary

Dette var en metode som viste seg å være svært nyttig i tiden som jeg tilbrakte på skolen. Feltsamtalen kunne ofte gå over i temaer som hadde relevans for prosjektet mitt. Dette gav meg muligheten til å stille lærerne oppfølgingsspørsmål om vi kom inn på et tema som var relevant for prosjektet. Det gav meg også muligheten til å tilføye spørsmål til intervjuguiden som jeg planla å bruke. Jeg hadde også feltsamtaler med rektor, som gjorde det relevant å intervjuer henne. Feltsamtalene gav et innblikk i hvordan det faktisk var å være lærer i Tanzania, samt hvordan skolen- og undervisningen var organisert. Da jeg hadde disse samtalene, og det dukket opp noe relevant, spurte jeg om jeg kunne bruke deler av samtalen som datamateriale til prosjektet mitt. Jeg noterte samtalene i feltdagboken min sammen med observasjonsdataen, og markerte de som ”feltsamtaler”, og farget en rødfarge for å skille de ut i de øvrige feltnotatene. Jeg skrev så samtalene over til et elektronisk dokument, sammen med de resterende feltnotatene, før jeg systematisk gikk gjennom samtalene. Videre skilte jeg samtalene fra resten av feltnotatene, og markerte meg viktige utsagn og stikkord, i et forsøk på å kode materialet på samme måte som jeg gjorde med datamaterialet fra den deltakende

observasjonen. Analysen av datamaterialet for feltsamtalene foregikk dermed på samme måte, som med analysen av datamaterialet fra den deltakende observasjonen.

#### 4.6 Semistrukturert intervju

Et intervju kan forstås som en samtale med en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Det er i den forstand mulig å skille mellom strukturert, semistrukturert og ustrukturerte intervju. I mitt prosjekt valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju, som er en slags mellomting av det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet foregår som en samtale mellom forskeren og aktørene, som er styrt av forskeren, med utgangspunkt i en intervjuguide med hvilke temaer forskeren ønsker å snakke om (Kvale og Brinkmann, 2015, s.46). Jeg bestemte meg på forhånd for å ta utgangspunkt Kvale og Brinkmanns syv stadier i et intervjuprosjekt, som er et idealisert forløp av hvordan man forbereder, utfører og ferdigstiller en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137f). Jeg valgte å basere meg på Kvale og Brinkmann sine syv stadier, da jeg var nokså uerfaren i anvendelsen av denne metoden, og stadiene kunne derfor fungere som et støttende rammeverk i anvendelsen av metoden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 137f) definerer de syv stadiene som tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering, og til sist rapportering.

Intervjuundersøkelsenes første fase er tematisering, som omhandler intervjuets *hvorfor*, altså formålet med studien (Kvale og Brinkmann, 2015, s.143). Formålet med mine intervjuer var overordnet å undersøke hvilken betydning læreboken i fagene geografi og *social studies*, ble tillagt av lærerne som jeg kom til å intervjuer. Jeg tenkte på forhånd at jeg ved å befinne meg i felten over en viss periode, kunne bli fortrolig med den lokale situasjonen, som videre kunne gjøre meg trygg på hvordan jeg kunne oppsøke aktører, og hvordan jeg kunne stille spørsmål omkring det aktuelle temaet.

Den andre fasen kan forstås som selve planleggingen av intervjuundersøkelsen, og man utformer gjerne intervjuguiden i dette stadiet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.137). En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet, som i denne situasjonen inneholder de temaer som jeg ønsket å dekke, med tilhørende forslag til spørsmål som er nokså åpne (Kvale og Brinkmann, 2015, s.162). Det jeg visste ville bli spesielt viktig i denne fasen var å innhente intervjupersonenes samtykke for å delta i studien, sikre konfidensialitet samt vurdere mulige konsekvenser som undersøkelsen kan ha for intervjupersonene (Kvale og

Brinkmann, 2015, s.97).

Den tredje fasen er selve intervjusituasjonen. Jeg planla å utføre intervjuene med utgangspunkt i en ferdig utformet intervjuguide. I hovedsak så jeg for meg at jeg startet intervjuet med en brifing hvor jeg informerte om intervjuets formål, og hva en eventuell lydopptaker skal brukes til, og om intervjupersonene var komfortable med at intervjuet ble tatt opp. Videre planla jeg at innledningen kunne følges opp av en debriefing etter intervjuet, der jeg kunne spørre om intervjupersonen vil tilføye noe, eller si noe om hvordan deres opplevelse av intervjuet hadde vært (Kvale og Brinkmann, 2015, s.161).

Den fjerde fasen er selve transkriberingen av intervjumaterialet, som vil si at materialet klargjøres for den senere analysen (Kvale og Brinkmann, s.137). Jeg planla å transkribere lydopptakene av intervjuene over til et skriftlig materiale. Analysering finner sted i den femte fasen, som vil være analysekapitlene i denne oppgavebesvarelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.271). Jeg vil gjøre greie for hvordan jeg valgte å analysere materialet senere i kapitlet, når jeg gjør greie for selve utførelsen av metoden, da jeg ikke bestemte meg for dette før intervjuene var gjennomført og transkribert. Den sjette fasen omhandler verifisering i sammenheng med begrepene reliabilitet og validitet, som omhandler troverdigheten og gyldigheten ved forskningsresultatene. Dette er noe som jeg vil diskutere senere i metodekapitlet. Fase syv er intervjurapporteringen, og dette er den fasen der undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i et lesbart produkt, som er denne oppgavebesvarelsen.

#### 4.6.1 Semistrukturerte intervjuer på Tanzania Primary

Ved å tilbringe tid på skolen ble jeg fortrolig med situasjonen på skolen, og med menneskene som jeg kom i kontakt med der. Den deltakende observasjonen, og feltsamtalene var viktige i den sammenheng, da de fungerte som forløpene til intervjuene. Observasjonene som jeg hadde gjennomført, og samtalene som jeg hadde i en tidlig fase av oppholdet på barneskolen, bidro til å bestemme hvilke aktører som jeg ønsket å intervju. Før jeg dro på feltarbeid, hadde jeg en forestilling om at jeg kun skulle intervju lærere i utvalgte fag. Etter å ha tilbrakt tid på skolen, forsto jeg derimot at det var minst like relevant å ha en samtale med rektor om lærebokens tilgjengelighet, og betydning.

Selv om jeg utformet intervjuguiden før jeg dro på feltarbeid, skapte de tidlige observasjonene- og feltsamtalene også grunnlag for å tilføye nye spørsmål. Årsaken til dette



var at jeg fikk et mer sammensatt bilde av hvordan skolen og undervisningen var organisert, desto mer jeg observerte og var i samtaler med de ansatte på skolen. Det var i uke to av oppholdet på skolen, at jeg spurte lærerne om de ville stille opp til et intervju. Dette var et bevisst valg da jeg ønsket at vi skulle bli fortrolige med hverandre, og at de skulle føle tillit til meg, og vite hva mine intensjoner var før jeg spurte dem om et intervju. Siden jeg ikke anså rektor som en relevant aktør før senere i oppholdet, spurte jeg ikke hun om et intervju før i uke tre av oppholdet på skolen. Da jeg avtalte intervjuene, spurte jeg de ulike aktørene om vi kunne ha en samtale i løpet av de kommende dagene, og jeg forklarte i den forstand hva temaet for samtalen ville være, samt hva formålet med den var, slik at de ikke skulle urolige seg for hva jeg ønsket å prate med dem om. Jeg sa også at intervjuene var frivillige, og at dette ikke var noe som de trengte å stille opp til, om det var noe som de var ukomfortabel med.

Intervjuene med de fire lærerne ble gjennomført på biblioteket, etter mitt initiativ, da dette rommet gjerne var tomt og noenlunde fri for støy. Intervjuet med rektor ble gjennomført på hennes kontor. Intervjuene med de fire lærerne ble gjennomført i uke to og tre av oppholdet mitt på skolen, mens intervjuet med rektor ble gjennomført i uke fire. Jeg startet intervjuene med å informere de fem aktørene om prosjektet mitt, samt hvorfor jeg befant meg på skolen, og hvorfor jeg ønsket å ha en samtale med dem. Før jeg startet på selve intervjuguiden, spurte jeg intervjupersonene om de var komfortable med at jeg tok opp intervjuet med en lydopptaker, som jeg også viste fram. Siden det semistrukturerte intervjuet er noe fritt, hendte det at noen spørsmål ble stilt tidligere enn planlagt, og at andre spørsmål ble tilføyd underveis. Spørsmålene, samt formuleringen av de ulike spørsmålene, var derfor ikke identiske, som medførte at intervjuene ble ulike. Det hendte at jeg måtte omformulere enkelte spørsmål om intervjupersonene sa at de ikke forsto hva jeg mente, eller om jeg merket at de svarte på noe annet enn det jeg hadde spurt om. Intervjutiden varierte fra 20 minutter til over 60 minutter, alt etter hvilket tema vi snakket om, eller hvor snakkesalig intervjupersonene var. Da jeg intervjuet lærerne anvendte jeg intervjuguiden jeg på forhånd hadde utformet, mens i intervjuet med rektor utformet jeg en annen intervjuguide basert på tidligere feltsamtaler som jeg hadde hatt med henne, samt på observasjoner som jeg hadde gjort i løpt av tiden på skolen. Intervjuguiden til både lærerne og rektor, ligger vedlagt som vedlegg 2 og 3.

Det første jeg gjorde da jeg kom tilbake til Norge var å transkribere datamaterialet mitt. Jeg transkriberte da lydopptakene over til et skriftlig dokument, som forelå elektronisk. Noe jeg

var bevisst på da jeg transkriberte, var å ikke inkludere alle detaljerte følelsesuttrykk, i et forsøk på å spare meg selv for tid. Lydkvaliteten var god, men jeg brukte likevel tid på å sørge for at transkripsjonene var nøyaktig med tanke på hva som ble sagt, slik at jeg ikke misforsto ord eller utsagn. Jeg analyserte så datamaterialet, og jeg bestemte meg for å analysere ved hjelp av det Kvale og Brinkmann (2009, s.208f) kaller for meningskoding, med fokus på datastyrt koding. Datastyrt koding vil si at jeg først utviklet kodene da jeg leste intervjumaterialet. I likhet med kodingen av datamaterialet fra den deltakende observasjon- og fra feltsamtalene, formet kodene seg i neste steg som kategorier. Meningen i lange intervjuutsagn ble da redusert til kategorier, som strukturerte og reduserte intervjuteksten (Kvale og Brinkmann, 2009, s.210). Jeg kodet eksempelvis ordene ”*textbook*”, og ”*inspectors*”, før jeg utformet kategorier som blant annet ”*syllabus*”, og ”*læremidler*”.

#### 4.7 Reliabilitet og validitet

Ifølge Grønmo (2016, s.240) kan reliabilitet og validitet karakteriseres som to forutsetninger for god datakvalitet. Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet, mens validitet omhandler datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses.

Reliabiliteten avgjøres ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Siden jeg utførte mitt forskningsopplegg som en del av et feltarbeid, over en begrenset tidsperiode, kan reliabiliteten være utfordrende å vurdere. Utførelsen av metodene som jeg anvendte, og mine senere tolkninger av det innsamlede datamaterialet, er preget av min tilstedeværelse. Det er derfor ikke en selvfølge at mine resultater kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, noe som kan svekke reliabiliteten til mine resultater. Jeg anvendte likevel en metodetriangulering i et forsøk på å styrke tilliten til metodene, samt analyseresultatene mine (Grønmo, 2016, s.69).

Validitet referer som tidligere nevnt til datamaterialets gyldighet med hensyn til problemstillingen som skal belyses. Dette er et mindre presist begrep sammenlignet med reliabilitetsbegrepet, og i et forsøk på å spesifisere det valgte jeg å fokusere på to typer validitet; kompetansevaliditet og kommunikativ validitet (Grønmo, 2016, s.241).

Kompetansevaliditet omhandler forskerens kompetanse i form av erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner når det kommer til å samle inn kvalitative data ved hjelp av sine utvalgte metoder. Jeg hadde svært lite erfaring i anvendelsen av de utvalgte metodene før jeg dro på

feltarbeid, noe som medførte at jeg forberedte grundig i metodene, ved å sette meg inn i metodenes styrker og svakheter. Den andre typen validitet kalles kommunikativ validitet, som omhandler diskusjon mellom forsker og andre personer som eksempelvis mine medstudenter og veileder, angående materialets relevans med tanke på problemstillingen. Jeg var i kontinuerlige samtaler gjennom hele feltarbeidet med mine medstudenter, og med min veileder. Vi diskuterte det innsamlede datamaterialet sin relevans, og det hendte at jeg ble oppmerksom på observasjoner jeg hadde gjort, eller samtaler som jeg hadde hatt, som trengte ytterligere oppfølging.

Selv om det kan være vanskelig å forbedre reliabiliteten og validiteten i en kvalitativ studie, grunnet forskerens tilstedeværelse, påpeker Grønmo (2016, s.259) at det derimot finnes store muligheter for å gjøre dette, gjennom hele datainnsamlingen. Grønmo (2016, s.259) skiller videre mellom to hovedstrategier, der den ene går ut på å styrke arbeidet med feltnotatene. Utarbeidelse av slike notater utgjør da grunnlaget for vurdering av datakvaliteten. Grønmo (2016, s.259) fremhever i den sammenheng metodologiske notater, som vil si de notatene som omhandler erfaringer og utfordringer under datainnsamlingen, samt refleksjoner over disse erfaringene og utfordringene. Da jeg var på feltarbeid var jeg nøye med å notere utfordringer, og refleksjoner fortløpende, omkring eksempelvis språk, da swahili var det offisielle språket på Tanzania Primary, noe som både var positivt og negativt for datainnsamlingen. Tid var også en utfordring som spesielt gjaldt den deltakende observasjonen, men også intervjuene. Jeg reflekterte samtidig omkring det at vi var to studenter på samme skole, en skole som aldri hadde opplevd å ha noen fra utsiden der tidligere. Jo bedre notatene omkring slike utfordringer, og refleksjoner utformes, desto bedre er forskerens grunnlag for å vurdere datamaterialets kvalitet, i tillegg til å endre datainnsamlingen underveis i feltarbeidet (Grønmo, 2016, s.260). Jeg vil gjøre ytterligere greie for utfordringene, og refleksjonene tilknyttet datainnsamlingen i delkapittelet som omhandler metodiske utfordringer.

Den andre strategien dreier seg ifølge Grønmo (2016, s.260) om systematisk tilpasning. Grønmo (2016, s.260) skriver i den forstand at forskeren blant annet kan sørge for en systematisk variasjon i datainnsamlingen, som vil si at data om de samme fenomenene blir innsamlet på ulike måter. Dette er noe jeg har gjort under datainnsamlingen til mitt prosjekt, ved å benytte meg av en metodetriangulering. Metodene som jeg valgte å anvende i datainnsamlingen er også nokså åpne, da spørsmålsformuleringene, samt spørsmålene jeg stilte gjerne varierte fra intervju til intervju. Feltsamtalene som jeg hadde med menneskene

som jeg møtte var heller ikke like, selv om de gjerne omhandlet temaer som var innenfor prosjektets problemstilling. I den deltakende observasjonen tok jeg både status som lærer og som observatør, to statuser som gav ulik informasjonstilgang til det samme temaet. Jeg observerte også i klasserommene, og på lærerrommet som gav meg muligheten til å delta-samt å observere aktørene mine i ulike situasjoner på skolen, som omhandlet tematikken for prosjektet mitt.

## 4.8 Metodiske utfordringer

### 4.8.1 Språk

Jeg visste før jeg dro til Tanzania Primary at det offisielle språket på skolen var swahili, og at jeg derfor kunne komme i møte med aktører som ikke behersket engelsk. Den største utfordringen med tanke på språket møtte jeg under den deltakende observasjonen, da jeg forsto svært lite av det som ble sagt i undervisningssammenheng, og på lærerrommet. I undervisningssammenheng var jeg som tidligere nevnt opptatt av å snakke med lærerne før- underveis- og etter undervisningen. Et positivt aspekt ved at jeg forsto svært lite av det som ble sagt, var at det hjalp meg med å beskrive observasjonene mine på et så lavt abstraksjonsnivå som mulig, da det gav meg muligheten til å beskrive handlingene til lærerne, i stedet for å tolke meningen i utsagnene deres. Jeg kan derimot ha gått glipp av utsagn som omhandlet læreboken, og som kan ha vært verdifulle for prosjektet mitt. All kommunikasjon på lærerrommet foregikk også på swahili, noe som gjorde det utfordrende for meg å delta i samtalene mellom lærerne. Jeg forsøkte derimot å involvere meg selv, ved å spør hva de snakket om, eller ved å starte samtaler. Dette var likevel utfordrende, da mange av lærerne ikke følte seg komfortable med å snakke engelsk. Noen lærere oversatte derimot samtalene som foregikk på lærerrommet for meg til engelsk, noe som gav meg muligheten til å få et lite innblikk i hva samtalene omhandlet.

Jeg var på forhånd bevisst på at det kunne bli nødvendig å bruke en tolk da jeg observerte- og intervjuet aktørene. Etter å ha tilbrakt noen dager på Tanzania Primary, bestemte jeg meg likevel for at dette ikke var aktuelt. Jeg brukte lang tid på å få tilliten til lærerne på skolen, samt å bli en del av deres gruppe, og jeg tror at dette arbeidet ville ha blitt ødelagt om jeg hadde brakt inn en utenforstående tolk. Det kunne ha skapt avstand mellom meg og de ansatte på skolen. Jeg tror at jeg automatisk hadde blitt plassert i observatørstatusen, som kunne ha medført at jeg ikke fikk det innblikket- og innpasset som jeg faktisk gjorde ved å ikke ha tolk tilstede på skolen.

Språkutfordringen gjorde seg spesielt gjeldene i et intervju, da Christina uttrykte at hun ikke var komfortabel med å snakke engelsk. Hun uttrykte likevel at hun ønsket å bli intervjuet. Jeg spurte derfor Beatrice om hun kunne fungere som tolk i intervjuet, noe hun sa ja til.

Oversettelsen kan derimot ha medført at spørsmålene ble stilt annerledes, og at svarene mistet mye av meningen sin da de ble oversatt til engelsk. Jeg kan aldri vite hva de to lærerne faktisk sa til hverandre, eller om oversettelsene stemte overens med det som ble sagt. Det at de to lærerne også kjente hverandre godt, og at de arbeidet sammen kan ha påvirket svarene til Christina, da hun kan ha lagt bånd på seg selv, noe hun kanskje ikke hadde gjort om det var en utenforstående tolk tilstede. Christina uttrykte i ettertid av intervjuet at hun gjerne ville forklare meg mer av hva hun gjorde i klasserommet, men at hun synes det var utfordrende da hun ikke følte seg stødig nok i det engelske språket. Christina ble derfor enig med Beatrice om at hun skulle fortelle henne hva hun planla for timen, for å så oversette dette til meg, noe som fungerte godt. Hun forsto og snakket litt engelsk, og det var mulig å kommunisere med henne om når eksempelvis geografiundervisningen skulle være, og kort om hva som skulle skje i undervisningen, men lengre samtaler var utfordrende.

#### 4.8.2 Tid

Tidsaspektet var den største metodiske utfordringen som jeg møtte på i løpet av datainnsamlingen i Tanzania. I tiden som jeg tilbrakte på Tanzania Primary, var det svært sjelden at undervisningen i geografi og *social studies* ble avholdt i tråd med det som sto i timeplanen. Undervisningen i de to fagene utgikk enten av ulike årsaker, eller så ble den avholdt til andre tidspunkt enn det som var fastsatt i timeplanen. Det var derfor ikke mulig for meg å møte opp utenfor et klasserom i tråd med det som sto i timeplanen, for å observere et spesifikt fag. Jeg oppsøkte derfor lærerne hver morgen for å spørre om de skulle ha undervisning den dagen, og til hvilket klokkeslett de eventuelt planla dette. Dette fungerte i utgangspunktet godt, men det gjorde det samtidig utfordrende å vite hvordan en dag ville utfolde seg, og om jeg faktisk fikk observert de fagene som jeg ønsket å observere de aktuelle dagene. Det var av den grunn nødvendig at jeg oppholdt meg på skolen hele dagen, slik at jeg fikk observert så mange timer som mulig i de to fagene.

Utfordringer tilknyttet timeplanen ble spesielt synlig ved én anledning da jeg ventet en hel skoledag på å observere Devotha sin undervisning. Hun fortalte meg på morgenen at hun

skulle ha undervisning på slutten av dagen, og at hun ville hente meg før hun skulle ha timen. Hun hentet meg da til dagens siste undervisningstime, og vi gikk sammen bort til klasserommet. Devotha hadde forberedt plakater som jeg hjalp henne med å bære. Da vi kom til klasserommet var det allerede en lærer tilstede, og Devotha sa at jeg skulle vente utenfor klasserommet mens hun snakket med denne læreren. Da hun kom tilbake, sa hun til meg at det ikke ble undervisning i geografi da det allerede var en lærer i klasserommet som skulle undervise i et annet fag. Vi måtte av den grunn ta timen igjen en annen dag. Jeg opplevde derimot ikke at denne undervisningstimen i geografi ble tatt opp igjen. Timeplanen ble også påvirket ved flere anledninger da det kom inspektører fra distriktet, som hadde møter med lærerne og rektor angående undervisningen på skolen, noe som gjerne tok flere timer.

#### 4.8.3 To studenter på samme skole

Som jeg har vært inne på tidligere, var vi to studenter som hadde Tanzania Primary som utgangspunkt for våre prosjekter. Min medstudent var derimot interessert i å forske på avdelingen for *special needs*, og vi befant oss derfor ulike steder på skolen, atskilt fra hverandre store deler av oppholdet. Vi tilbrakte likevel tid sammen, og vi ble kjent med mange av de samme lærerne, som arbeidet på ulike avdelinger. Dette medførte at vi også observerte mange av de samme lærerne, samt hadde feltsamtaler- og intervjuet dem. Det at vi var to studenter, med to ulike prosjekter, kan ha virket forvirrende for aktørene, og de øvrige ansatte som vi kom i kontakt med på skolen, med tanke på hvilken status de skulle plassere oss i. Lærerne kan også ha oppfattet det som tidskrevende, og forstyrrende i deres arbeidsdag, at vi var to som gjerne ønsket å snakke med dem, og observere dem ved flere anledninger i løpet av en dag. Dette kan ha påvirket dataen som hver av oss samlet inn, da aktørene kan ha fortalt én av oss noe, som de ikke nevnte for den andre da de kan ha tenkt at de allerede hadde fortalt det.

