

# BACHELOROPPGÅVE

Tanzanianske lærarar sitt syn på bruk og påverknad av fysisk straff i skulen

Tanzanian teachers' own view on their use and impact of corporal punishment in school

**Kandidatnummer: 229**

GUPEL412 Bacheloroppgåve, vitskapsteori og forskingsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Jacob Melting

Innleveringsdato: 03.06.19

Tal på ord: 10592



## Abstract

The republic of Tanzania has ratified the UN recommendation and article 19 in the Convention on the Rights of the Child, but nevertheless corporal punishment is the most common form of punishment in secondary schools. In light of this observation it was in my interest to examine the attitudes of the Tanzanian teacher with regard to this topic. I chose the qualitative methods of interview and field observation as the means, by which I was hoping to gather information and shed light on the case from several perspectives. Through the analysis of the data gathered, I found that most teachers had a positive attitude towards the use of corporal punishment, both in the present and also when considering future situations. However, they were not entirely aware of all the possible consequences this might have on the students, considering health, social aspects and their education. This might seem surprising looking at it from a western view, but if one takes their culture and the condition of the schools into account, this behaviour will start to make more sense.



## Forord

Tre år på grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet har fløge, og no har eg utruleg nok levert bachelor. Det har vore ein svært lærerik og spennande utfordring, der eg verkeleg har kosa meg i skriveprosessen. Feltopphald i Tanzania, saman med denne bacheloroppgåva, har gitt meg nye perspektiv, som eg ikkje ville ha vore forutan. Å faktisk ta del i, sjå og høyre om ein heilt annleis kultur, har vekt eit stort engasjement i meg, og ikkje minst i arbeidet med denne oppgåva. Dette er noko eg i stor grad ser vinning i, og vil ta i bruk da eg snart skal ut i skulen å undervise framtida!

Eg ønskjer å takke dei som på vegen har bidrege på sine måtar. Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Jacob Melting, som har støtta meg, kome med innspel og råd, og alltid hatt eit smil om munnen. Din positivitet har smitta over på mitt arbeid.

Sjølvsagt må eg også takke mine informantar, samt personalet på praksisskulen min. Eg set stor pris på at eg har fått moglegheit til å drive forskning her. Det ville ikkje vore mogleg å gjennomføre denne oppgåva utan dykkar deltaking og delte erfaringar.

Praksisgruppa mi, Margrete Moen Norheim og Amalie Toska Ottesen, fortana også ein stor takk, som har vore tolmodige og hjelpsame slik at eg fekk gjennomført mine intervju under praksisperioden.

Eg vil også takke mamma og pappa, samt bror min, som har bidrege med nøye korrekturlesing, og ikkje minst moralsk støtte. Takk for at de har hatt trua på meg og mitt arbeid.

Eg håper du kan sjå att skrivegleda når du no skal lese vidare!

Bergen, Juni 2018



## Innholdsliste

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1 VAL AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	1
1.3 DISPOSISJON.....	1
<b>2 BAKGRUNN</b> .....	<b>3</b>
2.1 LOVVERK OM FYSISK STRAFF .....	3
2.2 TANZANIANSK UTDANNING.....	3
2.2.1 Rammefaktorar .....	4
2.2.2 Fysisk straff i skulen.....	4
2.3 TIDLEGARE FORSKING.....	5
2.3.1 Bruk og påverknad av fysisk straff.....	5
2.3.2 Forbod i Sør-Afrika.....	5
<b>3 TEORI</b> .....	<b>7</b>
3.1 VAL AV TEORI .....	7
3.2 DEFINISJON FYSISK STRAFF .....	7
3.2.1 Fysisk straff og syn på barn i ulike kulturar .....	7
3.3 LÆRAR-ELEV-RELASJON .....	9
3.3.1 Sosialekognitiv teori .....	9
3.3.2 Behaviorismen .....	9
<b>4 METODE</b> .....	<b>11</b>
4.1 VAL AV METODE OG METODEDESIGN .....	11
4.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU .....	11
4.3 OBSERVASJON .....	12
4.4 FELTSAMTALE .....	12
4.5 UTVAL AV INFORMANTAR .....	12
4.5.1 Lærarar .....	13
4.6 SVAKHEITER VED METODANE.....	14
4.7 ETISKE OMSYN .....	15
4.7.1 Forsking på bruk av fysisk straff.....	15
4.7.2 Skjult observasjon og utval av informantar .....	15
4.7.3 Personvern.....	16
<b>5 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>17</b>
<b>6 KONKLUSJON</b> .....	<b>28</b>
<b>7 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>29</b>
<b>8 VEDLEGG</b> .....	<b>32</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	32
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTANE .....	35
VEDLEGG 3: VURDERING AV MELDESKJEMA FRÅ NSD .....	36





# 1 Innleiing

## 1.1 Val av tema

I august 2018 blir ein 13 år gamal elev ved ein barneskule i Tanzania banka opp av ein mannleg lærar. I over 3 timar skal eleven ha blitt piska med jamleg harde slag, og blitt dradd rundt på skuleområdet. Eleven var blitt skulda for å ha stole ei veske. Skadane var så alvorlege at han få dagar etter døyr. Læraren, ein mann i 50-åra, vart dømd skuldig, og straffa til døden ved henging (BBC, 2019).

Fysisk straff i skulen er lovleg i Tanzania, og er i dag den mest brukte strategien for å handtere dårleg åtferd hjå elevar (Kambuga, Manyengo & Mbalamula, 2018, s. 183). Elever fortel derimot om frykt, fysiske og psykiske skadar og hat knyta til lærarar (Kambuga et al., 2018, s. 194). I 1991 ratifiserte landet barnekonvensjonen, som mellom anna inneberer å verne barnet mot alle formar for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk (Barneombudet, 1991). Eg undrar difor på, kvifor tek fortsatt lærarar i bruk fysisk straff i skulen? Kvifor blir elevar i skulen slått, og kva er konsekvensane av det? Temaet fanga meg, og feltoppaldet i Tanzania vart ein unik moglegheit til å samle data. Her fekk eg sjå, høyre, undervise og ta del i ein kultur, både på fritid og skule, som skil seg frå kvardagen heime i Noreg.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av temaet eg ville undersøkje, har eg vald følgjande problemstilling:

*Kva syn har tanzanianske lærarar på bruk og påverknad av fysisk straff i skulen?*

## 1.3 Disposisjon

Bakgrunnskapitlet tek for seg tidlegare forskning på temaet og fakta som viser seg relevant for oppgåva. Teorikapitlet ligg til grunn for drøfting av innsamla datamateriale seinare i oppgåva. Gjennom metodekapitlet gjer eg rede for korleis eg har innhenta data, og forklarar og grunngir dei metodiske vala. Funna mine blir presentert i analysedelen, der eg har skild ut og sortert data som er relevant for mi problemstilling. For å svare best mogleg på oppgåva har eg vald å drøfte samstundes som eg legg fram funna mine, og knytte dette opp mot tidlegare forskning, samt teori. I konklusjonen vil eg klaregjere for mine funn.



## 2 Bakgrunn

Ein lærar tek livet av ein 13 år gamal gut på skulen, i det som i utgangspunktet skal vere trygge omgjevnader, der ein skal utvikle kunnskap og gode haldningar for å kunne meistre livet vidare. Foreldra fekk aldri sonen sin heim att den dagen. Kvifor vart det slik? Korleis kunne dette skje?

### 2.1 Lovverk om fysisk straff

Fysisk straff er i dag den mest vanlege forma for vold mot barn. Gjennom FNs bærekraftsmål nummer 16 er målet å stanse overgrep, utnytting og alle former for vold mot og tortur av barn (FN, 2019). Dette skal også sikrast gjennom barnekonvensjonen artikkel 19, som tidlegare nemnd. Det har difor vore eit mål å få myndigheitene i alle land til å sikre dette gjennom lovverk. Dersom vi ser på Afrika, har prosessen mot ein slik lovreform fått resultat. Sju land har inngått forbod i alle settingar, der 27 land har inngått forbod i skulen. Til trass for menneskerettigheitane, med barnekonvensjonen i spissen, nektar derimot enkelte myndigheiter eit slikt forbod, der dei ignorerer repeterte tilrådingar, og forsvarar bruken av fysisk straff (DAC, 2017). Tanzania er eit av seks land i Afrika som ikkje har fullstendig forbod mot fysisk straff, korkje i heim eller skule:

The Education Act and its Regulations prescribe a strict framework within which caning is to be administered in schools. Therefore, caning of miscreant students in schools is viewed as a legitimate and acceptable form for punishment in Tanzania - United Republic of Tanzania (DAC, 2017).

Det skal også seiast, at sjølv om mange regjeringar hevdar at dei støttar eit forbod mot fysisk straff, viser gransking av lovene noko anna. Berre 8 % av barn i Afrika lever i land der dei er fullstendig beskytta frå straffande overgrep i loven (DAC, 2017).

### 2.2 Tanzaniansk utdanning

Gjennom Tanzania sin utviklingsvisjon for perioden fram mot 2025 har myndigheitene i landet stor tru på at utdanning har kraft i seg til å skape ein sosioøkonomisk utvikling. Utdanningssystemet skal førebu unge menneske på å bli framtidige samfunnsmedlem, og sikre ein befolkning som har tilstrekkelig kunnskap, for å møte nasjonen sine framtidige utfordringar (Mashaza & Majani, 2018, s. 126). Forskingsprosjektet mitt gjekk føre seg på ein offentleg secondary school på fastlandet, som svarar til ungdomsskulen i Noreg.

