

En første klasse i Namibia: Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn?

*This is the father short and stout
And this is the mother, with children all about
And this is the brother, tall you see
And this is the sister with her doll on her knee
This is the baby still to grow
And here is the family all in a row*



Anne Baardseth



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Forord

For to siden var jeg var jeg på et tre måneder langt studieopphold i Namibia. Jeg hadde praksis på en barneskole og opplevde en veldig annerledes skolehverdag enn den jeg kjenner fra Norge. Sammen med to medstudenter skrev jeg en oppgave om hvorfor barn i Namibia gjør det dårlig på skolen. Interessen for den skolen jeg møtte i Namibia økte, og jeg bestemte meg for å reise tilbake og gjøre feltarbeid til masteroppgaven også.

Veien mot en ferdig mastergradsoppgave har vært lang, men spennende og veldig lærerik. Jeg har stadig jobbet i ytterkanten av min egen nærmeste utviklingszone, og det er det først og fremst mine to gode veiledere, Kari Nes og Gerd Wikan sin fortjeneste. Dere har hele veien vist interesse og hatt tro på undersøkelsen min, og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Hjertelig takk for all støtte underveis i dette arbeidet. En stor takk rettes til Ms Kasiringua på Teachers Resource Centre i Namibia som møtte meg da jeg ankom byen, og gjorde avtale med 1.klasselæreren for meg. Læreren i 1A fortjener også en stor takk fordi hun tok godt i mot meg fra første stund og lot meg holde på med mine notater og skriblerier mens hun selv holdt styr på alle 40 førsteklasingene. Uten hennes velvilje og gode hjelp, med blant annet å gjøre intervjuavtaler med familiene, ville denne undersøkelsen blitt vanskelig å gjennomføre. Tusen takk til elevene og deres familier som deltok i undersøkelsen min og lot meg komme hjem til dem. Det var en utrolig spennende og positiv opplevelse. Tusen takk til mor for at du leste korrektur.

Oppholdet mitt i Namibia, både denne gangen og i 2007, ville ikke blitt det samme uten min supre reisekamerat og gode venninne Liv Agnes. Både det sosiale og de faglige diskusjonene med deg har vært uunnværlig.

Veldre, mai 2009

Anne Baardseth

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	2
SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR, OG VALG AV PROBLEMSTILLING	8
1.2 GANGEN I OPPGAVA.....	9
2.0 KONTEKST	10
2.1 UTDANNING FOR ALLE.....	10
2.2 UTDANNING I AFRIKA – HVORDAN FORBEDRE DEN?.....	10
2.3 UTDANNING I NAMIBIA	12
2.3.3 skolesystemet	13
2.3.4 Lærerutdanning	15
3.1 ANERKJENNELSE	16
3.3 ANERKJENNELSE I SKOLEN	18
3.3.1 Anerkjennelse av språk.....	18
3.3.2 Navn og anerkjennelse.....	19
3.3.4 Anerkjennelse og didaktikk.....	20
3.4 ANERKJENNELSE I ANTON HOËMS SOSIALISERINGSTEORI	21
3.4.1 Enkle og komplekse samfunn, uformell og formell sosialisering	22
3.4.2 Sosialisering i skolen.....	22
3.4.4 Fire mulige sosialiseringsforløp.....	23
3.4.6 Et femte mulig sosialiseringsforløp: Integrerende sosialisering	25
3.5 ELEVENES BAKGRUNN SETT I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	27

3.5.1 Kulturell kapital.....	27
3.5.2. Et sosiokulturelt perspektiv på læring	28
3.7 OPPSUMMERING.....	30
4.0 METODE.....	31
4.1. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER.....	31
4.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	33
4.2.1 Casestudie.....	33
4.2.2 Utvalget	34
4.2.3 Observasjon	35
4.2.4 Intervju.....	36
4.2.5 Intervju med barn	39
4.2.6 Dokumentstudie	41
4.2.8 Begrepsoperasjonalisering	41
4.3 ETISKE REFLEKSJONER.....	42
5.0 FUNN OG ANALYSE. SKOLEN OG HJEMMENE	44
5.1 SKOLEN.....	44
5.1.1 Styringsdokumenter og planer	44
5.1.2 Byen, skolen og klassen	45
5.1.3 Ms Nyambe, læreren i 1A	47
5.1.4 Undervisningen.....	49
5.1.5 Henvendelser fra lærer	54
5.1.6 Skolenavn og hjemmenavn.....	55
5.2 HJEMMET	55
5.2.1 Tegneglade Melissa, mor og åtte slektninger	56

5.2.2 Stille og forsiktede Danny, bestemor og bestefar	58
5.2.3 Skoleflinke Denise, bestemor, bestefar, søsken og søskenbarn.....	59
5.2.4 Fotballglade Marcus, mor, far, tante og onkel.....	62
5.3 OPPSUMMERING	63
6.0 DRØFTING, PERSPEKTIVERING OG AVSLUTNING.....	66
6.1 TRE PÅSTANDER SOM INDIKERER ANERKJENNELSE AV ELEVENES SOSIOKULTURELLE BAKGRUNN	66
6.1.1 Påstand 1: Språket må fungere godt som kommunikasjonsmiddel med elevene	66
6.1.2 Påstand 2: Elevene bør få bruke det navnet de selv ønsker på skolen	67
6.1.3 Påstand 3: Innholdet, arbeidsmåtene og læremidlene i undervisningen bør bygge på elevenes kunnskaper, interesser og verdier	68
6.2 ER FORUTSETNINGENE FOR EN INTEGRERENDE SOSIALISERING TILSTEDE?	71
6.3 VIDERE PERSPEKTIVERING.....	72
6.3 AVSLUTNING	74
Vedlegg 1: Familie-intervjuguide.....	79
Vedlegg 2: Tillatelse fra NSD.....	80
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	82
Vedlegg 4: Informasjon til foresatte	83
Vedlegg 5: Skjema for kulturanalyse.....	84

Figurliste

FIGUR 1: DIDAKTISK RELASJONSTENKNING.....	20
FIGUR 2: VERDI- OG INTERESSE- FELLESSKAP OG KONFLIKT.....	24
FIGUR 3: SKJEMATISK OPPSUMMERING AV FUNN.....	65

Sammendrag

En førsteklasse i Namibia: Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn?

Skolesystemene i mange land i Afrika bygger på vestlige verdier, og innholdet kritiseres for å være fjernt fra elevenes hverdag. Skoleelever i Namibia scorer dårligere på lesing, skriving og regning enn elever fra flere andre afrikanske land. Jeg har fulgt en førsteklasse i Namibia ved skolestart og sett på hvordan skolen anerkjenner elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn er en forutsetning for at integrerende sosialisering skal kunne finne sted. Integrerende sosialisering innebærer at elevene får sin identitet bekreftet samtidig som det foregår en perspektivutvidelse, gjennom delvis eller fullt interessefelleskap og verdifelleskap mellom hjem og skole. Jeg har gjort en casestudie, hvor jeg har observert mer og mindre strukturert, intervjuet en lærer, fire elever og deres familier, samt studert styringsdokumenter, planer og læremateriell. Ved hjelp av disse metodene har jeg funnet at undervisningen i 1.klasse er preget av rask progresjon og mye repetisjon. Innholdet i undervisningen er i stor grad løsrevet fra konteksten, og den mest brukte arbeidsmåten er korsnakking. Alle læremidlene er imidlertid produsert lokalt. Elevene får i liten grad anerkjent sin språklige bakgrunn, og noen av elevene må bruke et navn de ikke kjenner til på skolen. Det er i stor grad interessefelleskap mellom hjemmene og skolen, mens det ser ut til at det er for stor verdikonflikt mellom flere av hjemmene og skolen, til at integrerende sosialisering skal kunne finne sted.

Engelsk sammendrag (abstract)

A 1st grade in Namibia: How do the school acknowledge the pupils' sociocultural background?

The educational systems in many African countries are based on western values, and the curricula are criticized for being distant from the pupils' everyday life. Namibian pupils have lower scores in reading, writing and mathematics than pupils from many other African countries. I did my research in a Namibian 1.st grade for the first three weeks at school. My main question was how the school acknowledge the pupils' sociocultural background. Acknowledging the pupils' sociocultural background is a condition to make integrating socialization possible. Integrating socialization imply that the pupils get their identity recognized at the same time as new perspectives are added. For this to happen, there have to be partly or completely fellowship in interests and values between the home and the school. I did a case study, which included more and less structured observation. I interviewed a teacher, four pupils and their families, and I also studied government documents, plans and teaching material. By means of these methods I found that the teaching in 1st grade is characterized by a fast progression and repetition. The content of the teaching is often separated from the context, and the most common teaching method is talking as a choir. All the teaching material is local produced. The pupils don't get their language acknowledged, and some of the pupils have to use a name they are not familiar with at school. There is a fellowship in interests between the homes and the school, but it seems like the conflict in values are too big between some of the homes and the school. This means that the conditions for integrated socialization are not complete.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for, og valg av problemstilling

Den afrikanske skolen er kritisert for å bygge på vestlige verdier, som er fjernt fra elevenes hverdag. Sammen med engelsk eller fransk som undervisningsspråk, i stedet for elevenes morsmål, blir dette en dobbelt fremmedgjøring for elevene, og læringseffekten blir for dårlig(Nikolaisen, 2007). SACMEQ(Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) 2 er en internasjonal rapport som omhandler forholdene ved skole og kvaliteten i grunnutdanningen i Namibia. Denne ble gitt ut i 2004, og dataene er samlet inn i 2000. Rapporten viser at elever i Namibia scorer dårlig på lesing og matematikk i forhold til elever i andre afrikanske land. Det er stor variasjon i elevenes prestasjoner fra skole til skole, noe som antyder at hvilken skole eleven går på, har innflytelse på hvordan han vil prestere. Det er også en sammenheng mellom skoleprestasjoner og sosioøkonomisk bakgrunn(Makuwa, 2004).

To hovedproblemer kan som nevnt være språksituasjonen og mangel på samsvar mellom elevens hverdag og skolens innhold. Liv Agnes Eriksen har skrevet oppgaven ”Repeat after me” som tar for seg språkproblematikken i dybden(Eriksen, 2009). Jeg ser at språksituasjonen vil gjennomsyre alt som foregår i skolen, men jeg har valgt å fokusere på skolens innhold i forhold til elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Det som opptar meg er om det elevene møter i skolen er relevant og gjenkjennelig og om skolen anerkjenner elevene og deres bakgrunn. Jeg har fulgt en førsteklasse fra skolestart og framover i tre uker, og synes dette er verdifullt å se på i nettopp denne kritiske fasen hvor grunnlaget for senere læring skal legges. Engen påpeker at det er anerkjennelse og identitetsbekreftelse som er fundamentet for instrumentell læring, og ikke motsatt(Engen, 2009).

På bakgrunn av dette ble problemstillingen min lydende *En førsteklasse i Namibia: Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn?*

1.2 Gangen i oppgava

Jeg starter denne oppgava med å sette deg som leser inn i den konteksten jeg har gjort undersøkelsene mine i. Jeg sier noe generelt om utdanning i Afrika, landet Namibia, og beskriver videre skolesystemet i landet. Teorigrunnlaget bygger på begrepene anerkjennelse og sosiokulturell bakgrunn. Det er anerkjennelse i skolen som er viktig i denne sammenhengen, derfor har jeg knyttet begrepet til Höems sosialiseringsteori, og bygger i hovedsak på denne, og Engens videreføring av teorien. Bourdieus kapitalbegrep har vært sentralt i forhold til elevenes sosiokulturell bakgrunn, sammen med noen generelle aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring. Jeg har gjort en casestudie og benyttet meg av metodene observasjon, intervju og dokumentstudie. Metodene er drøftet i kapittel 4, og her har jeg også gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter presenterer jeg funnene jeg gjorde ved hjelp av disse metodene. Funnene presenteres sammen med en analyse hvor jeg setter hjem og skole opp mot hverandre. I drøftingen ser jeg funnene mine i sammenheng med teorigrunnlaget og forskning fra Afrika, før jeg diskuterer mulige årsaker til avstanden mellom idealet, presentert i teorikapitlet, og virkeligheten, presentert gjennom funnene mine.

2.0 Kontekst¹

2.1 Utdanning for alle

FNs tusenårs mål er åtte mål for bekjempelse av fattigdom. Mål nummer 2 handler om å sikre utdanning for alle. Det betyr at alle barn skal få muligheten til å fullføre en grunnskoleutdanning på minst 5 år. I 2006 begynte 90 % av alle barn i utviklingsland på skolen, noe som innebærer en økning de siste årene. Rask økning i antall elever kan imidlertid gå på bekostning av kvaliteten i skolen (FN-sambandet, 2007).

2.2 Utdanning i Afrika – hvordan forbedre den?

Mange skoler i Afrika sør for Sahara har dårlig kvalitet. Colclough har gjort undersøkelser i flere land i Afrika, og selv om Namibia ikke er ett av landene i undersøkelsen, er forholdene sammenlignbare. Colclough har listet opp en rekke anbefalte tiltak for å oppnå grunnskoleutdanning for alle. Tiltakene handler i stor grad om økonomi. Det gjelder både å redusere direkte og indirekte kostnader i forbindelse med skolen for hjemmet, og også for skolen å få plass til flere elever uten å øke kostnadene. Blant økonomiaspektene finner vi tiltak som har til hensikt å øke kvaliteten i skolen (Colclough, 2003).

Ett tiltak handler om å forbedre infrastrukturen. Mangel på brukbare klasserom med pulter og stoler, mangel på toaletter på skolen, eller lang avstand fra hjemmet til skolen kan gjøre at elever ikke begynner på skolen, eller at de slutter. I Malawi og Uganda har den store økningen i antall elever som begynner på skolen, gjort at mange må drive utendørs skole. I Malawi brukes også kirker, moskeer og andre offentlige bygninger midlertidig til undervisning (Colclough, 2003).