Det var likevel positivt å være to, da det følte betryggende for min egen del i form av at jeg kunne diskutere og reflektere omkring prosjektet mitt med noen som befant seg i den samme situasjonen som meg selv. Prosjektets reliabilitet og validitet ble også styrket grunnet at vi hadde fortløpende kommunikasjon om dataen som vi hadde samlet inn. Vi fikk dermed avkreftet eller bekreftet informasjonen vi hadde fått, da vi var to som snakket med de samme aktørene, om temaer som var sentrale for oss begge. Vi fungerte også som en slags inngangsport for hverandre, ved at vi introduserte hverandre for de ulike lærerne som hver av

oss hadde god kontakt med, eller som vi kjente til på hver vår kant av skolen. Arbeidet med å få innpass, samt det å bli akseptert, ble dermed enklere og mindre komplisert i møtet med de ansatte på skolen, enn om vi ikke hadde vært der sammen.

#### 4.9 Etikk og utfordringer

Kvale og Brinkmann (2012, s.79) trekker frem betydningen av informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle når man tar for seg etikk i samfunnsforskning. Informert samtykke vil si at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål, og om hovedtrekkene i designen. Dette skal sikre at de involverte deltar frivillig, samt at de blir informert om at de når som helst kan trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2012, s.86). Jeg utformet et informasjonsskriv i tråd med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin mal, før jeg dro på feltarbeid til Tanzania, som ligger vedlagt oppgavebesvarelsen som vedlegg 1. Jeg fikk ikke et skriftlig samtykke av aktørene, da jeg fikk dette muntlig. Aktørene ble da informert muntlig om hva som sto i informasjonsskrivet og jeg gjorde dette ved flere anledninger, slik at deres samtykke ikke ville være basert på tvetydighet, eller manglende informasjon om prosjektet. Ettersom jeg hadde flere samtaler omkring dette med aktørene, var jeg aldri i tvil om deres samtykke til å være en del av prosjektet mitt. Jeg var dessuten svært nøye med å kontinuerlig informere de om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst.

Konfidensialitet innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale og Brinkmann, 2012, s.90). Jeg skrev aldri ned aktørenes personalia, i form av navn i feltdagboken min, og navnene deres var heller ikke en del av intervju materialet mitt. I beskrivelsen av aktørene, har jeg forsøkt å anonymisere de mest mulig ved å ikke dele deres riktige navn, nøyaktige alder, eller tidspunktet for når det ble ansatt ved skolen. Videre gav jeg skolen et fiktivt navn, for å ikke avsløre skolens lokalisering i Tanzania. Det er ingen som har hatt tilgang til datamaterialet mitt, utenom meg selv, og jeg slettet lydopptakene som jeg hadde gjort av intervjuene så fort jeg var ferdig med å transkribere datamaterialet.

Konsekvensene som prosjektet mitt kan ha hatt for aktørene mine, både positive og negative, er også en viktig etisk retningslinje som jeg har tatt i betraktning gjennom hele feltarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2012, s.91). Jeg har ikke inntrykket av at aktørene har tatt skade av å delta i prosjektet mitt, da de ikke oppga sensitiv informasjon om seg selv, eller om andre forhold. Fordelen med å være en del av prosjektet mitt kan ha vært at det gav dem en

mulighet til å dele sine tanker, og erfaringer omkring det å være lærer på en offentlig barneskole i Tanzania, med tanke på hvilke utfordringer og muligheter dette medbringer. Jeg fikk derfor inntrykket av at aktørene synes det var meningsfullt å delta i prosjektet. Aktørene vil derimot ikke få mulighet til å lese oppgaven min når den er publisert, da jeg har valgt å skrive den på norsk. Selv om dette er en betydelig etisk utfordring, kommuniserer jeg regelmessig med flere av aktørene, og jeg har sagt at jeg gjerne vil fortelle dem om prosjektets resultater om de ønsker det. Kvale og Brinkmann (2012, s.92) fremhever til sist forskerens rolle som en viktig etisk retningslinje. Dette innebærer blant annet at offentliggjøringen av funn er så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette, da jeg allerede har reflektert omkring dette i delkapitlene som omhandler prosjektets reliabilitet, validitet, og metodiske utfordringer.



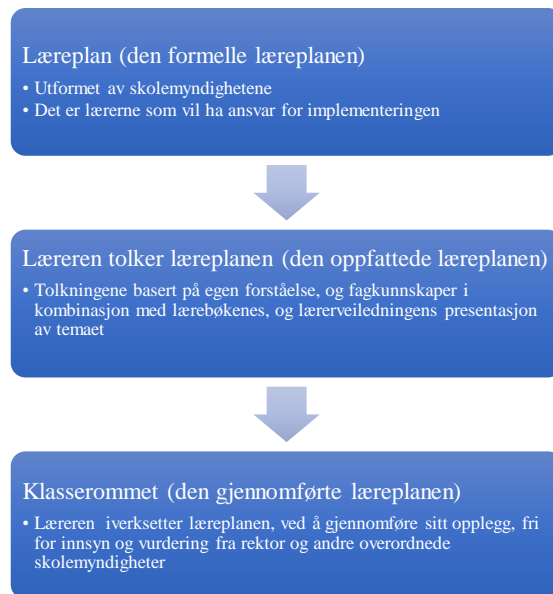
## 5. Veien fra læreplan (*syllabus*) til klasserom på Tanzania Primary

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av hvordan lærerne på Tanzania Primary arbeidet med å implementere den formelle læreplanen, og eller det som i denne forstand var *syllabus*, til klasserommet. Goodlads forståelse av læreplanens fem framtoninger vil i den sammenheng fungere som et rammeverk for hvordan jeg har skissert denne prosessen. Fokuset vil nærmere bestemt være på den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, og den gjennomførte læreplan. Årsaken til dette er at det er disse framtoningene av læreplanen som prosjektet mitt har undersøkt. Jeg ser det som nødvendig å beskrive denne prosessen, da den utgjorde de faste rammene som prosjektets aktører arbeidet innenfor. Læreboken var dessuten en betydningsfull del av dette rammeverket, og dermed av implementeringsprosessen.

Før jeg dro på feltarbeid hadde jeg en forestilling om hvordan læreplanen ble implementert i barneskolen, samt hvordan lærere arbeidet med dette. Mine tidlige antagelser viste seg derimot å stemme svært dårlig overens med hvordan denne prosessen faktisk utartet seg på Tanzania Primary, som igjen påvirket betydningen som læreboken ble tillagt av aktørene. Jeg vil derfor først presentere mine tidlige antagelser, før jeg presenterer hvordan prosessen faktisk utartet seg på Tanzania Primary.

### 5.1 Mine tidlige antagelser

Jeg baserte mine tidlige forestillinger om hvordan lærerne arbeidet med å implementere læreplanen, på mine egne erfaringer fra den norske skolen, og da spesielt fra mine tidligere praksisperioder, men også på Goodlad sin forståelse av læreplanens ulike framtoninger. Denne forestillingen baserte seg på en forståelse av at det var en relativt kort, og lite kompleks vei fra læreplanen som skolemyndighetene hadde utformet, til klasserommet der den ble iverksatt av en lærer, basert på vedkommendes tolkninger av den:



Figur 1: Min forestilling om hvordan veien fra læreplan til klasserom så ut.

Figuren viser først en overordnet læreplan, utformet av skolemyndighetene, som lærerne hadde ansvar for å implementere i skolen, og dette steget kan forstås som det Goodlad definerer som den formelle læreplanen (Imsen 2009, s.195). I steg to av figuren, som kan forstås som det Goodlad definerer som den oppfattede læreplanen, antok jeg at lærerne ville stå fri til å tolke den aktuelle læreplanen, og at disse tolkningene ville være basert på deres fagkunnskaper, utdanning, og tidligere arbeidserfaringer, i kombinasjon med lærebokens presentasjon av fagstoffet, og lærerveiledningens føringer (Imsen, 2009, s.195f). Siden modellen legger opp til at lærerne vil ha en form for tolkningsrom, så jeg for meg at ingen undervisningstimer ville være identiske, og at betydning av læreboken ville variere i tråd med lærernes tolkninger av læreplanen, samt deres erfaring- og utdanningsbakgrunn. Figurens siste steg er selve klasserommet, som kan forstås som det Goodlad definerer som den gjennomførte læreplanen, der lærerne underviser, og iverksetter deres tolkninger av læreplanen, fri fra innsyn, og vurdering fra deres overordnede (Imsen, 2009, s.196).

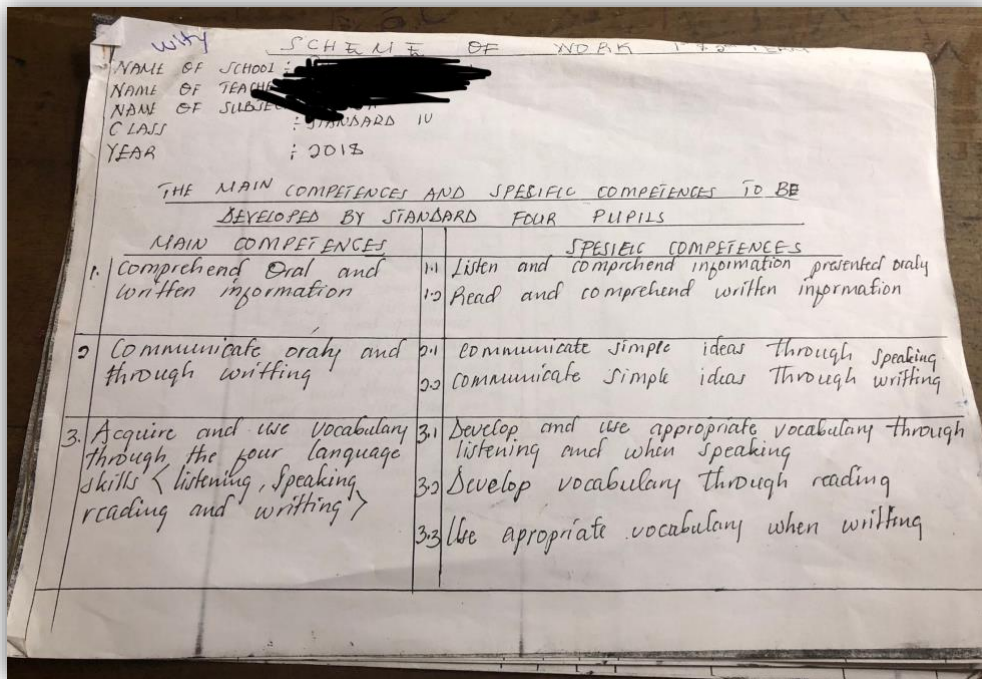
## 5.2 Den faktiske implementeringsprosessen

Den første tiden jeg observerte aktørene på skolen, var jeg opptatt av å finne ut hvordan lærerne anvendte læreboken i sitt arbeid, med tanke på da de planla undervisningen sin, og i selve undervisningssituasjonen i et forsøk på finne ut hvilken betydning som den ble tillagt av lærerne. Det jeg derimot ikke innså, var at implementering av læreplanen, var en lang og tidskrevende prosess, sterkt kontrollert av tanzanianske skolemyndigheter, som igjen

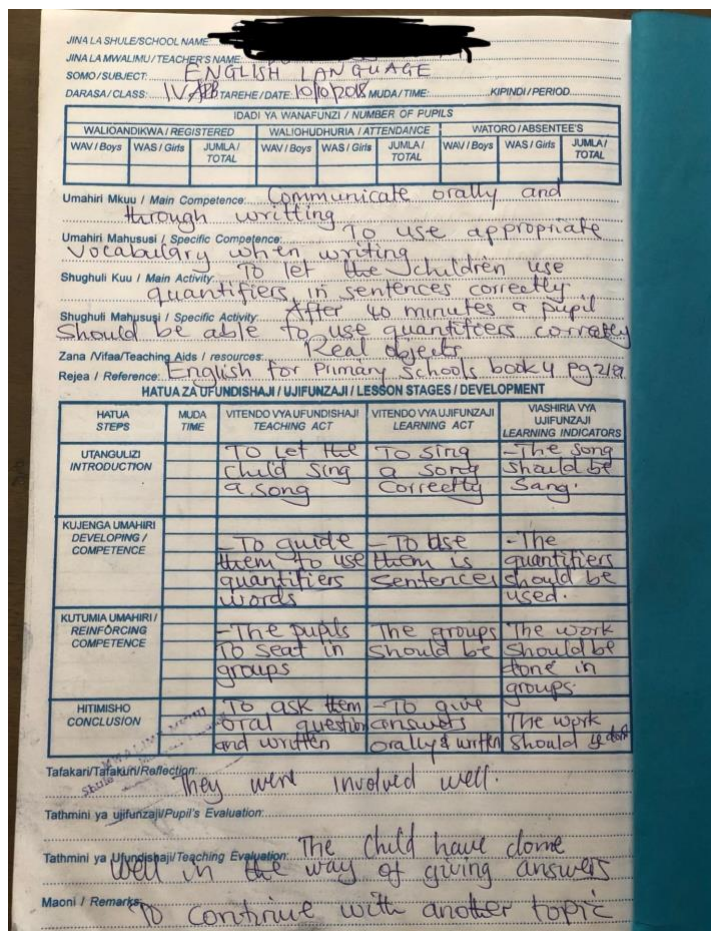
hadde påvirkningskraft på hvilken betydning læreboken fikk for lærerne, og hvordan de anvendte den. Det Goodlad definerer som den oppfattede læreplanen, var spesielt en lang prosess, der lærerne måtte gjennom en rekke ”steg”, og arbeidsoppgaver før læreplanen faktisk ble gjennomført i klasserommet. Jeg oppdaget kompleksiteten ved lærernes arbeid, steg for steg, over en lengre periode, ved hjelp av mine tre metoder.

### 5.2.1 *Scheme of work og lesson plan*

Den første uken jeg tilbrakte på skolen satt jeg på lærerrommet, og observerte at Beatrice satt og noterte noe på et ark, som jeg tidligere hadde observert at flere av lærerne som befant seg der ofte gjorde. Jeg spurte hva hun skrev på, og hun svarte at alle lærere må fylle ut såkalte *lesson plans* for hver time de skulle ha. Beatrice forklarte at det er et skjema som sier noe om hvor mye tid de skal bruke på en aktivitet, hva de skal gjøre, hvilke mål timen skal dekke, og hvilke ressurser de skal ta i bruk. Når timen er gjennomført skal læreren evaluere hvordan undervisningen gikk, og skrive dette inn i skjemaet. Beatrice fortalte videre at lærerne lager *lesson plans* ut fra noe hun kalte *scheme of work*. Hun forklarte at *scheme of work* brukes til å ”bryte ned” læreplanen, med tanke på hvor lang tid man skal bruke på hvert emne innenfor et tema. Alle *lesson plans* må godkjennes av rektor, og Beatrice sa at det kom inspektører fra skoledistriktet, og fra de statlige skolemyndighetene flere ganger i året for å kontrollere at *syllabus* blir overholdt, gjennom å inspisere *lesson plans*, og ved å observere lærerne i deres undervisning. Implementeringsprosessen av læreplanen, eller av *syllabus* ble dermed mer komplisert, men det skulle vise seg at det var enda flere pålagte arbeidsoppgaver som lærerne var pliktige til å gjennomføre før de kom seg til undervisningen.



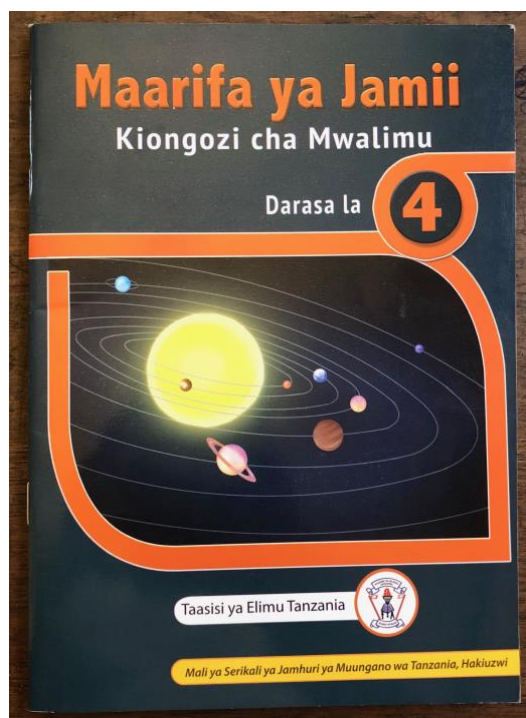
Bilde 1: Scheme of work i engelsk, Tanzania Primary 19. oktober 2018.



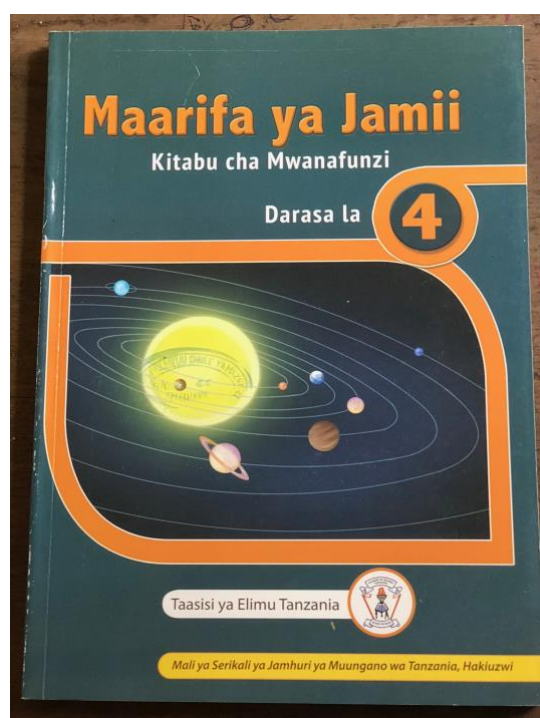
Bilde 2: Eksempel på hvordan en lesson plan så ut, Tanzania Primary 12. oktober 2018.

### 5.2.2 Teacher guide og lesson notes

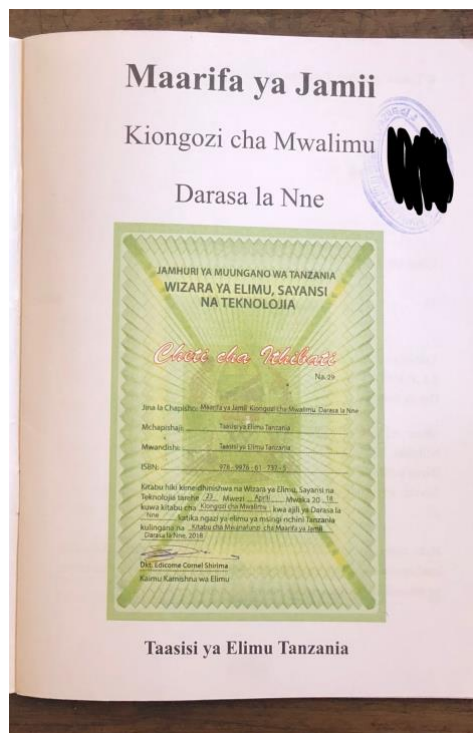
Jeg observerte mange undervisningstimer i *social studies* og i geografi, og jeg oppdaget etterhvert flere ting som jeg ikke var klar over at lærerne brukte i sitt arbeid. Da jeg observerte timen til Beatrice den andre uken av oppholdet mitt på skolen, oppdaget jeg at hun holdt en bok som var åpen, inne i læreboken. Etter timen spurte jeg hvilken bok det var, og hun fortalte at det var en *teacher guide*, som tilhørte læreboken. Hun fortalte at den la føringer for hvordan lærerne skulle undervise fra læreboken, i form av hvilke spørsmål som de skulle stille elevene muntlig, fasiten på disse spørsmålene, samt hvilke tekster som det er meningen at elevene skal lese fra læreboken. Beatrice fortalte at lærerne også bruker *teacher guides*, i kombinasjon med lærebøkene når de utformer *lesson plans*. I en tidligere feltsamtale fortalte rektor at skolen ble tilsendt lærebøker, og tilhørende *teacher guides* fra skolemyndighetene, og at det var skolemyndighetene som valgte det aktuelle forlaget, og hvilke lærebøker skolene skulle få tilsendt. Hver lærebok, og teacher guide hadde et sertifiseringsbevis på innsiden, som betød at de hadde blitt godkjent av tanzanianske skolemyndigheter til å bli brukt i grunnskoleopplæringen.



Bilde 3: Teacher guide i social studies 4. trinn, Tanzania Primary 16. oktober 2018.

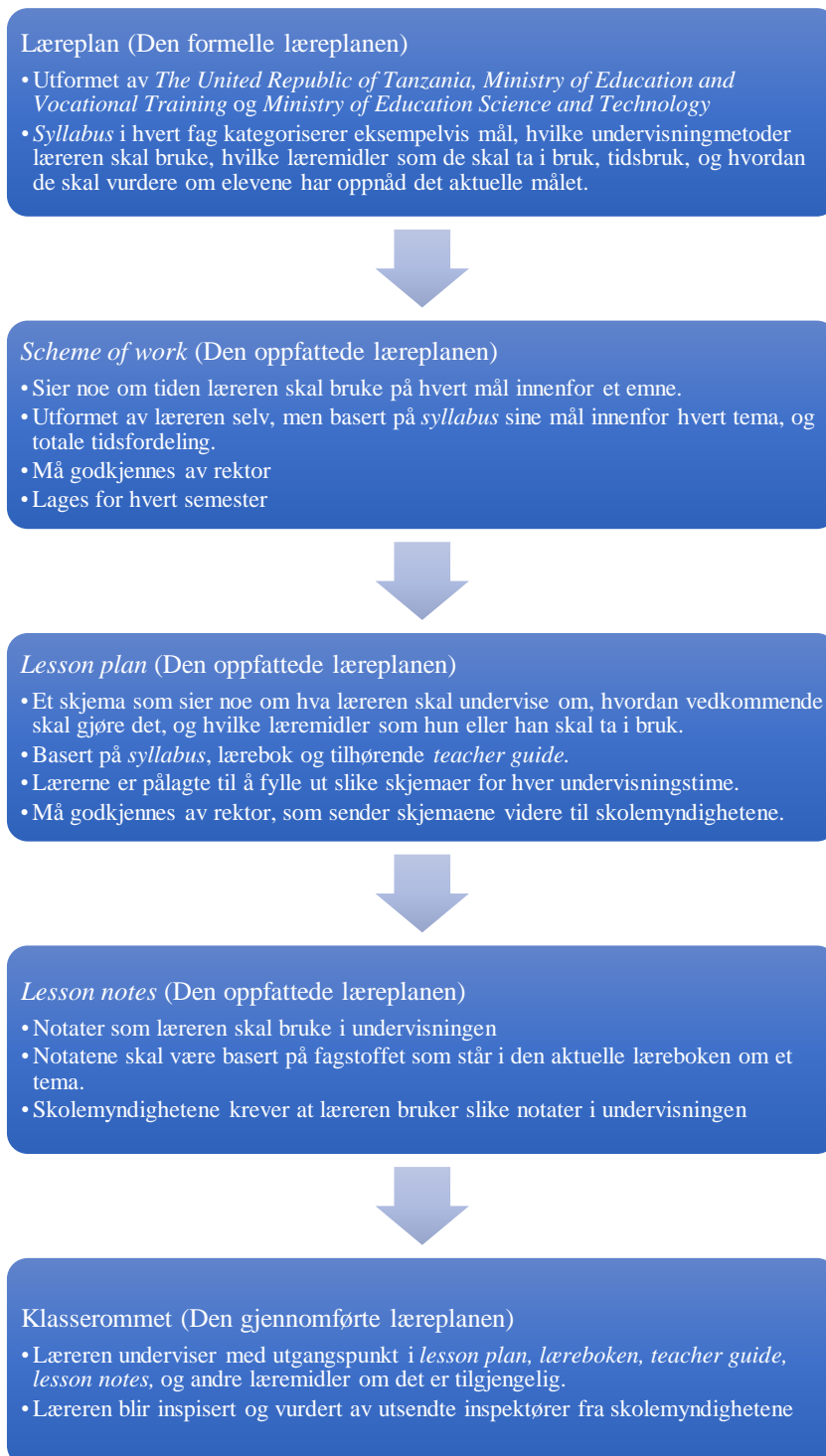


Bilde 4: Lærebok i social studies 4. trinn, Tanzania Primary 15. oktober 2018.