### 2.2.1 Rammefaktorar

Manglande undervisningskvalitet i Tanzania har vore eit omfattande problem heilt sidan dei vart uavhengig. Til tross for betre tilgang til utdanning og dermed auka skuledeltaking, er kvaliteten på undervisninga i offentlige skular for låg, noko som synast gjennom prestasjonar i grunnleggjande ferdigheiter og resultat på offentlege eksamen. Det er derimot svært mange forhold som ligg til grunn for god undervising og læring, og i Tanzania er utfordringane mange. Læremidlar manglar, noko som tyder at læraren ikkje berre blir ein nøkkelperson i undervisninga, men faktisk den einaste aktøren for overføring av kunnskap (Mashaza & Majani, 2018, s. 131). Forholdstalet i klasserommet ligg i gjennomsnitt på 59:1, noko som reduserer kontakta mellom elev og lærar, som igjen resulterer i dårlig læring og svekka eksamensresultat. Den kvantitative satsinga skapar like mykje undervisningsproblem som den løyser, da den manglar eit samstundes fokus på kvalitet. I eit overfylt klasserom vil direkte individuell vurdering og hjelp nesten vere umogleg. Ikkje minst er manglande foreldreinvolvering ei utfordring, da foreldre fråskriv seg ansvaret for barnet si utdanning. Den ligg, i følgje dei, hos skuleadministrasjonen og lærarane (Mashaza & Majani, 2018, s. 141). Mangel på tilfredstillande sanitærforhold, til dømes toalett, gir elevar store utfordringar. Situasjonen er verst for jentene både når det gjeld hygiene og reproduktiv helse (Mashaza & Majani, 2018, s. 135).

### 2.2.2 Fysisk straff i skulen

I Tanzania har fysisk straff i offentlige skular har vore lovleg praktisert sidan 1979. Lova inneberer at eleven kan bli slått anten på hendene eller på baksida av låra, med ein lett, fleksibel pinne. Det er ikkje lovelg å bruke andre instrument, eller slå på andre deler av kroppen. Fysisk straff kan bli brukt dersom eleven har gjort eit alvorleg brot på skulereglementet, der straffa skal bli grunna, samt skal eleven sin alder, kjønn og helse skal bli tatt omsyn til. Det skal aldri bli gitt meir ein fire slag ved nokre høve. Med unntak i skular som berre har mannlege lærarar, skal jenter berre ta imot fysisk straff frå kvinnelege lærarar. Dersom fysisk straff blir teken i bruk, skal dette registrerast. Årsak til bruk, tal slag, namn på elev som mottar straff, og lærar som utøver straffa, skal bokførast (Kambuga et al., 2018, s. 184-185).

## 2.3 Tidlegare forskning

I søket etter tidlegare forskning, fann eg både kvalitative og kvantitative undersøkingar kring fysisk straff i Tanzania. Det var derimot få av desse som konsentrerte seg om skulegang, og med ei likande problemstilling som det eg har. Dette resulterte i eit breiare emnesøk, der eg inkluderte andre afrikanske land.

### 2.3.1 Bruk og påverknad av fysisk straff

I undersøkinga *Corporal punishment as a strategic reprimand used by teachers to curb students' misbehaviours in secondary schools: Tanzania case*, viste resultatane at 86 % av lærarane føretrekk fysisk straff som metode i skulen. Studie konkluderte med at fysisk straff påverkar på fleire måtar, der frykt, psykiske og fysiske skader, samt fråvær kan nemnast. I enkelte tilfelle sluttar også elevar på skulen. Undersøkinga viste også at elevar ønskte å avskaffe fysisk straff, grunna skaden den gjer og påverknaden den har på elevar (Kambuga et al., 2018, s. 183). Dette bekreftast også gjennom Feinstein og Mwachombela (2010, s. 404) sin studie, der elevar fortel at dei føretrekk andre alternative metodar som straff i skulen. I følge Barnsnes (2009) sin analyse av disiplin og straff i tanzaniansk skule påverkar derimot ikkje fysisk straff relasjonen mellom lærar og elev. Undersøkingane er aktuelle da dei gir eit samanlikningsgrunnlag for mine resultat, som igjen kan brukast til å teste validitet. Gjennom ein omfattande studie gjort av UNICEF blir fysisk straff knytt til påverknad av både helse, sosiale aspekt og utdanning (UNICEF, 2006, s. 138). Den viser kor kompleks og ulikt fysisk straff kan påverke, både på kort og lang sikt, fysisk og psykisk, for den individuelle og for samfunnet. Dette gir meg moglegheit til å forstå påverknaden av fysisk straff i ein større kontekst.

### 2.3.2 Forbod i Sør-Afrika

I artikkelen *Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools* vert lærarar sitt syn på ein skule utan fysisk straff, samt alternative pedagogiske metodar, diskutert (Maphosa & Shumba, 2010, s. 387). Da eg var interessert i framtidstankar til tanzanianske lærarar, gir dette eit innblikk i korleis ein skule med forbod av fysisk straff fungerer. I 1996 ratifiserte Sør-Afrika barnekonvensjonen, og i den samanheng, vart også fysisk straff i skulen avskaffa. Lærarane fortel i ettertid om ein kaotisk situasjon som er svært utfordrande. Det har vore rapportert høge tal av uønska hendingar på skulen, som har skapt uro rundt sikkerheit. Lærarar fortel at elevane i stor grad utnyttar situasjonen. Før

opplevde dei å få respekt, no har dei mista all makt. Tal på suspensjon og utvising, samt fysiske og verbale konfrontasjonar, tjuveri, valdtekter og stoffmisbruk har auka i stor grad. Gjennom undersøkinga legg lærarane fram at dei har blitt introdusert til alternative metodar som dei kan ta i bruk, men forklarar at desse er meir tidkrevjande og ikkje er like effektive, samanlikna med fysisk straff (Maphosa & Shumba, 2010, s. 397). Dei fortel at dei alle har ein positiv innstilling til fysisk straff i skulen, da det skapar frykt hjå elevane, samt respekt, og dermed eit kontrollert læringsmiljø:

*«Without disciplining, we are killing the future of our country»* (Maphosa & Shumba, 2010, s. 397).

## 3 Teori

### 3.1 Val av teori

Da problemstillinga konsentrerer seg om bruk og påverknad av fysisk straff i skulen frå lærarar sitt perspektiv, vil teori om syn på fysisk straff i ulike kulturar sjåast på som sentral. Dette vil også framstille visse haldningar ovanfor barnet, som er med på å forklare fleire av mine funn. I eit større bilete vart teori rundt lærar-elev-relasjon og maktforhold på mange måtar relevant. Da eg fokuserer på bruken av fysisk straff i eit skuleperspektiv, vil eg også presentere læringsteori.

### 3.2 Definisjon fysisk straff

Redd barna definerer ulike typar av vold, der volden kan opplevast ulikt for utøvar og den utsette. Vold mot barn er alle former for fysisk, psykisk eller seksuell mishandling, forsømming eller utnytting (Redd Barna, u.å.). Det reknast også som vold mot barn når barn er vitne til vold. Eg fokuserer derimot berre på fysisk vald, og har difor vald å ta utgangspunkt i FN og komiteen for barnekonvensjonen sin definisjon av fysisk straff:

Corporal punishment is any punishment in which physical force is used and intended to cause some degree of pain or discomfort, however light. This mostly involves hitting (...) children with the hand or with an implement (a whip, stick, belt, shoe, wooden spoon, or similar) but it can also involve, for example, kicking, shaking or throwing children, scratching, pinching, biting, pulling hair or boxing ears and forcing children to stay in uncomfortable positions (...). (UNICEF, u.å.).

#### 3.2.1 Fysisk straff og syn på barn i ulike kulturar

Eg har vald å ta utgangspunkt i antropologen Fredrik Barth definisjon av kultur, der han forklarar det som; «*en ballast av ideer og normer som en person bærer med seg ut fra hva personen har lært og erfart: hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier*» (Dahl, 2001, s. 20). Haldningar til fysisk straff av barn er djupt kulturelt forankra, og sjølv om lover moderniserast, kan det likevel ta lang tid før samfunnet endrar syn på kva som er akseptabel korreks når det gjeld oppdra barn (Korsvold, 2016, s. 21). Det grunnleggjande synet på barn er fundamentet i all barneoppdraging, og er påverka av tradisjonar, sosiale og økonomise forhold, og av idear, tru og overtru (Johannessen, 2007, s. 57). Faktorar som dette

kan påverke for medvetne og umedvetne val som blir teke når det gjeld oppdraging, også i skulen.

Verdssamfunnet er ulikt i sitt syn på korleis straff barn må ha for å vere mottakeleg for læring og oppdraging. I Kairo får ein allereie som 5-åring innprenta lydighet, høflegheit og respekt. For å oppnå dette, må fysisk straff til. Her gir alder autoritet og ansvar i kraft av livserfaring og innsikt, og på den måten også rett, og plikt, til å slå (Wikan, 2007, s. 24). Retten til å slå går saman med plikta til å ta ansvar. Folk i Kairo trekker klare skiljelinjer mellom person og handling, og mellom ord og handling. Barn her aksepterer juling som prisen dei må betale for å vere ulydige. Dei ser ikkje straff som eit teikn på avvising hjå foreldra. Disiplinering er retta mot å kontrollere situasjonen i augneblinken, i staden for å utvikle ein bestemt karakter i barnet (Wikan, 2007, s. 24). Frankenberg, Holmquist og Rubenson (2012, s. 459) brukar omgrepet «*beating with care*», ein disiplinstrategi som baserer seg på relasjon med kjærleik og kontroll, der fysisk straff er ansvarlig omsorg. Frankenberg (2012, s. 64), meiner også at dei eldre medlemmer i eit samfunn forventar respekt, og at barn skal følge dei normer som er sett, der det afrikanske samfunn bærer preg av ein hierarkisk struktur. Dette skil seg frå Vesten sin tankegang, der barnet skal forstå, velje og tenkje sjølv. Vi utset dei for krav om sjølvstende og kritisk tenking (Wikan, 2007, s. 25).