¹ Kapittel 2 er etter avklaring med Høgskolen i Hedmark skrevet delvis i samarbeid med Liv Agnes Eriksen, men tilpasset min oppgave

Å skaffe flere lærebøker og annet læremateriell kan være et annet tiltak. I undersøkelsen avslørte Colclough at det i alle ni landene var mangel på materiell i klasserommene. Det utgjør en fare for kvaliteten i skolen og elevenes prestasjoner. I gjennomsnitt må fem elever dele lærebok. Variasjonen var riktignok stor, fra to elever per bok i Ghana til ti elever per bok i Guinea. På dette området er det store variasjoner både mellom landene og innad i landene, særlig i rurale strøk er mangelen på læremateriell stor. I noen land er bøkene gratis, mens i andre må elevene betale selv. I Guinea regnes kostnadene til skolebøker å være på omkring 20 % av de totale inntektene til et hushold. Skolebøker er gratis i Malawi, Uganda og Zambia, men det er fortsatt stor mangel på bøker, da 5 og 6 elever må dele en bok(Colclough, 2003).

Videre kan et tiltak være å redusere klassestørrelsene eller øke antallet lærere i klassen. Gjennomsnittet er på alt fra 27 elever i klassen i Ghana til 68 elever per klasse i Malawi. I Senegal ligger gjennomsnittet på 51 elever per klasse, men det viste seg at det var kjempeforskjeller mellom urbane og rurale strøk. I de fleste land er klassene større i urbane områder enn i rurale, og større i de laveste klassene enn i de høyere. I Malawi varierte klassestørrelsene fra 119 elever per lærer i førsteklasse til 27 elever per lærer i åttende klasse. I Ghana og Uganda er den gjennomsnittlige lærer – elev – raten på under 1. Det vil si at klassene enten må slås sammen, eller at elevene må jobbe individuelt uten lærer tilstede(Colclough, 2003).

Det er viktig å ta hensyn til kjønn i undervisningen og arbeide for at stereotypier i lærebøker og blant lærere og elever skal forsvinne. Tradisjonelt har guttene blitt prioritert i skolen i Afrika, og de presterer også bedre fra 4. klasse og oppover i alle landene i denne undersøkelsen. Særlig innen matematikk og naturvitenskap er forskjellene store, og det arbeides med å forbedre jentenes prestasjoner gjennom prosjektet *Female Education in Mathematics and Science in Africa*(Colclough, 2003).

Lærerutdanningen må også forbedres. Spesielt i Etiopia og Zambia jobber mange underkvalifiserte lærere på skolen. Et annet problem er at det er lite etterutdanning når nye planer kommer. I Malawi er som regel ikke lærerne kjent med nye arbeidsmåter og materiale som foreslås i nye planer. Lærernes arbeidsforhold påvirker moralen deres og dermed også undervisningen. En forbedring av arbeidsforholdene for lærerne vil ha en positiv innflytelse på undervisningen. I noen land, som for eksempel Zambia, tjener lærere så lite at de må ta ekstrajobber for å greie seg, og slik blir det lite tid til forberedelse. Også her er det store

variasjoner fra land til land. Det er også foreslått å forbedre tilsynet av, og støtten til lærere. Flere skoleledere mangler relevant utdanning, og i Etiopia og Malawi, hvor det er stor lærermangel, må de ofte undervise samtidig som de har administrativt ansvar. Det blir ikke tid til å ha tilsyn med jobben de ansatte gjør(Colclough, 2003).

Det siste kvalitetstiltaket som nevnes er å tilpasse undervisningsspråket. Mange elever møter et språk på skolen de ikke kjenner. Elevene vil ha vansker med både å forstå og uttrykke seg. Alle rapporter Colclough referer til foreslår å undervise på lokalspråket først og deretter gå over til et andre- eller fremmedspråk etter hvert, for å øke elevenes prestasjoner. Elevenes foreldre er ofte redd for at bruk av morsmål vil gjøre at barna lærer engelsk eller fransk dårligere, og dermed ha vanskeligheter i framtida i forhold til jobb. Det er ofte mangel på lærebøker på lokalspråket, og flere mener at lokalspråket ikke egner seg for naturvitenskap og teknologi. Der de allikevel har brukt lokalspråket, som for eksempel i Mali, har resultatene økt, og færre elever har sluttet på skolen(Colclough, 2003).

En annen utfordring er å utvikle gode og relevante læreplaner. Læreplanene i mange afrikanske land bygger på vestens verdier. Det fører til fremmedgjøring, da mange av verdiene læreplanen framhever kolliderer med elevenes egne verdier. Tradisjonell kunnskap og verdier barna har med seg hjemmefra, blir lite vektlagt i skolen(Nikolaisen, 2007). Brock-Utne sier at for elever i u- land er pensum irrelevant og fjernt fra deres virkelighet. Landene importerer ofte lærebøker eller får dem i gave fra tidligere kolonimakter eller USA(Brock-Utne, 2006b).

2.3 Utdanning i Namibia

For å sette Namibias utdanningssystem i en sammenheng, vil jeg si noe kort om landets historie og valg av språk. Republikken Namibia ble selvstendig 21.mars 1990, etter mange år med kamp for frihet fra apartheidregimet i Sør-Afrika (Makuwa, 2004). I henhold til apartheidlovenes krav om segregering av folket ble det opprettet egne fakultet for utdanning for de forskjellige folkegruppene i landet. Det var fakultetenes oppgave å organisere utdanning for deres folkegruppe. Det var imidlertid store skjevheter fakultetene imellom når det gjaldt økonomi, standarden på skolene, ressurstilgang og tilgang på kvalifiserte lærere. Dette fragmenterte utdanningssystemet fungerte så dårlig at 50 % til 65 % av den svarte befolkningen i Namibia ikke kunne lese og skrive i voksen alder(Kasanda, 2005).

Undervisningsspråket i Namibia før 1990 var afrikaans (Mostert & Wikan, 2008). Som regel, i tidligere koloniserte land, får språket hos de tidligere koloniherrere en sentral plass også etter at landene er blitt frigjorte (Kamwangamalu, 2004), men Namibia valgte engelsk som offisielt språk i administrasjon og utdanning da landet ble selvstendig (Danbolt, 2008). Dette på tross av at få av landets innbyggere snakker engelsk. Det kan komme av den sterke posisjonen engelsk har hatt, og har, i andre land i regionen. Mange har også negative assosiasjoner til afrikaans, som kommer fra Sør-Afrika. Dette er imidlertid et språk som store deler av befolkningen snakker. (Kamwangamalu, 2004).

I Namibia finnes det om lag 13 ulike språk, avhengig av hvordan man kategoriserer språk. Språkene er likestilte, uavhengig av antall innbyggere som snakker det, og av utviklingen av språket. Den største språkgruppen er oshiwambo, som utgjør cirka 55 prosent av elevene i skolen. Andre store språk er khoekhoegowab, oshierero og afrikaans som snakkes av henholdsvis cirka ti, syv og syv prosent av elevene. Kun 0,6 prosent av elevene i skolen har engelsk som hjemmespråk. Alle elever fra første til tredje klasse skal fortrinnsvis få opplæring på morsmålet. Fra femte klasse foregår all undervisning på engelsk. I urbane områder er det vanskelig å gi elevene opplæring på morsmålet fordi det er mange ulike morsmål representert på samme skole. Ett av morsmålene eller engelsk blir da valgt til undervisningsspråk (Mostert & Wikan, 2008).

2.3.3 skolesystemet

Utdanningssystemet i Namibia følger en 7-3-2 modell. Det vil si at *primary school* varer i sju år, deretter kommer *junior secondary school* som varer i tre år og etter det, *senior secondary school* som varer i to år. Deretter kan elevene begynne på universitetet (Kasanda, 2005). Grunnskoleutdanningen i Namibia består av *primary school* og *junior secondary school*, og retten til disse 10 årene med skolegang er befestet i grunnloven (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2005). *Senior secondary school* er ikke for alle, og elevene må avlegge eksamen for å komme inn (Kasanda, 2005). Per i dag går 85-90 % av elevene i skolealder i Namibia på skolen (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2005), men problemet med drop-outs er stort. De fleste elevene begynner på skolen, men mange slutter. Det gjør seg særlig gjeldene etter første, femte og tiende klasse. Drop-out - raten varierer fra 1 % på enkelte klassetrinn til opptil 10 % (Wikan, 2007).

Siden frigjøringen har utdanningssektoren gått gjennom to store reformer. Den første reformen hadde som mål å rette på de ulikheter og urettferdigheter som var skapt av apartheidregimet. Hovedmålsettingen var lik utdanning for alle. Læreren skulle skape et miljø hvor eleven fikk bygge på sine kunnskaper og ferdigheter. Læreren skulle oppmuntre elevene til å stille spørsmål, og hun skulle ha en analytisk tilnærming til læring og la elevene utvikle kritisk tenkning. Metoden skulle være utforskende og eksperimenterende (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2004).

Undervisningen har imidlertid vist seg å ha utviklingspotensial når det gjelder elevenes utbytte av undervisningen. The Ministry of Education har derfor utviklet en strategiplan for omfattende endringer i utdanningssektoren. Programmet startet i 2005 og er en del av visjon 2030. Visjon 2030 har som mål å gjøre Namibiske elever klare til å møte det 21. århundrets krav til kunnskap. Målet er at Namibia skal gå fra et samfunn basert på tung industri til et samfunn som eksporterer kunnskap. Utdanning en nøkkelfaktor for å nå målet (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2004).

Kvaliteten på grunnskoleutdanningen skal utvikles gjennom ulike tiltak. Blant annet skal læreplanene revideres, tilfanget av tekstbøker og annet læremateriell skal økes og en jevnere fordeling av ressurser etterstrebes. Nasjonale prøver vil introduseres på femte- og åttendetrinn, i tillegg til de på tiende- og tolvtrinn. Lærerne vil få bedre oppfølging ved en omorganisering av inspektør- og rådgivningstjeneste. Denne tjenesten skal også fange opp de skolene som gjør det dårlig i forhold til de nasjonale standardene. Elev- lærer raten skal ned, og denne oppfølgingen skal blant annet bestå av observasjon av hvor mye tid lærere og elever bruker til undervisning og aktiviteter. Målet med endringene i utdanningssektoren er å utvikle elever som har evnen til kritisk tenkning, og har utviklet vitenskapelig og teknologisk literasitet (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2005). Vi ser at dette er noen av de samme tiltakene som Colclough foreslår(Colclough, 2003).

Ministry of education peker på flere utfordringer det namibiske skolesystemet står overfor. Blant annet har de en utfordring med å frigjøre midler til undervisningsmaterieell, skolebygninger og annet utstyr. 80 % av pengene de bruker på utdanningssektoren går til personalutgifter. Det er fortsatt en utfordring å fordele ressurser på en rettferdig måte mellom regioner og skoler. Utdanningssektoren har også en vei å gå når det gjelder utvikling av gode miljøer for læring og undervisning, slik at elevene skal få et størst mulig læringsutbytte(Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2004).

2.3.4 Lærerutdanning

Under apartheid var segregeringen synlig i lærerutdanningen også. Den hvite delen av befolkningen tok utdanning ett sted, mens de svarte lærerstudentene gikk på tre andre skoler(Phiri, 2005). 16 % av lærerne som underviste i skolene rett etter frigjøringen i 1990 hadde ingen form for utdannelse. Det ble derfor satt i gang program som skulle kvalifisere ukvalifiserte og underkvalifiserte lærere. Sentrale tema har i tillegg vært endringer på struktur av utdanningen og institusjonene, utvikling av nye program, pensum og planer. Det er blant annet utviklet et program som skal utdanne primary school lærere. Kurset er en treårig utdannelse, og ved endt studium får kandidaten *Basic Education Teacher Diploma* (Phiri, 2005). Intensjonen bak programmet var å utvikle en enhetlig lærerutdanning som var lik for alle lærerutdanningsinstitusjonene(Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2004). Det ble videre bestemt at disse kursene skulle finne sted på ulike colleges rundt om i landet. Universitetet i Namibia skulle ha ansvar for å utdanne lærere til secondary schools (Phiri, 2005).

Lærerutdanningen slet de første årene med arven etter apartheidregimet. Blant annet var det vanskelig å få nok kvalifiserte forelesere. Kvaliteten på lærerutdanningen ble derfor svak. Det var lite fokus på didaktikk i de ulike fagene, og studentene ble heller ikke eksaminert i didaktikk, noe som førte til at det ble nedprioritert. Det var svakheter ved vurderingen av studentene, og det fantes ikke videreutdanningsprogram for lærere (Phiri, 2005). Etter frigjøringen ble det gjort store framskritt i lærerutdanninga. Lærerne ble sett på som en forutsetning for at endringer i landet skulle finne sted, ved at de underviser framtidens voksne. Lærerne måtte derfor bli forberedt for den oppgaven de skulle utføre. Det ble klart at lærerne til en viss grad hadde kontroll på den kunnskapsformidlingen som ble gitt, og derfor ble det viktig å endre lærernes tro, verdier, holdninger og praksiser (Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia, 2004). En rekke nye program ble utviklet, som for eksempel utdanning av underkvalifiserte lærere i skolen, og et eget program for spesialundervisning. Praksisperiodene ble også utvidet i denne perioden(Phiri, 2005).

Man kan se at det siden frigjøringen i 1900 er gjort store endringer og også store framskritt i Namibia i forhold til utdanning. Det er fortsatt utfordringer, som en vanskelig språksituasjon, drop-outs, dårlige skolebygninger og materiell og et lavt læringsutbytte for elevene.