Bilde 5: Tegn på at læreboken og teacher guide var godkjent av skolemyndighetene, Tanzania Primary 15.oktober 2018.

Da jeg observerte Christina og Devotha sine timer, så jeg at de ved flere anledninger holdt notatbøker i hendene da de underviste, mens læreboken lå åpen på et skrivebord foran dem. I en feltsamtale sa Christina at notatbøkene var *lesson notes*, der man skrev fagstoffet som de skulle undervise om. Beatrice fortalte i en senere feltsamtale at lærernes *lesson notes* var basert på det som sto i *teacher guides*, og i læreboken, om det aktuelle temaet som elevene skulle lære om, og at lærerne var pålagte til å bruke slike notater i undervisningen. Jeg hadde dermed oppdaget en rekke nye begreper, som jeg ikke var kjent med, som jeg var nødt til å sortere, i et forsøk på å forstå hvordan lærerne arbeidet. En feltsamtale med Beatrice på lærerrommet hjalp meg å forstå dette, da hun forklarte meg prosessen som lærerne på skolen må gjennom før de faktisk kommer seg til klasserommet, og hvilke arbeidsoppgaver de hadde i den sammenheng. Jeg har forsøkt å illustrere denne prosessen i følgende figur:



Figur 2: Hvordan læreplanen (*syllabus*) egentlig implementeres i skolen.

Figuren som Beatrice hjalp meg med å utforme gjorde at jeg fikk en bedre, og mer sammensatt forståelse av de rammene som aktørene arbeidet innenfor. Jeg valgte å inkorporere det Goodlad definerte som den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen,

og den gjennomførte læreplanen i modellen, i et forsøk på å strukturere, og sortere hvordan implementeringsprosessen gikk for seg på Tanzania Primary.

Modellen viser at myndighetenes innflytelse og kontroll, spilte en større rolle enn hva jeg antok på forhånd. Lærernes innflytelse i implementeringsprosessen spilte derimot en mindre rolle enn hva jeg på forhånd antok. Modellen fungerte som et rammeverk, og den bidro til å gi mening, og struktur til datamaterialet, og analysen av det. I følgende kapittel vil jeg beskrive hvordan skolemyndighetene styrte, og kontrollerte at aktørene på Tanzania Primary holdt seg innenfor *syllabus* sine føringer.



## 6. Skolemyndighetene og den formelle læreplanen

I dette kapittelet vil jeg belyse skolemyndighetenes rolle i implementeringsprosessen av læreplanen, eller *syllabus*. Jeg vil i nærmere bestemt presentere hvordan den formelle *syllabus* er utformet i geografi fra 2006, og i *social studies* fra 2016, og om det i den forstand er ulikheter mellom de to. Videre vil jeg presentere hvordan skolemyndighetene kontrollerte at *syllabus* ble overholdt ved å utsende skoleinspektører til skolene, og ved å gjennomføre nasjonale eksamener. Aktørens tanker omkring skolemyndighetenes kontroll, og om *syllabus* sine endringer vil også bli belyst. Datamaterialet fra de tre metodene vil bli presentert i dette kapittelet.

### 6.1 *Syllabus*: den formelle læreplanen

For å kunne vise hvordan *syllabus* er utformet og kategorisert i geografi og *social studies* innenfor et tema, har jeg valgt å presentere fire utdrag fra *syllabus*, for hvert klassetrinn- og fag som er lagt ved som vedlegg 4, 5, 6, og 7 til besvarelsen. Utdragene er valgt på bakgrunn av hvilke temaer som jeg observerte at lærerne underviste i da jeg befant meg på skolen.

#### 6.1.1 Geografi

*Syllabus* i geografi fra 2006, er skrevet av *Ministry of Education and Vocational Training*, og den er laget for 3.trinn til 7.trinn. Den fastslår at læreren skal gjennomføre tre undervisningstimer i uken, som tilsvarer tre økter på 40 minutter (*Ministry of Education and Vocational Training*, 2006, s.viii).

Formålet med faget på 5.trinn er at elevene skal tilegne seg kunnskap om kart, samt miljøet, og hvilken signifikans solsystemet har for miljøet (*Ministry of Education and Vocational Training*, 2006, s.34). Vedlegg nr. 4 er et utdrag fra *syllabus* i geografi på 5.trinn, som viser hvordan lærere skal arbeide med hovedtemaet ”*The Solar System*”, og deltemaet ”*The Concept of The Solar System*”, som jeg observerte at Christina underviste i da jeg befant meg på skolen. *Syllabus* sier blant annet noe om hvilke undervisningsmetoder som lærerne skal anvende, samt læremidler, og hvordan de kan evaluere om elevene har nådd læringsmålene. I de videre deltemaene som omhandler ”*The Solar System*”, står det blant annet at lærerne skal bruke læremidler som tekster, diagram med bilder, miljøet, globus, illustrasjoner, tegninger, lommelykt, og bilder når de underviser i temaet, slik som vedlegg nr. 4 viser (*Ministry of Education and Vocational Training*, 2006, s.51ff).

Selve utformingen av *syllabus* på 6.trinn er identisk med utformingen på 5.trinn, slik som vedlegg nr. 5 viser. Formålet med faget på 6.trinn er at elevene skal utvikle kartferdigheter, og at de utvikler kunnskap omkring miljøet, samt bærekraft (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.56). I tillegg til læremidlene vist i deltemaet ”*Livestock keeping*”, som eksempelvis fotografier, kart, og videokassetter, står det i *syllabus* som vedlegg 5 viser, at lærerne også skal anvende konkreter som eksempelvis gassovn, og vannkoker i den øvrige undervisningen i hovedtemaet ”*Economic Activities and Affect in the Environment*” (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.66).

### 6.1.2 *Social studies*

*Syllabus* i *social studies* ble innført i 2016, og den er utformet av *Ministry of Education Science and Technology*. Den er laget for 3.-6.trinn, og det er denne læreplanen som 3.-og 4.trinn følger i *social studies*, mens 5.-og 6.trinn vil starte å følge den i 2019 (5.trinn), og i 2020 (6.trinn).

I *social studies* er *syllabus* fra 2016 utformet på en mindre detaljert måte, og den er mer orientert mot kompetansemål, enn mot konkrete læringsmål, sammenlignet med *syllabus* i geografi fra 2006 (Mashaza og Majani, 2018). På 3.trinn skal elevene blant annet kunne anvende kunnskap omkring kart, og solsystemet, samt økonomiske prinsipper i produksjonsaktiviteter (Ministry of Education Science and Technology, 2016, s.6).

Kompetansemålene som elevene skal nå på 4.trinn bygger enten videre på kompetansemålene fra 3.trinn, eller er identiske med dem. Elevene skal blant annet kunne anvende kunnskap omkring kart, og solsystemet i det daglige liv, samt anvende økonomiske prinsipper i produksjonsaktiviteter (Ministry of Education Science and Technology, 2016, s.14). Ettersom *syllabus* fra 2016 er mer generelt utformet, legger den ikke føringer for hvilke læremidler som lærerne skal ta i bruk når de underviser i de ulike temaene på 3.- og 4.trinn, eller hvilke undervisningsmetoder som de skal ta i bruk, slik som vedlegg nr. 6 og 7 viser. Det som også er interessant er at *syllabus* slår fast at det skal undervises i faget tre ganger i løpet av en uke, der hver time skal vare i 40 minutter, og videre står det ”*However, these suggestions on the number of periods may change depending on the teaching and learning context*” (Ministry of Education Science and Technology, 2016, s.5). Dette betyr dermed at timetallet kan tilpasses selve læringssituasjonen, noe *syllabus* i geografi fra 2006 ikke gir rom for (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.viii). Dette tilsier at tidsfordelingen også er noe

friere, og mer generell i den nye *syllabus* fra 2016. Det som på den andre siden har blitt mer detaljert utformet i utgaven fra 2016, er vurderingskriteriene som lærerne skal forholde seg til når de skal evaluere sine elevers forståelse.

### 6.1.3 Hva tenkte aktørene om endringene?

Aktørene som jeg møtte på Tanzania Primary var noe negative til endringene i *syllabus*, og dette gjaldt rektor spesielt, som i intervjuet uttrykte at den eldre *syllabus* fra 2006 var enklere å undervise ut fra, og for elevene til å forstå. Rektor sine tanker kan ha sammenheng med at *syllabus* fra 2016 verken legger føringer for hvilke undervisningsmetoder som lærerne skal benytte seg av, eller hvilke læremidler som de skal anvende i undervisningen, slik som *syllabus* fra 2005 gjorde.

**Meg:** *What do you think is the difference between the old and the new curriculum?*

**Rektor:** *The new one has got some changes that are difficult and the old one is better. Yes, I think the old one sounds good compared to current one.*

**Meg:** *Why is that?*

**Rektor:** *Because you know we are teachers. We are the ones that confessing the difficulties. So, it is easy for me as a teacher and as a student. That is why I said that the old one sounds better. Because we both benefit, a teacher and the children, it is easier for me to teach the children and it is easier for the children to understand.*

Rektor mente også at endringene misledet lærerne.

**Rektor:** *I dislike it when they change, because you are putting us in this direction, suddenly you are changing to this direction, while we have already tuned ourselves. So, It's not good.*

Endringer i *syllabus* fikk dessuten konsekvenser for lærernes tilgang til lærebøker, som igjen fikk følger for rektor. Dette bidrar til å forklare rektors noe negative holdning mot endringen.

**Meg:** *How do you get a hold of the new curriculum and textbooks when they change it?*

**Rektor:** *There is where the problem comes. Because if they change the curriculum we must dig from different sources.*

**Meg:** *How do you do that?*

**Rektor:** *We google, borrow different books from different places. Or I must buy, the teachers are telling me "I don't have a book!". I how to decide if I have money, no I don't.*

Christina uttrykte i sitt intervju at hun heller ikke likte endringene i *syllabus*, for de ble tatt av myndighetene uten å kommunisere med lærerne, som faktisk skal implementere den.

**Meg:** *What do you like and dislike about being a teacher?*

**Christina:** *Sometimes she dislikes the changes of curriculum that the government make without communicating with the teachers who are going to implement that curriculum, that's why she dislikes much about it.*

Devotha mente at det var endringer hele tiden, som forstyrret lærerne i deres undervisningspraksis.

**Meg:** *In what way do you feel that the syllabus and lesson plan are positive or negative?*

**Devotha:** *The syllabus, all the time the syllabus changes. This disturbs the teachers teaching.*

## 6.2 Skoleinspektører og nasjonale eksamener

### 6.2.1 Skoleinspektører

Før jeg dro til Tanzania ble jeg fortalt at det var vanlig at inspektører, utsendt av skolemyndighetene besøkte de ulike skolene, for å kontrollere lærernes undervisning, samt arbeid, og at de i den forstand overholdt *syllabus*. Da jeg kom til Tanzania Primary ble jeg fortalt av lærerne, og av rektor at det kom inspektører til skolen fra skoledistriktet, men også fra de nasjonale skolemyndighetene to til tre ganger i året. I tiden som jeg tilbrakte på skolen kom det derimot en inspektør fra skoledistriktet på besøk opp til fire ganger, og rektor var også på flere møter med inspektøren utenfor skolens eiendom. Slik jeg forsto det var ikke disse besøkene, eller møtene nødvendigvis planlagt lenge i forkant. Årsaken til dette var at jeg ankom skolen om morgenen, og ble bedt om å vente på biblioteket mens de ansatte på skolen var i møte med inspektøren. Jeg hadde ikke fått beskjed dagen i forveien om at disse møtene ville inntreffe.

Inspektørene som kom var i de fleste tilfeller utdannede lærere, og i intervjuet med rektor fortalte hun hvorfor de kom til skolen. Rektor hadde rett før intervjuet fått vite at inspektøren skulle komme igjen, for andre gang i løpet av den samme uken, og hun virket sliten etter et møte hun hadde hatt med denne inspektøren tidligere på dagen.

**Rektor:** *She is coming, she wants to inspect us.*

**Meg:** *Again?*

**Rektor:** *Again! She wants to, I don't know.*

**Meg:** *So how often do they come?*

**Rektor:** *It depends. When they come here and find you have problems, they come. And if we are lazy, they come.*

**Meg:** *How can you be lazy?*

**Rektor:** *I don't know! The inspectors are wondering how the lesson goes, the schemes, seeing if we have jumped some of the topics from the syllabus, if we are late, if we are not going with it. How we provide exercise to the children in the classroom.*

Jeg observerte ofte at de ulike lærerne, eller rektor hadde opphetede samtaler med hverandre på lærerrommet, og da jeg spurte hva de pratet om sa dem i de fleste tilfellene at det var om inspektøren. De fortalte at de ikke likte at inspektørene kom for å sjekke og vurdere dem. I en feltsamtale sa Beatrice at de heller ikke var hyggelige. Rektor fortalte også i intervjuet at hun mislikte inspektørene svært mye. Siden jeg hadde lest i *syllabus* for geografi at det var foreslått en rekke læremidler som lærerne skulle anvende i undervisningen, som var læremidler som jeg ikke hadde observert at fantes på skolen, så var jeg interessert i å finne ut om inspektørene også sjekket dette. Rektor fortalte at de økonomiske bevilgningene de fikk til å skaffe læremidler, ikke var tilstrekkelig.

**Meg:** *Do they check teaching aids and stuff like that?*

**Rektor:** *Yeah! That is very important.*

**Meg:** *But do you have teaching aids? Do the government send you?*

**Rektor:** *No! The money that they are sending for teaching aids is not sufficient.*

### 6.2.2 Nasjonale eksamener

I Tanzania gjennomføres det nasjonale eksamener, som er organisert og administrert av *The National Examination Council of Tanzania* (NECTA) (Mashaza og Majani, 2018, s.131). Hensikten med disse eksamenene er ifølge Mashaza og Majani (2018, s.131) å plassere elevene etter definerte kunnskapsnivå, og evaluere om fagplanene ivaretar samfunnets behov. På barneskolen blir de nasjonale eksamenene avholdt i slutten av 4.- og 7. trinn (Wedgwood, 2010, s.843). Jeg ble i en feltsamtale med Albert, fortalt at disse eksamenene er basert på *syllabus*. Det blir også avholdt såkalte ”*terminal exams*”, eller avsluttende eksamener for hvert klassetrinn på barneskolen ved semesterslutt, i desember og juni, hvert år. Disse eksamenene er utformet, og organisert av *The Regional Education Office*.

Til tross for økt skoledeltakelse, flere skoler, og økt lærerutdanning, så lærer skolebarn som tidligere nevnt, svært lite og undervisningskvaliteten er lav på de offentlige skolene i Tanzania (Mashaza og Majani, 2018, s.131). Når skolebarn fullfører *Primary School*, har mange av dem svært dårlige ferdigheter i regning, lesing og skriving, og de presterer ikke godt på de nasjonale eksamenene (Mashaza og Majani, 2018, s.131f). Et høyt elevtall i forhold til antall lærere, manglende læremidler, lærernes arbeidsbetingelser, og en mangel på kvalifiserte lærere trekkes frem som årsaker til den lave kvaliteten på opplæringen som tanzanianske skoleelever mottar (Mashaza og Majani, 2018, s.132ff). Jeg spurte Beatrice i en feltsamtale om hva som skjedde om elevene presterte dårlig på de avsluttende eller nasjonale eksamenene, og hun svarte da at læreren måtte oppgi en grunn til hvorfor det gikk dårlig til skolemyndighetene. Slike grunner kunne eksempelvis være at enkelte elever hadde lav IQ, eller at det var følelsesmessig utfordret, som gjorde det vanskelig for dem å konsentrere seg. Dårlige resultater fikk ikke konsekvenser for lærerne, men de måtte altså oppgi en grunn.

Ifølge Beatrice måtte lærerne også gjennomføre månedlige tester, for å forberede elevene til eksamenene.

**Beatrice:** *When it comes to tests, it's within our school we must make a test only monthly test. We have the timetable from the academic office, that every, the last Thursday and Friday of the month, they have, all the children, they must sit for the monthly test. And we are going to record it, and give them to give them what they could. But they are not using that for the final seminar, the terminal, it's just for that month. And when you plan for the monthly test, you must consider what you have taught, for example for me, I just consider what I told within that month, and the previous one, but not the old.*

I intervjuet med Christina, som Beatrice oversatte for meg, var hun nøye med å understreke at spørsmålene elevene ble stilt på de månedlige testene ikke måtte gå utenfor *syllabus*.

**Christina:** *She make her test according to curriculum. What the children has already read. So that she never goes beyond the curriculum.*

### 6.3 Oppsummering

Aktørene på Tanzania Primary fulgte to ulike *syllabus*, fra henholdsvis 2006 og 2016. Utformingen av disse var ulike, da den eldste var mer detaljert, sammenlignet med *syllabus* fra 2016, som alle klassetrinn vil starte å følge trinnvis i løpet av de kommende årene. Det var i den forstand flere av aktørene som var negative til disse endringene, og noen mente at de hele tiden måtte omstille seg for hver gang *syllabus* ble endret, eller at *syllabus* fra 2016 ikke var like god som den fra 2006, grunnet at den eldste var enklere å undervise ut fra. Noe som kan ha sammenheng med at *syllabus* fra 2016, var mer generell i utformingen i form av at den blant annet ikke gav direkte føringer på hvilke læremidler, og undervisningsmetoder som lærerne skulle ta i bruk da de underviste. Det blir også gjennomført avsluttende- og nasjonale eksamener i barneskolen, som er basert på gjeldene *syllabus* i de ulike fagene, for å kartlegge elevenes kunnskapsnivå, og for å finne ut om *syllabus* oppfyller samfunnets behov. For å kontrollere at lærerne på skolen fulgte *syllabus*, og at de gjennomførte sine obligatoriske arbeidsoppgaver ble det utsendt skoleinspektører, som var på hyppig besøk da jeg befant meg på skolen.



## 7. Lærerrummet og den oppfattede læreplanen

Som nevnt i kapittel 5 måtte lærerne gjennomføre en rekke arbeidsoppgaver da de oppfattet *syllabus*, og dette gjorde de på lærerrummet. Lærerrummet på Tanzania Primary fungerte som arbeidsrommet til lærerne, og det var der de oppholdt seg da de planla undervisningen, ved å fylle ut *lesson plans*, samt *lesson notes*. Det var også på lærerrummet at lærerne rettet elevenes skrivebøker, og hjemmelekser, samt lagde plakater til undervisningen. Jeg vil i dette kapitlet analysere aktivitetene som foregikk på lærerrummet, med fokus på hvilke forhold som påvirket de valgene som lærerne tok da de tolket *syllabus*, og dermed planla undervisningen. Dataen som fremlegges er fra de tre metodene.

### 7.1 Aktivitetene på lærerrummet

Jeg tilbrakte som tidligere nevnt mye tid på lærerrummet, og jeg fikk derfor et godt innblikk i hvordan en vanlig arbeidsdag utartet seg for lærerne, samt hvilke aktiviteter som foregikk på lærerrummet. Lærerne ankom som regel skolen rundt klokken 07.00 hver morgen. Da de ankom skolen satt de seg som regel ned ved sitt faste skrivebord på lærerrummet. De forberedte seg til undervisningen som startet klokken 08.00, hver dag. Fra mandag til torsdag bestod en vanlig dag av totalt åtte undervisningstimer, mens den på fredager bestod av totalt seks undervisningstimer. En lærer kunne ha opptil syv undervisningstimer i løpet av en dag, og om de ikke hadde undervisning befant de seg på lærerrummet, der de som tidligere nevnt forberedt *lesson plans*, *lesson notes*, og plakater. De ansatte forlot skolen rundt klokken 16.00, eller senere hver dag.



Bilde 6: Skrivebordene på lærerrummet med elevenes skrivebøker på, Tanzania Primary 18. oktober 2018.

Lærerrummet var utstyrt med en rekke skrivebord, som tilhørte de ulike lærerne. På disse skrivebordene lå det alltid store bunker med elevenes skrivebøker på, som lærerne satt og

rettet, om de ikke hadde undervisning. Lærerne hadde ofte lærebøker liggende åpen på skrivebordet, som de regelmessig så ned i mens de gjorde dette. Lærebøkene ble brukt i disse tilfellene, men det var skrivebøkene som var mest synlig i de fleste aktivitetene som foregikk på lærerrommet. Lærerne var raske med å rette skrivebøkene, og de brukte kort tid på hver bok. Da skrivebøkene var ferdig rettet ble de hentet av en elev, som deretter delte de ut igjen til sine medelever i klasserommet.

Det var også på lærerrommet at møter med skoleinspektøren ble avholdt. Dette var møter som gjerne tok lang tid, og som påvirket timeplanen for de aktuelle dagene. Jeg og min medstudent ble bedt om å vente på biblioteket da disse møtene foregikk, og det ble ikke utdypet hva de omhandlet, annet enn at skoleinspektøren skulle sjekke hvordan lærerne underviste elevene, samt at *syllabus* ble overholdt.

Lærerne lagde også plakater på lærerrommet, noe jeg som tidligere nevnt hjalp til med ved flere anledninger. Læreboken ble i disse situasjonene brukt svært mye. Christina og Devotha var de som laget flest plakater på lærerrommet, noe jeg ikke observerte at Albert og Beatrice gjorde til undervisningene i *social studies*.

Noe de fire lærerne derimot alle gjorde på lærerrommet, var å skrive *lesson plans*, og *lesson notes*, store deler av tiden som de tilbrakte på lærerrommet, om de ikke rettet. Om jeg spurte hva de ulike lærerne holdt på med, i situasjoner der jeg hadde observert at de satt og skrev på noe, svarte de stort sett at de utformet *lesson plans*, eller *lesson notes*. Jeg var derfor interessert i å finne ut hvilke forhold som påvirket lærerne da de planla undervisningen, og hvilken innflytelse *syllabus* i den forstand hadde, da den var nokså detaljert utformet i de to fagene, men spesielt i geografi.