Rettar vi blikket mot oss sjølv, har Noreg gjennomgått ein haldningsendring i løpet av eit par generasjonar (Tessem, 2015). Noreg var tidleg ute med å bruke lovverket til å beskytte barn mot overgrep, spesielt i skulen. Her vart det ulovleg allereie i 1936. Halland (2007) set nedtoninga av fysisk straff av barn i eit større perspektiv, nemleg i skiftet av menneske sitt medvit, mentalitet og haldningar. Korleis menneske tenkte og opplevde sin samtid er ikkje berre interessant i seg sjølv, men ein føresetnad for å kunne forstå og forklare historiske forandringsprosessar i det heile (Halland, 2007, s. 5). Fysisk straff som eit effektivt verktøy for å regulere handlingsmønster i skulen, har altså vore tydleg praksis i Noreg, men er i dag eit lite aktuelt fenomen for dei fleste (Halland, 2007, s. 28). Syn på barn gjorde det naudsynt med ein annan innfallsvinkel til korleis dei kunne handsamast i heim og skule, spesielt knytt til straff (Halland, 2007, s. 7). For å forstå tanzanianske lærarar sin bruk av fysisk straff, vil det difor vere hensiktsmessig å forstå deira syn og haldningar kring temaet.



### 3.3 Lærer-elev-relasjon

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere; læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarar (Dysthe & Igland, 2001, s. 82). All opplæring er mellommenneskeleg verksemd, som ofte er prega av asymmetri, grunna forskjellar i alder, modning, formell myndigheit, reel innflyting og makt (Lillejord, Nordahl & Manger, 2013, s. 246). Sistnemnde viser seg sentralt for mi oppgåve, der det vil vere relevant å anvende maktforholdet lærar-elev sett i forhold til bruk av fysisk straff. Antropologen Eric Wolf foreslår makt som eit aspekt i alle menneskelege relasjonar. Han skil mellom modaliteter av makt, der han mellom anna nemner organisert makt: «*power as control over the contexts in which people interact*» og strukturell makt: «*power manifest in relationships that not only operates within settings and domains, but also organizes the settings themselves*» (Barret, Stokholm & Burke, 2012, s. 466-467). Vil eit slik maktforhold finne stad i tanzaniansk skule, og er lærarane isåfall medviten om det?

#### 3.3.1 Sosialkognitiv teori

Sosialkognitiv teori, med Albert Bandura i spissen, har teikna eit bilete av menneske der trua på eigen kapasitet til å mestre oppgåver avgjer kva vi gjer med dei evnene, den kunnskapen og dei ferdigheiter vi har. Teorien skildrar at læring skjer i eit gjensidig samspel mellom åtferd, personfaktorar og miljø. Den viser at, samanlikna med menneske som tvilar på egne moglegheiter til å lære, at dei som har høg forventning om å mestre dei oppgåvene dei står ovanfor, vil arbeide hardare, vere meir uthaldande og prestere betre (Lillejord et al., 2013, s. 241). Læraren spelar her ei særskild stor rolle, der ho eller han både må ha stor tru på både seg sjølv, samt elevane sine, for å skape forventning om mestring og motivasjon for læring. På den måten vil det også dannast eit positivt klassemiljø der eleven sine idear og behov blir sett først (Lillejord et al., 2013, s. 251).

#### 3.3.2 Behaviorismen

Den behavioristiske læringsteorien tek utgangspunkt i at tilnærma all læring er eit produkt av konsekvensane av våre handlingar. Åtferdsendringar blir forklart ved at det blir etablert nye bindingar mellom observerbare hendingar i omgjevnadane, kalla stimuli, og observerbar åtferd hjå individet, kalla respons. Forståinga av eleven sin motivasjon må alltid starte med ein nøye analyse av intensiva eller ros som er tilstade i klasserommet. Behaviorismen vektlegg at elevane lærer ved hjelp av konsekvensane av sine handlingar. På den eine sida auka risikoen for at

individet vil utføre dei same responsane att dersom dei vert fylgt av positiv stimuli, men på den andre sida minskar sannsynet dersom dei fylgt av negativ stimuli (Manger, 2013, s. 205). Behaviorismen tek utgangspunkt i at alle kan lære kva som helst, så lenge ein får riktig stimuli og påverknad (Imsen, 2005, s. 36). Eit viktig prinsipp som pregar behavioristisk motivasjonsteori, er nytteprinsippet: særleg er det å søkje glede og unngå smerte motivasjonsprinsipp som går att (Imsen, 2005, s. 37). Ettersom eg ønskjer å undersøke bruk og påverknad av fysisk straff, frå eit lærar sitt synspunkt, vil teorien sjåast på som sentral i forholdet mellom fysisk straff, motivasjon og læring.

## 4 Metode

### 4.1 Val av metode og metodedesign

Oppgåva sitt design, altså planen og retningslinjene for korleis undersøkinga skulle leggjast opp, vart bestemt av fleire faktorar (Thagaard, 2018, s. 50). Forskingsprosjektet mitt, og innsamling av data, skulle gå føre seg og gjennomførast under praksisperioden i Tanzania. Eg visste lite om temaet frå før, og hadde heller ikkje avgjort vinklinga av oppgåva på førehand, da eg ønska å vere open for endringar undervegs. Samstundes er dette eit tema det er gjort noko, men ikkje mykje, forskning på tidlegare. På bakgrunn av dette, valde eg eit eksplorerande, eller utforskande, design for undersøkinga (Fangen, 2010, s. 33). Dette gjorde det mogleg for meg å gjere endringar og tilføyningar etterkvart som eg fekk både sjå og høyre meir om temaet.

På bakgrunn av dette, vart også kvalitativ metode det mest naturlige og relevante valet for mi oppgåve, særlig sidan denne tillèt fleksibilitet, djupne og spontanitet i interaksjon med informantane (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). På denne måten vil det vere mogleg å få større innsikt i, samt utvide og kaste lys over aktuelle sider ved tema som kan vere interessante, og følgeleg danne grunnlag for nye problemstillingar. I eit kvalitativ opplegg blir ofte problemstillinga formulert, presisert og revidert under arbeidet sin gang (Grimen, 2012, s. 241). Eit meir konkret og fastsett design kunne derimot ha sette avgrensingar for nettopp dette. Poenget er å heile tida vere open for ny informasjon og nye innfallsvinklar (Grimen, 2012, s. 241). Da eg er interessert i å studere korleis menneske erfarer, opplever, trur, meiner og tenkjer, eignar kvalitativ forskning seg difor godt (Grimen, 2012, s. 246). I oppgåva har eg vald å ta i bruk semistrukturerte intervju, observasjon, samt feltsamtale.

### 4.2 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervju har ein overordna intervjuguide, der ein kan velje å variere spørsmål, tema og rekkjefølgje (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I forkant av reisa hadde eg utarbeida ein intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. Eg ønska likevel å halde moglegheitene opne for oppfølgingsspørsmål, eller tilleggsspørsmål, etterkvart som samtalen utvikla seg. På denne måten kan ein oppnå ein god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Informantane vil i større grad få moglegheit til å snakke fritt, og på den måten kaste lys over sider som kunne vere interessant med bakgrunn i mi problemstilling. Det kvalitative intervjuet gjer det mogleg å få fram

kompleksitet og nyansar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjua kunne også brukast til å samanlikne mine funn gjort gjennom observasjonar.

#### 4.3 Observasjon

I løpet av mitt feltopphald, nytta eg meg også av observasjon. Metoden er særleg godt eigna til å studere samhandling, fordi forskaren kan rette merksemd mot korleis personar stiller seg til kvarandre i sosiale situasjonar (Thagaard, 2018, s. 63). På denne måten kunne eg sikre meg informasjon informantane moglegvis ikkje ville ha gjeve opplysningar om i intervju (Fangen, 2010, s. 15). Observasjonane var usystematiske, som inneberer at eg som forskar går inn i felten for å få meir innsikt i eit fenomen, utan at det som skal observerast er for konkret. Observasjonen føregjekk under praksisperioden, på skuleområdet og i klasserommet. Eg var spesielt interessert i praktiseringa av fysisk straff mot elevane, korleis og når dei utførte den. Samstundes var eg oppteken av relasjonane mellom lærar og elev. Korleis opptre læraren seg i forhold til elevane, og omvendt? Observasjonane resulterte i at eg fekk direkte erfaringar, der eg kunne tolke og analysere, og kome med eigne tankar og meiningar rundt verkelegheita. Eg ønska å samanlikne det eg såg og erfarte, med det eg fekk høyre. Eg valde skjult observasjon, der dei som vart observert var uvitande om det (Thagaard, 2018, s. 75). Dette var eit medveten val, da læraren si åtferd kan påverkast og endrast dersom dei er klar over at dei blir observert.

#### 4.4 Feltsamtale

Samanlikna med intervju, som inneberer spørsmål frå forskar til informant, er feltsamtaler meir lik daglegdagse samtalar mellom folk, og forskar fortel ofte like mykje som han lyttar (Aase & Fossåskaret, 2013, s. 30). Feltsamtale var ikkje ein del av den planlagde datainnsamlinga, men ettersom eg valde et eksplorerande metodedesign, gav desse meg nye innspel og perspektiv som eg fekk nytte av. For å få informantane til å utdjupe og detaljere sine svar, spelte eg også på naivitet fleire gonger (Fangen, 2010, s. 84). Med bakgrunn i mine spørsmål, og det eg sjølv fortalte, hadde eg heile tida ein intensjon om å erverve og oppdrive ny eller allereie innhenta informasjon. Slike ikkje avtalte samtalar reknast som ein eiga form for innsamling av empiri (Aase & Fossåskaret, 2013 s. 30).

#### 4.5 Utval av informantar

På bakgrunn av problemstillinga mi, som tok utgangspunkt i læraren sitt synspunkt, ønska eg å intervju og observere nettopp lærarar. Samstundes ønska eg å studere relasjonen mellom lærar

og elev, og på den måten blir også eleven ein del av observasjonsutvalet. Neste steg var å velje ut personar frå målgruppa. Utgangspunktet for utveljing av informantar er med andre ord ikkje representativitet, men føremålstenlege (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50) Dei konkrete utvala vart teken i løpet av sjølve dataproduksjonen, da eg på førehand visste lite om kven som kunne eigne seg som informantar. Dette er også typisk for kvalitative opplegg (Grimen, 2012, s. 243). Den første veka i praksis vart difor viktig for meg, da eg ønska å bli kjent, og få ei oversikt over kven som kunne vere aktuelle informantar for mi problemstilling.