3.0 Teorigrunnlag

Problemstillingen min lyder *En førsteklasse i Namibia: Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn?* De sentrale begrepene er anerkjennelse og sosiokulturell bakgrunn, og det er disse begrepene som tas opp i dette kapitlet. Anerkjennelse diskuteres i forhold til språk, navn og sosialisering. Anton Höems sosialiseringsteori er viet mest plass. Elevenes bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv diskuteres ved hjelp av Pierre Bourdieus kapitalbegrep og sosiokulturell læringsteori.

3.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse og respekt er begreper som dekker, eller bør dekke, flere aspekter ved samhandlingen i skolen. Anerkjennelse og respekt må ligge der under all læringsaktivitet og prege det sosiale livet mellom lærer og elev og mellom elevene. Det handler om væremåter og holdninger. Anerkjennende væremåter fra lærer kan være at hun fordomsfritt lytter til hva elevene tenker og føler. Læreren har en anerkjennende og respektfull holdning når hun påvirker og legger til rette for utvikling av kommunikative ferdigheter, og for å bruke språket til tanke og refleksjon. Det vil si at hun utfordrer, sier seg i enig i eller imøtegår eleven i en dialog. Hun anerkjenner elevens rett til å uttrykke seg. Begrepet anerkjennelse inneholder lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Skolen må jobbe for å utvikle anerkjennelse og respekt også hos elevene (Arnesen, 2004). Lytting, speiling, bekreftelse, åpne, undrende spørsmål og innlevelse kan bidra til en anerkjennende atmosfære (Bae & Waastad, 1992). En anerkjennende atmosfære bør etterstrebes i ethvert klasserom.

Anerkjennende relasjoner er nødvendig for utvikling. En slik relasjon gir rom for selvhevdelse, individualitet, tilknytning og bekreftelse. Det er gjennom andres bekreftelse eller anerkjennelse at vi mennesker får et forhold til oss selv og kan utvikle et selvstendig jeg. Hegel kalte dette det grunnleggende menneskelige dilemma, at vi er avhengige av andre for å bli autonome. Dette gjelder i alle relasjoner hvor partene er avhengige av hverandre for å skape og opprettholde selvaktelse. Fordi vi er avhengige av andres bekreftelse for å få et forhold til oss selv, får andre makt til å definere våre opplevelser og tanker. Denne makten er størst i asymmetriske relasjoner, som for eksempel mellom lærer og elev. Anerkjennelse kan

være vanskelig å praktisere. Det krever at man er åpen for og lytter til andres opplevelser og møter behov for selvhevdelse både hos seg selv og andre (Bae & Waastad, 1992).

Axel Honneth bygger på Mead og Hegel og diskuterer anerkjennelse i et filosofisk perspektiv. Han skiller mellom tre ulike former for gjensidig anerkjennelse, som til sammen danner grunnlaget for et menneskes identitet. En persons positive selvforhold blir stadig sterkere etter hvert som disse ulike formene for anerkjennelse avløser hverandre. Den første anerkjennelsesformen er den emosjonelle hengivenheten som vi finner i primærrelasjoner, gjennom kjærlighet og vennskap. Mennesker anerkjenner hverandre med deres behov og affektnatur. Denne formen for anerkjennelse har innvirkning på selvtilliten. Den andre formen for anerkjennelse er den kognitive respekten som mennesker har i forhold til rettigheter. Den bygger på menneskets moralske tilregnelighet, og har innvirkning på selvrespekten. Den tredje og siste anerkjennelsesformen handler om sosial verdsetting i et verdifelleskap, eller med andre ord om solidaritet. Menneskets ferdigheter og egenskaper er avgjørende og anerkjennelsen påvirker selvverdsettingen. Anerkjennelsen i primærrelasjoner sammen med den rettslige anerkjennelsen og sosiale verdsettingen påvirker menneskets selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting, som til sammen utgjør menneskets selvoppfatning (Honneth, 2008).

Store deler av litteraturen på anerkjennelse fokuserer på terapeutisk anvendelse, og/eller relasjon mellom to personer. Fokuset er på den personlige anerkjennelsen. Mitt undersøkelsesområde er anerkjennelse i skolen, og jeg er mer opptatt av den sosiale anerkjennelsen, som gjelder både personen og hans bakgrunn. Dette gjør at litteraturen har visse begrensninger i forhold til mitt undersøkelsesområde, og derfor har jeg trukket inn Hoëms sosialiseringsteori, og vektlagt anerkjennelse i sosialisering. En felles kontekst og kultur tas i stor grad for gitt i litteraturen, men for meg er det sentralt hvordan blant annet lærerne anerkjenner elevenes ulike sosiokulturelle bakgrunn. Engen argumenterer for at Hoëms sosialiseringsteori er aktuell i dag. Teorien er bygd på grundige empiriske studier av samiske elever og deres møte med den norske majoritetsskolen, og den er aktuell i forbindelse med ulike grupper i samfunnet (Engen, 2009).

3.3 Anerkjennelse i skolen

3.3.1 Anerkjennelse av språk

Språket er et symbol på identiteten vår(Baker, 2006), og derfor vil en anerkjennelse av elevens morsmål være en del av det å anerkjenne elevens identitet og hans sosiokulturelle bakgrunn. Opplæring på morsmålet kan ha positiv effekt på elevenes sosialisering og identitetsutvikling. Språket sier noe om vårt opphav, vår historie og vår kultur. Identiteten vår er dynamisk og forandres stadig. Vi inntar ulike roller i ulike situasjoner(Baker, 2006). Når skolen ikke bruker elevenes morsmål sendes et signal om at de ikke verdsetter elevenes språk og identitet. Ved å bruke elevenes morsmål kan en avverge at elevene utvikler en negativ identitet, og det kan også hjelpe elevene å utvikle en positiv identitet(Engen & Kulbrandstad, 2006). Språket er som nevnt en del av identiteten, og en kan tenke seg hva det vil si for en persons identitet og selvbylde når en opplever at sitt eget språk blir marginalisert og regnet som et ikke-egnet undervisningsspråk. Det vil føles som en nedverdiggelse av seg selv. Språket er viktig i forhold til identitetsskaping og kulturbevissthet(Brock-Utne, 2006b).

Opplæring i og på morsmålet kan også ha positiv effekt på elevenes kognitive evner og tospråklige utvikling, både i et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. På kort sikt vil morsmålet være til hjelp for å forstå fagets innhold. Forskning viser at den tidlige lese- og skriveopplæringen er lettere dersom den foregår på morsmålet. Det er lettere fordi eleven allerede kjenner til begrepene. Om en ikke kjenner begrepene på opplæringsspråket må en lære språket samtidig som en lærer å lese(Engen & Kulbrandstad, 2006). På lang sikt vil også elevenes kognitive evner forbedres. Tospråklige mennesker kan utvikle en metalingvistisk bevissthet, beherske kreativ tenkning og kommunikativ sensitivitet bedre enn enspråklige (Baker, 2006).

Engen diskuterer hvordan den proksimale utviklingssonen vil bli trangere for de elevene som ikke behersker opplæringsspråket(Engen, 2004). Begrepet *Den proksimale utviklingszone* kommer fra Vygotskij og viser til forskjellen mellom et barns faktiske intelligensalder, det barnet greier på egenhånd, og det nivået barnet når med hjelp av en annen(Vygotskij & Kozulin, 2001). Når den proksimale utviklingssonen blir trangere for elevene som ikke behersker opplæringsspråket handler det ikke om kognitive evner, kun om språk. For at elevene skal forstå, må læreren senke det språklige nivået, og da senker de ofte også det faglige nivået, noe som vil gå ut over den faglige utviklingen. Dersom lærerens språkbruk

skal være på et funksjonelt nivå for elevene, må det vekke assosiasjoner og konnotasjoner hos elevene (Engen, 2004).

3.3.2 Navn og anerkjennelse

Navnet vårt har stor betydning for identiteten. Identitet handler om hvem man er og hvordan man ser på seg selv, selvidentiteten. Samtidig handler identitet om hvordan andre ser på en og oppfatter en, den tilskrevne identiteten. Identiteten er både personlig og kulturell, og navn handler i stor grad om følelser. Blant flere folkegrupper i verden er det vanlig å ha to navn, ett offentlig og ett, som Hagström kaller det, ”riktig” navn. Indianere i Bolivia har ett navn på det offisielle språket, som brukes når de snakker med mennesker som ikke er indianere, og et annet navn de bruker seg i mellom. Samene i Norge fikk også et kristent navn ved dåpen, men brukte allikevel sine samiske navn til daglig. Hagström beskriver identitet og kultur som to sider av samme sak. Kultur forklarer menneskers tradisjoner, skikk og sed, klær, matvaner, tenkesett og trosoppfatning, og identiteten vår er knyttet til kulturen. Navn og navngiving handler om kulturell identitet og sosial formering, tradisjon og forandring (Hagström, 2006).

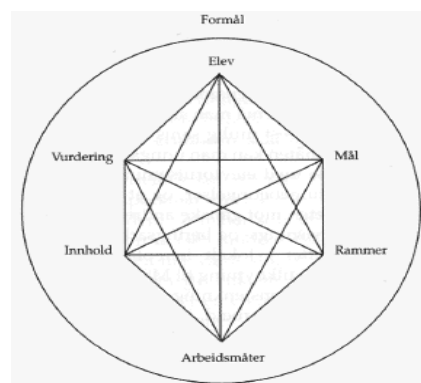
Det er også viktig å uttale navn riktig. Hagström gjengir en historie om gutten Navid Modiri som opplever første skoledag at læreren uttaler navnet hans feil, som dermed ikke føler seg velkommen, og styrter hjem igjen. Dette er en illustrasjon på hvor tett navnet er knyttet til identiteten. Navn og identitet kan ikke skilles fra hverandre. En av Hagströms informanter uttalte at hun føler det som fornedrende hvis noen sier ”eller hvordan man nå uttaler det”. For barn oppleves gjerne ikke for eksempel utenlandske navn som mer vanskelige enn andre navn, før lærerne eller andre voksenpersoner gjør det vanskelig. En lærer uttaler at det er viktig å spørre elevene første gang de møtes, hvordan de vil at navnet skal uttales, og så høre på det. I en undersøkelse blant minoritetsbarn i Sverige, svarte en av informantene at ”de som liker meg, lærer navnet mitt” (Hagström, 2006:109). *Å få sitt namn ifrågasatt är att bli ifrågasatt som person* (Hagström, 2006:168).

Inkluderingshåndboka tematiserer også dette med navn. En indikator for inkludering i denne boka er at *de tilsatte og elevene behandler hverandre med respekt*. Under denne indikatoren stilles spørsmålet *henvender alle de tilsatte seg til elevene på en høflig måte, og bruker de det navnet eleven selv ønsker brukt?* (Booth, Ainscow, Nes, & Strømstad, 2001:38). Inkluderingshåndboka spør også om navnet uttales på riktig måte. I Sør-Afrika oppsto det

diskusjon rundt dette punktet da fagfolk jobbet med inkluderingshåndboka på en workshop. Svarte deltagerne fra Sør-Afrika sa at ingen hvit person noen gang hadde prøvd å uttale navnet deres riktig (Booth & Black-Hawkins, 2001).

3.3.4 Anerkjennelse og didaktikk

Problemstillingen min spør *hvordan* skolen anerkjenner elevenes sosiokulturelle bakgrunn. For å svare på det har jeg sett på hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk blant annet i undervisningen. Med andre ord har jeg sett på hvordan elevenes sosiokulturelle bakgrunn anerkjennes i et didaktisk perspektiv. Jeg sier derfor noe generelt om didaktikk, for å klargjøre *hvor* anerkjennelsen kan finne sted. Didaktikken handler om *hva* elevene skal lære, *hvordan* og *hvorfor*. For å svare på dette spørsmålet gir didaktikken oss begreper og relasjoner mellom disse begrepene. Som didaktiske hovedkategorier regnes gjerne elevforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammer. Relasjonen eller forholdet mellom disse kan forstås på ulike måter avhengig av pedagogisk grunnsyn (Engelsen, 2006; Aasen, 1994).



(Engelsen, 2006:47)

Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning

Denne modellen av didaktisk relasjonstenkning viser forholdet mellom de didaktiske hovedkategoriene. Formål vil si at en hele tiden må ta hensyn til samfunnets krav til utdanningen, skolens overordnede formål (Engelsen, 2006).

Mål – kategorien sier hvor en vil eller skal komme, og hva en ønsker eller bør oppnå i utdanningen. Målene kan være generelle eller konkrete, kortsiktige eller langsiktige. En deler gjerne målene inn i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. *Innholdet* bestemmes av hva vi forstår som formålet med utdanningen, og speiler samfunnets oppfatninger av hva mennesker bør vite, mestre og kjenne seg forpliktet til i det framtidige samfunnet. Skolen har

tradisjonelt delt innholdet inn i fag. *Arbeidsmåter* handler i stor grad om *hvordan*. Det kan være hvordan en lærer innholdet, eller mer direkte hvordan en når målet. Arbeidsmåtene kan med andre ord være bestemt av enten innhold eller formål, og en kan si om både innhold og arbeidsmåter at det er virkemidler for å nå målet. Om innholdet eller arbeidsmåten er overordnet avhenger av formålet.