### 7.1.1 Planlegging av undervisningen

#### *Syllabus sine føringer*

*Syllabus* i de to fagene la som tidligere nevnt blant annet føringer for timeantallet som lærerne skulle undervise i et enkelt emne, og i *syllabus* i geografi sto det i tillegg skrevet hvilke læremidler som lærerne skulle ta i bruk da de underviste, samt hvilke undervisningsmetoder som de skulle benytte seg av. I intervjuene med de fire lærerne fikk jeg inntrykket av at de var svært påpasselig med å ikke gå utenfor *syllabus* sine føringer da de planla. Beatrice mente det

var viktig å planlegge hvilke undervisningsmetoder som hun skulle anvende i undervisningen. Hun sa også i intervjuet at hun følte seg fri til å planlegge slik hun ville, så lenge hun holdt seg innenfor *syllabus* sine føringer.

**Meg:** *What do you think is important when you plan your periods?*

**Beatrice:** *It's just like having to know the methods that I am going to use, within that period, depending on what I am going to teach.*

**Meg:** *Where do you get those methods from? Is it something you can come up with?*

**Beatrice:** *Sometimes it's from the syllabus, but sometimes I'm just forming from the situation that I see, from the children that I'm going to teach.*

**Meg:** *Do you feel free to plan the periods as you like?*

**Beatrice:** *Yeah, sometimes. But I must rely on the curriculum.*

Selv om *syllabus* sine føringer la restriksjoner for hvordan Beatrice planla undervisningen sin, mente hun også at den var svært hjelpsom da den var konkret, og instruerte henne slik at hun ikke forbi dens rammer, noe som også hjalp hun med å utforme *lesson plans*.

**Meg:** *In what way do you feel that the syllabus and lesson plan are positive or negative when you plan your periods?*

**Beatrice:** *Yeah. Syllabus and my lesson plan is in positive side because by having the syllabus it will come with the time where It is very, very direct to know how am I going to teach from the beginning of the year to the last part of the year, and how am I going to plan within everyday period. So, it helps me, direct me so I don't go beyond.*

Det som også var interessant var at Beatrice mente at *syllabus* ikke var direkte nok i dens utforming, og instruksjer til lærerne, og da spesielt med tanke på hvilke lærebøker hun skulle anvende. Noe som kan ha sammenheng med at *syllabus* fra 2016, var utformet på en noe generell måte. Selv om *syllabus* ikke sier hvilke lærebøker lærerne skal ta i bruk, blir skolen

likevel tilsendt lærebøker fra skolemyndighetene, som vil si at de har valgt hvilke lærebøker som de vil at lærerne skal anvende. En lærebokmangel, som Beatrice også nevnte betyr på den andre siden at dette valget ikke blir tatt, som medfører at lærerne ikke vet hvilke lærebøker det er mest hensiktsmessig å anvende i undervisningen, og da de planla.

**Meg:** *Is there anything negative about it?*

**Beatrice:** *Maybe the negative is...Because the syllabus say how to teach this topic with this many period, they direct me for example for this topic you are going to teach the children maybe for one month, or two months, the negative comes like after having many exercises, because every time when I go to class I must plan, and I must give them exercise to do, but within that syllabus not directed me to I am going to use which books. Maybe that will be the negative, because if the syllabus said you must use this book, Martine, you are going to use this book, directed. All you can say just like direct, then I know if I am going to use this or this book. No, it is not direct enough. And sometimes you don't have books.*

Christina, som fulgte en mer detaljert utformet *syllabus*, mente at dens sine instruksjoner, og føringer var positivt, da det gjorde at alle lærerne i landet planla sin undervisning i tråd med de samme retningslinjene.

**Meg:** *In what way do you feel that the syllabus and lesson plans are positive or negative, or both in any way?*

**Christina:** *The syllabus is very important, because it gives the direction on which things the student must cover within a certain period. So, it is very important. Even the lesson plan, for the teacher and the student too. She said that a syllabus is very important because it gives the direction within the whole country, children to know, even the teacher to focus for a certain time that the child must learn something. So, it gives the direction within the whole country of teachers to know, and how he or she is going to teach. So that the children learn the same in the whole country, yeah.*

### *Lesson plans*

Christina mente ikke at det var noe negativt med *syllabus*, men med *lesson plan* grunnet at den var noe fri til å utforme, noe hun mente gjorde at lærere planla timene sine ulikt innenfor samme *syllabus*. Dette uttrykte også Beatrice var et stort problem, da hun oversatte intervjuet med Christina.

**Meg:** *Do you think the syllabus or lesson plans are negative in any way?*

**Christina:** *She said lesson plan has a problem, but not syllabus. Lesson plan has a problem because everyone use their own option, mind, to prepare the lesson plan, so my lesson plan is quite different from that one, so even the teacher in geography, because it comes from the mind that you are going to teach that, how are you going to teach that certain syllabus.*

**Meg:** *So, the lesson plan is not from the syllabus?*

**Christina:** *Yes, but you choose how to do it. I said to her that it is a problem there for sure.*

De to lærerne mente dermed at det negative med *lesson plans* var de personlige tolkningene, som hver lærer gjorde av den aktuelle *syllabus* da de planla undervisningen sin. Undervisningen kunne dermed bli planlagt ulikt, noe som de mente var problematisk. Goodlad mener som tidligere nevnt at jo mer generell en læreplan, eller i dette tilfellet, *syllabus*, er utformet, jo mer tolkningsrom vil læreren som skal oppfatte læreplanen ha (Imsen, 2009, s.195f). Dette er interessant da *syllabus* i begge fag er nokså detaljert utformet, og spesielt i geografi som ifølge Goodlad vil si at lærerne ikke vil stå like fritt til å tolke læreplanen, sammenlignet med om den var mer generell i utforming. Beatrice og Christina mente likevel at det var et personlig tolkningsrom for lærerne da de planla undervisningen, og at dette var et problem. Skolemyndighetene var samtidig aktive i å kontrollere at lærerne ikke tok seg for store friheter da de planla undervisningen, da de både kontrollerte, og vurderte lærernes *lesson plans*. Selv om *syllabus* fra 2016 er mer generell i utforming, vil skolemyndighetenes kontroll samtidig sørge for at lærerne ikke går utenfor dens føringer. Dette bidro til å innskrenke denne valgfriheten som Christina og Beatrice beskrev som problematisk.

Selv skolemyndighetenes kontroll kan ha bidratt til å løse problemene som Christina og Beatrice beskrev i intervjuet, mente de likevel at det å fylle ut *lesson plans* for hver undervisningstime de skulle ha, var negativt, da det var svært tidskrevende. Beatrice sa i sitt intervju at dette var noe hun hatet, og i en senere feltsamtale sa hun at det tok tid bort fra å forberede læremidler, samt å sette seg godt nok inn i det som sto i lærebøkene.

**Beatrice:** *And I just forgot to say that I hate lesson planning every day. I don't like that.*

Christina uttrykte også i en feltsamtale at det var svært tidskrevende å utforme, og i det senere intervjuet sa hun at hun måtte lage opptil syv *lesson plans* per dag.

**Christina:** *Within a day, she must have maybe seven periods. So, within eight periods a day, there is only one out.*

Selv om de to lærerne uttrykte at det var negative sider ved å lage *lesson plans*, grunnet at det blant annet var tidskrevende, er dette likevel nødvendig å fortsette med dersom de ønsker at timene som de ulike lærerne planlegger, skal være mest mulig identisk innenfor den samme *syllabus* i hvert fag.

### *Læreboken i planleggingsfasen*

Jeg observerte ved flere anledninger at lærerne hadde lærebøkene åpne foran seg, da de skrev *lesson plans*, og jeg var derfor interessert i å finne ut hvilken betydning læreboken ble tillagt da lærerne planla undervisningen sin med utgangspunkt i *syllabus*.

**Meg:** *In what way do you use the textbook when you plan the periods?*

**Christina:** *The textbook helps the teacher to know what is intended to a student to understand. For example, she said when she is going to teach about solar system, there is many things in the solar system, but within class five, what they must know about solar system it's within the textbook. So, the book helps her much to understand what am I going to teach.*

Christina brukte dermed læreboken til å få en spesifikk forståelse av hva hun skulle undervise om da hun planla. Dette gjorde også Beatrice, og hun sa i intervjuet at læreboken både hjalp hun til å forstå hvilke hovedpoeng hun måtte fokusere på da hun planla undervisningen, men også hva intensjonen med undervisningen burde være.

**Meg:** *In what ways do you use the textbook when you plan your periods?*

**Beatrice:** *Yes, I use it. Because for example I am going to maybe teach about resources, I must plan within that part of resource what is the main objective and what is the specific within that period, what do I need the children to get. Because maybe you will teach many resources but intention will be where? To know the resources only or to have to know and to mention it, yeah that's what.*

Beatrice fortalte også i en feltsamtale at de fleste lærerne hadde to lærebøker fra to ulike forlag, som begge var godkjent av skolemyndighetene som de leste i før de forberedte undervisningen. Årsaken til dette var at lærerne, ifølge Beatrice, trengte utfyllende informasjon om det de skulle undervise om, og noen lærebøker var ikke utfyllende nok. Det hendte også at det var tilstrekkelig nok med oppgaver til elevene i enkelte lærebøker.

Devotha sa i sitt intervju at hun brukte læreboken til å forberede materiale, og *teaching aids* til undervisningen.

**Meg:** *How do you use the textbook when you plan your lessons?*

**Devotha:** *I use the textbook to prepare material, to prepare teaching aids.*

I intervjuet med Albert sa han at lærerne måtte gå gjennom læreboken før de gikk til klasserommet, for å se om det var feil i boken.

**Meg:** *In what way do you use the textbook when you plan the period?*

**Albert:** *Yes, we must go through the textbook before. As I said there are some topics, maybe mistakes in the book, maybe go through a story before you go to class.*

De fire lærerne anvendte dermed alle læreboken da de planla undervisningen, men av ulike årsaker. Læreboken hadde dermed flere bruksområder, som samsvarer med hva de zambiske lærerne sa, i studien til Lee og Zuilkowski (2015, s.123). Beatrice anvendte eksempelvis læreboken for å få en spesifikk forståelse av hva hun skulle undervise om, slik at hun kunne finne ut hva hovedpoenget med undervisningen burde være. Devotha brukte på sin side læreboken som utgangspunkt til å lage læremidler, noe jeg observerte at flertallet av lærerne gjorde, ved at de eksempelvis kopierte tekster og tegninger fra læreboken over til plakater. Albert sa at alle lærerne måtte gå gjennom læreboken før undervisningen, for å forsikre seg om at tekstene i boken ikke inneholdt feil. Anvendelsen av læreboken i planleggingsfasen, samsvarer også med Katunzi (1999, s.29) sin studie, der mesteparten av lærerne som deltok, uttrykte at de anvendte læreboken da de planla undervisningen.

### 7.3 Oppsummering

Lærerrommet fungerte først og fremst som et arbeidsrom, hvor det foregikk en rekke aktiviteter. Det var der lærerne planla undervisningen, ved å lage *lesson plans* og å forberede læremidler. Møter med skolemyndighetene ble også avholdt på lærerrommet, og dette var også stedet der lærerne rettet hjemmelekser og oppgaver som elevene hadde besvart i klasserommet. Utfyllingen av *lesson plans* var likevel det lærerne brukte mesteparten av tiden som de tilbrakte på lærerrommet til, og *syllabus* sine rammer, samt læreboken var viktige i dette arbeidet. Lærerne var i den forstand opptatt av å ikke gå utenfor *syllabus* sine føringer, noe som skolemyndighetenes kontroll gjorde det utfordrende å faktisk gjøre. Beatrice og Christina mente likevel at *syllabus* kunne være enda mer konkret i sine instruksjoner til lærerne, da Beatrice mente at den var for generell, og da spesielt med tanke på hvilke lærebøker hun skulle anvende i undervisningen. De to lærerne mente også at det var problematisk at lærerne sto nokså fri til å tolke *syllabus* da de planla sine undervisningstimer, og dermed også da de fylte ut sine *lesson plans*. Fellesnevneren er likevel at de fire lærerne alle anvendte læreboken da de planla undervisningen sin. Selv om lærerne anvendte den på ulike måter i denne fasen, så var den likevel en betydningsfull del av det å oppfatte, samt å tolke *syllabus* for lærerne.



## 8. Klasserommet og den gjennomførte læreplanen

I dette kapittelet vil jeg presentere hva som foregikk i klasserommet, med tanke på hvordan de fire lærerne implementerte *syllabus* i undervisningen. Jeg vil i den sammenheng belyse hvordan undervisningen var organisert, hvilke metoder- og læremidler som lærerne anvendte, og deres egne tanker omkring det som foregikk. Hvorvidt det var likheter eller ulikheter mellom de fire klassesetrinnene, og mellom de to fagene vil også bli belyst. Jeg har valgt å presentere det som foregikk i klasserommet i de to fagene- og på de fire trinnene separat, før jeg avslutningsvis sammenligner dem. Årsaken til dette er at jeg er ønsker å undersøke hvordan den enkelte lærer arbeidet med å implementere *syllabus* til klasserommet. Jeg ville også undersøke hvilke tanker som den enkelte lærer hadde i den sammenheng. De fire lærerne fulgte dessuten to ulike *syllabus*, som gjør det nødvendig å presentere, og å analysere lærernes implementeringsprosess separat. Jeg vil anvende datamaterialet fra de tre metodene i denne delanalysen.

### 8.1 *Social studies*

#### 8.1.2 3.trinn, ansvarlig lærer: Albert

##### *Undervisningens struktur og innhold*

En ordinær undervisningstime i *social studies* på 3.trinn, startet enten med at elevene skulle repetere hva de hadde lært fra forrige time, eller med at de skulle synge en sang. I tilfellene der Albert repeterte hva han hadde undervist om i den forrige time, stilte han spørsmål før elevene rakk opp hendene for å besvare spørsmålene. Verken Albert eller elevene hadde lærebøker foran seg da dette foregikk. Albert sin lærebok lå lukket på hans kateter, mens resten av lærebøkene som elevene senere fikk utdelt lå plassert i en bunke på det samme kateteret. Lærebøkene lå plassert på det samme stedet i timene der elevene skulle synge en sang. Jeg fikk svar på hvorfor starten på timene varierte i intervjuet med Albert:

**Meg:** *Can you choose how you want a period to be when you make a lesson plan, or does all the teachers must do it in the same way?*

**Albert:** *There is stages of teaching is arranged. But it depends how you see yourself fulfilling the needs of the students, therefore others begin with singing, someone starts by asking questions about previous lessons. Some things you are required to do, but*

*the start you can choose what you want. Maybe there is a cold day, so then you want them to move. You tell them maybe to go around the class.*

Den videre strukturen av undervisningen var i det fleste tilfeller helt like i timene som jeg observerte. Etter at elevene hadde sunget eller svart på repetisjonsspørsmål, delte Albert ut én lærebok per rad, som vil si at tre elever hadde én lærebok på deling, før elevene slo opp på den samme siden i lærebøkene. Albert holdt så sin egen lærebok store deler av den resterende tiden, eller la den åpen foran seg på en pult mens han snakket til elevene, før han skrev en tekst punktvis på tavlen. Han så regelmessig ned i læreboken mens han skrev på tavlen. Albert fortalte i en feltsamtale at det han skrev på tavlen var oppgaver, basert på de ulike tekstene i lærebøkene, som elevene skulle svare på i sin egen skrivebok. Oppgavene på tavlen ble gjennomgått muntlig, før elevene skulle arbeide individuelt med dem. Da elevene hadde svart på alle oppgavene, gikk de fram til Albert, som satt ved sitt kateter for å få rettet svarene sine. Albert samlet så inn alle lærebøkene, og timen var ferdig. Ved andre anledninger leste elevene en tekst høyt i kor fra læreboken, før Albert skrev ulike oppgaver på tavlen som elevene skulle skrive ned, og svare på i sine egne skrivebøker.

I en feltsamtale spurte jeg Albert om hvor oppgavene han skrev på tavlen var fra, svarte han at det var *exercise* oppgaver fra læreboken. En annen gang jeg spurte hvor oppgavene kom fra sa han at det var oppgaver fra læreboken, men at det også var oppgaver som han måtte lage selv, grunnet at det ikke var nok i læreboken. Videre sa han at det var veldig viktig at disse oppgavene ikke gikk bort fra det som sto skrevet i læreboken, som kan ha sammenheng med at skoleinspektørene var nøye med å sjekke hvilke oppgaver elevene arbeidet med.

Ved én anledning observerte jeg at jeg at elevene ikke hadde lærebøkene åpne foran seg i undervisningen, og at det ikke var skrift på tavlen, i form av *exercise* oppgaver. Elevene skulle i denne timen tegne hjemmene sine, og inkludere hvilke objekter de hadde både innenfor- og utenfor hjemmene sitt. Albert holdt sin lærebok åpen i hendene, mens han tegnet eksempeltegninger av et hus, og av ”vanlige” objekter som man kan ha i- eller utenfor et hus. Disse tegningene var kopier av tegningene presentert i læreboken. Jeg ble deretter bedt om å hjelpe til i timen, i form av at jeg skulle tegne eksempler på slike objekter på tavlen. Da jeg tegnet på tavlen, så jeg ikke i læreboken. Elevene kopierte så disse tegningene, over til sine egne skrivebøker. Jeg observerte at det var ingen av elevene som hadde tegnet noen andre objekter, annet enn objektene som var presentert på tavlen.

I den senere intervjuet med Albert fortalte han mer om hvordan *exercise* oppgavene ble utformet.

**Meg:** *Do you use the textbook when you make the questions?*

**Albert:** *You can use textbooks, and pupils exercise books, so that you make sure that you don't go beyond what you taught.*

**Meg:** *When the exercises are few, what do you do then? Do you make your own, or can you only use the ones in the textbook?*

**Albert:** *You can find material from other books. The olds ones, was somehow good books.*

**Meg:** *So, you compare textbooks?*

**Albert:** *You see the curriculum and the books.*

Albert fortalte dermed at han kunne ta i bruk andre lærebøker, om det var for få oppgaver i lærebøkene han hadde fått tilsendt av skolemyndighetene, som eksempelvis eldre lærebøker som han tidligere har anvendt. Han måtte likevel sammenligne oppgavene med *syllabus* sine føringer, slik at han ikke gikk utenfor dens rammer.

Elevene hadde også hjemmelekser ca. én gang i uken, som ble presentert i undervisningen. Albert fortalte i en feltsamtale at leksene ofte var at elevene skulle gjøre oppgaver som de startet på i timen, ferdig hjemme. Ved andre anledninger skulle elevene gjøre oppgaver fra læreboken, eller oppgaver som Albert hadde laget selv. Om Albert tillot det, fikk noen elever også ha med seg lærebøkene hjem da de gjorde lekser.

### *Manglende teacher guide og endringer i læreplanen*

Jeg observerte aldri at Albert anvendte en *teacher guide* da han underviste, noe som var interessant siden Beatrice tidligere hadde fortalt at den ble brukt i samspill med læreboken da

man underviste. Han forklarte at han ikke hadde fått det fra myndighetene enda, og i en feltsamtale sa han "it is a big problem". Videre sa Albert at det er svært viktig å ha den, slik at lærerne ikke gikk utenfor *syllabus*, og at han trengte den for å undervise i det han var pålagt til å undervise i. Grunnet manglende *teacher guide*, brukte han derfor kun læreboken, både da han planla undervisningen, og i klasserommet. Dette ble derimot ikke like bra sa han. Albert fortalte også i intervjuet at konsekvensene av endringer i *syllabus*, var at han måtte vente på nye lærebøker, og *teacher guides* som var i tråd med gjeldene *syllabus*, noe som ofte tok tid.

**Meg:** *Is there anything that has changed from when you started working as a teacher, until now? How you plan and teach?*

**Albert:** *Yes, many things have changed. Because of the curriculum in Tanzania, I can say is a very big problem because we do election after elections, maybe you have chosen a new president, and the president can choose ministers so those ministers can change your curriculum without looking maybe deep what the result of this is. So, since I started being a teacher up to now, there has been many curriculums. It has been changed I think three times. So, everyone who come, change something. Maybe not always curriculum, but they always change something, maybe books. And they take long to bring to us. So, you must prep yourself of material, you find yourself. When we are waiting for books, they take a long time. I have new books now, but they came in the end of April. And they are not good, because the exercises are very few.*

### *Lærebokens anvendelse og betydning*

Læreboken var svært synlig i undervisningen til Albert, og han holdt den som sagt gjennom hele undervisningen, etter introduksjonsbiten var over, eller så hadde han den åpen foran seg på en pult. Jeg ble nysgjerrig på om anvendelsen av læreboken i undervisningen var noe læreplanen påla, og spurte han om dette i intervjuet med han.

**Meg:** *Does the curriculum say anything about using the textbooks?*

**Albert:** *Ah, there are some topics which they want you to take some material from the textbook before you go to class. But some topics you must use the book during your periods, because maybe there are some pictures and the color of those pictures are discussed in the topic, so you must give them those books. So sometimes they say you*

*must go with those books in the class. But you don't must go page after page. You can give the book to the students, and they can read, they don't must read here and here. But that period when you are teaching you can tell them to open that page number so that you can give them material. Maybe show pictures and colors.*

**Meg:** *In what way do you feel that the textbook is valuable, or not?*

**Albert:** *It's good to use textbooks.*

**Meg:** *Why?*

**Albert:** *Because the pupil they see direct maybe picture, you say "look at the picture", what are people doing in the picture, and they look what is the color of the shirt, they can look. It is good, but materials which you use to explain them it costs a lot of money.*

**Meg:** *Do you think it is a resource, using the textbook?*

**Albert:** *The textbook benefit the teacher and the student, because you share with them. But sometimes there are few books. But to have textbook is good. It is valuable to the student because sometimes you can leave them with the student, and other are slow learners and need more time, so sometimes when you give them the books even when they take them home they study more. What you write on the board you rub of. But when they have those books they learn more, even when they are outside of the school. They learn more, so it is valuable to the student.*

**Meg:** *Do the inspectors also check that you use the books? Or can you choose how much you want to use them?*

**Albert:** *Ah, they want you to use it. But you can buy or get another book that is from the syllabus, but when they see that you use the books they say, "you are a good teacher if you use the book". But sometimes you go to the bookshop and you buy a book, and you see that the book is good, but they don't go with the curriculum which you have.*

**Meg:** *Would you like to use the books you choose?*

**Albert:** *Yeah, if I could get those books and choose what you can teach is good.*

Albert mente dermed at læreboken bidro til å visualisere fagstoffet for elevene, og at den gav dem muligheten til å ta fagstoffet hjem med seg, for å studere det mer som gjorde at elevene lærte mer. Mulighetene som lærebøkene gav elevene med tanke på selvstendig læring, var også blant årsakene til at lærerne som deltok i studien til Lee og Zuilkowski (2015, s.122), anså læreboken som verdifull. Albert uttrykte samtidig at inspektørene fra skolemyndighetene også ville at lærerne skulle anvende lærebøkene, og at man var en god lærer om man anvendte dem i klasserommet. Det som likevel var interessant, var at jeg ikke hadde observert Albert anvende andre læremidler i undervisningen utenom læreboken.