#### 4.5.1 Lærarar

Kjenneteikn ved kvalitativ metode er nettopp at ein forsøker å få mykje informasjon av eit avgrensa tal med personar, rekna som informantar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Med bakgrunn i mi problemstilling, ønska eg å observere og intervjuje lærarar som avvika mest mogleg frå kvarandre. Å finne motpolar, kallast maksimal variasjon, slik eg kunne samanlikne dei, ville vere føremålstenleg og fordelaktig for mi problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I samtale med rektor på skulen, fekk eg kontakt med fleire aktuelle informantar. Dette kallast snøballmetoden. Da blir informantar rekruttert, ved at eg som forskar høyrer med personar som kan vise til andre informantar, som kan vere aktuelle. Rektor kan også sjåast på som ein dørøpnar, da han ga meg tilgang til dei situasjonane og deltakarane eg ønska å observere og intervjuje (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Saman med mine eigne observasjonar av kven som eigna seg, vil eg seie at informantane er strategisk utvald (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

Eg gjennomførte til saman fire intervju av lærarar, tre av desse arbeidde på ungdomsskulen eg var i praksis på. To av desse var menn, og ei var kvinne. I tillegg intervjuja eg ei kvinne som var lærar på ein annan barneskule. Dette ville vere til fordel da eg kunne samanlikne om funna samsvarte, uavhengig kva skule informanten jobbar ved. Eg fekk også moglegheit til å intervjuje rektor ved praksisskulen, som også har vore lærar tidlegare, som moglegvis kunne gje meg ein annleis innfallsvinkel. På praksisskulen var det oppretta ein eigen disiplinkomité, som har ekstra ansvar for delegering av fysisk straff til elevar. To av informantane var medlem her. Intervjuja fann stad på ulike kontor på skulen. Under intervjuja var eg oppteken av å ha ei lyttande haldning, der eg viste interesse og merksemd til informanten (Thagaard, 2018, s. 102). Ikkje minst var objektivitet ein nøkkel under samtalanene, der mine haldningar, sympati og antipier, ikkje skal påverke informantens sine svar (Grimen, 2012, s. 376).

#### 4.6 Svakheiter ved metodane

Det finst fleire svakheiter og utfordringar med valde metodar. Med tanke på intervju som vart gjennomført, vil det vere sentralt å reflektere over samspelet i intervjusituasjonen. Ein kan ikkje sjå bort i frå at intervjuet pregast av kontakten som blir etablert mellom meg som forskar og informantane. Som europear med vestlege verdiar, som informantane høgst truleg er medviten om, vil det ikkje vere usannynleg at dette er noko som pregar intervjusituasjonen, der han eller ho påverkast til å svare på spørsmål ut i frå den oppfatninga dei kan ha til mine verdiar og synspunkt (Thagaard, 2018, s. 108). Eg fekk derimot svar som både avkrefta og samsvarte mine verkelegheitsoppfatningar. Å unngå leiande spørsmål, samt legge ord i munn på informant, vil vere viktig. Ut i frå min eigen situasjonsoppfatning, var dette derimot ikkje noko eg la merke til. Om informantane vart påverka eller ikkje, vil ein derimot aldri vite sikkert.

Validitet handlar om kor relevant og gyldig data som kartleggast er, for den verkelegheita ein undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Intern validitet inneberer om eg faktisk målar det eg vil måle, der funna kartlegger det fenomenet ein utforskar. Gjennom eit eksplorerande design, med semistrukturerte intervju, observasjonar og feltsamtalar, har eg fått svar på tanzanianske lærarar sitt syn på bruk og påverknad av fysisk straff i skulen. Eg vil dermed påstå at den indre validiteten er god. Den eksterne validiteten handlar om i kor stor grad funna mine kan generaliserast til andre høve som liknar den studien eg har gjennomført (Grimen, 2012, s. 249). Da eg tek i bruk kvalitativ metode, og arbeider med få einingar og mange variablar, er mi forskning lite brukbar til generalisering. Sjølv om mine resultat kan reknast som kvantifiserbare, vil dei ikkje naudsynt vere statistisk representative. På ein annan side vil eg hevde at studie kan sjåast på som representativ for akkurat denne skulen, men ikkje naudsynt for heile landet. Det er derimot ikkje poenget med ein slik studie. Eg ønskja å gje eit dekkjande heilskapleg bilete at tanzanianske lærarar sitt syn på bruk og påverknad av fysisk straff, der eg har prøvd å oppnå sosiologisk representativitet (Grimen, 2012, s. 249).

Reliabilitet er knytt til kor påliteleg forskinga er; kva data som blir brukt, måten den vert innsamla på og korleis den analyserast og omarbeidast (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det handlar om i kor stor grad funna mine kan repliserast eller reproduserast av ein annan forskar (Fangen, 2010 s. 236). Dersom undersøkinga hadde blitt gjort på den same skulen, med bruk av dei same metodane, vil eg hevde at ein ville ha fått mange av dei same funna. Dette tyder på høg reliabilitet. Det er derimot ikkje alltid eit mål om å oppnå noko som ein kan overføre, som Thagaard presenterer (1998, referert i Fangen, 2010, s. 236). Av svara eg fekk,

samsvarte svært mange med kvarandre. Samstundes vart mykje av mine innsamla data bekrefta, samanlikna med tidlegare forskning. Dette tyder på høg reliabilitet, også rekna som interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Som forskar får eg tilgang til mange ulike typar data som eg sjølv må vurdere, analysere og tolke korleis står i forhold til kvarandre. Kvalitativ forskning legg opp eit stort spelarom for forskaren sin dømmekraft og vurderingsevne. Difor vil spørsmålet om resultatet av ein slik forskning kan reknast som objektiv, eller om det berre dreier seg om forskarskapte, meir eller mindre subjektive konstruksjonar (Grimen, 2012, s. 248-249).

## 4.7 Etiske omsyn

I samband med forskingsprosessen dukka det opp fleire etiske dilemma, både rundt tema, metode og personvern.

### 4.7.1 Forsking på bruk av fysisk straff

For det første kan fysisk straff som tema i seg sjølv diskuteras. Som utgangspunkt til forskning kan teamet sjåast på som kontroversielt, der eg som forskar er interessert i å forstå utøvarane sitt syn på bruk og påverknad av fysisk straff. Samstundes kan slik forskning gi innsikt som på eit seinare tidspunkt kan nyttast til å kjempe mot avvikande åtferd, sjølv om fysisk straff i skulen er lovleg i Tanzania i dag (Thagaard, 2018, s. 61). Difor har eg gjennom heile forskingsprosessen vore medviten om mitt etiske ansvar, der forskinga er lagt opp for å unngå uheldige konsekvensar for dei impliserte partane, mellom anna ved anonymisering av informantane, der informasjon ikkje kan sporast tilbake til desse (Thagaard, 2018, s. 27).

### 4.7.2 Skjult observasjon og utval av informantar

Det kan stillast spørsmålsteikn til å drive skjult observasjon. Slik type forskning bryt med etiske retningslinjer og prinsippet om informert samtykke. På ein annan side vil observasjon vurderast som viktig for mitt prosjekt, samstundes som det ikkje vil ha konsekvensar for den som blir observert, noko som poengterast i 4.7.3, personvern (Thagaard, 2018, s. 77). Korleis forskaren oppfattast i miljøet der observasjonen føregår, spelar også ei sentral rolle. Sjølv fekk eg inntrykk at det var ein generell positivitet, både blant lærarar og rektor, til at eg dreiv forskning på skulen.

Det kan oppstå etiske problem i samband med utveljingsprosessen i snøballmetoden. Prosessen inneberer som sagt at personar forskaren har kontakt med, føreslår andre personar som

forskaren kan intervju. Dette kan vere problematisk da eg som forskar får innspel om andre informantar utan at desse har gitt sitt samtykke. Dette kan føre til konflikhtar, da dei som har blitt vald kan stille spørsmål til nettopp dette (Thagaard, 2018, s. 57). Eg ønskjer å kaste lys over dilemmaet, da eg ikkje kan vite om dette har vore problematisk.

#### 4.7.3 Personvern

Dersom ein skal samle inn og behandle personopplysingar, må ein vurdere om desse er meldepliktige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Informantane i undersøkinga mi er anonymisert, men da eg har registrert lydopptak elektronisk, er prosjektet meldepliktig. For utdanningsinstitusjonar meldast prosjekter til personvernombodet for forskning ved NSD. Prosjektet er vurdert og godkjent i forhold til dei gjeldande forskingsetiske reglane, der personopplysingar og samtykke vil vere i samsvar med personvernlova (sjå vedlegg nr. 3).

Eg har gjennom informasjonsskriv (sjå vedlegg nr. 2) sikra at kvar informant har fått dei naudsynte opplysningane om undersøkinga, og samtykker om at eg kan handsame data om dei (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Informert samtykke har gitt deltakarane eit grunnlag for å vurdere om dei ønskjer å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23). Eg opplyste også om mi teieplikt, som eg har fulgt og er underlagt som lærar, samt at oppgåva berre skal lesast av eit fåtal personar. Det var viktig for meg å informere kva undersøkinga mi skulle brukast til, samt vise respekt for forskingsdeltakarane sin autonomi, integritet, fridom og medbestemming. Dette innebar mellom anna å sikre deltakarane sin konfidensialitet gjennom anonymisering (Thagaard, 2015, s. 24). Informantane kunne når som helst trekke seg frå undersøkinga, eller gjere endringar på gitt informasjon.



## 5 Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet vil eg presentere resultat og funn frå dei fem semistrukturerte intervju, feltsamtalar og observasjonane eg har gjort i løpet av mitt praksisopphald. Gjennom utvalde skildringar og samandrag vil eg løfte fram dei delane av det innhenta datamaterialet eg tykkjer er mest sentral for mi problemstilling. For å svare best mogleg på oppgåva, har eg vald å leggje fram mine funn, samstundes som eg drøftar desse, og knytt dei opp mot mine observasjonar, samt tidlegare forskning og teori. Deltakarane i intervju vert presentert med fiktive namn. Chris, Paul, Hannah og Sara er alle lærarar, der sistnemnde jobbar på barneskule, medan dei tre første arbeider på praksisskulen. John er rektor på same skule. Deltakarane er altså både kvinner og menn i ulike aldrar, men da dette ikkje har noko å seie for mine funn, har eg vald å ikkje påpeike dette i større grad. Dette støttast også i tidlegare forskning, som viser at det ikkje var skilnad når det gjaldt kjønn, alder eller arbeidserfaring når det gjeld bruk av fysisk straff (Maphosa & Shumba, 2010, s. 397).