Vurdering innebærer normative utsagn om hvorvidt noe er for eksempel godt eller dårlig, rett eller galt, eller formålstjenelig eller ikke, og det handler om elevenes utvikling i forhold til målet for utdanningen. En kan vurdere alle sider ved utdanningsinstitusjonen, som læringsmiljø, arbeidsmåter og læremidler. *Rammer* omfatter faktorer og forhold som påvirker undervisningen, i form av enten muligheter eller begrensninger. Rammefaktorene kan være av økonomisk, juridisk eller informativ art. Rammevilkår omfatter blant annet bemanning, elevtall, pedagogenes kompetanse, klassestørrelser, regler og forskrifter, tid, materiell, bygninger, foreldreholdninger og økonomi (Engelsen, 2006; Aasen, 1994).

Den didaktiske relasjonstenkningen understreker betydningen av en helhetstenkning. Valg innenfor en kategori påvirker de andre kategoriene (Bjørndal & Lieberg, 1978). I Norge står den didaktiske relasjonstenkningen sterkt (Engelsen, 2006). Det er innholdskategorien som får hovedfokus for meg, men det er viktig å se innholdet i sammenheng med de andre didaktiske kategoriene også, da relasjonen mellom dem ikke kan overses. Jeg vil senere argumentere for at innhold, arbeidsmåter og læremidler bør fokusere på elevenes kunnskaper, interesser og verdier, for slik å anerkjenne elevenes sosiokulturelle bakgrunn.

3.4 Anerkjennelse i Anton Hoëms sosialiseringsteori

Hoëm definerer sosialisering ved at ”Et individ vokser seg inn i et sosialt system. Et sosialt system vil være et sett av relasjoner i gjensidig definerte forhold til hverandre” (Hoëm, 1978:13), og med å ”vokse inn i ” menes å delta i en prosess hvor individet påvirker og blir påvirket. Det er i sosialiseringprosessen verdier og normer overføres, ferdigheter utvikles og erkjennelsen av egenverdi etableres. Sosialisering er en forutsetning for at det vi kaller kultur og kulturytringer skal videreføres, samtidig som det er nettopp kulturen og kulturytringene som er innholdet i sosialiseringen. Hoëm vektlegger det som i sosialiseringprosessen handler om erkjennelse og mestring (Hoëm, 1978)

3.4.1 Enkle og komplekse samfunn, uformell og formell sosialisering

Tidligere var et samfunn bestemt av naturgitte forhold, men etter hvert er det blitt mer avhengig av menneskelig viten og menneskeskapt faktorer. Slik har samfunnet gått fra å være enkelt til å bli komplekst. I det enkle samfunn hadde menneskene et felles erfaringsgrunnlag fordi de var i samme livssituasjon og arbeidssituasjon. De høstet i stor grad de samme erfaringene, og møtte de samme kravene. Samhandling blir sett på som en forutsetning for det enkle samfunn, og denne samhandlingen er uformell og spontan. I det enkle samfunn kan vi snakke om uformell sosialisering. Det vil si at utviklingen av individets selvoppfattelse skjer i det spontane, umiddelbare og uformelle samspillet mellom individet og miljøet (Hoëm, 1978).

Det komplekse samfunn er mer sektorisert innenfor arbeidsliv og næringsliv, og grupper innad i samfunnet har et felles forståelsesgrunnlag. Det komplekse samfunn kjennetegnes også ved bevegelse og mobilitet. Den uformelle sosialiseringen i et komplekst samfunn skiller seg fra det enkle samfunn, fordi foreldrene ikke lenger kjenner rammene og miljøet like godt slik at de kan slippe barna løs og la dem gjøre oppdagelsene og erfaringene sine selv. Foreldrene må nå kontrollere barnas adferd fordi de ikke har kontroll på miljøet. Identitetsutviklingen skjer i samspill med andre, og det samme gjelder høsting av erfaringer og utviklingen av mestringsgrunnlaget. Leken foregår sjelden på foreldrenes arbeidsplass, og barna får dermed mer mulighet til å være barn, men mindre mulighet til å forstå samfunnet de er en del av. Den uformelle sosialiseringen skjer ikke lenger i forhold til hele samfunnet, men i forhold til deler av det. I tillegg snakker en om formell sosialisering i det komplekse samfunn. Skolen er det komplekse samfunns mest entydige sosialiseringssystem. Det formelle sosialiseringssystemet kjennetegnes av at barna deles etter alder, og de forholder seg til fagpersoner som skal stå for en forsvarlig påvirkning (Hoëm, 1978).

3.4.2 Sosialisering i skolen

Hoëm beskriver skolen som et sosialiseringssystem. Dette systemet er delt i to systemer, et formelt og et uformelt. Den formelle delen av sosialiseringen foregår mellom lærere og elever. Innholdet i sosialiseringen finnes i læreplanen, mens sosialiseringsmåtene bestemmes i skoleloven. Den uformelle delen av sosialiseringen på skolen skjer i samspillet mellom elever, lærere og annet personale eller andre grupper som finnes på skolen. Omfanget av, og

innholdet i, den uformelle sosialiseringen er mer tilfeldig og diffus. Lærerne og elevene er sentrale i sosialiseringssprosessene på skolen. Dette forholdet er tydelig asymmetrisk. Lærerne er i en maktposisjon, mens elevene står i en avhengighetsposisjon (Hoëm, 1978).

Hoëm påpeker at det pedagogisk sett blir viktig å vite hva et barn evner å lære, men også hva barnet lærer i sitt eget miljø og hva det trenger å lære ellers. Medlemmene i et samfunn må ha et felles erfaringsgrunnlag for å kunne forstå og samhandle, og et minimum av grunnlag kan oppnås ved skolegang. (Hoëm, 1978). Barn som lever i et komplekst samfunn og pendler mellom ulike miljøer, bør utsettes for en mest mulig samsvarende påvirkning i den uformelle og den formelle sosialiseringen (Bryhni, 1994).

Dersom elevene møter fag som tar utgangspunkt i deres hjemmemiljø, vil de oppleve skolen som meningsfylt fordi den vil ha nær forbindelse med hjemmet og erfaringene og ferdighetene de har derfra. Om læreren underviser ved å delta i elevenes aktiviteter kan elevene identifisere seg med læreren og imitere hennes væremåte. Etter hvert som fagene blir mer abstrakte og inndelte, læreren blir mer en foreleser og elevene tilhørere, og samarbeid går over til individuelt arbeid vil identifisering og imitasjon bli vanskelig (Hoëm, 1978).

3.4.4 Fire mulige sosialiseringforløp

Hoëm beskriver fire mulige sosialiseringforløp, forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering og ikke-sosialisering. Hva slags sosialiseringforløp elevene er inne i, avgjøres i stor grad av hvorvidt det er verdi- og interesse- fellesskap eller konflikt mellom hjem og skole (Hoëm, 1978).

I denne sammenheng handler interesse om hvilken nytteverdi eleven ser av det en lærer på skolen, mens verdi handler om hvordan skolen påvirker identitetsutviklingen. Skal det være et interessefellesskap må eleven og foreldrene mene at eleven trenger fagene i skolen. For at det skal være et verdifellesskap må eleven oppfatte faget og det som tas opp som er viktig, språket i lærebøkene som godt, og opplæringen må enten handle om noe kjent eller om det er ukjent, må det oppleves som interessant (Hoëm, 1978).

Verdifellesskap vil si at elevenes kulturelle kapital anerkjennes. Verdikonflikt oppstår når elevenes kulturelle kapital ikke anerkjennes, men blir oversett eller avvist (Engen, 2009). Hvorvidt det er verdi- fellesskap eller konflikt mellom skole og hjem avgjør om elevens identitetsutvikling forsterkes eller svekkes. Læringen blir vanskeligst, og oppfattes som

mindre meningsfull for de elevene som kommer fra et miljø som avviker mest fra det miljøet som skolen reflekterer og de formålene skolen representerer. Med andre ord vil erkjennelse og mestring være sjeldne fenomener for mange. Det vil igjen si at det de lærer er rent intellektuelt, og at sosialiseringen ikke så sterk. Utdannelsen må knyttes til elevenes identitet (Hoëm, 1978).

Sammenhengen mellom verdi og interesse- fellesskap og konflikt kan presenteres slik

	Verdifellesskap	Verdikonflikt
Interessefellesskap	1) Interessant og nyttig	4) Kjedelig, men nyttig
Interessekonflikt	2) Interessant, men unyttig	3) Kjedelig og unyttig

(Engen, 1989:379)

Figur 2: Verdi- og interesse- fellesskap og konflikt

I en forsterkende sosialisering er det både interesse- og verdi- fellesskap(1) mellom hjem og skole. Dersom det er interessefellesskap, men verdikonflikt, vil det foregå desosialisering eller resosialisering(4). Om det er både interesse- og verdikonflikt mellom hjem og skole, vil det ikke foregå noen formell sosialisering(3)(Hoëm, 1978).

1) Forsterkende sosialisering

Dersom hjem og skole har et verdi – og interessefellesskap vil eleven lett se både kortsiktig og langsiktig mening med skolearbeidet. Han vil lykkes med arbeidet sitt og trives. Om skolen reflekterer det miljøet som eleven tilhører, vil påvirkningen fra hjem og skole forsterke hverandre (Hoëm, 1978). Dersom elevenes kulturelle kapital anerkjennes, vil det være et verdifellesskap mellom hjem og skole, som legger til rette for forsterkende sosialisering. En forsterkende sosialisering gir en optimal kontekst for læring, ved at det er samsvar mellom elevens forforståelse og lærestoffets kulturelle og språklige kjennetegn. Anerkjennelse er en betingelse for forsterkende sosialisering, fordi den gir identitetsbekreftelse. For at forsterkende sosialisering skal foregå, må skolefagene behandles ut fra sin egenart (Engen, 2009).

2) Desosialisering

Dersom hjemmet og skolen har et felles interessegrunnlag, men ulike verdier, vil de fortsatt kunne samarbeide. For eleven vil situasjonen oppfattes som den samme som når hjemmet og skolen har både et verdi- og et interessefellesskap, men sosialiseringen kan bli noe vanskeligere fordi eleven vil oppfatte at de har ulike verdier, og knytte seg til en av dem. Hvis skolen og hjemmet reflekterer ulike kulturer, kan påvirkningen fra hjem og skole motvirke hverandre. Elevene er inne i flere sosialiseringprosesser, men dersom skolen har sterk påvirkning kan elevenes opprinnelige tilhørighet svekkes (Hoëm, 1978). Elevene tilegner seg skolens instrumentelle kunnskap uten å endre sin kulturelle tilhørighet og identitet. Den hjemmekulturelle identiteten videreutvikles ikke på skolen. For at desosialisering skal finne sted, må elevene over tid mestre skolens oppgaver, og få positive tilbakemeldinger, slik at den instrumentelle motivasjonen ikke forsvinner (Engen, 2009).

3) Resosialisering

Dersom det foregår en desosialiseringssprosess, men skolen greier å etablere nye verdier, tilhørighet og identitetsutvikling vil skolen oppleves som meningsfull, og det er snakk om resosialisering (Hoëm, 1978). Det er avgjørende med faglig suksess slik at den instrumentelle motivasjonen vedvarer, og fagene må i tillegg behandles ut fra sin egenart. Resosialisering er vanskelig å realisere (Engen, 2009).

4) Ikke - sosialisering

Dersom eleven alene eller sammen med foreldrene avviser skolen vil det ikke foregå noen formell sosialisering (Hoëm, 1978). Som regel er utgangspunktet interessefellesskap og verdikonflikt, men elevene opplever ikke faglig suksess over tid, og slik mister de den instrumentelle motivasjonen. Da forsvinner interessefellesskapet, det er både interesse- og verdi- konflikt og skolen er ikke lenger attraktiv (Engen, 2009).

3.4.6 Et femte mulig sosialiseringforløp: Integrerende sosialisering

Engen har videreført Hoëms sosialiseringsteori ved å tilføye et nytt mulig sosialiseringforløp som han også argumenterer for å være det beste for elever som lever i et pluralistisk samfunn.

5) Integrerende sosialisering kjennetegnes ved:

- Delvis eller fullt verdifelleskap mellom hjemmet og skolen
- Delvis eller fullt interessefelleskap mellom hjemmet og skolen
- Verdiorienterte faktorer får en identitetsskapende funksjon gjennom selektiv og delvis anerkjennelse
- Varierte instrumentelle faktorer oppfattes og godtas som nettopp instrumentelle

Resultat: Tidligere sosialisering forsterkes og ny sosialisering foregår. Tidligere og ny sosialisering belyser hverandre gjensidig

(Engen, 1989:399-400, 2009).

Kjennetegnene ved forsterkende sosialisering og resosialisering må kombineres i integrerende sosialisering. Det betyr at primærsosialisering forsterkes, samtidig som ny sosialisering foregår, og at tidligere og ny sosialisering påvirker hverandre gjensidig. Hvis elevene skal oppleve anerkjennelse, må det være et minimum av verdifelleskap mellom hjem og skole. På den andre siden, hvis elevene skal oppleve en perspektivutvidelse, kan ikke verdifelleskapet være totalt. Identitetsbekreftelse og identitetsutvidelse må supplere hverandre(Engen, 2009). Dersom hjemmet og skolen begge aksepterer dette kan det på metanivået oppstå et nytt fullt verdi- og interessefelleskap(Engen, 2009).

Et avgrenset verdifelleskap forutsetter at alle elever opplever en viss bekreftelse på skolen. Da vil verdibundne faktorer virke identitetsskapende , og være med på å legge et grunnlag for perspektivutvidelse, verdimesig. Delvis interessefelleskap innebærer at alle ser at enkulturell sosialisering verken er mulig eller hensiktsmessig i et pluralistisk samfunn. Fullt interessefelleskap vil si at alle ser at en perspektivutvidelse i forhold til egen bakgrunn kan være nyttig, redskapsmessig. Dersom disse forutsetningene er til stede, vil det bli lettere å se det nye og ukjente i sammenheng med det nære og kjente, og på den andre siden se det nære og kjente i et nytt lys(Engen, 1989).