**Meg:** *Do you have any other materials? Does the government send the materials to you?*

**Albert:** *They bring us manila-cards maybe to draw some pictures, or maybe charts where you can write some things, som explain your students easier. But sometimes those materials are not available, so you must do it another way, maybe use real things like a banana if you are talking about fruits.*

**Meg:** *Is there any other teaching aids, or resources, in the syllabus that it says you must use that the school does not have?*

**Albert:** *Yeah. Example we need atlas. We don't have. But we are required to have them. Many things, yeah, maps, we are required to have them, but we don't have. Many things we are required to use.*

I *social studies* undervisning på 3.trinn, som jeg har observert, så jeg derimot aldri at Albert brukte andre læremidler enn læreboken. Siden jeg hadde observert at læreboken var svært synlig i Albert, både hos han selv, men også hos hans elever, var jeg interessert i å finne ut hvor han fikk sin fagkunnskap fra.

**Meg:** *How do you get knowledge about the things that you teach about?*

**Albert:** *It is from the textbook, ah and the syllabus indicate where you can get material maybe, the books. You must find the book that talks about the topic. You must find the book that talks about the topic. Maybe there is some books from the previous curriculum that is good for that, and take the material from that book from before.*

Da jeg spurte Albert i et intervju om det var noe som kunne ha forbedret undervisningen i *social studies*, ble mangelen på læremidler tydelig.

**Meg:** *Is there anything you feel could better your periods?*

**Albert:** *Ah, yeah. I think we need more material, teaching material. It is better to have them, example many drawings, pictures, and real things maybe which you can give the pupil materials to prepare something. If we had much materials it would be much better, pupils can participate themselves. We tell them that maybe make a shape, they can see the shape, they have material to make it. It can be better, enough material. And double periods, if we have enough time we can go outside of the class. But because we have single period, time is very limited. Specially materials.*

Mangelen på læremidler var også tydelig i forskningen utført av Katunzi (1999, s.14), der lærerne manglet atlas, globus, plakater, og *manila-cards*.

### *Undervisning utenfor skolens eiendom*

I alle undervisningstimene jeg observerte, ble det ikke brukt andre læremidler, eller såkalte *teaching aids*, annet enn læreboken. Albert forklarte i en feltsamtale at det samtidig det var en svært stor mangel på læremidler, som skolemyndighetene påla at lærerne skulle anvende i undervisningen, som eksempelvis atlas. Flere læremidler, ville ifølge Albert forbedre undervisningen. Han mente også at lengre undervisningsøkter kunne forbedre timene hans, da han kunne bruke den ekstra tiden på å undervise utenfor klasserommet.

I intervjuet med Albert lurte jeg på om det var mulig å undervise utenfor skoleeiendommen, og dra på ekskursjoner, men flere restriksjoner som blant annet økonomi, og regler fra skolemyndighetene gjorde dette svært utfordrende å få til.

**Meg:** *Does the syllabus, or curriculum say you must go outside when you teach?*

**Albert:** *They can allow you, if you can afford to do so, if you go to the district educational officer, you can inform them that you are going out of the school they say "how?", you must say step by step what you are going to eat, transport. And if accident happen you are responsible. So, everyone say government itself they don't care about, if you want to go you are on your own. Maybe you want to visit a river, you can go by foot. But if you use the bus it is quite difficult.*

**Meg:** *Is it ok not to go? Does the curriculum say anything about it?*

**Albert:** *They say you can use theory instead.*

I tiden jeg tilbrakte på barneskolen, observerte jeg ikke at Albert underviste utenfor klasserommet, selv om han sa at det var mulig å få til om det var gåavstand, til eksempelvis en elv. Jeg fikk inntrykket av at det var svært utfordrende å planlegge, samt å få gjennomført en utflukt, som medførte at teorien fra lærebøkene fikk en enda større plass i undervisningen, som også var noe skolemyndighetene støttet.

### *Oppsummering*

Datamaterialet fra de tre metodene viste at det var læreboken som strukturerte undervisningsforløpet i 3.klasse *social studies*, og at læreboken var i sentrum for aktivitetene som ble gjennomført. Spørsmålene Albert skrev på tavlen var fra læreboken, med unntak av én time som jeg hadde observert, der han måtte utforme lignende spørsmål selv, grunnet at det ikke var nok i læreboken. De fleste undervisningstimer som jeg observerte var derfor svært like, med unntak av timen der elevene skulle tegne hjemmene sine. De andre timene var organisert på noenlunde samme måte: introduksjon enten ved sang, eller repetisjon, læreren underviste med utgangspunkt i en tekst fra læreboken, før han skrev spørsmål på tavlen, som elevene så skulle skrive ned, og besvare i sine egne skrivebøker. Avslutningsvis i timen rettet Albert disse svarene, der læreboken fungerte som fasit.



Albert var også svært tydelig på å forklare at oppgavene han gav elevene ikke måtte gå utenfor tematikken i læreboken. Det var også fra læreboken at Albert fikk sin fagkunnskap fra, og han synes det var positivt å anvende lærebøkene da de visualiserte, og presenterte fagstoffet for elevene i det aktuelle temaet. Utfordringene tilknyttet det å undervise utenfor skolens eiendom, for å dra på ekskursionser medførte dessuten at det teoretiske fra lærebøkene ble desto viktigere.

#### 8.1.3 4.trinn, ansvarlig lærer: Beatrice

##### *Undervisningens struktur og innhold*

Beatrice sin undervisning startet i likhet med Albert sin enten ved hjelp av en sang eller ved å repetere fagstoffet fra forrige undervisningstime, der sistnevnte ble gjort ved flest anledninger. I timene der tidligere fagstoff ble repetert, stilte læreren spørsmål til elevene muntlig fra læreboken, som elevene også skulle besvare muntlig. Beatrice holdt både læreboken, og *teacher guiden* da hun stilte disse spørsmålene, og så regelmessig ned i dem begge underveis i utspørringen. Elevene skulle deretter rette svarene i skriveboken sin, før de kunne gå videre med opplegget for timen, og Beatrice sa i den forstand at dette var en måte for henne å rette svarene deres på før de gikk videre i et tema.

Elevene fant så fram lærebøkene, og det var én lærebok per benk hvor det satt tre elever. Hun fortalte i en senere feltsamtale, at hun hadde valgt ut enkelte elever som skulle få beholde lærebøkene frem til semesterslutt, Beatrice samlet derfor ikke inn noen av lærebøkene etter endt undervisning. Jeg observerte da disse elevene fikk utdelt lærebøkene, og de kysset lærebøkene mens de hoppet av glede.

Etter at elevene hadde funnet fram lærebøkene i undervisningen, spurte Beatrice ofte elevene om spørsmål om det aktuelle temaet de holdt på med fra læreboken, før hun skrev forslagene deres på tavlen. Lærebøkene var på dette tidspunktet ofte lukket. Ved én anledning skulle elevene fortelle hvilke aktiviteter man kunne holde på med i områder hvor det var mineraler, nasjonalparker, og skog, uten å se i læreboken. Elevenes svar ble så skrevet på tavlen, og Beatrice sa videre at de så skulle se hva som sto i læreboken, for å sjekke ”fasiten”. Deretter leste hun som regel en tekst fra læreboken høyt, før elevene skulle lese den samme teksten inne i seg. Videre stilte Beatrice spørsmål muntlig fra læreboken, og fra *teacher guiden*. Beatrice fortalte i en feltsamtale at hun brukte *teacher guiden* til å se hvilke spørsmål hun

kunne stille elevene, og til å se hva fasiten på disse spørsmålene var. Elevene skulle så skrive ned svarene på spørsmålene i sine egne skrivebøker. Læreren skrev ikke oppgavene på tavlen, om de var fra læreboken, da elevene kunne se dem i lærebøkene de hadde fått udelt. Ved andre anledninger skulle elevene synge en sang som sto i læreboken, eller studere bilder som var presentert i den, før de skulle svare på de tilhørende oppgaver i kapittelet. Da elevene sang, skrev læreren en tekst på tavlen, og sa ”*this is what we have learned from the book*”, før elevene skulle svare på de aktuelle oppgavene i sine skrivebøker.

Beatrice gav også elevene hjemmelekser i undervisningen, ca. én gang i uken. Dette var som regel *exercise* oppgaver fra læreboken, men hun sa også at elevene noen ganger fikk oppgaver som ikke var basert på læreboken. Elevene måtte da ”use their brains” ifølge Beatrice, da det var spørsmål om dem selv, eller om nærmiljøet som omhandlet det aktuelle temaet.

Strukturen var i de fleste tilfeller like: repetisjon fra tidligere time, før elevene først skulle svare på spørsmål tilknyttet det aktuelle temaet muntlig, uten å se i læreboken, før de leste en tekst muntlig, sang, eller studerte et bilde i læreboken. Deretter skulle de svare på oppgaver skriftlig i skriveboken fra læreboken, *teacher guide*, eller oppgaver som Beatrice hadde utformet selv. Beatrice rettet oppgavene i slutten av timen skriftlig ved å markere læreboken, eller muntlig i den neste timen. I feltnotatene mine står det ”timen sentrerer rundt læreboken”.

Det var likevel noen timer som differerte fra den tidligere nevnte strukturen. Ved noen anledninger skulle elevene blant annet kun svare på såkalte *exercise* oppgaver, Beatrice sa i en feltsamtale at dette både var oppgaver fra læreboken, men også oppgaver som hun hadde utformet med utgangspunkt i læreboken. Hun skrev i disse tilfellene oppgavene på tavlen. Jeg observerte også to undervisningstimer der Beatrice repeterte tidligere temaer, grunnet at hun var ferdig med *scheme of work*, og dermed *syllabus*. Målet med disse timene var at elevene skulle øve seg til en eksamen som ble avholdt i november. Siden Beatrice hadde fullført programmet i *scheme of work*, kunne hun ifølge seg selv velge hvilke temaer hun ville fokusere på i disse timene, og dette valget tok hun på bakgrunn av elevenes forståelse. I intervjuet beskrev Beatrice at hun var pålagt til å undervise i et aktuelt tema et spesifikt timeantall, som *syllabus* hadde slått fast, selv om hun mente at det er satt av for lang tid til et spesifikt tema.

**Meg:** *In what way do you think it's an individual decision what you choose to do in your periods?*

**Beatrice:** *What I can see from our curriculum to our periods, sometimes curriculum indicate that you maybe, for example in social studies you must teach the children about this, but when you come to the period you see that this is a lot, but you must divide them according to the periods that you have, and the curriculum has getting me to teach about a topic, for maybe six periods. But when you come to the class, and start teaching the children and give them more exercises you come to realize that it is a very long time for them to deal with this, the same. So sometimes I can found, because the one preparing the curriculum, is not the one who is going to use it.*

I en feltsamtale sa Beatrice også at repetisjonstimen gav henne mulighet til å velge hvilke temaer som hun så som nødvendig å bruke mer tid på, da timeantallet slått fast i *syllabus*, og dermed *scheme of work*, ikke var tilstrekkelig nok for elevenes forståelse.

Repetisjonstimen skilte seg mest fra den faste strukturen som jeg hadde observert i de andre timene, grunnet at de framsto som mer fleksible. Det var også mer elevaktivitet i disse timene, og bruk av andre læremidler, da elevene blant annet fikk bevege seg rundt i klasserommet for å se på plakater som hang på veggene, eller for å stille seg i kø foran en globus for å peke ut ulike land på tur. Beatrice tegnet også et kart på tavlen, som hver elev fikk komme fram til og forsøke å peke ut beliggenheten til Lake Victoria. I feltnotatene mine har jeg skrevet ”dette er første gang jeg observerer en time som skiller seg fra de andre”. I disse timene var også lærebøkene lukket store deler av tiden, og svært lite synlig både hos Beatrice, men også hos elevene, sammenlignet med tidligere observasjoner. På slutten av disse repetisjonstimen skulle elevene svare på ulike oppgaver, tilknyttet det utvalgte temaet. Beatrice skrev da opp de utvalgte oppgavene på tavlen, og hun fortalte at de var fra en såkalt eksamensbok som inneholdt oppgaver fra tidligere eksamener.

### *Lærebokens anvendelse og betydning*

Læreboken var svært synlig mesteparten av Beatrice sin undervisning, og den fungerte som utgangspunkt for mange av aktivitetene i undervisningen, og var delaktig i store deler av den. I timene som jeg observert, ble det aldri brukt andre læremidler enn læreboken, med unntak av plakater, og globus i repetisjonstimen. I intervjuet med Beatrice fikk jeg svar på hvorfor

hun anså læreboken som verdifull, både for hun selv som lærer, men også for elevene, som kan bidra til å forklare hvorfor den ble anvendt så mye som den ble.

**Meg:** *How do you find it valuable to have textbooks, if you do?*

**Beatrice:** *It is valuable, because I might have a syllabus and I can make a lesson plan from the syllabus, but if I don't have a book, I will not know what. What am I going to speak to the children about, what have I planned? But by having textbooks helps me much to go through it and to know what am I going to explain to them, what am I going to teach them.*

**Meg:** *In what way do you think it helps the children to have books?*

**Beatrice:** *It helps much. Because even the time when I am not in the classroom they use it, and revising what we learned because the textbook has been depending on the syllabus. So, they don't must make revision alone. And sometimes I can say having the books simplifies the teaching.*

Beatrice mente dermed at læreboken var verdifull grunnet at den hjalp henne med å forstå hva hun skulle undervise om, samt hva hun skulle forklare elevene. Dette samsvarer med funnene i studien til Lee og Zuilkowski, 2015, s.122), der lærerne mente at læreboken hjalp dem til å vite hva de skulle undervise om. *Syllabus* og *lesson notes* sa ikke noe om *hva* Beatrice faktisk skulle lære dem, ifølge henne selv. Dette kan tolkes som at Beatrice mente at *syllabus* i korte drag sa noe om hvilke mål elevene skal nå, men at selve fagkunnskapen fikk hun fra læreboken, og at det var der målene ble omsatt til en fagtekst. Samtidig mente hun at læreboken også var verdifull for elevene, da de kunne lære fra den da hun ikke var tilstede i klasserommet. Dette observerte jeg også ved flere anledninger, da Beatrice ofte gikk ut av klasserommet da elevene arbeidet med oppgaver tilknyttet læreboken. Hun mente også at læreboken gjorde det mulig for elevene å repetere tidligere fagstoff, siden den er basert på gjeldene læreplan. Dette var derimot bare være aktuelt for de elevene som faktisk fikk beholde lærebøkene, og ta dem med seg hjem etter at skoledagen var avsluttet. Dette var også noe som jeg observerte at Beatrice gjorde. Beatrice sa avslutningsvis at lærebøkene ”*simplifies the teaching*”, noe som på bakgrunn av hva hun tidligere sa i intervjuet, både kan gjelde for henne selv, men også for elevene.

### *Manglende læremidler og forsinkede lærebøker*

Ettersom jeg hadde observert at læreboken ble anvendt svært mye i undervisningen, og siden Beatrice sine utsagn i intervjuet tilsa at hun tila den stor betydning, var jeg interessert i å finne ut om hun brukte andre læremidler da hun underviste, og om hun i den forstand hadde tilgang andre læremidler, som hun valgte å ikke ta i bruk.

**Meg:** *Do you include other teaching aids when you teach? Other materials?*

**Beatrice:** *Uhm, yeah. I used to, but much depends, sometimes you know we are talking about teaching aids, a teacher can be creative but we fail sometimes because of the economy. Because the country was the one who give that money for the school to buy things like manila-cards, to make cards for them to use. As you see from the class there is many posters on the walls, we make it, and after using and teaching them we are going to hang them on the wall. So that for them to make a revision. But sometimes I fail to make teaching aids.*

**Meg:** *Is the government supposed to give you this?*

**Beatrice:** *Yes, yeah. So, sometimes if that resource is not here, we fail. Yeah, we find something that is maybe the real object, if there is, we just take it. But if we don't have that one we are just having any objects explaining them, maybe showing them from the books, but not make them. The books we have now have been late, because of the change in the curriculum, we got them the second term. So, before that we borrowed from the English medium schools, and we tried to translate it, because in the bookshop, you never, in very rare cases you find the books with Swahili.*

Skolen manglet dermed *teaching aids* grunnet at de ikke fikk tilstrekkelig med økonomisk bevilgning fra myndighetene til å kjøpe dette, eller til å kjøpe materiale som gav de mulighet til å lage det selv. Ifølge Mashaza og Majani (2018, s.133) er det ofte svært lite, eller ingen tilgang til viktige læremidler, som eksempelvis oppslagsverk, veggkart, og kopieringsmaskiner på offentlige skoler i Tanzania. Om lærere spør om læremidler fra skoleadministrasjonen, blir de best om å vente mens ledelsen arbeider med saken (Mashaza

og Majani, 2018, s.133). Forskningen gjort av Katunzi (1999, s.14), viste også at skolene som var delaktig i studien, manglet en rekke læremidler.

Beatrice sa videre at lærerne feilet uten disse ressursene, som medførte at de måtte ta i bruk konkreter, eller vise til læreboken som ikke gjorde undervisningen like god som den kunne ha vært, om de hadde hatt tilgang til andre læremidler. Mashaza og Majani (2018, s.133) skriver i likhet med det Beatrice sa at lærerne blir tvunget til å improvisere, og at fraværet av læremidler hemmer lærerne i å gi elevene en fullgod undervisning. Katunzi (1999, s.14) mente i likhet med Beatrice at fraværende læremidler gjorde det utfordrende for lærerne å undervise sine elever.

Selv om Beatrice hadde fått nye lærebøker for 4.trinn i *social studies*, så var disse likevel forsinket grunnet den nye *syllabus*, som medførte at Beatrice måtte låne lærebøker fra *English Medium Schools*, som er privatskoler, for få tilgang til bøker som var i tråd med gjeldene *syllabus*.

**Meg:** *Is there anything you feel could better the periods?*

**Beatrice:** *Yeah. It's just like having more teaching aids. That would be good help, because sometimes if you teach and you are using teaching aids you have enough teaching aids, it simplifies the process of teaching and learning for a teacher. That's why I like much. Sometimes I fail to prepare it. And not only to simplify the process of teaching and learning, but even me as a teacher, by using the teaching aids, if I have money, maybe even all the children must have attention with what is going on. Because sometimes you might find that if I am just speaking children will get bored, so I like teaching aids.*

Flere læremidler kunne ifølge Beatrice simplifisere hennes arbeid som lærer, og hvordan hun underviste, i form av undervisningen ikke bare ville bestå av prating, som igjen ville gjøre elevene mer konsentrert, og oppmerksom i undervisningen. Det er også naturlig å anta at læreboken ikke ville ha blitt anvendt like mye som den ble i undervisningen, om lærere som Beatrice hadde hatt tilgang til flere læremidler. Det hadde likevel vært interessant å observere hvordan Beatrice hadde undervist om hun hadde hatt tilgang til flere læremidler, da *syllabus* i *social studies* fra 2016 (Ministry of Education, Science and Technology, s.16) ikke

spesifiserer hvilke læremidler som lærerne skal anvende når de underviser i de ulike temaene, slik *syllabus* i geografi fra 2006 gjør (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.35).

### *Oppsummering*

Læreboken strukturerte og var i sentrum for mye av det som foregikk i Beatrice sin undervisning. Aktivitetene var likevel noe variert med tanke på at elevene blant annet sang, og studerte bilder som de så skulle reflektere over, selv om alle aktivitetene hadde utgangspunkt i læreboken. Læreboken var også viktig for Beatrice som lærer, i den forstand at det var der hun fikk sin fagkunnskap fra, siden det var i lærebøkene at hun så *hva* hun faktisk skulle undervise om, da dette ikke var like tydelig i *syllabus*. I tillegg til å være en ressurs i hennes eget arbeid, mente hun også at lærebøkene gav elevene mulighet til å lære da hun ikke var tilstede, og hun forlot ofte klasserommet da de arbeidet med oppgaver, fordi de hadde informasjonen de trengte fra lærebøkene, som var basert på læreplanen. Lærebøkene kunne også være til hjelp for elevene om de skulle repetere tidligere temaer, som de hadde vært gjennom. Av den grunn mente hun at lærebøkene simplifiserte det som foregikk i klasserommet, både for hun selv som lærer, men også for elevene som lærende.

Det som også var interessant var at Beatrice anså læreboken som en type fasit, som eksempelvis da elevens forslag ble sammenlignet med det som sto i læreboken, som var det som var korrekt. Dette ble også tydelig da Beatrice stilte seg noe ukritisk til det som sto i lærebøkene, grunnet at den var basert på læreplanen.

*Teacher guiden* var på lik linje med læreboken en sentral del av undervisningen, noe som kan ha sammenheng med at *teacher guiden* var en del av læreboken, laget spesifikt for å instruere lærere i deres undervisning. Det er likevel viktig å påpeke at Beatrice ikke hadde tilgang til flere læremidler grunnet økonomiske årsaker. Mangelen på eksempelvis kart, og atlas, kan dermed ha påvirket anvendelsen, og ikke minst betydningen av læreboken, og *teacher guiden*.

## 8.2 Geografi

### 8.2.1 5.trinn, ansvarlig lærer: Christina

#### *Undervisningens struktur og innhold*

Undervisningen i geografi på 5.trinn startet med en sang, eller med repetisjonsspørsmål fra forrige time. Da Christina repeterte tidligere fagstoff, brukte hun en globus, plakater, eller

tegninger på tavlen som utgangspunkt for spørsmålene. Deretter underviste hun med ved hjelp av plakater, som hun hadde laget selv, som var kopier av tegninger i læreboken. Hun hang disse plakatene opp på tavlen, og brukte en pinne til å peke de ulike motivene, og teksten som var på dem. Hun brukte også en globus svært ofte i undervisningen, og bar den rundt med seg i klasserommet mens hun underviste, slik at alle elevene kunne se. Elevene svarte så muntlig på spørsmålene som hun stilte.

Den videre strukturen i timen var enten at elevene skulle kopiere tegningene som var på plakatene, og tavlen, eller svare på oppgaver som Christina hadde skrevet på tavlen. Andre ganger måtte elevene kopiere en tekst som læreren hadde skrevet på tavlen, over til skriveboken, før de besvarte oppgavene. Da Christina stilte spørsmål muntlig, eller skrev tekster på tavlen hadde hun *lesson notes* liggende foran seg på et bord, mens læreboken og *teacher guiden* lå lukket på et annet bord. Christina gikk gjennom disse oppgavene muntlig med elevene underveis, mens hun skrev oppgavene på tavlen, før de skulle svare på dem i skrivebøkene sine. Da dette foregikk, forlot hun ofte klasserommet, og kom tilbake etter noen minutter for å rette oppgavesvarene til elevene skriftlig med penn. Jeg spurte Christina i en feltsamtale om hvor oppgavene var fra, og hun svarte at de fleste var fra læreboken, men at hun i noen tilfeller var tvunget lage egne basert på fagstoffet i boken, grunnet at det ikke var nok oppgaver i læreboken.