Informantane grunnar alle bruken av fysisk straff som kulturelt betinga. Paul forklarar at elevene kjem frå ulike stader, ulike heimar, men at dei til felles bruker fysisk straff. Som Barth legg fram i sin definisjon, bærer ein person med seg dei idear, normer, meiningar og holdningar som han eller ho har erfart (Dahl, 2001, s. 20). Studie gjort av UNICEF viser at vaksne som i løpet av barndommen har opplevd fysisk straff, også er meir positiv til bruken av det, både til barn, mot partnarar og generelt andre menneske (UNICEF, 2006, s. 129). Dei fem informantane vart alle sjølv slått i både oppveksten og på skulen. Hannah seier:

*«We are brought up this way, it is our culture, parents are very strict, and uses corporal punishment at home.»* - Hannah

Ingen av dei likte det da, men fortel at dei i ettertid er glad for at det var slik. Spesielt Sara, påpeikar at ho satt pris på læraren sin straff. Ho fortalte at ho som ung hadde dårleg handskrift, og vart difor piska av læraren kvar dag. Dette gjorde at ho etterkvart forbetra handskrifta si, og blir i dag ofte rosa for nettopp denne. Ho fortel også om elevar som i seinare tid har takka ho for bruken av fysisk straff, som dermed vart disiplinerte og fullførte skulen:

*«They are saying thank you for beating me, today I know how to read.»* - Sara

Sara fortel at ho starta å undervise når ho var 19 år gamal, og det viste seg at fleire av elevane var eldre enn ho. Ho fortel at ho i starten ikkje fekk noko respekt, noko ho trur skuldast at ho var liten og forsiktig. Dette endra seg da ho starta med fysisk straff. Det vart ein heilt anna oppførsel blant elevane. Ho fortel vidare at ho ikkje tykkjer det er lett å ta det i bruk, men da ho som lærar er avhengig av at elevane oppfører seg, er det naudsynt å gjere det. Ho seier også at det er svært slitsamt, og at det tar mykje krefter. Ho meiner det ikkje er noko anna måte å oppnå den same respekten på. Som Frankenberg, Holmquist og Rubenson (2010) nemner, er det å slå med kjærleik ein disiplinstrategi som baserer seg på ein relasjon mellom kjærleik og kontroll (Frankenberg et al., 2010, s. 459). Samstundes er det ein forventning frå eldre medlem av samfunnet i Tanzania om at barn skal følge dei normer som er sett for å oppretthalde sosial orden (Frankenberg, 2012, s. 64). Sjølv om ho ikkje er glad i det, stiller ho seg likevel positiv til bruken og meiner det er uunngåeleg:

*«Sometimes we hurt ourselves by using corporal punishment, but there is no other way, we have to do it.» - Sara*

Chris fortel om eit konkret døme der han saman med kollegaer valde å gje elevar som sto på eksamen ei gåve framfor dei elevane som ikkje stod, samstundes som dei fekk fysisk straff. Dette gjorde elevane redde, og førte til betre prestasjonar på neste eksamen. Han forklarar at det er produktivt, og at det fungerer. Han har eit positivt syn, og meiner at ein ikkje bør gå vekk frå ein slik metode. Rektor meiner fysisk straff generelt ikkje er bra, da det audmjukande for elevane. Bruken kan derimot ikkje stoppast slik som situasjonen er i dag. Paul er hakket meir positiv, og ser på fysisk straff som heilt sentral for å kunne drive undervising i skulen. Han seier at dette er det einaste metoden som fungerer, da den er vond og merkast på kroppen. For å kontrollere elevane meiner han fysisk straff er essensielt. Han trekk frem eit døme med ein elev, som allereie i form 1 på oppførte seg dårleg. Han forklarar at han kom på skulen utan å ha vaska seg. Paul fortel at eleven ikkje kunne vere i klasserommet, grunna lukta. Han bad eleven om å gå på toalettet for å vaske seg, men dette var noko han ikkje tok seriøst. Paul fortel at dei måtte endre måten å handterte det på. Dei starta å bruke fysisk straff, og eleven endra seg. Nå går eleven i form 4, og oppfører seg bra:

*«You know, he was just stinking, and we noticed that he did not take baths. But then we started using the stick, and he changed. We helped him. Now he is in form 4.» -*

Paul

Saman med praksisgruppa mi vart vi også teken med til det som vart kalla disiplinrommet. Eg vart forklart at dei elevane som oppførte seg verst, vart teken med hit. Da eg kjem inn døra, sit det ein gut på golvet, med ein mannleg lærar ståande ovanfor seg med knyttneven i ein slik posisjon, at han var klar til å slå. Da læraren ser meg, stoppar han opp. Det sit også fire andre lærarar i rommet, både menn og kvinner, da desse er medlem i disiplinkomiteen. Stemninga i rommet er munter, der lærarane ler og har ein svært avslappa haldning. Eg blir fortalt at dette er dei som hovudsakleg gir fysisk straff til elevar, og tek hand om meir alvorlege elevsakar. Dei ber meg sette meg ned, og medan samtalen føregår, sit fortsatt guten i rommet. Eg kan sjå at han skjelver, med eit blick fylt av skam. På bordet ligg det fleire stokkar. Når eg spør om årsaken til kvifor guten er i rommet, peikar og svarar ein av mennene;

*«He misbehaved. This one, is one of the worst. The students here are forcing us to use corporal punishment.»*

Eg fekk dagleg sjå elevar bli slått på skulen. Av mine informantar såg eg alle utanom Hannah og rektor ta det i bruk. Alt i frå ein elev, til små og større grupper, men også heile klassar vart straffa samstundes. Det føregjekk systematisk, og elevane hadde tydeleg respekt for læraren. Dei fem informantane er alle klar over reglane rundt fysisk straff, som nemnd i 2.2.2, fysisk straff i skulen. Av mine observasjonar vart det hovudsakleg gitt fire eller færre slag per elev. I løpet av mine tre veker i praksis kunne eg likevel sjå brot på reglementet. Eg såg mellom anna menn slå jenter, bruk av knyttneve, og slag mot hovud. Eg såg til dømes Paul slå ein gut med knyttneven på ryggen hans. Med bakgrunn i mine observasjonar, vil eg hevde at det er grunn til å tru at dette ikkje er eit eingongstilfelle. Når det gjeld brot på reglement frå læraren si side, fekk eg inntrykk at det ikkje fekk konsekvensar for han eller ho.

Gjennom Sara, Chris og Paul sine døme, og egne observasjonar på korleis fysisk straff har fungert for å skape disiplin og oppretthalde kontroll, kan dette knyttast opp mot Wolf sin teori om makt i alle relasjonar. På mange måtar brukast makta organisert og strukturert, som Wolf nemner, for å skape kontroll over samhandling mellom menneske (Barret et al., 2012, s. 466-467). Difor kan ein argumentere for at fysisk straff ligg til grunn for den organiseringa som

skjer i skulen og i klasserommet. Som om det å vere vaksen og ha ein formell myndigheit ikkje er nok, er eg ikkje i tvil om at ein stukk i handa, og retten til å bruke den, forsterkar eit slikt maktforhold. Også Frankenberg (2012, s. 64), meiner at det afrikanske samfunn bærer preg av ein hierarkisk struktur, og dette er sentralt i relasjonen mellom vaksne og barn. Det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev vil eg hevde er svært inngrodd i den tanzanianske skulen, der respekt er grunnleggjande. Dette må i stor grad hevdast som ein kulturell verdi. Eg kan også trekkje linjer til Kairo, der i følge Wikan (2007) fysisk straff medviten blir brukt for å oppnå lydighet og respekt hjå barnet. Ut i frå ein vestleg tankegang, kan fysisk straff opplevast som uforståeleg. På den andre sida finst det truleg barn i den vestlege verda som kan oppleve foreldre sin mangel på tid med dei som straff (Wikan, 2007, s. 25). Her er ikkje poenget å finne svaret for kva metode som er best eller verst, men å sette dei ulike syna på det same fenomenet opp mot kvarandre. Eg veit altså at dei tek det i bruk, men kvifor og kva årsaker ligg til grunn?

Sett bort i frå kultur som den underliggande faktoren til bruk, står det i Tanzania sitt lovverk at årsaken til at ein elev skal bli slått, må vere alvorleg. Det er derimot ikkje spesifisert kva dette inneberer. Kor grensa går for når det er alvorleg nok, er vanskeleg å seie. Er det ein god nok grunn at eleven har hull i uniforma eller luktar vondt? At eleven er for sein til skulen eller til timen, gjer det dårleg på prøvar eller eksamenar, og unngår leksearbeid, går att hos alle informantane. At lærarane ikkje får respekt, samt feil ved skuleuniforma til elevar, ligg også til grunn for straff. Chris påpeiker at store klassar, som også blir nemnd i 2.2.1, rammefaktorar i den tanzanianske skulen, skapar utfordringar med mykje uro, og ligg til grunn for at fysisk straff må takast i bruk. Metoden gjer det mogleg å kontrollere elevane slik ein faktisk kan drive undervising.