3.5 Elevens bakgrunn sett i et sosiokulturelt perspektiv

3.5.1 Kulturell kapital

Pierre Bourdieu beskriver tre ulike former for kapital, sosial, kulturell og økonomisk kapital. Sosial kapital handler om sosiale nettverk og kontakter og sirkulasjon av informasjon. En person har mye sosial kapital dersom en har kontakter som kan brukes når en vil oppnå noe, som for eksempel å få en stilling eller påvirke beslutninger. Kulturell kapital handler om beherskelse av en legitim kultur, og økonomisk kapital handler kort og godt om hvor mye penger eller verdier man har. Bourdieu sier at makt er fordeling av kapital. Har man mye kapital, har man makt. De ulike formene for kapital er avhengig av hverandre, og en form for kapital kan veksles i en annen. Økonomisk kapital anses som det dominerende prinsippet for hierarkisering, fordi økonomisk kapital er mest universell, og de andre formene har rot i den økonomiske(Danielsen & Hansen, 1999).

Kapital er ikke én ressurs, men et sett av relasjoner. Relasjonene preges av sosial ulikhet, utbytting og dominans. Og det handler ikke bare om materielle ressurser, men også om det symbolske, kognitive og sosiale. Kapitalbegrepene er abstrakte og relasjonelle. De ligger til grunn for mer konkrete, observerbare ulikheter og maktforhold. Gode eller dårlige boligstrøk, for eksempel, synliggjør en skjevfordelig. De grunnleggende formene for kapital blir også gjenkjent og anerkjent i dagliglivet som symbolsk kapital, det vil si egenskaper som blir tillagt høy verdi, og som høster stor anerkjennelse innenfor en sosial gruppe.(Danielsen & Hansen, 1999).

Kulturell kapital forutsetter at det finnes en legitim kultur som man behersker i varierende grad og som man har mer eller mindre god tilgang på(Danielsen & Hansen, 1999). Indikatorer som utdanning, religionspraksis, underholdningssmak, språk og literasitetspraksis kan si noe om kulturell kapital(Brooker, 2002). I moderne samfunn er det en sammenheng mellom kulturell kapital og formelle utdanningskvalifikasjoner. Begrepet utdanningskapital kan brukes om kulturell kapital som er oppnådd gjennom utdanningssystemet(Danielsen & Hansen, 1999).

Habitus er et annet sentralt begrep hos Bourdieu. Det er et praksisforenende og praksisgenererende prinsipp, som personer i samme klasseposisjon har til felles. Habitus bidrar til at de utvikler lik smak og like preferanser, og handler på lignende vis. (Danielsen & Hansen, 1999).

3.5.2. Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, læringen skjer ved deltagelse og gjennom samspill mellom deltakere. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene, balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø. Læring handler om mye mer enn det som skjer i elevens hode, det har med omgivelsene i vid forstand å gjøre(Dysthe, 2001:33).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring legger en vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst. Dysthe framhever 6 aspekter ved et sosiokulturelt læringssyn. For det første er læring situert. Et situert perspektiv fokuserer på individet som deltaker i samspill med andre, i samspill med fysiske redskaper, som for eksempel datamaskiner og i samspill med representasjonssystem som for eksempel språk eller matematiske symboler(Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 2003). For det andre er læring grunnleggende sosial. Interaksjon med andre i et læringsmiljø er avgjørende for hva som blir lært og hvordan. I læringsmiljøet finner man ideene, teoriene og begrepene som man gjør til sine egne og skaper mening. Det å lære hvordan en deltar i læringsfellesskapet er også en del av læringen. Å bli en del av kulturen er like viktig som undervisning. For det tredje er læring distribuert. Kunnskap er distribuert mellom mennesker innenfor et fellesskap, for eksempel ved at medlemmene har ulike styrker når det gjelder kunnskaper, noe som er nødvendig for en helhetsforståelse(Dysthe, 2001).

For det fjerde er læring mediert. Mediering, eller formidling, handler om alle typer støtte som blir brukt i læringsprosessen, enten i form av personer eller redskaper. Redskaper vil si de intellektuelle og praktiske ressursene vi bruker for å forstå omverdenen. Redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaring og innsikt, som vi kan utnytte ved å bruke redskapene, som for eksempel bøker og film. Penn og papir eller pc kan være god hjelp til å organisere, lagre og videreutvikle innhold i tekster eller egne tanker. I sosiokulturell læringsteori er en opptatt av samspillet mellom redskap og den lærende. For det femte er språket sentralt i læringsprosessene. Den viktigste medierende redskapen for mennesket er

språket. Vi bruker språket både til å forstå og tenke selv, og til å uttrykke det vi forstår til andre. Enhver språklig framstilling inneholder holdninger og vurderinger, og plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Til sist er læring deltaking i praksisfellesskap. Til å begynne med vil deltagelsen være perifer, fordi den lærende mangler mye av kunnskapen som trengs for å være et fullverdig medlem. Læring blir fremmet av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter. Språket blir en kobling mellom den ytre kommunikasjonen med andre, og den indre tenkningen(Dysthe, 2001).

Brooker har gjort en undersøkelse innenfor en sosiokulturell tilnærming, blant 16 barn og deres familier. Dette var fireåringer som skulle begynne på skolen. Hun sier at disse fireåringene hun møtte nettopp har vært gjennom den perioden i livet hvor de har lært mest på så kort tid. Det de til nå har lært er kunnskaper, ferdigheter, tro og verdier som finnes i deres familie og den læringskulturen som finnes der. Alle har mye kunnskap om sine familier og sitt lokalmiljø, og alle har vært medlemmer i denne sosiale verden. Hjemmekulturen er lett å lære fordi den representerer den eneste, og dermed normale væremåten. Ved skolestart står barna foran noe nytt som skal læres, nemlig kulturen i klasserommet, og reglene man må kunne for å delta i det(Brooker, 2002).

Tidligere forklaring på sammenhengen mellom elevens skoleprestasjoner og faktorer i hjemmet, familien, og kulturelle bakgrunn har fokusert på tre områder: språk og literasitetspraksis, kulturell og oppdragelsespraksis og foreldrenes interesse for barnas utdanning. I tillegg forklares elevenes prestasjoner med graden av samsvar og kontinuitet for elevene når de kommer til skolen, og lærernes forventninger til elevene. Brooker problematiserer dette fordi individene ignoreres. Disse forklaringene sier heller ikke noe om hvorfor visse elevgrupper presterer bedre eller dårligere på skolen enn andre, bare at de gjør det. Til sist er hun bekymret for at man skal oppfatte dette som at det bare er slik, og at det ikke er noe man kan gjøre med det(Brooker, 2002).

Brooker påpeker tre aspekter som påvirker elevenes skoleprestasjoner. For det første influeres elevenes kunnskaper og ferdigheter både av den kulturelle kapitalen de har med seg fra hjemmet og tilgangen til pensum og støtten de får av voksne i klasserommet. Det vil også ha en betydning i hvilken grad elevene forstår hvordan de lærer på skolen. For det andre vil den sosiale utviklingen til elevene, utviklingen til å bli en elev, avhenge både av den sosiale kapitalen de har med seg når de kommer til skolen og ervervelsen av kunnskap om hvordan man oppfører seg på skolen. For det tredje kan elevens evne til å lære ses i sammenheng med

en skolelik habitus, som gjør elevene i stand til å utvikle relevante og positive holdninger til den typen læring som foregår på skolen. Hvorvidt dette er oppnåelig for elevene avhenger av sammenhengen mellom habitus ervervet hjemme og skolens uttalte krav. Pedagogikken og arbeidsmåtene, kulturforståelsen og involveringen av foreldre har stor innvirkning på elevens skoleprestasjoner (Brooker, 2002).

3.7 Oppsummering

På bakgrunn av det jeg har presentert av teori oppsummerer jeg kort vilkår for anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Det mest hensiktsmessige for elevene vil være en integrerende sosialisering, og det innebærer at det er delvis eller fullt interesse- og verdifelleskap mellom hjemmet og skolen. Forskning tilsier at opplæring på morsmålet er best for elevenes læring og identitetsfølelse. Det er også viktig for elevenes identitetsfølelse at lærerne bruker det navnet eleven selv ønsker at skal brukes. I et didaktisk perspektiv kan anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn uttrykkes i innhold, arbeidsmåter og læremidler.

Skolens anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn kan dermed, i denne sammenheng, uttrykkes gjennom følgende 3 påstander.

- Språket må fungere godt som kommunikasjonsmiddel med elevene
- Elevene bør få bruke det navnet de selv ønsker på skolen.
- Innholdet, arbeidsmåtene og læremidlene i undervisningen bør bygge på elevenes kunnskaper, interesser og verdier,

4.0 Metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen min. I dette kapitlet sier jeg noe om mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Videre greier jeg ut om kvalitativ forskningsmetode, om fordeler og ulemper, før jeg utdyper casestudie og delmetodene observasjon, intervju og dokumentstudie. Dette er metodene jeg har benyttet meg av i mine undersøkelser. Jeg begrunner utvalget mitt, og skriver noe om hvordan jeg mener jeg har sikret validitet og reliabilitet i undersøkelsen og datamaterialet. Dette drøfter jeg underveis i teksten. Jeg sier også noe om hvordan jeg har operasjonalisert begrepene sosiokulturell bakgrunn og anerkjennelse, som er sentralt for å finne svar på problemstillingen min.

4.1. Vitenskapsteoretiske perspektiver

Jeg mener det er naturlig å plassere undersøkelsen min innenfor en hermeneutisk tankegang. Jeg har gjort kvalitative undersøkelser, og der er forskerens tolkning og forståelse fremtredende (Holme & Solvang, 1996). Hermeneutikk handler om å tolke fenomener for å forklare og forstå dem. Innenfor en hermeneutisk forståelse kan vi ikke tolke intervju- eller observasjonsnotater uten å ta hensyn til konteksten de ble innhentet i, eller aktørene de gjelder. Om en skal ha mulighet til å forstå et fenomen, må en se fenomenet i den kontekst det forekommer i. Innenfor en hermeneutisk forståelse kan vi heller aldri si at vår fortolkning er riktig, (Gilje & Grimen, 1993), men for å styrke vår egen tolkning av data, slik at den framstår som pålitelig, bør vi gjøre hele tolkningsprosessen så gjennomslutning så mulig. Ved å beskrive konteksten og detaljert fortelle om fremgangsmåten styrker vi reliabiliteten i undersøkelsen vår (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Det har hele tiden vært målet mitt å fortelle så konkret og detaljert som mulig om hva jeg har gjort, hvordan og hvorfor.

Jeg har gjort undersøkelsene mine i en for meg fremmed kontekst. Det er viktig at jeg har i tankene at jeg ikke kjenner denne konteksten fra innsiden, men ser den utenfra. På den ene siden kan det føre til at jeg misforstår sider ved den kulturen jeg prøver å forstå. Samtidig kan det være lettere for meg å være bevisst på at jeg må se det jeg ser i sammenheng med konteksten, nettopp fordi jeg ikke tar konteksten for gitt på samme måte som man lett kan gjøre når man gjør undersøkelser i sin egen kultur. Jeg har sett på hvordan skolen

anerkjenner elevenes sosiokulturelle bakgrunn, og da er det viktig å huske på at anerkjennelse kanskje kan uttrykkes på ulike måter i ulike kulturer.

I en hermeneutisk forståelse sier vi at det vi forstår, forstår vi på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene bestemmer hva som er forståelig og hva som er uforståelig for oss. (Gilje & Grimen, 1993). Forforståelsen som man har med seg, gjør at man aldri kan finne en absolutt sannhet. Forståelsen vil alltid være noe subjektiv (Alvesson & Sköldbäck, 2008). Språk og begreper, trosoppfatninger, forestillinger og personlige erfaringer former vår forforståelse. Denne forforståelsen er grunnlaget for vår forståelse, og helt nødvendig for at forståelse skal være mulig. Når vi skal undersøke et fenomen må vi ha noen ideer om hva vi skal se etter og hvor vi skal rette oppmerksomheten vår. Vi er mer eller mindre reflektert og bevisst på vår egen forforståelse. Spesielt det vi tar for gitt og det vi tror på, den tause kunnskapen, er det viktig å være oppmerksom på. Elementene i forforståelsen vår som vi ikke har et bevisst forhold til kan styre tolkningen vår uten at vi er klar over det. En forforståelse er imidlertid alltid reviderbar. I møtet med verden og nye erfaringer forandrer vi vår oppfatning, litt og litt om gangen (Gilje & Grimen, 1993).

Å diskutere aspekter ved forforståelse er helt nødvendig da jeg har gjort undersøkelsene mine i et fremmed land med en annen kultur enn den jeg kjenner. Forforståelsen vil alltid spille en rolle, men den er antakelig mer synlig i en slik situasjon. Å beskrive sin egen forforståelse er vanskelig, nettopp fordi det er så mye en tar for gitt og tror på. Min forforståelse er preget av at jeg bor i et av verdens beste land å leve i, med henhold til blant annet levestandard, utdanning og stabilitet. Jeg vil være preget av utdannelsen min som lærer, og jeg vil være preget av min oppvekst og omgangskrets. Siden jeg gjør undersøkelsene mine i skolesammenheng vil jeg avklare min faglige forforståelse. Jeg har valgt å studere tilpasset opplæring fordi jeg mener det er viktig å tilpasse opplæring til hver enkelt elev, og jeg ser på inkludering som et viktig prinsipp skolen bør jobbe mot. På bakgrunn av mine studier tror jeg på at opplæring på morsmålet er det beste for alle elever. Da jeg vet at dette ikke er tilfelle for de fleste av elevene jeg møter i min casestudie, har jeg allerede en oppfatning om at de vil ha vanskeligheter. Problemstillingen min er også preget av forforståelsen min, ved at jeg mener og tror at det er viktig for elevene å møtes av noe de kjenner på skolen og å føle seg anerkjent.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Oppgaven min bygger på en kvalitativ undersøkelse. Hensikten med kvalitative undersøkelser er å gå i dybden og få en detaljert og fyldig beskrivelse (Johannessen et al., 2006). Problemstillingen min, sammen med valget mitt om å oppholde meg på én skole og gjøre en casestudie, gjør at jeg faller innenfor en kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen min består av observasjon, intervjuer og dokumentstudier. Alle mine metoder for innsamling av data kan karakteriseres som kvalitative (Holme & Solvang, 1996).