Jeg observerte aldri at elevene hadde lærebøker, med unntak av ved et tilfelle. Elevene skulle da kopiere en tegning fra en plakat som hang på tavlen, over til sine skrivebøker. Det var da én elev som hadde lærebok som vedkommende hadde lånt av Christina. Eleven hadde læreboken åpen på en side, hvor det var et bilde som var helt likt tegningen som var på plakaten. De andre elevene som ikke hadde lærebøker, gikk frem til denne eleven for å se nærmere på bildet. Christina gikk også rundt i klasserommet med læreboken, for å vise bildet til de elevene som ønsket å se.

Hjemmeleksene ble også presentert i undervisningen, ca. én gang i uken, der Christina skrev oppgaver som var fra læreboken på tavlen, slik at elevene kunne kopiere dem til skrivebøkene deres.



Jeg observerte også noen repetisjonsøkter grunnet at Christina hadde fullført *scheme of work*, og dermed *syllabus*. Læreboken var i disse timene mer i synlig hos Christina da hun underviste, sammenlignet med hva jeg hadde observert tidligere. I disse timene løste elevene stort sett oppgaver, som Christina gikk gjennom muntlig, før hun skrev dem på tavlen. Hun holdt hele tiden læreboken åpen i hendene, og så ned i den mens hun gjorde dette. I en feltsamtale fortalte Christina at oppgavene som hun presenterte i disse timene var fra læreboken.

### *Mangel på lærebøker*

Siden jeg hadde observert at læreboken var svært lite synlig i Christina sin undervisning, både hos henne selv da hun underviste, i tillegg til hos elevene, ønsket jeg å undersøke om elevene faktisk hadde lærebøker, og hva den mulige årsaken til at Christina ikke anvendte dem kunne være, om de hadde det. Dette fikk jeg svar på i intervjuet med Christina, som Beatrice hjalp tim med å oversette.



Bilde 7: Elever svarer på oppgaver skrevet på tavlen, Tanzania Primary 11. oktober 2018.

**Meg:** *Do all the students have textbooks?*

**Christina:** *Not all, but other they have.*

**Meg:** *Ok, some people have?*

**Christina:** *Other they have, some children they left at home.*

**Meg:** *And in class 5, how do you choose which one gets a book?*

**Christina:** *It is not enough books in geography so sometimes you might find that children must share books, one for three, or one for two. Because does books, we*

*don't have many. Because we follow the old curriculum. It has been brought to our school but maybe nowadays we don't have because the students have lost it, and we don't even have atlas. So, it becomes very difficult for teacher when you are going there and decide to use atlas. Do you know atlas?*

**Meg:** *Atlas, yes!*

**Christina:** *Yeah, we don't have the teacher says. Not even none. So, she says it makes it very difficult for her to teach geography.*

Grunnet at det hadde gått tid siden 5.trinn fikk lærebøkene som var i tråd med *syllabus*, hadde disse gått tapt over årene. De hadde heller ikke atlas på skolen, som det står i *syllabus* for geografi at lærerne skal anvende når de underviser i diverse temaer (Ministry of Education and Vocational training, 2006, s.37). Mangelen på atlas, som er et svært viktig læremiddel i geografiundervisningen, kan gjøre at elevene ikke får en meningsfull læringsprosess, og det gjorde det også svært utfordrende for Christina å undervise i faget (Mashaza og Majani, 2018, s.133).

**Meg:** *When class 5 starts to follow the new curriculum, will the school get new geography textbooks?*

**Christina:** *That they say. That is a problem because even the delay in bringing those.*

**Meg:** *But even if you don't get the books in time, you must follow the new syllabus, next year?*

**Christina:** *Oh yes! We do. You must find a topic from the syllabus, then you, this topic what am I supposed to do, then you find the books.*

**Meg:** *Which books? The old ones?*

**Christina:** *Yeah. You must find, but if they brought those books to our school the teacher will be able to use it. But if there are not books, the teacher must find, or use old ones. Yeah. It is very big problem for our country. Very disturbance for teachers.*

Elevene vil dermed få nye lærebøker når de begynner å følge *syllabus* fra 2016, i 2019. Det er likevel naturlig å anta at disse lærebøkene vil bli forsinket, grunnet forsinkelsene som inntraff da 3.- og 4.trinn i *social studies* begynte å følge den, noe Christina også forventet ville skje. Forsinkede lærebøker medfører da at Christina må få tak i lærebøker selv, som er i tråd med læreplanen, eller så må hun fortsette å bruke den gamle som kun hun har én kopi av. Dette mente hun ville få konsekvenser for elevenes læring.

**Meg:** *In what way do you think not having textbooks affect the students? Since there are so few in geography?*

**Christina:** *Christina said that it might be a problem for a student who doesn't have any textbook, because teacher goes there to teach them, not everything. But other they just going through that books, they come to maybe realize or to come up with another new thing. So, it is a very big problem, if the children don't have the books. Because the period is just 40 minutes, so teachers just going to pick important things from the textbook and write it on the board. So, if the children come and just goes through the book, she come to understand many things. Yeah, that's what she said.*

Mangelen på lærebøker medførte at Christina derfor måtte velge ut deler av fagstoffet i lærebøkene hun hadde tilgjengelig, for å så skrive dette over til sine *lesson notes*, før hun skrev det utvalgte fagstoffet over til tavlen, som elevene så skulle kopiere over til sine egne skrivebøker. Måten Christina løste mangelen på lærebøker til sine elever, samsvarer med hvordan lærerne som deltok i studien til Lee og Zuilkowski (2015, s.123) gjorde dette. Årsaken til at hun måtte velge ut fagstoff på forhånd, var at hun ikke hadde tid til å skrive alt av fagstoff som sto i læreboken over til tavlen, og hun måtte derfor prioritere enkelte ting i et tema, ovenfor noe annet. Christina mente at denne prosessen, der hun måtte velge ut deler av fagstoffet, gjorde at elevene gikk glipp av viktige ting som kunne stå i læreboken, samt at de ikke hadde en lærebok å se i, som igjen kunne ha bidratt til å gi dem en dypere forståelse av det aktuelle temaet. Konsekvensene av manglende læremidler, og da spesielt lærebøker, var at Christina sine *lesson notes* ble desto viktigere i hennes undervisning, og mer synlig. For elevene ble skriveboken, og plakatene svært viktig, da det var der fagstoffet fra lærebøkene sto skrevet, og ble presentert.

### *Bruk av andre læremidler*

Mangelen på lærebøker tvang på et vis Christina til å ta i bruk andre læremidler, som eksempelvis plakater. Christina trakk også frem plakater som en type læremiddel som hun hadde tilgang til.

**Meg:** *Is there any other teaching aids that you have?*

**Christina:** *There is like posters, they make, yeah posters they have. And different of them, but others they just make.*

**Meg:** *So, if you use posters, is the government supposed to give the school posters or do they expect the teachers to make it themselves?*

**Christina:** *Some of them, the government brought to the school. But some of them the teachers are supposed to make themselves.*

I intervjuet sa Christina at myndighetene noen ganger sendte ferdige plakater, men jeg observerte kun selvlagde plakater i undervisningen. Plakatene som hun lagde selv var kopier av bilder, tegninger, og fagtekst fra læreboken, og de fungerte derfor som en slags erstatning på læreboken for elevene. Plakatene ble en måte for Christina å vise elevene hva som sto i læreboken, og de ble derfor en sentral og viktig del av undervisningen. Man kan derfor påstå at selv om læreboken var svært lite synlig i undervisningen, og i klasserommet generelt, så ble den likevel tillagt stor betydning. Det var læreboken som fungerte som utgangspunkt for fagstoffet, og oppgavene som ble presentert i klasserommet, samt innholdet på de selvlagde plakatene.

I *syllabus* ble det blant annet foreslått å anvende læremidler som diagrammer, og modeller som omhandlet solsystemet. Mangelen på slike diagrammer og modeller, og ikke minst ferdiglagde plakater, kan ha medført at læreboken ble desto viktigere, da dette var det eneste stedet Christina kunne finne utfyllende informasjon om hva hun skulle undervise om, samt få tilgang til diverse modeller og diagrammer om det aktuelle temaet, som læreboken presenterte i enkelte temaer.

### *Oppsummering*

Det som var mest merkbart i Christina sin undervisning, var mangelen på lærebøker, som fikk konsekvenser for hvordan *syllabus* ble implementert, og dermed hvordan undervisningen var organisert. Læreboken var ikke synlig i klasserommet, verken hos Christina, eller elevene.

Den var likevel svært betydningsfull, og den fungerte som utgangspunkt for aktivitetene, og innholdet i undervisningen. Christina måtte derimot sette av store deler av timen til å skrive tekster som fylte tavlen, og spørsmål som elevene måtte kopiere til sin egen skrivebok grunnet mangelen. Dette medførte ifølge Christina til at hun måtte prioritere enkelte deler av fagstoffet bort, noe hun mente fikk konsekvenser for elevenes læring, og forståelse. Selv om mangelen på lærebøker kanskje gav rom til andre læremiddel, som eksempelvis plakater, fungerte likevel læreboken som en type erstatning til læremidlene som Christina ikke hadde tilgang til. Læreboken var derfor svært betydningsfull for hvordan Christina implementerte læreplanen til klasserommet.

#### 8.2.2 6.trinn, ansvarlig lærer: Devotha

##### *Undervisningens struktur og innhold*

I timene som jeg observerte, hadde alltid Devotha med seg selvlagde plakater inn i klasserommet. Undervisningen startet som regel med at elevene fikk beskjed om å finne fram skrivebøkene sine. Deretter skrev Devotha en tekst på tavlen, eller hang opp en selvlagd plakat hvor det var skrevet på en tekst, eller en tegning av et kart på. Hun underviste som regel med utgangspunkt i det som sto skrevet, eller det som var tegnet på plakatene. Mens Devotha underviste så hun ned i en skrivebok, som var *lesson notes*, som lå på et bord foran henne. Læreboken lå som regel lukket på kateteret, og i feltnotatene har jeg skrevet ”selv om hun har med seg læreboken, er den lukket hele tiden”. Devotha stilte regelmessig spørsmål til elevene, med utgangspunkt i plakatene hun anvendte, og elevene svarte enten i kor, eller én og én. I tilfellene da det var skrevet tekst på plakatene gikk hun gjennom denne teksten muntlig, og da det var tegnet et kart på plakatene, pekte hun på de ulike stedene på kartet med en pinne. Den resterende tiden av timen ble brukt til at Devotha skrev oppgaver på tavlen, mens hun holdt *lesson notes* i hendene. I en feltsamtale sa hun at disse oppgavene var *exercise* oppgaver fra læreboken.

Før elevene skulle besvare oppgavene skriftlig i skriveboken, gikk Devotha gjennom dem muntlig. Elevene måtte i flere tilfeller kopiere det som sto på plakatene, enten der var tekst,

eller tegninger, før de besvarte oppgavene. I tilfellene der elevene skulle kopiere det som var på plakatene, flyttet de benkene de satt på nærmere tavlen for å kunne se bedre. Devotha rettet så det elevene hadde gjort i skrivebøkene med en penn, og hun gikk ofte fram til plakatene om elevene hadde kopiert det som sto på dem, for å sjekke om det de hadde gjort samsvarte med det som sto skrevet, eller var tegnet på plakaten. Timen ble så avsluttet.

Elevene hadde hjemmelekser ca. én gang i uken, som var *exercise* oppgaver fra læreboken. Devotha skrev da oppgavene på tavlen, slik at elevene kunne kopiere dem til sine skrivebøker.

Jeg observerte aldri at elevene hadde lærebøker, med unntak av ved et tilfelle, da elevene skulle kopiere et kart som var tegnet på en plakat over til skrivebøkene. Det var da én elev som hadde en lærebok liggende på pulten foran seg åpen på én side hvor det samme kartet som var på plakaten, var avbildet i læreboken. Dette var den eneste gangen jeg observerte at en lærebok faktisk ble anvendt i

klasserommet. Jeg observerte heller ikke at andre læremidler ble anvendt, utenom de selvlagde plakatene.

Devotha brukte ikke *teacher guide* i undervisningen, og jeg spurte henne om hun hadde det i en feltsamtale. Hun fortalte at hun hadde mistet den, noe som var dumt da den ”*simplifies the work*”, ifølge Devotha.

### *Manglende lærebøker og anvendelsen av andre læremiddel*

I en feltsamtale etter en undervisningstime, fortalte Devotha at det var svært få elever som hadde lærebøker. Jeg spurte videre om hun trodde at denne mangelen på lærebøker blant elevene kunne påvirke undervisningen, og læringen deres. Devotha svarte da at det ikke var et problem at elevene ikke hadde lærebøker, da hun selv hadde to lærebøker som hun kunne sammenligne og kombinere da hun underviste. Hun fortalte videre at hun arbeidet på samme måte som Christina, som også manglet lærebøker, ved å skrive ned det lærebøkene presenterte



Bilde 8: Undervisning med utgangspunkt i en plakat, Tanzania Primary 15.oktober 2018.

i sine *lesson notes*, før hun skrev det over til tavlen igjen slik at elevene kunne kopiere det til sine skrivebøker. Videre sa Devotha at hun dessuten kunne bruke andre læremidler, eller *teaching aids* som plakater, og at elevene kunne tegne i skrivebøkene sine. Plakatene fungerte dermed som en erstatning til lærebøkene, da det var plakatene som presenterte fagstoff, tegninger, og kart for elevene. Da elevene kopierte det som sto på plakatene over til skriveboken, ble den en type lærebok for dem. Devotha sa også at hun kunne anvende plakatene ved flere anledninger, slik at hun slapp å skrive fagtekster på tavlen, samt tegne tegninger hver gang hun underviste i de ulike temaene. Devotha så derfor ikke manglende lærebøker som et problem, slik som Christina gjorde. Dette er interessant da lærerne som hadde svært få lærebøker i Lee og Zuilkowski (2015, s.121) sin studie, også uttrykte at de ikke anså læreboken som en kritisk del av undervisning. Hun uttrykte likevel i intervjuet at lærebøkene var verdifulle, både for henne selv, men også for elevene.

**Meg:** *Do you think the textbooks are important to the students?*

**Devotha:** *Yes, it is important.*

**Meg:** *Why?*

**Devotha:** *Because when you go home after finishing the work, they can go to the books and read to answer the questions. Compare the questions to the textbooks.*

**Meg:** *In what way do you find the textbooks valuable?*

**Devotha:** *It helps me to see what I am going to teach in class.*

**Meg:** *Will you get new textbooks when standard 6 start to follow the new curriculum?*

**Devotha:** *Yes, I get new curriculum next year.*

Devotha mente dermed at læreboken var verdifull, grunnet at elevene kunne ta dem med seg hjem, og arbeide med oppgaver, som lærebokteksten samsvarte med. Det var også i læreboken at Devotha så hva hun skulle undervise om, og man kan derfor anta at det var fra læreboken at hun også fikk sin fagkunnskap fra. Det var samtidig interessant å finne ut om

Devotha inkluderte andre læremidler i undervisning, siden *syllabus* la føringer på at lærere skulle ta i bruk miljøet, bilder, videokassetter, og fysiske objekter da de arbeidet med temaet ”*Economic Activities and Their Effect in The Environment*” (Ministry of Education and Vocational Training, 2006, s.70ff).

**Meg:** *Do you include other teaching aids in your periods?*

**Devotha:** *Yes.*

**Meg:** *Which others do you use?*

**Devotha:** *I use charts, I use the surrounding area, I use real objects.*

**Meg:** *Do you teach geography outside of the school?*

**Devotha:** *Yes!*

**Meg:** *What do you do in those situations?*

**Devotha:** *When I go outside of the school, I show the farming, specially the cow, coffee, maze, sheep and goat.*

Devotha sa i intervjuet at hun brukte andre læremidler som tabeller, nærområdet, og fysiske objekter i undervisningen. Hun sa også at hun underviste utenfor klasserommet, i nærliggende områder. Jeg observerte derimot ikke at Devotha brukte andre læremidler enn plakater i undervisningen, eller at hun underviste utenfor skoleeiendommen. Dette kan ha sammenheng med hva de andre lærerne sa, nemlig at skolen rett og slett ikke hadde læremidler, og at det var utfordrende å undervise utenfor skolen grunnet restriksjoner, og regler.

### *Oppsummering*

Strukturen i Devotha sin undervisning, og hvordan hun arbeidet med å implementere læreplanen til klasserommet, var nesten identisk med hvordan Christina arbeidet. Dette kan ha sammenheng med at de to lærerne ikke hadde lærebøker til elevene sine. Devotha oppfattet derimot ikke lærebokmangelen som problematisk, og hun mente at læremiddel som plakater



fungerte som en slags erstatning i undervisningen. Selv om plakatene erstattet elevenes manglende lærebøker, var Devotha, som lærer, likevel avhengig av at hun hadde lærebok, slik at plakatene faktisk kunne brukes som et læremiddel, men også slik at kunne vite hva hun skulle undervise om. Oppgavene som Devotha gav til elevene sine i undervisningen, var også fra læreboken. Selv om læreboken ikke var synlig i undervisning, var den likevel betydningsfull for hvordan Devotha arbeidet med å implementere *syllabus* til klasserommet.

### 6.3 En sammenligning

Strukturen og innholdet i undervisningen til de fire lærerne var noenlunde likt, men det var også ulikheter. Ulikhetene skyltes at lærerne på 3.- og 4.trinn hadde nye lærebøker, grunnet at de fulgte *syllabus* fra 2016, mens lærerne på 5.- og 6.trinn manglet lærebøker, da de fulgte *syllabus* fra 2006. Det var dermed en ujevn distribusjon av lærebøker mellom de ulike klasstrinnene, og fagene, i likhet med funnene presentert i Katunzi (1999, s.10), samt Lee og Zuilkowski (2015, s.120f) sin forskning. Dette påvirket både undervisningens struktur, og innhold, samt hvilke læremidler som de ulike lærerne anvendte. Undervisningsmetodene som ble brukt av de fire lærerne var samtidig svært like, selv om det også var ulikheter. De dominerende metodene var forelesning, og spørsmål-og-svar-undervisning, som læreboken fungerte som utgangspunkt for, men på ulike måter. Disse undervisningsmetodene var også de mest brukte arbeidsmåtene i tanzanianske skoler, viser resultatene fra en studie gjennomført av en organisasjon kalt Haki Elimu fra 2014 (Mashaza og Majani, 2018, s.137). Det var også den monologiske helklasseundervisningen som gikk igjen i samfunnsfag i forskningen som er presentert i *ARK&APP*. Undervisningsmetodene som de norske lærerne anvendte i faget var også svært like metodene som de tanzanianske lærerne anvendte, sett bort fra de digitale hjelpemidlene (Gilje et al., 2016, s.34f).

Lærebøkene var svært synlig på 3.- og 4.trinn i *social studies*, og den var i sentrum for alle aktivitetene som foregikk i klasserommet. Albert og Beatrice holdt læreboken i store deler av undervisningen, og underviste med utgangspunkt den. De senere oppgavene som elevene skulle besvare, var også fra læreboken.

Læreboken var ikke like synlig på 5.- og 6.trinn i geografi, og undervisningen ble i stedet sentrert rundt andre læremidler som plakater, og globus. Dette betød likevel ikke at læreboken ikke var like betydningsfull som på 3.- og 4.trinn. Anvendelsen av de andre læremidlene, og

da spesielt plakaten, var en konsekvens av de manglende lærebøkene. Plakatene var basert på innholdet i lærebøkene, og det var en måte for Christina og Devotha å vise alle elevene tegningene, og tekstene som var presentert i læreboken på, i tillegg til at de to lærerne kunne bruke plakaten igjen ved andre anledninger. Elevene måtte likevel ha tid til å kopiere de gitte tekstene, eller tegningene som gjorde at enkelte deler av fagstoffet i læreboken ble prioritert bort, ifølge Christina. Christina opplevde derfor lærebøkmangelen som problematisk, noe Devotha ikke gjorde da hun mente at plakaten fungerte som en god erstatning.

Selv om synligheten av læreboken varierte i undervisningen, så var den likevel svært betydningsfull i de fire lærernes arbeid med å implementere *syllabus* til klasserommet. Det var fra læreboken at lærerne fikk kunnskap om hva de skulle undervise om, hvilke oppgaver elevene skulle besvare, hvilke hjemmelekser elevene skulle få, og den ble oppfattet som en slags fasit, ettersom at den var basert på *syllabus*, som gjorde dem trygg på at de ikke gikk utenfor dens målsettinger. Dette samsvarer med hva de norske lærerne som deltok i *ARK&APP* mente, da de sa at læreboken "sikret" at de dekte kompetansemålene i samfunnsfaget (Gilje et al., 2016, s.27). Læreboken kontrollerte derfor nesten alt som foregikk i klasserommene på de fire trinnene, med tanke på både innhold og struktur. Alle lærerne mente også at læreboken var verdifull i undervisningen, både for dem selv, men også for elevene. Det at lærerne mente at læreboken var verdifull, var også en hovedtendens i de tre forskningsprosjektene som ble presentert i kapittel 2. Lærerne gikk ikke bort fra læreboken, i likhet med samfunnsfaglærerne som deltok i *ARK&APP*, med mindre de faktisk måtte det, som eksempelvis om det var for få *exercise* oppgaver presentert i den (Gilje et al., 2016, s.54). Flere av dem påpekte likevel at de manglet andre læremidler, som *syllabus* la føringer på at de skulle anvende, og som de mente kunne forbedre undervisningen deres, samt gjøre det enklere å følge retningslinjene i *syllabus*.

## 9. Lærerne på Tanzania Primary som bakkebyråkrater

Det som først og fremst kjennetegner bakkebyråkrater, er at de har en tydelig skjønnsutøvelse i sitt arbeid (Djupvik og Eikås, 2016, s.68). Som det tidligere presenterte datamaterielt viste, var ikke dette nødvendigvis tilfellet for lærerne som arbeidet på Tanzania Primary, noe som kan ha sammenheng med deres arbeidsvilkår. Jeg vil i dette kapitlet diskutere hvorvidt lærerne på skolen kan forstås som det Lipsky definerer som bakkebyråkrater, med utgangspunkt i de fem arbeidsvilkårene; ressursmangel, tilbud og etterspørsel, vage og tvetydige mål, arbeid som er utfordrende å evaluere, og ufrivillige brukere. Avslutningsvis i diskusjonen vil jeg beskrive hvilke mestringsstrategier som aktørene utviklet, før jeg oppsummerer kapitlet.

### 9.1 Ressursmangel

Bakkebyråkrater opplever som tidligere nevnt, en konstant ressursmangel i deres arbeidshverdag (Lipsky, 2010, s.29). Lærerne på Tanzania Primary opplevde først og fremst en ressursmangel i form av læremidler som fikk følger for hvordan de planla, og gjennomførte undervisningen deres, men også for hvilken betydning læreboken ble tillagt.

Mangelen på sentrale læremidler som atlas, veggplakater, og kart gjorde det mer utfordrende for lærerne å oppfylle målene som var fastsatt i *syllabus*. Det eneste læremiddelet som de fire lærerne alle hadde tilgang til, og som dermed ble svært viktig for dem, var læreboken.