Studie frå Odhiambo (2017) og Hakielimu (2011), avslørte at fysisk straff har blitt rutine for elevar. Dei opplever at oppførsel som ikkje er grunn nok, likevel endar med fysisk straff (Kambuga et al., 2018, s. 185). I løpet av mitt praksisopphald observerte eg at elevar vart slått da dei brukte penn til å teikne med i skriveboka si, i staden for blyant. Fleire jenter vart også slått fordi dei anten kom for seint tilbake frå toalettet, eller brukte for lang tid der. Dette kan igjen sjåast opp mot dei sanitære forholda på skulen, og løyve av pengar frå myndigheitene (Mashaza & Majani, 2018, s. 135). På praksisskulen min gjekk det 1600 elevar, og desse delte på 20 toalett. Eg kunne sjå dører utan lås, mangel på vatn, og lange dokøar. Er dette eleven si skuld? Ut i frå det informantane mine legg fram som årsaker som legitimera fysisk straff, samanlikna med det eg observerte frå røyndommen, er desse både stadfesta og avvikande. Kva

som ligg til grunn for at ein elev kan bli slått, er altså varierende. Kven bestemmer da for når ei handling er alvorleg nok? I praksis kan altså kvar enkelt lærar sjølv bestemme når han eller ho ønskjer å ta i bruk fysisk straff. Her vil, høgst truleg, også synet vere varierende, noko som kan verke urettferdig for elevane. Kva ein lærar meiner er alvorleg nok, vil kanskje for ein annan lærar ikkje bli straffa. Samstundes opplevde eg at lærarar svært ofte anten kom for seint, eller ikkje møtte opp til timane sine. Elevane mistar dermed undervisning, som kan påverke til dømes eksamensresultat, som igjen kan føre til fysisk straff da dei ikkje presterar godt nok. Ein ond sirkel og ironisk nok, seier Sara til meg:

*«They don't care about time, they don't care about work. The only good way is corporal punishment.» - Sara*

Sara sitt utsegn fortel meg om ei passiv innstilling, samt låge forventingar ovanfor elevane. I motsetning til den sosialkognitive teorien, som legg fram at læraren må ha tru på eleven for at læring skal kunne skje, vil eg hevde at den her ikkje er til stade. Eg vart i praksisperioden fortalt at klassane ved skulen vart delt inn etter kor flinke elevane var. Samstundes observerte eg ein varierende haldning hjå lærarane, avhengig av kva klasse dei skulle undervise i. I samtalar med lærarar på skulen vart dei antatt dårlegaste klassane snakka ned, der eg vart fortalt at det var svært vanskeleg å drive læring da ingen elevar engasjerte seg, det var mykje uro og elevar som ikkje ønskja å lære. Måten dei omtalte situasjonen på, vart oppfatta av meg som svært statisk, og ikkje noko som kunne endrast. Eg oppfatta det som ein mangel på tru, og for læraren sitt synspunkt, som ein håplaus og uforanderleg situasjon. Dette bryt altså med Bandura sin tankegang, der læraren sin tillit til elevar, vil skape motivasjon og eit positivt klassemiljø (Lillejord et al., 2013, s. 251). I staden blir læringssituasjonen prega av ein meir behavioristisk tankegang, der frykt som motivasjon vektlegg at eleven lærar ved hjelp av konsekvensane av sine handlingar. Da undrar eg, på kva måte påverkar frykta læringssituasjonen? Alle dei fem informantane er eining i at fysisk straff skapar frykt hjå eleven. På den andre sida, argumenterer fleirtalet av dei at dette er heile poenget med bruken av det. I den behavioristiske læringsteorien tek ein utgangspunkt i at all læring er eit produkt av våre handlingar, der forståinga av eleven sin motivasjon må knyttast til konsekvensar av dei. Frykta for å motta fysisk straff kan difor sjåast på som ein motivasjonsfaktor hjå eleven, og som eg vil hevde lærarane medviten utnyttar. Ein slik negativ stimuli skal i følge teorien, og også fleirtalet av mine informantar, skape disiplin, hindre elevar til å gjere den same feilen att, og neste gong kunne skilje mellom rett og galt (Lillejord et al., 2013, s. 242). Vil eleven da lære fordi ho eller han faktisk ønskjer det, eller

fordi ho eller han er redd for å motta fysisk straff? Sara, Chris og Paul ser alle frykt, samt avstanden mellom lærar og elev som noko positivt; noko som bidrar til eit kontrollert klasse miljø:

*«In Africa it's more like a distance between the teacher and the student. Most of the student are afraid of the teacher, even though they are not using corporal punishment, but this is how they learn.» - Sara*

*«If the teacher is being friendly with the student, the student will misbehave.» - Paul*

Hannah meiner derimot at frykt både påverkar relasjonen mellom elev og lærar, samt læringssituasjonen. I eit klasserom er det ofte svært få som rekk opp handa, det er få som vågar å stille spørsmål, og få som vågar å svare på spørsmål. Ho fortel stort sett om ein einvegsdialog, med lite elevdeltaking. I UNICEF sin undersøking visast det at fysisk straff fører til passive elvar, som er nervøse for å dele egne meiningar og idear. Det kan i stor grad blokkere for sosial utvikling og auke antisosial oppførsel (UNICEF, 2006, s. 129). Da Sara, Chris og Paul meiner at elvane ikkje blir straffa for å til dømes svare feil på spørsmål, er Hannah ueinig. Ho meiner låg elevdeltaking skuldast redsel hjå elevane, da frykta for å svare feil kan ende i fysisk straff:

*«They are afraid, passive, and in the end it will affect the learning.» -Hannah*

Kva meiner da elevane om fysisk straff, i følge lærarane? Chris, Paul og Sara fortel at mange elevar aksepterer straffa dei får, og at dei er stolte av dette når dei blir eldre. Da dei grunnjev bruken av straff, forstår og akseptera eleven dette. Paul fortel om ein samtale med elevrådsleiaren, som meinte at ein slik metode var urettferdig, men da han la fram døme på kva elevar gjorde, som å stele, skifta ho meining. Han meiner at jobben dei gjer er meir enn kva som blir krevd, der elevane sett pris på nettopp dette:

*«We are not payed to do this, this is not our work, it is beyond.» - Paul*

Alle dei fem informantane påpeikar at den fremste fordelten ved å ta i bruk fysisk straff, er at den fungerer raskt når det gjeld å disiplinere elevane. Også i studie til Kambuga et al., (2018, s. 189) ser lærarane det som ein fordel at metoden tek mindre tid, samstundes som det fungerer. Andre metodar vart sett på som lite effektivt i forhold til fysisk straff. Målet er å få elevane på

rett spor, der dei skal forstå kva som er rett og gale. Hannah er også einig i denne fordelten, men etter at ho tok vidareutdanning og hadde fag som mellom anna rådgjeving, har ho endra innstilling til fysisk straff. Ho var tidlegare ein del av disiplinkomiteen, men ser no dialog, rådgjevnad og lekse som meir nyttige metodar. Å bli kjend med eleven, og han eller ho sitt problem vil vere sentralt. Dette vil hjelpe eleven på lengre sikt. Sjølv om ho fortsatt tek i bruk fysisk straff, skjer dette meir sjeldan. Vidare seier ho at slike metodar krev tolmod og toleranse, noko ho meiner mange lærarar manglar. Sjølv om dette er ein prosess som går meir langsamt, meiner Hannah at dette er eit betre alternativ enn fysisk straff. Ho stiller seg altså negativ til fysisk straff i skulen, da det i følge ho ikkje er naudsynt, men påpeikar at endringar av bruk vil ta tid. Ho trur elevane først og fremst tykkjer fysisk straff er ein dårleg og urettferdig handsaming av elevane. Samstundes skuldar lærarane på kultur, og forsvarar og legitimera bruken med bakgrunn i dette. Difor kan ein sjå ein aksept hjå elevane, meiner ho. At elevane føretrekk å bli slått framfor andre metodar, meiner ho derimot ikkje er tilfelle. Også gjennom Feinstein og Mwahombela (2010, s. 408) sin studie ønsker elevane at slag skal bli erstatta av ord: *«words to warn, and then tell me what I did wrong and then advise us on how to improve behaviour»*. Ein anna gut sa: *«don't punish me, advise me, forgive me»*. Eg observerer eit motstridande syn, der Chris, Paul og Sara meiner at elevane i større grad ønskjer fysisk straff, i staden for alternative sanksjonar som rådgiving, vasking av toalett og rydding av skuleområde. Chris meiner dette spesielt omhandlar gutar:

*«They rather want to be given the corporal punishment, because instantly they can go. They don't want to mop the floor, that's for girls, and they don't want to be seen doing it. If you punish the student today, he or she will change tomorrow.»* – Chris

I følge Barsnes (2009, s. 73) sin analyse av disiplin og straff i tanzaniansk skule, konkluderte han med at sjølv om elevane hadde vore fylt av frykt og leid under pinneslaga, gav dei ikkje uttrykk for misnøye mot læraren. Dei hadde gjort ein feil, og då var den naturlege konsekvensen straff. Dette kausalitetsforholdet var naturelg for både lærarar og elevane, som i stor grad minnar om tilfellet Kairo, der barn akseptera straff som prisen for dårleg framferd (Wikan, 2007, s. 25). Fleirtalet av mine informantar deler det same synet, og meiner at elevane stiller seg positivt til bruken. På ein annan side, viser resultat av tidlegare forskning at majoriteten av elevane i Tanzania ønska at fysisk straff blir forbode, da andre metodar var meir ønskjeleg. Her blir rådgjeving, dialog og vasking nemnd. På spørsmål til elevane om lærarar skal fortsette å ta i bruk fysisk straff, svarar 83 % nei (Kambuga et al., 2018, s. 194). Som praksisstudent i ein annan kultur, i

eit anna land, på eit anna kontinent, er det ikkje mi plikt å fortelle kva som er rett og gale. Saman med praksisgruppa mi ønska vi likevel å klargjere for elevane vi underviste, at vi sjølv ikkje tok i bruk fysisk straff. Samstundes ønska vi at elevar ikkje skulle bli tatt ut av timane, da vi var oppteken av at elevane ikkje skulle miste undervisingstid. Da vi la dette fram for klassane vi underviste i, var responsen vill jubel. Ut i frå reaksjonen, forstod eg at elevane var svært takksame. Ulike studiar har altså resultert i ulike funn. Eg vil derimot hevde at det er eit motstridande syn som dominerer, der lærarar og elevar si innstilling til fysisk straff er ulik.