Jeg har mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, i dette tilfellet elevene. Da jeg intervjuet og observerte var jeg i større eller mindre grad deltager, og jeg hadde et jeg-du forhold mellom meg og informantene. Dette er hovedkjennetegn ved kvalitativ metode. (Holme & Solvang, 1996) Dokumentstudiene skiller seg noe ut ved at jeg ikke har en aktør-rolle og at det er jeg-det forhold, men jeg har allikevel en kvalitativ tilnærming.

En fordel med kvalitative undersøkelser er at man kan få fram en helhetlig framstilling, som gjør at man lettere kan se sammenhenger og forstå sosiale prosesser. At man har nær kontakt med informantene gjør at man bedre kan forstå den enkeltes livssituasjon. Ulempen er at en ikke kan si om det man finner er typisk. For å finne ut av det må man bruke kvantitative metoder. Formålet med kvalitative undersøkelser er å sette seg inn i den man undersøker sin situasjon og se verden fra dens synspunkt. En svakhet ved kvalitativ forskning er at den undersøker alltid vil påvirkes av forskerens nærvær (Holme & Solvang, 1996).

4.2.1 Casestudie

Fog beskriver casestudier som en inngående studie av en avgrenset enhet. Kildene i en casestudie er tids- og stedsavhengige, og casen studeres i en kontekst (Fog, 2004). Casestudier har to viktige kjennetegn. For det første skal studien ha et avgrenset fokus på den bestemte casen, og for det andre skal det resultere i en mest mulig inngående beskrivelse. Målet er å samle flest mulig data om en avgrenset case. Casedesign passer godt til *hvordan* og *hvorfor* spørsmål (Johannessen et al., 2006). Jeg har studert en avgrenset case. Jeg har gjort mine undersøkelser i én klasse på én skole, og informantene mine har vært en lærer, fire elever og deres familier. Jeg har avgrenset studien til de tre første ukene på skolen. Jeg har benyttet meg av metodene observasjon, intervju og dokumentstudie fordi jeg mener

de kan utfylle hverandre og gi meg et bredt datamateriale om det samme fenomenet. Fenomenet jeg har studert er anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn.

Man kan ikke generalisere resultatene fra en casestudie, men det er heller ikke hensikten. Målet er å få utfyllende informasjon om et avgrenset case (Johannessen et al., 2006). Ved å knytte materialet sitt til teori og tidligere forskning, vil man imidlertid kunne øke validiteten. Validitet handler om hvorvidt man har undersøkt det man tror man har undersøkt. Validitet i kvalitative undersøkelser handler i stor grad om å være så ærlig som mulig i hele prosessen og gjøre rede for alle valg og tolkninger en gjør underveis slik at leseren får en størst mulig innsikt i dette (Eide & Winger, 2003).

4.2.2 Utvalget

Jeg har gjort all datainnsamling i en førsteklasse på en skole i Namibia. Jeg valgte å gjøre undersøkelsene på akkurat denne skolen fordi den i elevtall, beliggenhet og skolepenger er en skole som likner de fleste andre skolene i distriktet. Et praktisk hensyn var også at jeg kjente skolen fra før, noe som lettet arbeidet med å gjøre avtaler. Jeg ønsket også å se spesielt på de tre første ukene i 1. klasse, derfor måtte jeg velge en skole som jeg visste at har en 1. klasse.

Kvale svarer slik på spørsmålet om hvor mange informanter man trenger ”så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite” (Kvale, 1997:58). Man kan øke informasjonsinnholdet ved at man har en størst mulig variasjonsbredde i utvalget (Holme & Solvang, 1996). Dette har vært min tankegang i utvalget av elever og deres familier. Jeg valgte fire elever som kommer fra ulike språkgrupper og bor på ulik kant av byen. I tillegg har to av elevene gått i barnehage og to har ikke.

Jeg har observert i klasserommet hele skoledagen. På 1.trinn har de fagene *english, afrikaans, arts, environmental studies, mathematics, physical education* og *religious and moral education* (NIED, 2009). All undervisningen, med unntak av afrikaans, foregikk på engelsk. Det gjorde at jeg hadde mulighet til å følge undervisningen i 1.klasse. Skillet mellom fag var ikke tydelig ved skolestart, men jeg har fokusert på fagene matematikk, engelsk og environmental studies. Begrunnelsen for det er at det i environmental studies og engelsk kan ligge mye kultur i fagene, mens i engelsk og matematikk vil det være viktig å

snakke om noe som er kjent for elevene for å lette læringsprosessen i de grunnleggende skoleferdighetene lesing, skriving og regning.

4.2.3 Observasjon

Når en benytter seg av metoden observasjon innebærer det at man deltar direkte eller oppholder seg nært de deltagerne eller den gruppa man observerer. Observasjon er den metoden hvor forskeren har det mest intime forholdet til informantene. Et valg man må ta er om observasjonen skal være åpen eller skjult (Holme & Solvang, 1996). Med hensyn til etiske aspekter mener jeg at det vil være en fordel å være så åpen som mulig. Læreren i klassen jeg observerte var informert om hva som var problemstillingen i oppgaven min. Jeg fortalte imidlertid ikke detaljert hva jeg kom til å se etter, fordi jeg ville at læreren skulle opptre mest mulig naturlig, selv om situasjonen alltid vil påvirkes av at jeg er der.

Det er ikke mulig for meg å innta en rolle som helt skjult observatør, fordi en da må bruke tid på å bli en del av gruppa og bli akseptert og få tillit (Holme & Solvang, 1996). Jeg var på skolen i bare tre uker, dessuten ville jeg uansett være et fremmed element og påvirke situasjonen, med min posisjon som en norsk student på en skole i Namibia. Reliabiliteten kan svekkes ved at jeg er der og påvirker situasjonen, men en måte å styrke reliabiliteten på er at jeg er der over tid og blir en mer og mer naturlig del av gruppa, selv om min rolle er avklart.

Uavhengig av hvilken type observasjon en velger, vil en alltid være en del av et sosialt fellesskap, og gruppa vil alltid påvirkes av at en er der. Utfordringen blir å minimere denne påvirkningen, for å få mest mulig autentiske data. Selv om en driver åpen observasjon er det en fordel å bli en mest mulig naturlig del av gruppa. For å få mest mulig autentiske data anbefaler Holme og Solvang en nokså passiv deltaking. Videre sier de at det er en stor fordel med stikkordsnotat, men at det ikke bør skje stadig og åpenlyst (Holme & Solvang, 1996). Jeg mener også her at argumentet over holder. Når jeg sitter der time etter time, dag etter dag og noterer, vil jeg etter hvert skli inn i miljøet og bli en mindre forstyrrende faktor.

Holme og Solvang anbefaler at man hver dag etter at man har observert, skriver ut stikkordene sine til feltarbeidsnotater (Holme & Solvang, 1996). Jeg har skrevet inn notatene mine, sammen med egne kommentarer, på PC hver dag etter observasjon. I tillegg har jeg

skrevet logg hver kveld om alt jeg har opplevd på skolen i løpet av dagen. Dette er god støtte for hukommelsen, samtidig som det er et støttemateriale.

Målet med observasjon er å få tak i hva som virkelig hendte. Det er viktig å være oppmerksom på om dataene er preget av at man har valgt ut hendelser og utsagn som passer med sin egen forforståelse av det man undersøker. Man må se på om det er indre samsvar mellom de ulike delene av rapporten, og om dataene man har samlet inn er i samsvar med andre undersøkelser av det samme fenomenet for å øke reliabiliteten.(Holme & Solvang, 1996)

4.2.4 Intervju

Intervju som metode er samtale med struktur og hensikt. Det er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Han gir temaet og følger kritisk opp informantens svar. De opplysningene man får gjennom et intervju er ikke objektive, men subjektive. Kvale argumenterer for at nettopp dette er intervjuformens styrke, fordi den får tak i variasjon i oppfatninger blant informantene om et tema, og at man derfor får et bilde av en mangfoldig verden. Det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap.(Kvale, 1997)

Kvale deler intervjuundersøkelsen inn i 7 stadier, og gir noen praktiske retningslinjer for hvordan et forskningsintervju bør utføres. Jeg har tatt utgangspunkt i disse 7 stadiene i planleggingen og gjennomføringen av mine intervjuer. Det første stadiet som Kvale beskriver er tematisering(Kvale,1997). Herunder kommer min formulering av problemstilling og valg av metoder. Én av metodene er altså intervju av elever og foreldre.

Andre stadiet i prosessen er å planlegge undersøkelsen slik at den tar opp problemstillingen, og at man får undersøkt det man vil undersøke, samt ta opp etiske problemstillinger(Kvale, 1997). Jeg har begrunnet utvalget mitt tidligere i kapitlet. Jeg har intervjuet elevene i etterkant av timer jeg har observert. Foresatte til elevene har jeg intervjuet for å få informasjon om elevenes sosiokulturelle bakgrunn, samt foreldrenes tanker og meninger rundt skolen. Da jeg intervjuet familiene var det den i familien som snakket engelsk som snakket med meg. Dette var ikke i alle tilfellene den personen i familien som bestemte over barnets skolegang, og slik kan jeg ha gått glipp av noe informasjon om foreldrenes tanker og meninger rundt skole.

Jeg har valgt å intervjué én og én informant av hensyn til en del praktiske årsaker. Jeg har intervjuet barn og voksne fra ulike språkgrupper, og jeg har brukt eldre elever som tolk i elevintervjuene. I en slik situasjon ser jeg for meg et kaos dersom jeg skulle benyttet meg av gruppeintervju. Jeg som intervjuer har større kontroll når jeg intervjuer en informant om gangen. I intervjuene med foreldrene har jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide². I elevintervjuene var formen noe mindre strukturert.

Det tredje stadiet er selve intervjusituasjonen(Kvale, 1997). Intervjuene med foreldrene varte fra ca 40 minutter til omkring en time. Elevintervjuene varte i ca 10- 15 minutter. Jeg intervjuet også læreren en gang, i ca 45 minutter. Jeg tok opp intervjuene på bånd. Ett av familieintervjuene og lærerintervjuet foregikk kun ved hjelp av notater underveis pga av mangel på opptaksutstyr.

Fjerde stadiet er transkriberingen, for å klargjøre materialet for analyse(Kvale, 1997). Jeg har transkribert deler av intervjumaterialet mitt. Intervjuene med familier og læreren har jeg skrevet ned i en løsere form under hvert av punktene på intervjuguiden, fordi det er innholdet som er vesentlig for meg. Elevintervjuene har jeg transkribert på følgende måte. Jeg har oversatt underveis, og skrevet ned hvem som sier hva, og i noen grad tatt med nøling og selvkorrigerings. Pauser har jeg ikke notert, men unntak av hos en elev, som skilte seg ut fordi han tenkte seg om lenge i forhold de andre, før han svarte. Jeg har transkribert såpass enkelt fordi det også her var innholdet som var viktig. Begrunnelsen min for å transkribere nettopp elevintervjuene er at det er veldig lett å stille ledende spørsmål til barn, og dermed kan jeg se hvor jeg har gjort den feilen, og i større grad greie å utelukke de svarene.

Femte stadiet er analysen. Valg av analysemetode avhenger av undersøkelsens formål og tema, samt intervjumaterialets natur.(Kvale, 1997). Jeg har analysert intervjuene sammen med observasjonsnotatene mine og bilder og kopier av planer og materiell. I analysen har jeg først diskutert likheter og forskjeller mellom hjem og skole, før jeg har analysert mine funn opp mot teori. Sjette stadiet er verifisering, altså å si noe om funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet(Kvale, 1997). Dette tas hensyn til underveis i kapitlet. Sjuende og siste stadiet er rapportering av funnene i et lesbart produkt(Kvale, 1997), altså denne oppgaven.

² Se vedlegg 1: Familie-intervjuguide

Reliabilitet må tas hensyn til i både intervjustadiet, transkriberingsstadiet og analysestadiet. I selve intervjusituasjonen er spørsmålsstillingen avgjørende for om svarene er pålitelige. Om man stiller ledende spørsmål uten at det er med hensikt, kan det påvirke svarene. I transkriberingen er det også et spørsmål om reliabilitet. En måte å sikre reliabilitet på i transkriberingen er å la to personer transkribere det samme, for så å se på hvor forskjellene er oppstått (Kvale, 1997). Dette er tid - og ressurskrevende, og har ikke vært mulig i denne oppgaven. Det kan også ha større hensikt dersom det skal gjøres en språklig analyse. Jeg er bare interessert i innholdet.

Reliabilitet i en intervjuundersøkelse handler både om å se på hva som skjer mellom intervjuer og informant, og å se på hva som skjer når intervjueren forholder seg til datamaterialet, og hvilke analyseredskaper hun bruker. Fog, referert i Eide og Winger, påpeker at reliabilitet handler om konsistens. I en intervjuundersøkelse handler det om at intervjueren forholder seg noenlunde lik i de ulike intervjuene selv om informantene er forskjellige og man får ulike relasjoner til dem. Det er også viktig at informantene er subjekter og at intervjueren derfor møter dem som subjekter. For å ivareta reliabiliteten blir gjennomskinnelighet viktig. Man må hele veien bevisstgjøre seg selv og leseren på hva som kan ha påvirket materialet. Det må synliggjøres hva som skjedde mellom personene i intervjusituasjonen. Svarene man får av informanten er ikke alltid konsistente(Eide & Winger, 2003).