Lærerne anvendte læreboken både da de tolket den formelle *syllabus*, og planla undervisningen, men også i klasserommet da de underviste. Læreboken hadde dermed en rekke bruksområder; den var kilden til fagkunnskap for lærerne, men også elevene, og den fungerte som utgangspunkt for aktivitetene som foregikk i klasserommet. Hvordan det ble undervist med utgangspunkt i læreboken var likevel ulikt. Årsaken til dette var at to av lærerne ikke hadde lærebøker til andre enn seg selv, mens de to resterende lærerne hadde lærebøker som elevene kunne dele på. Læreboken ble derfor mer synlig i Albert og Beatrice sine timer, mens den i Christina og Devotha sin undervisning ikke var like synlig. Det viste seg likevel at læreboken ble tillagt svært stor betydning av de fire lærerne, da den var utgangspunktet for alt som foregikk i klasserommet, uavhengig om den var synlig- eller ikke.

Jeg fikk inntrykket av at læreboken ble tillagt svært stor betydning grunnet at dette var det eneste læremiddelet som lærerne faktisk hadde tilgang til. Selv om lærerne anvendte plakater i

undervisningen på 5.- og 6.trinn, skyldtes dette derimot av de manglet lærebøker, og plakatenes funksjon var derfor å presentere faginnholdet i lærebøkene for elevene. Plakater ble ikke anvendt av lærerne i undervisningen på 3.- og 4.trinn, altså på trinnene som hadde tilgang til lærebøker. Det er dermed naturlig å anta at plakaterne ikke ville ha blitt anvendt om 5.- og 6.trinn hadde hatt tilgang til lærebøker. Skolen hadde da tilgang til blanke plakater, men om hensikten med plakaterne var å erstatte de manglende lærebøkene, eller om det var meningen at de skulle bli brukt som et selvstendig- eller supplerende læremidler, er uvisst.

Manglende ressurser i form av læremidler kan på den ene siden føre til at det blir mer rom for skjønnsavgjørelser, da mangelen på et vis kan "tvinge" lærerne til å være mer selvstendige, og kreative i de valgene de tar. Dette var derimot ikke tilfellet for lærerne på skolen. Lærerne baserte seg i stedet mer på læreboken, noe som kan ha hatt sammenheng med at det var en mangel på det som Lipsky (2010, s.30) kaller for personlige ressurser, i form av manglende opplæring eller erfaring i læreryrket. De fire lærerne hadde samtidig en lang arbeidserfaring, selv om utdanningsnivået mellom dem varierte noe. De hyppige kontrollene som skolemyndighetene gjennomførte av lærernes arbeid- og undervisning kan likevel ha framprovosert en usikkerhet i lærernes tro på egen yrkeskompetanse. Dette er noe som igjen kan ha gjort det utfordrende for dem å vite hvordan de kunne arbeide mot å nå målene i *syllabus*, uten å ha tilgang på relevante læremidler. Det kan derfor ha oppstått en form for mangel på personlige ressurser grunnet denne usikkerheten, som kan ha vært en av årsakene til at lærerne støttet seg så mye på læreboken som de gjorde, i alle deler av arbeidet sitt.

De fleste lærerne mente likevel at det var problematisk at de ikke hadde tilgang til flere læremidler, da dette fikk konsekvenser for dem selv, men også for elevenes læring. Det hadde av den grunn vært interessant å observere hvorvidt lærebokens bruksområder, og ikke minst betydning, hadde endret seg om lærerne hadde hatt tilgang til flere læremidler. Om lærerne hadde følt seg trygge i anvendelsen av det, og om de hadde hatt tilstrekkelig med kunnskap omkring hvordan læremidlene kunne ha blitt anvendt på en hensiktsmessig måte, ville i den forstand ha vært interessant å undersøke.

Ifølge Lipsky (2010, s.30) inntreffer det også en ressursmangel i form av tid, grunnet at lærere må utføre såkalte rutineoppgaver, som i dette tilfellet var *lesson plans*. Dette var en ressursmangel som var tilstede på Tanzania Primary, og Beatrice uttrykte i den forstand at hun ikke hadde tid til å utforme *teaching aids* grunnet tiden hun brukte på rutineoppgaver.

Dette var også rutineoppgaver som ble kontrollert av overordnede, altså av skolemyndighetene og rektor. Lærerne var dermed pliktige til å gjennomføre disse rutineoppgavene, som kan ha påvirket tiden som de hadde til elevene sine.

## 9.2 Tilbud og etterspørsel

Lipsky (2010, s.33) mener som tidligere nevnt at det ikke er mulig å skaffe bakkebyråkrater tilstrekkelig med ressurser, som i dette tilfellet vil være læremidler. Det vil føre til en økning i brukernes etterspørsel, som altså er elevene og deres foresatte. Den økende etterspørselen vil igjen føre til at kvaliteten på utdanningstilbudet blir lavere, da flere vil få tilgang til det (Lipsky, 2010, s.33). Dette kan muligens bidra til å forklare hva som har skjedd i Tanzania i løpet av de siste tiårene. Landet har som sagt opplevd en dramatisk økning i skoledeltakelsen i grunnskolen siden 2000. Som sagt har manglende undervisningskvalitet samtidig blitt et omfattende problem i landet, selv om dette er et problem som har vært tilstede siden uavhengighetsdagene (Mashaza og Majani, 2018, s.131). Mashaza og Majani (2018, s.132f) trekker blant annet frem manglende læremidler, som en av årsakene til den lave kvaliteten på undervisningen i skolen. Dette er likevel en mangel som har vært tilstede over en lengre periode, slik som Katunzi (1999, s.14) sin forskning belyste for 20 år siden.

Den økende andelen av barn som starter på barneskolen, kan dermed sette et ytterligere press på skolemyndighetene til å anskaffe læremidler til skolene, med begrensede midler.

Lipsky (2010, s.38) mente som tidligere nevnt, at den offentlige organisasjonen vil sette inn ulike begrensninger slik at kvaliteten på tjenesten igjen vil synke, som igjen vil dempe etterspørselen. Dette var derimot ikke et ønske som aktørene på Tanzania Primary hadde, de mente i stedet at det var essensielt for dem selv, og ikke minst for elevene at de mottok tilstrekkelig med læremidler om kvaliteten på undervisningen skulle bedre seg. Som tidligere nevnt, har tanzanianske myndigheter dessuten som mål å skape en velutdannet befolkning innen 2025, og det å intensjonelt begrense skolenes tilgang til læremidler slik at kvaliteten på undervisningen vil synke, vil være i strid med dette målet. Det som på samme tid kan gjøre det utfordrende for tanzanianske myndigheter å oppnå dette målet, er at landet har en ung befolkning. I 2017 var det omtrent 57,3 millioner innbyggere i landet, og av disse var omtrent 25,7 millioner av dem barn i alderen 0-14 år (The World Bank, 2019). Nær halvparten av den totale befolkningen var dermed under 14 år i 2017, og dette er mennesker som det er naturlig å anta vil få barn i fremtiden. Dette kan bety at flere barn vil starte i grunnskoleutdanningen i

fremtiden, som igjen forsterker presset som skolemyndighetene har til å skaffe tilstrekkelig med læremidler til skolene.

Selv om mangelen på læremidler i skolen på den ene siden kan begrense etterspørselen etter det offentlige utdanningstilbudet, så kan det samtidig være familier som ikke har mulighet til å sende barna sine på privat skoler, der undervisningskvaliteten kan være høyere (Mashaza og Majani, 2018, s.131). Det er derfor naturlig å anta at etterspørselen ikke vil synke i fremtiden. Årsaken til dette er disse familiene kan være ufrivillige brukere, grunnet deres økonomiske situasjon. Dette vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 9.5.

### 9.3 Uklare og tvetydige målsettinger

Lærerne på Tanzania Primary fulgte to detaljerte *syllabus*, og da spesielt i geografifaget, der læringsmålene var tydelig fastsatte. Det var derfor mulig for skoleinspektører og rektor å kontrollere, samt å veilede dem mot å nå disse målene, noe jeg vil komme tilbake til i følgende delkapittel. På bakgrunn av at disse lærerne ikke arbeidet med uklare og tvetydige målsettinger, som ikke skapte rom for skjønnsavgjørelser, kan de på den ene siden ikke forstås som bakkebyråkrater. De arbeidet på den andre siden med idealiserte målsettinger, grunnet at lærerne som sagt opplevde en ressursmangel i form av læremidler. Lærerne hadde dermed ikke tilgang til læremidler som det var nødvendig at de anvendte i undervisningen, dersom de ønsket å realisere målene presentert i *syllabus*. Målene ble da både tvetydige, og u håndgripelige, som medførte at det ble utfordrende for lærerne å vite hvilke undervisningsmetoder, og læremidler som det var hensiktsmessig at de benyttet seg av i undervisningen.

Flere av lærerne uttrykte dessuten av *syllabus* ikke var direkte nok i dens utforming, noe som jeg tolker som at lærerne mente at målene var vage og tvetydige, grunnet mangelen på læremidler. Dette gjaldt spesielt Beatrice, og en av årsakene til at hun følte det slik kan dessuten ha vært at hun fulgte den nye *syllabus* fra 2016. Den er som tidligere nevnt i kapittel 6.1.2, utformet på en mer generell måte, sammenlignet med *syllabus* fra 2005. Læreboken gav derfor lærerne en form for trygghet i arbeidet deres, da de visste at de ikke ville gå utenfor *syllabus* sine føringer om de anvendte den, noe de var svært påpasselig med å ikke gjøre. Ved å holde seg innenfor lærebokens føringer, og faginnhold i planleggings- og undervisningsfasen sikret dermed lærerne seg at de holdt seg innenfor *syllabus*, som i neste

omgang betød at elevene fikk opplæring i det som de senere ville bli testet i på de avsluttende, og nasjonale eksamenene.

Anvendelsen av læreboken og betydningen som den ble tillagt, kan dessuten ha sammenheng med at skoleinspektørene oppfordret lærerne til å anvende læreboken. En mulig årsak til dette kan blant annet være at skolemyndighetene ikke har tillit til lærerne, og deres kompetanse, grunnet de svake testresultatene på de avsluttende- og nasjonale eksamenene (Mashaza og Majani, 2018, s.131). Skolemyndighetene sikret seg også at lærerne underviste i det som er mest nærliggende den formelle *syllabus*, da lærebøkene er sertifisert, og utsendt av dem selv. Jeg vil komme nærmere inn på myndighetenes kontroll av lærerne i følgende delkapittel.

#### 9.4 Arbeid som er utfordrende å evaluere

Lipsky (2010, s.48f) skriver som tidligere nevnt at det er utfordrende å evaluere bakkebyråkraters arbeid, grunnet at det er preget av en tydelig skjønnsutøvelse, og at det derfor er vanskelig å utarbeide fastsatte kriterier. Lærerne på Tanzania Primary ble som datamaterialet viste, derimot kontrollert og vurdert i alle deler av implementeringsprosessen av *syllabus*, fra selve tolkningen av den, til klasserommet der den ble gjennomført. Det var mulig for skolemyndighetene å gjøre dette, både på grunn av den detaljerte utformingen av *syllabus*, men også grunnet lærernes fastsatte arbeidskriterier, som var å utforme *scheme of work*, *lesson plans*, og *lesson notes*. Kontrollene ble utført for å sikre at selve oppfattelsen- og gjennomføringen av *syllabus*, var mest lik den formelle. Vurderinger av lærernes *scheme of work*, *lesson plan*, og *lesson notes*, før selve undervisningen gav derfor ikke disse lærerne rom for å ta skjønnsavgjørelser i sitt arbeid. Selv om mange av lærerne uttrykte at de ikke likte å bli kontrollert på dette viset, mente noen også at *syllabus* ikke var direkte nok i dens utforming, og at det i den forstand var problematisk at lærere planla undervisningen sin ulikt. Kontrollene utført av skolemyndighetene var dermed nødvendige, om lærerne ønsket at all undervisning skulle være så identisk med hverandre som mulig.

Ifølge Lipsky (2010, s.52) kan lærere tilpasse atferden sin, og forbli uavhengige av kontrollen utført organisasjonens overordnede. Selv om lærerne på skolen kunne ha tilpasset undervisningen- og atferden sin etter skoleinspektørens ønsker da de var på besøk, ville ikke dette ha reservert dem mot å bli ytterligere kontrollert. Om skoleinspektørene ikke var tilstede, ble *lesson plans*, og *lesson notes* inspisert av rektor. De kontinuerlige kontrollene av

arbeidet deres, medførte dermed at de aldri opplevde at de ikke ble gransket av deres overordnede. Selv om lærerne ble vurdert, og kontrollert i alle deler av implementeringsprosessen av *syllabus*, så ble kvaliteten av arbeidet deres først og fremst evaluert med utgangspunkt i hvordan elevene deres presterte på de avsluttende- og nasjonale eksamenene. I lys av dette arbeidsvilkåret tolker jeg derfor ikke lærerne på skolen som bakkebyråkrater, da den kontinuerlige kontrollen fra deres overordnede ikke skapte rom for at de kunne utøve skjønn, som igjen gjorde det mulig å evaluere, samt å kontrollere arbeidet deres.

Om elevene til de aktuelle lærerne ikke presterte slik som skolemyndighetene hadde som mål at de skulle prestere, måtte lærerne oppgi en årsak til de dårlige prestasjonene. Som det tidligere presentert datamaterialet viste, var disse grunnene ofte tilknyttet elevenes kognitive, eller følelsesmessige tilstand. Dette vil jeg komme nærmere inn på i følgende delkapittel.

## 9.5 Ufrivillige brukere

Brukerne i et bakkebyråkrati, kan som tidligere nevnt karakteriseres som ufrivillige brukere (Lipsky, 2010, s.55). De benytter seg av den aktuelle tjenesten da de ofte ikke har andre reelle valg, grunnet eksempelvis økonomi. I en skolesammenheng kan foreldre med dårlig økonomi føle seg påtvunget til å sende barna sine på offentlige skoler, ettersom dette er den eneste muligheten de har til å gi barna sine grunnskoleutdannelse, da de ikke har råd til privatskoler. Bakkebyråkrater frykter derfor ikke at deres ansettelse er i fare, grunnet denne ufrivilligheten.

Forholdet mellom bakkebyråkratene og brukerne er dermed ikke et likeverdig forhold, men bakkebyråkratene er likevel avhengig av sine brukere. En lærer er eksempelvis avhengig av deres elever er samarbeidsvillige, for at vedkommende skal kunne gjennomføre sitt arbeid. Lærerne på Tanzania Primary var avhengige av at deres elever tilegnet seg kunnskap i deres undervisning, slik at de prestere godt på de avsluttende- og nasjonale eksamenene. Om elevene ikke presterte tilfredsstillende nok på eksamenene, kunne dette både få konsekvenser for den aktuelle læreren, men også for rektor, da de kunne oppleve å bli utsatt for ytterligere kontroll fra skoleinspektørene, som var noe de mislikte. Lærerne hadde samtidig makt i situasjonene der de var pliktig til å oppgi en grunn til skolemyndighetene, om hvorfor elevene deres presterte dårlig på de aktuelle eksamenene. Elevene som presterte dårlig ble i disse tilfellene kategorisert som følelsesmessig- eller kognitivt forstyrret, som medførte at de ikke



klarte å konsentrere seg i undervisningen. Lærerne kunne dermed legge ansvaret for de aktuelle eksamensresultatene over på elevene, og ikke på deres egen undervisning- eller ferdigheter. Noe som igjen kunne skåne dem mot ytterligere kontroll utført av skolemyndighetene.

## 9.6 Mestringsstrategier

I et forsøk på å klare å håndtere arbeidet sitt utviklet lærerne på Tanzania Primary, i likhet med det Lipsky mener at bakkebyråkrater gjør, mestringsstrategier. Lærerne rutiniserte på mange måter de faste arbeidsoppgavene sine. Jeg observerte ofte at lærerne rettet elevenes skrivebøker i et høyt tempo, ofte uten å lese elevenes oppgavesvar nøye. Det er også naturlig å anta at lærerne utviklet rutiner for hvordan de fylte ut *lesson plans*, slik at dette ikke tok unødige lang tid, da dette var noe de måtte gjøre ved flere anledninger i løpet av en dag. En annen mulighet kan samtidig ha vært at rutineoppgavene på et vis gav lærerne en form for pause, og de kan ha brukt lengre tid enn nødvendig på å gjennomføre dem, for å få et pust i bakken i ellers travel arbeidshverdag. Lærernes faste arbeidsoppgaver var samtidig tidskrevende å gjennomføre, noe som kan ha fått konsekvenser for tiden som de hadde til elevene sine. En form for mestringsstrategi for lærerne kan derfor ha vært å prioritere enkelte sider ved arbeidet deres, over andre for å klare å håndtere arbeidet sitt. Lærerne kan eksempelvis ha sett seg tvunget til å prioritere de faste arbeidsoppgavene sine som å skrive *lesson plans*, og *lesson notes* over elevenes oppfølging, da førstnevnte var noe som de visste at ville bli kontrollert av deres overordnede. Beatrice uttrykte eksempelvis at hun ikke hadde tid til å forberede læremidler, grunnet at hun måtte fylle ut *lesson plans*. Utfyllingen av *lesson notes*, gikk dermed på bekostning av å lage læremidler, som kunne ha vært en positiv bidragsyter i undervisningen. En annen form for mestringsstrategi, kan dessuten ha vært hvordan lærerne kategoriserte elevene sine, dersom de ikke oppnådde tilfredsstillende resultater på eksamenene. Ved å gjøre dette, skånte lærerne arbeidet sitt for ytterligere kontroll, og oppfølging fra skolemyndighetene.

## 9.7 Oppsummering

Lærerne på Tanzania Primary kan på mange måter forstås som det Lipsky definerer som bakkebyråkrater. De opplevde først og fremst en ressursmangel i form av læremidler, som medførte at de baserte seg mer på læreboken i arbeidet deres, da den ble tillagt mer betydning grunnet mangelen på det som Lipsky kaller for personlige ressurser. Lærerne kan ha følt en

form for usikkerhet, grunnet skolemyndighetens kontinuerlige kontroll av deres arbeid, som kan igjen kan ha gjort at de baserte seg ytterligere på læreboken i deres arbeid, da den sikret at de holdt seg innenfor *syllabus*.

Det er også realistisk å anta at det økende antallet av elever i grunnskoleutdanningen i Tanzania kan ha forverret den allerede svekkede tilgangen som lærere har på læremidler i skolen, som i neste omgang kan medføre at undervisningskvaliteten ikke bedrer seg. Årsaken til dette er at manglende læremidler, sammen med andre faktorer, som tidligere nevnt kan påvirke undervisningskvaliteten, og læringen i skolen (Mashaza og Majani, 2018, s.132f). Lærerne kan dermed også forstås som bakkebyråkrater ut fra Lipsky sitt andre arbeidsvilkår, tilbud og etterspørsel. Det som på den andre siden kan motsi denne påstanden er at jeg ikke fikk inntrykket av at verken skolemyndighetene, eller aktørene som jeg kom i kontakt med, hadde et ønske om at tilgangen på læremidler, intensjonelt skulle begrenses. Årsaken til dette er at begrensningene som Lipsky mener organisasjonens overordnede vil sette inn, vil være i strid med mulighetene som Tanzania har til å nå sitt mål, om å skape en velutdannet befolkning innen 2025. Lærerne og rektor mente dessuten at det var essensielt for undervisningskvaliteten at de mottok flere læremidler.

Ifølge Lipsky arbeider bakkebyråkrater også med målsettinger som er uklare, og tvetydige. Selv om man ikke kan påstå at lærerne på skolen arbeidet med uklare og tvetydige målsettinger, grunnet *syllabus* sin detaljerte utforming, og skolemyndighetenes kontinuerlige kontroll, så var likevel målene idealiserte. Man kan derfor påstå at lærerne var bakkebyråkrater, da mangelen på læremidler medførte at målene som i utgangspunktet var svært tydelig utformet, både ble idealiserte, og uhandgripelige. Lærerne gikk derfor til læreboken, da dette var en måte for dem å tolke, og forstå *syllabus*, ettersom lærebøkene var baserte på *syllabus*, og sertifisert av skolemyndighetene.

Selv om målsettingene til lærerne kunne være uklart formulert, så hadde de likevel svært tydelige, og konkrete arbeidsoppgaver som de måtte utføre hver dag. Dette gjorde det enklere for deres overordnede, som var skoleinspektører og rektor å kontrollere arbeidet deres. Alt lærerne foretok seg på skolen, og da de var på jobb ble kontrollert, som også gjorde det mulig å evaluere arbeidet deres. Lærerne kan derfor ikke defineres som bakkebyråkrater ut fra Lipsky sitt fjerde arbeidsvilkår, som er at bakkebyråkrater utfører arbeid som er utfordrende å evaluere.

Det siste arbeidsvilkåret som Lipsky trekker fram, er at bakkebyråkrater arbeider med ufrivillige brukere. Elevene på Tanzania Primary var på mange måter ufrivillige brukere av utdanningstilbudet, da skolen var offentlig, og elevenes foresatte kan ha manglet økonomiske midler til å sende sine barn på private skoler. Selv om forholdet mellom lærere og vedkommendes elever ikke var likeverdig, var lærerne likevel avhengig av elevene. Hvor godt- eller dårlig en lærer utførte sitt arbeid, ble vurdert etter elevenes prestasjoner på de avsluttende- og nasjonale eksamenene. Om elevene ikke presterte godt nok, kunne dette bety at lærerne, samt rektor ville bli ytterligere kontrollert av skolemyndighetene, noe som ikke var ønskelig for dem.

Lærerne utviklet også mestringsstrategier, i et forsøk på å håndtere arbeidet sitt, i likhet med bakkebyråkratene. Jeg fikk inntrykket av at de utviklet rutiner da de utførte de faste arbeidsoppgavene sine, for å spare seg for å bruke unødig lang tid på det. De kan samtidig ha brukt lengre tid på dette enn nødvendig, da det kan ha gjort at de fikk seg en pause i en ellers så travel arbeidshverdag. En annen mestringsstrategi kan dessuten ha vært at de prioriterte enkelte deler av arbeidet sitt, som det å utforme *lesson plans* da dette var noe som ville bli kontrollert av skolemyndighetene. Dette kan på samme tid ha fått negative følger for undervisningskvaliteten, da det ikke gav lærerne tid til å utforme *teaching aids*, og det kan også ha tatt tid bort fra å følge elevene deres opp, noe som kunne ha fått positive virkninger på eksamensresultatene. Det å kategorisere elevene deres grunnet eksamensresultater, kan også forstås som en mestringsstrategi, da dette sparte dem for å bli ytterligere kontrollert av skolemyndighetene.