Rektor meiner at dersom det er mogleg, bør ein ta i bruk andre metodar enn fysisk straff. Han nemner mellom anna foreldresamarbeid, men også dette møter utfordringar. John fortel om ein svært stor skule, med svært mange elevar, og at han forstår bruken og stolar på den jobben lærarane gjer. Han fortel derimot om redsel hjå elevar. Det har vore alvorlege episodar ved skulen der læraren har teke i bruk feil stikk, og skadane har vore så alvorlege, at eleven har hamna på sjukehus. Da har skulen måtte betale rekninga, pengar han meiner burde blitt brukt på andre prioriteringar. I ettertid av dette, har lærarar og foreldre avtalt møter, noko som i enkelte tilfelle har enda i slåsskamp. Difor er det svært få som ønskjer møter med foreldre, og svært få som faktisk stiller opp dersom dei bli tilkalla til foreldresamle. Ei slik fråskrivning av ansvar skildrar også Mashaza og Majani, og ser på dilemmaet som ei stor utfordring i den tanzanianske skulen (2018, s. 141). Det er synd meiner rektor, og påpeikar at betre kommunikasjon mellom skulen og foreldre kunne ha redusert bruken av fysisk straff.

Hannah opplever at læraren sitt humør avgjer kva type straff eleven får. Dersom læraren er i dårleg humør, vil han eller ho i større grad ta i bruk fysisk straff. Dette kan skuldast personlege problem eller utfordringar heime. Dette støttast også gjennom Feinstein og Mwahombela (2010, s. 405) sin studie, som seier det same. Var det grunna humøret til læraren at ein 13-år gamal gut måtte bøte med livet? Hannah fortel dersom læraren emosjonelt sett er på ein bra stad, vil han eller ho i større grad ta i bruk andre metodar. Samstundes fortel ho, at elevar også føler aggresjon mot lærarar, og fleire gonger har elevar planlagt hemn på dei vaksne. Det har vore fleire situasjonar der elevar har banka opp lærarar, førre tilfelle berre veker før intervjuet. Da har elevar venta utanfor skuleområde, til læraren har vore ferdig på jobb. Ho forklarar at læraren tidlegare hadde straffa eleven utan å følgje reglane, og mellom anna slått med knyttneve. Difor har heller ikkje eleven blitt utvist frå skulen. Ho meiner fysisk straff har gått for langt:



*«It is not ok to be beaten, and handled like animals.» - Hannah*

Der Barsnes (2009, s. 73) påpeikar at han gjennom sine funn ikkje vil seie at elevar gav uttrykk for misnøye mot lærarar, seier derimot min studie noko anna. Med bakgrunn i at elevar planlegg hemn og bankar opp eigne lærarar grunna den handsaminga dei får, er det vanskeleg å ikkje argumentere for at fysisk straff påverkar elevar. Det skal derimot nemnast, da Redd Barna legg fram at vald kan opplevast forskjellig, at påverknaden høgst sannsynleg vil variere frå individ til individ (Redd Barna, u.å.). Dette trur eg også avhenger av kor ofte ein elev tek i mot fysisk straff. Samstundes legg UNICEF fram i sin rapport at barn som bli utsett for vald, også lærer ein aksept for at vald er ein måte å løyse konflikhtar på, som vi kan sjå eit resultat av i dømet over (UNICEF, 2006, s. 130).

Informantane er på mange måtar klar over dei kortsiktige påverknaden fysisk straff har på elevane. Dei veit det gjer vondt, og dei veit det skapar negative kjensler hjå elevane. Samstundes er det lite refleksjon rundt dei langsiktige konsekvensane, og kva fysisk straff gjer med eleven si framtid, og for samfunnet generelt. Gjennom UNICEF sin undersøking blir fysisk straff knytt til både helse, sosiale aspekt og utdanning. Sjølv sagt blir dei synlege konsekvensane lagt fram, som mindre og større sår, blåmerker og permanente funksjonshemmingar, samt skader som kan føre til død. På same måte som det påverkar det fysiske, påverkar det også psykisk. Kanskje også i enda større grad. Svekking av emosjonell utvikling, stress, mangel på sjølvtilitt, angst, depresjon og sjølv mord blir alle lagt fram som konsekvensar av fysisk straff (UNICEF, 2006, s. 128). Det kan ikkje mist påverke den kognitive utviklinga og utdanningsresultat. Det kan svekke karakterar og prestasjonar, som kan føre til fråvær, eller at elevar ikkje fullfører skulen. Elevar kan også slutte fordi dei er redd for å bli slått (UNICEF, 2006, s. 130). I eit enda større perspektiv, kan dette på lang sikt kan påverke den økonomiske utviklinga i landet, og undergrave den personlige og samfunnet sin trygghet og utvikling (DAC, 2017).

Kva tenkjer så informantane om framtida? Paul, Chris og Sara meiner alle at ein skule utan fysisk straff vil auke dårleg oppførsel hjå elevane. Dei seier seg avhengig av det. Chris fortel at dei har prøvd å stoppe bruken ein gong tidlegare, der utfallet vart svært kaotisk. Han fortel at elevar ikkje følgde beskjedar, og at ein ikkje lenger hadde krontrull på dei. Makta som ligg i fysisk straff, og som i følge Wolf (2012, s. 466-467), kan bli sett på som ein måte å organisere og strukturere, vil forsvinne. Toaletta på skulen vart mellom anna øydelagt. Dette får eg

stadfesta gjennom rektor, som legg til at elevar vart teken for bruk av marihuana. Sara påpeikar at det vil bli vanskeleg å drive læring utan fysisk straff.

Rektor meiner at dersom ein skal stoppe bruken heilt i skulen, må forbodet først gjelde i heimen. Både Sara, Chris og Paul deler synet om at fysisk straff vil vere ein del av både heim og skule i lang tid framover. Det er også desse tre som er mest positivt til bruken av fysisk straff. Hannah håper at fysisk straff vil vere forbode innan 5 til 10 år, og meiner barnet fortentar betre behandling. Mange av framtidssyna til mine informantar stemmer overeins med studie gjort i Sør-Afrika nemnd i avsnitt 2.3.2. I samband med ratifisering av barnekonvensjonen i 1996 vart fysisk straff ulovleg, både i heim og skule. Situasjonen i dag skildrast som kaotisk; lærarane i studie kjenner seg makteslaus utan fysisk straff, der det har blitt rapportert om svært høge tal av uønska hendingar. Sjølv om dei vart introdusert til andre metodar, meiner lærarane i undersøkinga at desse ikkje er like effektive, eit syn informantane i min studie også deler. I bunn og grunn har ein slik situasjonen negativ innverknad på undervisning. Undersøkinga viser at lærarar fortsatt tek fysisk straff i bruk, anten vitande eller uvitande, om at ein driv brot på regelverket (Maphosa & Shumba, 2010, s. 389). Tanzania har som nemnd også signert Barnekonvensjonen, der alle bortsett frå rektor, noko overraskande, er klar over dette. Hannah meiner barnekonvensjonen er svært viktig, der målet vil vere å oppfylle denne. Ho seier at lærarar må endre seg, slik at ein tek vare på barn og elevar. Paul meiner det er viktig å forstå bakgrunnen til at dei tek i bruk fysisk straff. Han seier at det aldri har vore meininga å skade eleven, men å hjelpe han eller ho på rett veg. Som land er dei avhengig av disiplinerte elevar:

*«We want to have a future nation, we expect a future nation from them. That is why we use corporal punishment, to lead them on the correct way.» - Paul*

Ville den 13 år gamle guten fortsatt vore i live, dersom synet på bruk og påverknad hadde vore annleis? Som Halland skriv, må fysisk straff nedtonast i eit større perspektiv, der ein må forstå korleis menneske tenker og opplever sin samtid, for å kunne forstå og forklare bruken av det. Haldningar til fysisk straff av barn er djupt kulturelt forankra, og da informantane er vane med å bli slått, og vert prega av dei erfaringar, meiningar, haldningar og verdiar som dei bærer med seg frå sine liv, vil aksepten for å sjølv ta det i bruk finne stad. Å endre ei lov eller ratifisere ein konvensjon er ein rask og enkelt prosess, men å endre eit samfunn sitt syn, mentalitet og haldning vil eg hevde er mykje vanskelegare. Situasjonen i skulen i Tanzania er i dag svært utfordrande, og ikkje minst kompleks. Læraren blir på mange måtar den einaste aktøren av

overføring av kunnskap, da læremidlar manglar. Med over 50 elevar i eit trangt og slitt klasserom, der dei alle har ulike behov og utfordringar, skal læraren nå ut og sjå kvar enkelt av dei. Tid er difor vesentleg. Å drive rådgjevnad og individuelle vurderingar vil vere vanskeleg, medan fysisk straff gjer det mogleg å korrigere og disiplinere på ein effektiv og fungerande måte. Det er sjølv sagt ikkje eleven sin feil at det ikkje er vatn på toaletta, eller at antal elevar i klassen er så høge, men er da læraren sin feil? Det heile må sjåast i eit større perspektiv, der situasjonen er svært samansett, der fysisk straff må knyttast til kultur, samfunn og myndigheitene sine avgjersler og prioriteringar.

Ein aksept av fysisk straff frå læraren si side, mot eit ønske om forbod frå eleven si side, vil utan tvil skape avstand. Eit motstridande syn, og ikkje mist eit hierarkisk preg i samfunnet, vil kunne hindre forståing og kommunikasjon mellom partane. Da undrar eg, ville eit meir gjensidig preg av respekt bidrege til ein skule utan fysisk straff? Med ei nedlatande haldning til elevar, og eit syn som for fleirtalet av mine informantar verkar uforanderleg, vil eg hevde, på trass av ratifisering av barnekonvensjonen, at fysisk straff vil vere ein del av skulen i tida framover. På den eine sida fortel Sara til meg at det er vanskeleg å ta i bruk fysisk straff, på ein annan side opplevde eg at fysisk straff var svært inngrodd og normalisert i skulen. Ein elev sit skjelven på golvet, samstundes som lærarar i det same rommet ler og talar ned eleven. Det handlar i bunn og grunn om at elevane skal lære og bli framtidige samfunnsmedlem, og dersom fysisk straff skal bli teken i bruk bør det skje på ein rettferdig måte, der lærar sitt humør eller hull i uniforma ikkje avgjer bruken av det. Sett vekk frå bruk av fysisk straff, meiner eg eleven fortener lærarar som har tru på at dei kan meistre og lære, og som er medviten om korleis fysisk straff kan påverke eit barn. Sett opp mot tidlegare forskning, vil eg argumentere for at samanfallande resultat frå min og tidlegare forskning, aukar validiteten av mine funn.