I intervju med voksne kan man konfrontere dem med sine motsigelser og slik få mer utdypende informasjon. I intervju med barn bør man derimot være forsiktig med det fordi barnet kan føle konfrontasjonen ubehagelig og som om de har løyet. Det viktigste er å forstå det som blir sagt, ikke at det er konsistent. En måte å vurdere påliteligheten i svarene som er gitt er å vise informantene intervjuutskriftene for godkjenning. Dette vil bare ha noen nytte i intervju med voksne. Barn vil ha vanskeligheter med å huske hva de har svart, så det vil nok heller føre til forvirring(Eide & Winger, 2003). Jeg har ikke gitt de voksne informantene mine tilgang til svarene deres i nedskrevet form.

Kleven påpeker at vi kan skille mellom måling av det typiske og det maksimale. Det er et vanlig fenomen i en intervjusituasjon hvor informanten skal si noe om hva som er typisk for en, at han svarer ut fra hvordan han skulle ønske han var. Man spør om det typiske, men får svar på det maksimale(Kleven, 2002b). Dette er viktig å tenke på i forhold til intervju, og jeg tror også dette kan gjøre seg gjeldende ved observasjon.

4.2.5 Intervju med barn

Å intervju barn er ikke det samme som å intervju voksne, derfor har jeg viet et eget avsnitt til å si noe om det. Med utgangspunkt i gode råd fra Pramling og Doverborg- Östberg(1993) har jeg gjort noen valg. Jeg gjorde et pilotintervju med en elev før jeg intervjuet informantene mine, for å øve meg og for å gjøre mer reflekterte valg. Jeg forsøkte å finne et så rolig sted som mulig å foreta elevintervjuene, slik at vi ikke skulle bli forstyrret. Jeg fikk bruke et rom på skolen som ikke var innredet enda, og der var det rolig, og vi fikk holde på nesten uforstyrret. Jeg har tatt opp intervjuene på bånd, slik at jeg kunne fokusere på eleven og intervjuet, i stedet for å prøve å ta notater. Om man noterer, får man ikke med seg alt, og man har dermed allerede gjort tolkninger og mistet viktig informasjon(Kvernmo, 2005).

En kan argumentere for man må sitte rett ovenfor barnet for å holde på interessen, at man må ha mulighet for øyekontakt hele veien(Pramling & Doverborg-Östberg, 1993). På den andre siden kan intervjueren virke mindre truende dersom man sitter ved siden av barnet.(Kvernmo, 2005). Her har jeg prøvd meg litt fram. I seks av de åtte intervjuene jeg gjorde, brukte jeg tolk. Da satt tolken og eleven jeg intervjuet rett overfor hverandre, mens jeg satt på siden slik at jeg kunne få øyekontakt med begge. I intervjuene med eleven som ikke ville ha tolk, satt vi rett overfor hverandre.

Jeg har prøvd å ta hensyn til når på dagen jeg har intervjuet elevene, for å unngå å avbryte i en lek eller intervju like før mat eller skoleslutt, dette for å ikke måtte skynde på eller stresse barnet. Jeg oppdaget at det i løpet av en skoledag var flere perioder hvor det ikke foregikk undervisning, så jeg foretok intervjuene i de periodene så langt det var mulig. Jeg prøvde også å la barna få god tid til å tenke dersom de ikke svarte med en gang, men innser at jeg iblant var litt rask til å stille spørsmålet på nytt, på en litt annen måte.

Jeg har brukt tid å forkant av intervjuene på å forsøke å etablere en kontakt med barnet, slik at jeg kunne få frem mest mulig informasjon. Jeg var som nevnt i samme klasserommet hele perioden, og dermed hadde jeg noen felles referanseramme med barna som vi kunne samtale ut fra. I tillegg valgte jeg å gjøre intervjuet hjemme hos familien til eleven før jeg intervjuet eleven alene. På den måten hadde jeg på forhånd vist en interesse for eleven og opprettet en form for kontakt.

Jeg tok utgangspunkt i det som hadde skjedd i timen før i alle intervjuene. Innledningen bør ta utgangspunkt i en situasjon eller opplevelse som er kjent for barnet, fordi det er lettere for et barn å reflektere over en hendelse eller opplevelse enn over et begrep. En idé er å ta med noe konkret man kan samtale om (Pramling & Doverborg-Östberg, 1993). Jeg tok hver gang med et bilde, oppgaveark eller annet materiell som var brukt i timen før. Ved å nikke bekræftende og smile viste jeg interesse for barnet, og slik forsøkte jeg å holde på oppmerksomheten. Jeg lot elevene lytte til deler av opptakene i etterkant.

Jeg forsøkte å gi elevene vide spørsmål i begynnelsen av intervjuet slik at de fikk mulighet til å velge innfallsvinkel, for så å smale inn spørsmålene etter hvert. Ja/nei spørsmål prøvde jeg å unngå, da slike formuleringer ikke gir oss noe informasjon om hvordan barnet tenker. Jeg prøvde også å unngå ledende spørsmål. En annen utfordring var å være aktiv i samtalen og hele tiden oppmuntre eleven til å utdype og fortelle mer. Jeg oppdaget raskt at de vide spørsmålene ble vanskelige, og det gikk fort over til mer konkrete og direkte spørsmål som ga rom for kortere svar.

Reliabilitet i barneintervjuene avhenger mest av kvaliteten på intervjuene som er gjort. Det avhenger av om jeg har klart å følge opp barnas svar og unngå bemerkninger som barna har lært av voksne. Det handler om hvorvidt jeg har fått tak i de genuine svarene som uttrykker barnas egen måte å tenke på. For å få tak i disse genuine svarere, må man sortere ut andre typer svar man kan få. Andre typer svar kan være for eksempel hvis barna er slitne og bare vil bli ferdig med intervjuet, de kan gi svar som er tatt helt ut av sammenhengen. Dette må man prøve å gjennomskue ved å se på barnets kroppsspråk at det er trøtt og uinteressert. Man må også sortere ut barnas fabulerende, fantaserende svar, kanskje svarer de bare for å tilfredsstille intervjueren. Svar på ledende spørsmål må en også være oppmerksom på. Desto mer man vet om barnet og om sammenhengen som samtalen forekommer i, desto lettere er det å forstå det barnet sier. Det er en fordel å være en del av barnas hverdag slik at man har noen felles referanserammer. (Pramling & Doverborg-Östberg, 1993).

Elevene som jeg har intervjuet kommer fra en annen kultur enn meg, så på den måten kan det være vanskelig for meg å forstå hva barnet sier. På en annen side har jeg vært tilstede i den situasjonen vi skal snakke om, nemlig det som er skjedd i klasserommet, og jeg har også besøkt elevene hjemme og vet noe om hvordan de lever. Et annet aspekt ved dette er selvfølgelig språksituasjonen. Det at jeg har måttet brukt eldre elever som tolk, gjør at jeg må ta høyde for at noe informasjon kan ha gått tapt i denne prosessen, samtidig som at

tolkens tolkning av svaret og hans påvirkning på situasjonen alltid vil spille en rolle. Jeg hadde også en forestilling om at elevene enkelt skulle fortelle og assosiere rundt bildene jeg tok med til intervjuet. En av elevene virket komfortabel med denne måten å snakke sammen på, mens de tre andre informantene tydelig synes dette var ukjent eller vanskelig. Min erfaring er at barn fra den kulturen jeg kjenner, mer enn gjerne fabulerer og forteller når de får sjansen, og dermed forventet jeg også at dette skulle skje i elevintervjuene mine. At dette ble vanskeligere enn forventet kan skyldes både språksituasjonen, at jeg opplevdes som veldig fremmed eller at disse elevene er vant til andre forventninger om hvordan de skal opptre.

4.2.6 Dokumentstudie

Jeg har i noen grad studert generelle styringsdokumenter og planer og lærebøker i de fagene jeg har valgt, for å analysere hvordan dette er med på anerkjenne elevenes kulturbakgrunn. Jeg har sett på hvilke temaer som tas opp i 1. klasse, med fokus på hva som er lagt til de tre første ukene. Dette er med på å gi et helhetlig bilde av skolen, slik som jeg er ute etter.

4.2.8 Begrepsoperasjonalisering

I en undersøkelse som den jeg har gjort, er begrepsvaliditeten avgjørende. Det handler om hvorvidt jeg har greid å operasjonalisere begrepene godt nok. De fleste begrepene man studerer i pedagogisk forskning er teoretiske og ikke direkte observerbare (Kleven, 2002a), derfor blir begrepsoperasjonalisering avgjørende. Operasjonaliseringen er forbindelsen mellom det teoretiske, ikke-observerbare og det empiriske, observerbare. Man må finne observerbare indikatorer på det teoretiske begrepet. Hvilke indikatorer man finner avhenger av hvordan man operasjonaliserer begrepet. Begrepsvaliditeten handler om ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002a:122). En operasjonalisering vil bare få med seg deler av begrepet fordi de fleste begreper egentlig ikke er målbare (Kleven, 2002a).

Problemstillingen min inneholder to begreper som på hver sin måte er avgjørende for mine undersøkelser. Det er begrepene *anerkjennelse* og *elevenes sosiokulturell bakgrunn*. For å kunne si noe om elevenes sosiokulturelle bakgrunn har jeg operasjonalisert begrepet. Jeg har tatt utgangspunkt i Pierre Bourdieus kapitalbegrep, sammen med elementer fra *skjema for kulturanalyse* i *Hamarmodellen*, en didaktisk modell utviklet til bruk i barnehage og skole.

Denne modellen er utviklet i forhold til norske lokalsamfunn, men jeg ser at den også kan ha en nytteverdi i forhold til min problemstilling om skolen i Namibia. Jeg har benyttet meg av et utvalg av disse kulturelementene i min intervjuguide til familiene. Begrepet sosiokulturell bakgrunn ble operasjonalisert i forkant av intervjuene, og kommer til syne i intervjuguidene. Anerkjennelse har fått større plass i etterkant i forhold til analysen.

4.3 Etiske refleksjoner

Jeg har fått tillatelse fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til å gjøre denne undersøkelsen³. Kvale beskriver tre etiske prinsipper man må ta hensyn til i en slik undersøkelse, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser(Kvale, 1997).

Informert samtykke vil si at informantene informeres om undersøkelsens hovedmål, hovedtrekkene i hva man skal gjøre og om fordeler og ulemper med å delta i undersøkelsen. Det er også en del av informert samtykke at informantene deltar frivillig, og at de kan trekke seg når som helst(Kvale, 1997). For at informantene mine skulle ha mulighet til å gi et informert samtykke har jeg skrevet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring på engelsk⁴. Der har jeg forklart problemstillingen min, hva jeg ønsker å finne ut, og hvordan jeg skal gjøre det. Informantene har også fått beskjed om at det er helt frivillig og at de kan trekke seg når som helst. Jeg har informert muntlig om at jeg vil benytte opptaksutstyr under intervjuene og at Liv Agnes Eriksen vil ha tilgang til materialet. I tillegg fikk foresatte til de resterende elevene et informasjonsbrev med opplysninger om hvem jeg er og hvorfor jeg var på skolen disse ukene⁵.

Konfidensialitet vil si at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre informantens identitet. Man må endre navnene til informantene og annet som kan være med å avsløre identiteten deres. (Kvale, 1997) Jeg har til enhver til skilt mellom hvem som har sagt hva, men jeg har anonymisert navn på både skole og familier, slik at det ikke skal være mulig å finne ut hvilke familier jeg har snakket med.

³ Se vedlegg 2: Tillatelse fra NSD

⁴ Se vedlegg 3: Samtykkeerklæring

⁵ Se vedlegg 4: Informasjon til foresatte

Man må også vurdere konsekvensene undersøkelsen eventuelt kan ha for informantene. Dette gjelder både fordeler og ulemper. Flere opplever intervjuet som noe positivt, at de blir lyttet til. På den andre siden må en passe på hvilke spørsmål en stiller, og ikke får informanten til å si noe han senere vil angre på, hvis det blir for nært (Kvale, 1997). Jeg håper også mine informanter opplever intervjuet som noe positivt. Som nevnt over, vil ingen kunne få greie på hvilke familier jeg har snakket med. Jeg forsøker å være forsiktig med å stille for nære spørsmål, og legger vekt på at hvis det er noe informantene ikke ønsker å svare på, er det greit. Jeg opplevde imidlertid at i flere av familiene begynte informanten uoppfordret å snakke om personlig ting, som for eksempel økonomi.

Åsa Wedin argumenterer for at når man kommer fra Vesten og studerer utdanning i Afrika, er det viktig å ikke bli blendet av det man ikke finner, som for eksempel elevsentrert undervisning. Dersom vi bruker vestens perspektiv på hva som er "god pedagogikk" som utgangspunkt, vil vi lett oppfatte det vi ser som mislykket undervisning. Hun argumenterer for å se på de tradisjonelle undervisningsmetodene som en ressurs i stedet for et problem. (Wedin, 2006). Det er lett å tenke at vi i Vesten har fasiten på hva som er godt og dårlig innenfor skole, og vurdere alt en ser i forhold til det. Jeg har forsøkt å se skolen i forhold til sin egen kontekst, og det er også et argument for at jeg har sett på skolens styringsdokumenter og hva de sier om anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn.