Som denne diskusjonen har belyst kunne lærerne på Tanzania Primary på mange måter forstås som bakkebyråkrater, grunnet at mange sider ved deres arbeid kan gjenspeiles i Lipsky sine fem arbeidsvilkår. Det som derimot motstrider dette, er at bakkebyråkratenes arbeid først og fremst er preget av en tydelig skjønnsutøvelse, som det er svært vanskelig, om ikke umulig å begrense. Lipsky mener dessuten at bakkebyråkrater er nokså fri fra tilsyn fra sine overordnede, noe som ikke var tilfellet på skolen. Skolemyndighetene, og lærernes overordnede kontrollerte, og vurderte alle sider ved lærernes arbeid, noe som ikke gav lærerne et stort rom til å utøve skjønn. Skjønnsavgjørelser i lærernes arbeid, kan likevel ha gjort seg synlig da de utviklet mestringsstrategier. Hvor lang tid de brukte på å utforme *lesson notes*, eller *lesson plans* ble ikke kontrollert, da det viktige var at de faktisk gjorde det. Hvilke sider med arbeidet som lærerne prioriterte å bruke tid på, kan også forstås som en form for

skjønnsavgjørelse. Dette valget kan samtidig ha hatt sammenheng med hvilke deler av arbeidet, som lærerne visste ville bli kontrollert av deres overordnede. Jeg fikk samtidig inntrykket av at lærerne ikke hadde et ønske om å utøve skjønn, noe som Lipsky mener at bakkebyråkrater har et sterkt ønske å gjøre, grunnet usikkerheten som de hadde til sin egen yrkeskompetanse, skapt av myndighetenes kontroll. Skolemyndighetenes kontroll, og lærernes manglende tro på egen yrkeskompetanse medførte dermed at de gikk til læreboken, i alle deler av arbeidet sitt i stedet for å utøve skjønn, i situasjoner der det kunne ha vært mulig å gjøre. Mangelen på skjønnsutøvelse i deres arbeid, medfører dermed at lærerne ikke kan defineres som bakkebyråkrater.

## 10.Konklusjon

I denne oppgavebesvarelsen har jeg forsøkt å belyse hvilken betydning læreboken ble tillagt av et utvalg lærere, på en offentlig barneskole i Tanzania. For å besvare problemstillingen utformet jeg på forhånd tre forskningsspørsmål. I et forsøk på å komme frem til noen avsluttende poenger, vil jeg gå tilbake til oppgavens forskningsspørsmål, før jeg diskuterer hovedproblemstillingen.

### *I. Hvordan anvender lærerne læreboken når de implementerer syllabus til klasserommet?*

Før jeg dro på feltarbeid, hadde jeg en forestilling om at selve implementeringsprosessen av *syllabus*, ville være en nokså kort- og uproblematisk prosess, preget av lærernes personlige fortolkning. Dette var en forestilling jeg baserte på Goodlad, og mine egne erfaringer fra den norske skolen. Jeg så for meg at læreboken ville være en aktiv del av denne prosessen, men ikke at den ville være like styrende, og essensiell som den faktisk viste seg å være. Selve implementeringsprosessen viste seg å være en tidskrevende- og arbeidsom prosess for lærerne. Det var også en prosess som ble sterkt kontrollert av skolemyndighetene, og av rektor. Prosessen var av den grunn mindre preget av lærernes personlige fortolkning av den formelle *syllabus*. Skolemyndighetenes tilstedeværelse i implementeringsprosessen, nærmere bestemt i den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen, er ikke i tråd med Goodlad sin læreplanteori, eller med min tidligere forestilling om hvordan en læreplan implementeres. Kontrollen innskrenket lærernes rom til å ta skjønnsavgjørelser, et rom Lipsky mener er en essensiell del av lærere sin arbeidsutøvelse. Dette fikk følger for hvordan læreboken ble anvendt i implementeringsprosessen på Tanzania Primary, samt hvilken betydning den ble tillagt.

Læreboken gjorde seg gjeldene og betydningsfull i alle deler av implementeringsprosessen. Den fungerte først og fremst som et direkte bindeledd til den formelle *syllabus*, da den var direkte basert på den, samt at den var sertifisert- og utsendt av skolemyndighetene. Ved å anvende lærebøkene sikret lærerne seg at de ikke gikk utenfor dens føringer- og målsettinger, noe de var svært påpasselig med å ikke gjøre. Det var også fra læreboken at lærerne fikk fagkunnskapen sin fra, og som de planla undervisningen ut fra. Aktivitetene som foregikk i klasserommet var dermed sentrert rundt faginnholdet, og oppgavene som var presentert i

lærebøkene. Lærerne gikk ikke bort fra læreboken med mindre de faktisk måtte det, som eksempelvis i situasjoner der den ikke inneholdt tilstrekkelig med oppgaver til elevene. Målsettingene presentert i den formelle *syllabus*, ble på mange måter realisert av læreboken, og ikke av lærernes personlige oppfattelse. Den detaljerte utformingen av gjeldene *syllabus*, og de kontinuerlige kontrollene utført av skolemyndighetene, skapte ikke et personlig tolkningsrom for lærerne da de leste *syllabus*.

## II. *Hvilke forhold påvirker lærebokens anvendelse?*

Tanzania Primary opplevde først og fremst en mangel på læremidler, og læreboken var omtrent det eneste materiellet som alle lærerne hadde tilgang til, selv om dette var en begrenset tilgang. Kontrollen som lærerne opplevde fra skolemyndighetene, og av rektor kan på mange måter ha påvirket anvendelsen av læreboken. Skolemyndighetene var eksempelvis svært positive til at lærerne avvendte lærebøker i arbeidet sitt, og en lærer sa at inspektørene sa “*you are a good teacher if you use the book* . De kontinuerlige kontrollene som lærerne opplevde fra sine overordnede, kan dessuten ha medført at lærerne tvilte på sin egen yrkeskompetanse. Det å anvende læreboken i arbeidet skapte derfor en form for trygghet, da dette sikret lærerne fra å gå utenfor *syllabus* sine føringer, ettersom læreboken var basert på den. Skolemyndighetene kan på samme tid ha sikret seg at lærerne underviste i tråd med *syllabus*, ved å oppmuntre dem til å anvende læreboken i arbeidet deres. Læreboken kan også ha bidratt til å gjøre målsettingene i *syllabus* håndgripelige for lærerne, ettersom målene som tidligere nevnt, kan ha fremstått idealisert, grunnet de manglende læremidlene. Det som likevel er interessant er at de obligatoriske arbeidsoppgavene, som lærernes overordnede kontinuerlig kontrollerte, kan ha fått negative følger for undervisningskvaliteten. En lærer uttrykte at disse arbeidsoppgavene, og tiden som det tok, kom i veien for å utforme læremidler, og de kan også ha kommet i veien for tiden som lærerne hadde til å følge opp elevene sine.

## III. *Hva er lærernes egne tanker omkring lærebokbruk i arbeidet deres?*

Lærerne var svært positive til å anvende læreboken. Flere av dem uttrykte at det var i læreboken de fikk vite hva de skulle undervise om, og at den var verdifull for dem selv, men også for elevene. Elevenes hjemmelekser var også fra læreboken, og jeg fikk inntrykket av at lærerne anså fagstoffet fra lærebøkene som en slags fasit. Aktørene som deltok i prosjektet,

mente alle at læreboken var verdifull. Læreren på 5.trinn uttrykte i den sammenheng at det var problematisk at hennes elever ikke hadde lærebøker. Læreren på 6.trinn som heller ikke hadde lærebøker til elevene sine, mente på den andre siden at dette ikke var et problem. Hun mente at hun kunne forberede andre læremidler, som en erstatning, eller at hun kunne anvende plakater som presenterte fagstoffet i læreboken. De fleste lærerne var likevel enige i at flere læremidler er nødvendig, for at undervisningskvaliteten skal bedre seg.

### **Hvilken betydning tillegges læreboken i fagene geografi og *social studies* av lærerne i en tanzaniansk barneskole?**

Læreboken ble tillagt en svært stor betydning av lærerne, både gjennom deres oppfatning, og gjennomføring av den formelle læreplanen, eller *syllabus* i de to fagene. Årsaken til dette var at de først og fremst manglet en rekke læremidler som eksempelvis atlas, kart, og andre redskaper. Læreboken var derfor det eneste læremiddelet som de alle hadde tilgang til, og den ble derfor tillagt desto mer betydning. Årsaken til dette var de mange bruksområdene som boken hadde. Det var fra læreboken at lærerne- men også elevene fikk fagkunnskapen sin fra, og læreboken fungerte også som utgangspunkt for undervisningens struktur- og innhold. Elevenes hjemmelekser var også fra lærebøkene, og faginnholdet i bøkene ble brukt som en erstatning til ekskursjoner, som det var utfordrende å organisere grunnet en rekke begrensninger. Skolemyndighetenes kontroll, og positivitet til anvendelsen av læreboken, var også en av årsaken til at den ble tillagt stor betydning. Ved at lærerne anvendte læreboken i arbeidet deres, sikret skolemyndighetene- men også lærerne seg at de holdt seg innenfor *syllabus* sine føringer. Læreboken gjorde dessuten målsettingene presentert i *syllabus* håndgripelige, da de kan ha fremstått idealistiske, og dermed tvetydige grunnet de manglende læremidlene. Den mer generelle utformingen av *syllabus* fra 2016, som ikke legger føringer på hvilke undervisningsmetoder, eller læremidler lærerne skal anvende, slik som *syllabus* fra 2006 gjør, kan dessuten medføre at læreboken blir tillagt ytterligere betydning i fremtiden, når alle klassetrinn i barneskolen starter å følge den nye *syllabus*.

Lærerne tilla læreboken stor betydning, men de uttrykte samtidig at det var nødvendig at de mottok flere læremidler. Uten læremidler, som de i utgangspunktet var pålagt til å anvende av skolemyndighetene, mente en lærer at de ville feile i arbeidet sitt ”*So, sometimes if that resource is not here, we fail*”. Flere av studiens aktører mente i den sammenheng at de

manglende læremidlene fikk følger for undervisningskvaliteten deres. Jeg lurer på om lærerne hadde klart seg i arbeidet sitt, om de heller ikke hadde tilgang til læreboken.

Det er naturlig å anta at andre offentlige skoler i Tanzania, opplever den samme mangelen på læremidler som Tanzania Primary gjør. Dette er en mangel som kan få konsekvenser for undervisningskvaliteten i grunnskoleutdanningen, og som dermed kan få følger for Tanzania sitt mål om å skape en velutdannet befolkning innen 2025. Mangelen på læremidler kan dessuten forverre seg, da Tanzania har en relativt ung befolkning, som vil få barn i fremtiden. Dette er barn som vil starte på skolen, og ha behov for læremidler.



## 11.Litteraturliste

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter- om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arre, T. (2010). Er læreboka for viktig? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/mars/er-lareboka-for-viktig/>
- Christophersen, J. (2018). Fra Nyereres til nyere tid. Tanzanias historie og utvikling før 2000. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.49-68). Høgskolen på Vestlandet: Bergen.
- Christophersen, J. (2018). Samfunnsøkonomi og levekår- et makroblikk. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.68-87). Høgskolen på Vestlandet: Bergen.
- Djupvik, A. R. & Eikås, M. (2010). *Organisert velferd- Organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Djupvik, A. R. & Eikås, M. (2016). *Organisert velferd- Organisasjonskunnskap for helse- og sosialarbeidarar* (3.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A... Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP- Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Katunzi, N. B. (1999). *A Study on Educational Materials and The Learning Environment in Tanzania*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138485>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lee, J. & Zuilkowski, S. S. (2015). 'Making do': Teachers' coping strategies for dealing with textbook shortages in urban Zambia, *Teaching and Teacher Education*, 48, 117-128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15000347>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy- Dilemmas of The Individual in Public Services* (2.utg.). New York: Russell Sage Foundation.
- Mashasa, L. G. & Majani, W. P. (2018). Utdanning: utfordringer og framtidsutsikter. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.126-144). Høgskolen på Vestlandet: Bergen.
- Ministry of Education and Vocational Training. (2006). *Geography Syllabus for Primary Schools standard III-VII*. Dar es Salaam: Tanzania Institute of Education.
- Ministry of Education Science and Technology. (2016). *Social Studies Syllabus for Basic Education Standard III-VI*. Dar es Salaam: Tanzania Institute of Education.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

The World Bank. (2019, 30. april). Primary education, pupils. Hentet fra  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRL?fbclid=IwAR1zWc5mJeDGcg5Rjl-M8RL086XFspSrh7lrsCALd5eXwYGCaGtliefZLZM&locations=TZ>

The World Bank. (2019, 3.mai). Population ages 0-14, total. Hentet fra  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.0014.TO?locations=TZ>

The World Bank. (2019, 3.mai). Population, total. Hentet fra  
<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=TZ>

Vågenes, V. & Haugen, A. (2018). Politikk. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.),  
*Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.87-103). Høgskolen på Vestlandet: Bergen.

Wedgwood, R. (2010). Tanzania. I P. Peterson, E. Baker og B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (3.utg.), (s. 841-846). New York: Elsevier Science.

Øzerk, K. (2006). Læreplanbegrepet og læreplantenkninger. I Øzerk, K. (Red.),  
*Opplæringsteori og læreplanforståelse* (s.25- 36). Oslo: Oplandske Bokforlag.



## 13.Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv til aktørene på Tanzania Primary

#### **Would you like to participate in the study; “The significance of the textbook in a Tanzanian primary school”?**

This is a letter to you about participating in a study, that is a part of my master´s thesis, where the purpose is to research the significance of the textbook, more specifically the geography textbook, in a Tanzanian primary school. In this letter, I will give you information about what the aims are for the study, as well as what participating will mean to you.

#### **Purpose**

The purpose of this study is to research the significance of the textbook in geography for the individual teacher, when it comes to the choosing teaching methods and the subject material. The preliminary thesis question is: “What does the textbook in geography mean to the teachers in a Tanzanian primary school?”.

#### **Who is responsible for the research project?**

The Western Norway University of Applied Sciences, in the city of Bergen.

#### **Why are you asked to participate?**

I find it most relevant to speak with, and to observe teachers in this study. I believe that their thoughts, knowledge and experience will contribute valuable information when answering my thesis question. I am interested in your perspective and thoughts concerning textbook use in schooling.

#### **What does it imply for you to participate?**

The methods I plan to use in this study, which concerns you, is participatory observation and semi structured interview. I would like to observe you in the classroom, and with your colleagues at the school. I would also like to participate in the observation, which means that I will be an active participant in your lecture, and in other situations at the school, that you are a part of. In addition to this I would like to interview you, and ask you questions about your

former education, and experience, as well as your own thoughts concerning textbook use in schooling, and how you execute the curriculums guidelines concerning textbook use in the classroom. If you are comfortable with it, I would like to use sound recording, as well as a notebook while interviewing and observing you.

**It's voluntary to participate**

It's voluntary to participate in this study. If you choose to participate, you can withdraw your consent at any time without any given reason. It will not have any negative consequences for you if you don't want to participate, or if you later choose to withdraw.

**Your personal protection- how I store and use the information you provide**

I will only use information about you for the purposes I have mentioned in this letter. I will process the information confidentially. Your name and personal information will not be mentioned in the master thesis, nor in my notes. I will also delete the recordings from the sound recording, as soon as the material has been transcribed on to paper. You are not at risk of being recognized in the publication that will be my master thesis, and you will remain anonymous.

**What will happen with the information that you have provided when the project is finished?**

All the information that you have provided will be deleted as soon as the study is finished, in June 2019.

Yours sincerely,

Martine Louise Kvasnes Hagen

## Vedlegg 2. Intervjuguide til lærerne

### **Background/personal**

- Gender
- Age (approximately)
- Why did you become a teacher?
- Former education and work experience: What is your education/work experience?
- Where did you study?
- How long have you worked as a teacher?
- How long have you worked at this school? Have you worked at another school before? Has anything changed from when you started working as a teacher till today?
- What do like/dislike about being a teacher?
- Which subjects do you teach?

### **Planning**

- How do you plan/prepare your period?
- What do you think is important when you plan your period?
- In what way is this an individual decision? Do you feel free to plan the period as you like?
- What is the role of the syllabus and lesson plan in decisions concerning your periods in the classroom? How does the syllabus impact the choices you make in this matter?
- In what ways do you feel that the syllabus and lesson plan are a positive or negative (or both) addition when you plan your periods?
- In what ways do you use the textbook when planning the periods?
- In which ways do you use the textbook in your lessons? How do you find it valuable, if you do? In what way do you regard it as a resource? Follow up the answers. Do you include other teaching aids when you plan?
- Do you know of any other teaching textbooks, that the school doesn't have?
- In what ways do you feel that your personal experience or education affects the way you plan your periods?

### **Execution**

-If you plan on using the textbook in the period, does every student get one? Does the school have textbooks for each student? Do they have to deliver the book back after the period is done?

-Do you use any other resources other than the textbook in your periods? Map etc.

-Do you ever teach outside of the school, go on excursions for example? I must find out what the syllabus and the lesson plan say concerning this on beforehand.

-How do you plan tests or exams? Does this vary, how?

-In what ways do you use your personal experience or education when planning this?

-Is there anything you feel could better your periods? If yes- what? If no- why?

### **Ending**

-Is there anything you would like to add about what we talked about?

-Do you have any further questions about what we talked about? Or what the purpose of the interview is?

-Thank you very much for participating.



### Vedlegg 3. Intervjuguide til rektor

-How old are you?

-How long have you worked at this school?

-What is your education and former work experience?

-How do you work to get a hold of the new curriculum and textbooks? How long does it take?

-What is the difference between the new and old curriculum?

-What is the consequences for the teachers work, when the curriculum changes?

-In what way do you think the textbook is valuable, or not, when it comes to planning the periods? And in the periods?

-What do you think the consequences are for the teachers and students, when you don't have, or only have a few textbooks?

-Who is it that chose which textbooks the school gets, regarding publishers?

-Why does the curriculum change? What is the reason?

-How do you decide which subjects the different teachers teach in? Does it have anything to do with their education or experience?

-Why is it that you don't like the inspectors that comes from the district and government?

-What do you like, and what do you think is challenging with your job as Head Mistress?

-How is national exams planned? Do the teachers at this school have anything to do with this?

-Is there anything you would like to add?

Vedlegg 4. Syllabus i geografi for 5.trinn

<b>Topic/Sub-Topics</b>	<b>Specific Objectives</b>	<b>Teaching and Learning Techniques</b>	<b>Resources</b>	<b>Assessment</b>	<b>Periods</b>
5.0 The Solar System  5.1 The concept of the solar system	The pupil should be able to: 1. Identify solar system components	1. Using question and answers the teacher to guide pupils to discuss the concept of solar system. 2. By using a model of the solar system, the teacher and pupils to demonstrate and explain the solar system concept. 3. The teacher to ask pupils to investigate what they see in the sky during day time and night time. 4. The teacher to guide pupils in groups to make a list of what they noticed during their investigation. 5. Using a chart the teacher to guide pupils to identify the solar system components.	1. A solar system model 2. A chart on the solar system 3. Braille chart on the solar system for the blind.	Is the pupil able to identify solar system components?	6

## Vedlegg 5. Syllabus i geografi for 6. trinn

Topic/Sub-Topics	Specific Objectives	Teaching and Learning Techniques	Resources	Assessment	Periods
2.0 Economic activities and their affect in the environment  2.9 Livestock keeping	The pupil should be able to:  1. Identify advantages and disadvantages of livestock keeping.	1. Using texts and pictures the teacher to guide pupils to discuss in pairs to identify disadvantages of livestock keeping. 2. Pupils to present their work for class discussion	1. Real environment 2. Photographs showing livestock keeping. 3. Texts on livestock keeping. 4. Text in Braille.	Is the pupil able to identify advantages of livestock keeping?	6
	2. Suggest methods of controlling negative effects of livestock keeping	The teacher to guide pupils to do a project work to suggest methods which can be used to prevent environmental degradation caused by livestock keeping in the nearby area.	1. Real environment 2. Photographs	Is the pupil able to suggest methods of controlling negative effects of livestock keeping?	
	3. Differentiate the methods of livestock keeping in Tanzania, Holland, Argentina and South Africa.	1. Using video cassette, photographs and maps the teacher to guide pupils to study activities on dairy farming in Holland, beef cattle in Argentina and sheep for wool in South Africa. 2. Using guiding questions the teacher to guide the pupils to compare the activities of livestock keeping in Holland, Argentina, South Africa and that of Tanzania.	1. Video cassette 2. Photographs 3. Maps 4. Raised maps and photographs for the blind.	Is the pupil able to differentiate: 1. Dairy farming in Tanzania and Holland? 2. Beef cattle farming in Tanzania and Argentina? 3. Sheep for wool farming in Tanzania and South Africa?	

Vedlegg 6. Syllabus i social studies for 3.trinn

Main Competence	Specific Competence	Activities to be performed by the pupil	Assessment Criteria	Benchmarking				No. of periods
				<i>Beginning</i>	<i>Average</i>	<i>Good</i>	<i>Very Good</i>	
4.0 Apply economic principles in production activities	4.2 To identify the production activities in the society	a) To analyze the production activities in a family	The production activities in a family are correctly analyzed	Mentions the production activities in a family	Mentions and describes the production activities in a family	Analyses the production activities in a family correctly	Analyses production activities in a family and explains the importance of producing such wealth	10
		b) To assess the responsibility of every family in production activities	The responsibility of every family in production activities is assessed correctly	Explains the responsibility of every family in production activities	Explains and analyses the responsibility of every family in production activities	Assesses the responsibility of every family in production activities correctly	Assesses the responsibility of each family in production activities and tries to differentiate the duty of every family member	

Vedlegg 7. Syllabus i social studies for 4.trinn

Main Competence	Specific Competence	Activities to be performed by the pupil	Assessment Criteria	Benchmarking				No. of periods
				<i>Beginning</i>	<i>Average</i>	<i>Good</i>	<i>Very Good</i>	
4.0 Apply economic principles in production activities	4.2 To recognize production activities in the society	a) To recognize production activities in the village/street	Production activities in the village/street are properly recognized	Mentions production activities in the village/street	Recognizes production activities in the village/street with few errors	Recognizes production activities in the village/street properly	Recognizes production activities in the village/street and tries to explain their effects on the environment	13
		b) To clarify the challenges in the production process of wealth	The challenge in the production of wealth are properly clarifies	Mentions the challenges in the production of wealth with major errors	Identifies the challenges in the production of wealth with few errors	Clarifies the challenges in the production of wealth correctly	Clarifies the challenges in the production of wealth and tries to suggest ways of facing the challenges	

## Vedlegg 8. Oversikt over aktørene

<b>Aktører</b>	Albert	Beatrice	Christina	Devotha	Rektor
Kjønn	Mann	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Alder	40-årene	40-årene	40-årene	40-årene	30-årene
Utdanning	<i>Certificate teacher</i>	Bachelor	Diplom	Bachelor	Bachelor
Arbeidserfaring	Ca. 25 år	Ca. 20 år	Ca. 25 år	Ca.25 år	Ca.10 år
Fag	<i>Social studies, naturfag, og engelsk</i>	<i>Social studies, naturfag, og engelsk</i>	Geografi, civics, IKT, historie, og matematikk.	Geografi, matematikk, engelsk, swahili, og naturfag	Underviser ikke.
Klassetrinn	3.trinn og 6.trinn	3.trinn og 4.trinn	5.trinn	6.trinn og 7.trinn	