## 6 Konklusjon

På bakgrunn av mine funn og drøfting av det analyserte datamaterialet, vil eg argumentere for at eg har svart på problemstillinga:

*Kva syn har tanzanianske lærarar på bruk og påverknad av fysisk straff i skulen?*

Ifølge mine funn har fleirtalet av informantane eit positivt syn på bruken av fysisk straff i skulen, både nå og i framtida. Dei seier seg avhengig av metoden, da den er effektiv og funksjonell. Fysisk straff gir dei makt, respekt, og organiserer og strukturerer elevane og skulen slik det er mogleg å drive læring. Sjølv om informantane til ein viss grad er medviten om dei påverknadane fysisk straff har, føretrekk dei denne metoden framfor andre alternativ. Det skal derimot nemnast at ein av lærarane stilte seg negativ i bruken, der ho meiner handsaminga av elevar bør endrast. Rektor har tillit til jobben lærarane gjer, og er også positiv til bruken av fysisk straff, der han meiner alternative metodar også møter utfordringar. I tillegg til alvorlege hendingar, som hemnoppgjjer og slåsskampar mellom lærarar og foreldre, fylgde heller ikkje alltid lærarane dei reglane som er sett. Mange av dei var heller ikkje er klar over dei alvorlege konsekvensane fysisk straff kan ha, på kort og lang sikt, både individuelt, men også for samfunnet. Likevel, med rammefaktorane i skulen, ein kultur og eit samfunn der fysisk straff er normalisert, der informantane sjølv har blitt slått, vil ein kunne forstå deira syn på bruk og påverknad i skulen.

## 7 Litteraturliste

Aase, T. A. & Fossåskaret, E. (2013). *Skapte virkeligheter. Kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barneombudet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.

Henta frå: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>

Barret, S., Stokholm, S. & Burke, J. (2012). The Idea of Power and the Power of Ideas: A Review Essay. *American Anthropological Association*, 2, 468-480. [https://www-jstor-org.galanga.hvl.no/stable/683477?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.galanga.hvl.no/stable/683477?seq=1#metadata_info_tab_contents)

BBC. (2019, 7. mars). *Tanzania teacher to hang for killing pupil*. Henta frå:

<https://www.bbc.com/news/world-africa-47482947>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

DAC. (2017). *Prohibiting all corporal punishment of children in Africa: an essential step towards fulfilling the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Henta frå:

<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/DAC-briefing-2017-EN.pdf>

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

Dysthe, O. & Igland, M. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Feinstein, S. & Mwahombela, L. (2010). Corporal punishment in Tanzania's schools. *International Review of Education*, vol. 56, 4: 399-410. doi: 10.1007/s11159-010-9169-5

FN-sambandet. (2019). *FNs bærekraftsmål*. Henta frå: <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>

Frankenberg, S. J. (2012). *Caregiving Dilemmas: Ideology and Social Interaction in Tanzanian Family Life* (Doktoravhandling). Linköping. Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:514915/FULLTEXT01.pdf>

Frankenberg, S. J., Holmqvist, R. & Rubenson, B. (2010). The care of corporal punishment: Conceptions of early childhood discipline strategies among parents and grandparents in a poor and urban area in Tanzania. *Childhood*, vol. 17, 4: 455-469. doi: 10.1177/0907568209349314

Grimen, H. (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3.utg.). Oslo: Universitetslaget

Halland, B. (2007). *Avskaffelse av fysisk straff av barn i Norge 1889-1936*. (Hovedoppgave i Historie). Universitet i Bergen

Imsen, G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, E. (2007). *Mye er forskjellig - men bare utenpå? Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Oslo: SEBU Forlag

Kambuga, Y., Manyengo, P., Mbalamula, Y. (2018). Corporal punishment as a strategic reprimand used by teachers to curb students' misbehaviours in secondary schools: Tanzania case. *International Journal of Education and Research*

Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S. Nordahl, T., Manger, T. (2013) *Læring og forventning om mestring*. I: Lillejord, S. Nordahl, T., Manger, T. (Red.) *Livet i skolen 2* (s. 241-268). Bergen: Fagbokforlaget

Manger, T. (2013). *Motivasjon og læring*. I: Lillejord, S. Nordahl, T., Manger, T. (Red.) *Livet i skolen 2* (s. 203-232). Bergen: Fagbokforlaget

Maphosa, C. & Shumba, A. (2010). Educators` disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education*, 30, 387-400. <http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/361/213>

Mashaza, L. & Majani, W. (2018) Utdanning i Tanzania – utfordringer og framtidutsikter. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), *Uhuru Na Umoja. Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.126-141). Høgskulen på Vestlandet: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Redd Barna. (u.å.). *Ulike typer vold*. Henta frå: <https://www.reddbarna.no/forstyr/ulike-typer-vold>

Tessem, L. (2015). *Lang vei til barns rettsvern*. Henta frå: <https://www.aftenposten.no/norge/i/6qk5o/Lang-vei-til-barns-rettsvern>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

UNICEF (u.å.) *All You Want to Know About Corporal Punishment*. Henta frå: <http://unicef.in/Story/197/All-You-Want-to-Know-About-Corporal-Punishment>

Wikan, U. (2007). Straff i ulike kulturer – et antropologisk perspektiv. *Norsk senter for barneforskning*, 2-3, 17-34. <https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272488682/wikansiste.pdf/b0a4a3b8-7f9d-4718-8a76-367246ec19f4>

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### General interview guide

Questions	Aim
<p><b>Opening question</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Please tell me a little bit about yourself and your background.</li> </ul> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ask for more specific information about her or she.</li> <li>- Worked on other schools?</li> </ul>	<p>Get some knowledge about the informant's age, education, background and earlier work.</p>
<p><b>Opening question</b></p> <p>Can you tell me a little bit about rules concerning corporal punishment on this school/in Tanzania?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Types of corporal punishment?</li> <li>- Are you familiar with any changes concerning corporal punishment?</li> </ul>	<p>Get some knowledge about the informant's knowledge of rules and corporal punishment.</p>
<p><b>Opening question</b></p> <p>In which cases/settings/situations do you use corporal punishment in school?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How often?</li> <li>- What is your purpose by using it?</li> </ul>	<p>Get some knowledge about when and how they use corporal punishment in school.</p>



<p><b>Opening question</b></p> <p>What are your thoughts on corporal punishment? View on corporal punishment?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Can you give me an example where corporal punishment has worked?</li> <li>- Do you think corporal punishment is necessary?</li> </ul>	<p>Get some knowledge about their thoughts and view on CP, and if this works in schools.</p>
<p><b>Opening question</b></p> <p>In what/witch way do you think CP effects the students, both current and long-term?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive/negative?</li> <li>- Physical/mentally? Feelings? Emotionally?</li> <li>- Does it affect the student’s behaviour? In the classroom? Better or worse?</li> <li>- Did you experience CP yourself? What did you think about it then?</li> </ul>	<p>Get some insight of how the informant thinks CP affects the student.</p>
<p><b>Opening question</b></p> <p>How do you think the students/classroom would be like without CP?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In Norway, CP is illegal. What do you think about that?</li> </ul>	<p>Get some insight of how the informant thinks a student will behave and how the schools would worked without CP.</p>

<p><b>Opening question</b></p> <p>Can you picture a Tanzanian school without CP?</p> <p><b>Following-up questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- If not, why?</li> <li>- If yes, when?</li> <li>- Can you give me some argument against CP?</li> </ul>	<p>Get some insight of what the informant thinks about the future and CP.</p>
<p><b>Opening question</b></p> <p>Tanzania has ratified The Convention on the Rights of the Child. What do you think about that?</p> <p><i>Article 19</i></p> <p>1. States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse, while in the care of parent(s), legal guardian(s) or any other person who has the care of the child.</p> <p>2. Such protective measures should, as appropriate, include effective procedures for the establishment of social programmes to provide necessary support for the child and for those who have the care of the child, as well as for other forms of prevention and for identification, reporting, referral, investigation, treatment and follow-up of instances of child maltreatment described heretofore, and, as appropriate, for judicial involvement.</p>	<p>Do the informant know that Tanzania has signed this convention?</p>

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane



Western Norway University of Applied Sciences (HVL)  
Faculty of Teacher Education, Culture and Sports

Information on how teacher students at Western Norway University of Applied Sciences are conducting a study as part of their research for a Bachelor's thesis

I am a teacher student at the Western Norway University of Applied Sciences, currently in my third and final year of the course, and I will be doing my teaching practice at [REDACTED]. I will be working on my bachelor's thesis in the time to come, as it is a mandatory part of my degree in teaching. The thesis will base itself on either pedagogy or a specific subject in order to highlight certain challenges of working within the educational system. The topic I have chosen for my thesis is corporal punishment in Tanzania, and what I am interested in is gaining an understanding the view of Tanzanian teachers use of corporal punishment and its affects. I will be collecting the data for my research during the weeks 10-12.

In this context, I plan to interview teachers and ask questions. The questions will revolve around the topic of corporal punishment.

The sample chosen for this study will be teachers at [REDACTED]. Seeing as the participants involved in the study are minors, consent from the Headmaster will be a necessary step prior to data collection. This study guarantees the anonymity of the teachers involved, and the information obtained will in no way be linked back to them. Nevertheless, should a teacher share sensitive information concerning their own or others identity, this informant will be instantly removed/deleted from the data collection. Information regarding the teachers that participated in the survey will not be registered.

### Vedlegg 3: Vurdering av meldeskjema frå NSD

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate,

relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17