5.0 Funn og analyse. Skolen og hjemmene

I det følgende vil jeg presentere og analysere hva jeg har funnet gjennom observasjon, intervju og dokumentstudie. Jeg beskriver først det som handler om skolen, det vil si styringsdokumenter, den bestemte skolen, læreren, undervisningssituasjoner og henvendelser fra læreren til enkeltelever. Deretter beskriver jeg elevene og deres familier, hjemmet.

5.1 Skolen

5.1.1 Styringsdokumenter og planer

National Institute for Educational Development (NIED) står bak pensum, læreplaner og læremateriell i den namibiske skolen. NIED ble grunnlagt i 1990 og er et direktorat innenfor Ministry of Education. På NIED sine hjemmesider finnes blant annet prosjektrapporter, skoleruter, pensum, linker til ulike skolesider og ressursentre, skolebok – kataloger og dokumenter som sier noe om språk og innhold i skolen (NIED, 2009). Jeg har sett nærmere på dokumentet *National policy guide. Lower primary phase* og læreplanene i matematikk, engelsk og environmental studies.

Den nasjonale policyguiden for 1.-4. klasse er laget for å hjelpe skoleledelse og lærere til å undervise på et høyt nivå innenfor skolens miljø. Den tar opp temaene klasseledelse, elevsentrert undervisning, vurdering, administrativt, planlegging og forberedelse, skriftlig arbeid, møter, barns utvikling, morsmålsundervisning og helse. I introduksjonen i dette dokumentet står det at småskolefasen er den viktigste skolefasen fordi den legger grunnlaget for all videre læring. Det er essensielt å etablere selvtillit og selvverd gjennom personlig og sosial utvikling. All undervisning må fremme vekst og utvikling av hver enkelt elev som et individ og som et medlem av skolen og samfunnet. Elevsentrert læring ble valgt som fokus da det selvstendige Namibia formulerte sin egen utdanningspolitikk etter 1990. Undervisningen må bygge på elevenes eksisterende kunnskaper, evner og forståelse av temaet. Læreren er ansvarlig for å utvikle ulike aktiviteter for å kartlegge hva elevene allerede kan om temaet. Deretter må de utvikle flere aktiviteter som bygger videre på disse kunnskapene. Dokumentet inneholder en sjekkliste som lærerne kan bruke for å se om de driver elevsentrert undervisning, og blant punktene finnes spørsmål om læreren relaterer

undervisningen til elevenes dagligliv og omgivelser, om hun oppfordrer elevene til å dele sine erfaringer, tanker og følelser, om hun lærer elevene selvdisiplin, om hun er et forbilde for elevene slik at de lærer å respektere andre, og om hun tilpasser arbeidsmåtene til elevenes læringsstil og behov(NIED, 2004).

NIEDs uttalte språkpolitikk sier at

Education in the mother tongue, especially in the Lower Primary cycle of basic education, is crucial for concept formation and literacy attainment (...) A language is able to survive only if its mother tongue speakers communicate in their mother Tongue (NIED, 2004:48).

Målet er at den 7-årige grunnutdanninga skal gi elevene kompetanse i engelsk, det offisielle språket, og at de slik skal bli forberedt på engelsk som undervisningsspråk(NIED, 2004).

Læreplanene i engelsk, matematikk og environmental studies inneholder detaljerte årsplaner og eksempler på hvordan en time kan gjennomføres. Det står også hvordan eleven skal vurderes og hva som skal til for å få hvilken karakter. Planene inneholder eksempler på oppgaver som lærerne kan bruke i undervisningen. I stor grad skal de samme temaene gjennomgå i alle tre fag gjennom året (NIED, 2005a, 2005b, 2005c).

5.1.2 Byen, skolen og klassen



Jeg gjorde undersøkelsene mine på en skole i en by langt nord i Namibia. Byen oppsto på grunn av store mineralforekomster, og ble bygd opp rundt gruva og gruvedriften tidlig på 1900 tallet. Gruva er nå nedlagt og arbeidsledigheten i byen er stor. I sentrum av byen finner vi butikker som selger mat, klær, elektronikk, møbler, hvitevarer, skolemateriell og mye

annet. Det finnes to hoteller i byen, flere mindre overnattingssteder, to restauranter, en kafè og to fastfood-steder. Det er strøk i byen hvor man kan se store, flotte hus med hageanlegg og høye gjerder, og motsetningen ser vi bare noen minutter unna, hvor mennesker bor i skur i den fattige delen av byen. Byen har syv barneskoler og fire ungdomsskoler.



Skolen hvor jeg gjorde undersøkelsene mine ligger i den fattige delen av byen. Det er en barneskole med 1. til 7. klasse. Det er ca 700 elever på skolen og 17 lærere. Klassene varierer i størrelse fra ca 35 til 55 elever. Lærerne er ansatt på ett trinn og følger ikke klassene opp. Skolen ble grunnlagt i 1954. Det er en kirkeskole, det vil si at bygningene eies av kirken, skolen for øvrig er offentlig. Skolen har slitte bygninger, mange ødelagte pulter og stoler og små klasserom i forhold til elevmengden. Både størrelsen og kvaliteten på klasserommene varierer. Utearealene er dekket av sand og det finnes ingen lekestativer. De har en fotballbane og en netballbane, som begge er i dårlig forfatning. Hele skolen har morgensamling med bønn og sang hver dag. Her gir lærerne også beskjeder til elevene. Et år på denne skolen koster N\$200 i skolepenger, det tilsvarer ca 150 norske kroner. Jeg har valgt å kalle skolen North Namibia Primary School i denne oppgaven.

Skoleåret 2009 er det 80 førsteklasinger på North Namibia Primary School. De blir delt i to like store klasser med en lærer i hver klasse. Førsteklasselærerne har selv ansvaret for å dele elevene i to like store klasser. Delingen av de 80 elevene skjedde på følgende måte. Først delte lærerne elevene inn i to grupper etter språk, nama/damara og oshiwambo. Deretter delte de disse to gruppene ut i fra kjønn. De skilte ut en egen gruppe elever, de som ikke har gått i barnehage. Av 80 elever utgjorde de sju, fem jenter og to gutter. Deretter delte de alle gruppene i to, slik at fordelingen språklig, etter kjønn og etter om de har gått i barnehage eller ikke, ble lik. Tre elever går 1.klasse om igjen, alle ble plassert i klasse 1B.

I 1A går det 23 jenter og 17 gutter. Tre av elevene har ikke gått i barnehage. 24 av elevene snakker nama/damara, eller et liknende språk, som sitt morsmål. Ni av elevene snakker oshiwambo eller kwanyama, to liknende språk. Tre eller færre elever snakker afrikaans, kwangali, ndonga og oshiherero. Ingen av elevene har engelsk som morsmål. Alle elevene i 1A har skoleuniform. De fleste av elevene har ryggsekk eller veske med seg, og de fleste har også med seg matpakke. Ved skolestart må elevene ta med forskjellig utstyr som skal brukes i løpet av året, til skolen. 1. klassingene skal ha med blyanter, viskelær, fargeblyanter, kopipapir, kladdebøker, saks, tape, lim, bokbind, plastmappe og blyantspisser.

5.1.3 Ms Nyambe, læreren i 1A

Læreren i 1A er en dame i begynnelsen av 40-årene, som sier hun trives godt med å jobbe med små barn og derfor har jobbet i 1. klasse i 23 år. Hun har fireårig lærerutdanning, og framstår som en blid, men bestemt og respektert lærer. Morsmålet hennes er damara/nama og hun snakker også engelsk og afrikaans. I intervju med henne prøver jeg å få tak i hennes sosiokulturelle bakgrunn, samt tanker rundt det å jobbe i 1.klasse, og det er dette som presenteres her. Hun har fått fiktivt navn.

Ms Nyambe bor sammen med mannen og sønnen sin. I tillegg bor også barnet til mannens søster der, og to barn av hennes søster bor der i perioder mens de går på skolen eller tar kurs. Hun jobber som lærer og mannen hennes jobber med forsikring. Sønnen jobbet tidligere i gruva, men siden den ble nedlagt studerer han data. Hele familien går i kirka hver søndag. Hun liker å lese aviser, magasiner og bøker. Av bøker foretrekker hun fiksjon og historier fra Sør-Afrika og Mandela. Hun forteller at hun pleide å lese og fortelle historier for barna da de var små, ofte religiøse historier. Det de har hjemme av lesestoff er aviser og magasiner. På TV ser hun bare nyheter, og de liker å synge og danse hjemme, gjerne til religiøs musikk.

Jeg spør henne hvor mye lærerne vet om elevenes bakgrunn når de kommer til skolen. Hun svarer at de ikke vet noe, men at hun ofte ser mye på barnet når det kommer til skolen. Noen barn kommer møkkete og uten mat til skolen, og da ser hun at dette barnet er neglisjert. På søknadsskjemaene fra elevene til skolen står det oppført hjemmespråk, hvilken kirke de tilhører, om de har gått i barnehage og om de har noen sykdommer. Forskjellene mellom elevene er store, noen bor i store hus, mens andre bor i skur. Hun mener dette er den største forskjellen. Det påvirker undervisningen at elevene har ulik bakgrunn. Noen har verken lys eller mat hjemme, slik at elevene ikke får gjort lekser eller må legge seg sultne. Hvorvidt

barna lykkes på skolen, avhenger av interessene deres. Om barnet liker å sitte stille og konsentrere seg vil de få med seg innholdet i undervisningen. De som ikke greier å sitte stille, og som kanskje er sultne, får det ikke til. Hun forteller at hun bruker enkle eksempler slik at de svake også kan følge med.

Jeg spør om hun synes pensum og lærebøker tar hensyn til elevenes bakgrunn. Hun synes pensum og lærebøker henger godt sammen, men hun følger ikke planen slavisk i rekkefølge fordi hun mener hun må tilpasse det etter situasjonen. Hun svarer også ja på spørsmålet om det tar hensyn til elevenes bakgrunn, og jeg ber om eksempler på det. I bøkene tas det opp tradisjonelle hus og tradisjonelle vaner og væremåter, og hun tror elevene kan kjenne igjen det de ser i bøkene og hennes eksempler. Videre spør jeg om hun lar elevene komme med sine erfaringer og hvordan. Hun ber elevene fortelle en historie hvis de har vært på besøk et sted. De som kommer fra gårder får fortelle om de ville dyrene. I begynnelsen av året spør hun elevene hvem som kommer fra gård sånn at de kan få fortelle om hvordan husene er der og om hvordan det er å kjøre esel og kjerre.

Hun sier at når man jobber i 1.klasse må man være tålmodig og ha kjærlighet. Hun er glad i barna og føler med dem. Det er viktig å ha kjærlighet, og komme til barna når de gråter, og bry seg om dem, sier hun. Man må vite at man jobber med elever som kommer fra ulike hjem, og hun krever ikke det samme fra alle elevene. Når elevene starter første dagen observerer hun dem, og får alltid noen hjertebarn som hun elsker. Hun ber med foreldrene deres ut, og ber elevene og foreldrene komme på besøk. Hun gir også bort brukte klær til barna i 1.klasse. ”When you teach grade 1, it changes you”, sier hun. Hun klarer ikke å se på at naboene er sultne, så hun gir av det hun har. Hun er glad i alle, og ber til Gud for både familie og naboer. Hun sier det er fint å undervise i 1.klasse, fordi det lærer deg å akseptere andre slik de er. Det gjelder både lærer og elever. Mange barn får ikke føle kjærlighet fra foreldrene, kanskje fordi de er døde, så de har behov for kjærlighet og nærkontakt på skolen, avslutter hun.

Det er tydelig at dette er en lærer som er personlig engasjert i jobben sin og barna. Ved flere uformelle anledninger begynner hun uoppfordret å snakke om byens fattige, og hun gjør det hun kan for å hjelpe. Hun framstår på flere plan som bestemt og tydelig. Hun er en tydelig leder i klasserommet, men, som i likhet med elevene strever med undervisningsspråket. Hun ønsker å la elevene komme fram i lyset med det de har å bidra med.

5.1.4 Undervisningen

I det følgende presenterer jeg noen utvalgte undervisningssituasjoner. Jeg beskriver situasjonene med utgangspunkt i detaljerte observasjonsnotater. Det var ikke tydelig skille mellom fag i starten. I løpet av de tre første ukene på skolen jobbet elevene med gjenkjenning av navnet sitt, skriftlig og muntlig. Læreren gikk gjennom ukedagene, og retningene høyre, venstre, opp og ned. Det skulle læres flere bønner, regler og sanger. Klassen jobbet med tallene 1, 2 og 3 i tillegg til at de telte til 10. De jobbet med skolefraser, formene sirkel, kvadrat, trekant og rektangel, samt ni farger. De jobbet med familien og forskjellen på gutt og jente, utseendemessig. Læreren gjennomgikk kontrastene stor – liten, lang – kort, inne – ute og foran – bak. De jobbet med kroppen og navn på kroppsdel. Videre jobbet elevene med alle fem vokalene, samt å sette vokalen a sammen med konsonantene m n s og t. I tillegg fortalte læreren en historie om Jesus som delte med disiplene sine, og forklarte hvorfor elevene skulle dele med hverandre. Jeg vil ikke gå nærmere inn på innholdet i alle disse temaene. Jeg velger ut undervisningssituasjoner fra de temaene som det ble brukt mye tid på. Jeg beskriver undervisningssituasjoner som kan kalles typiske, det vil si situasjoner som gjentok seg flere ganger i løpet av tre uker. I tillegg velger jeg å presentere situasjoner som på en eller annen måte skiller seg fra de typiske situasjonene, for å få fram variasjonsbredden.

- **Undervisningen er preget av rask progresjon og mye repetisjon**

I innledningen til denne sekvensen om undervisningssituasjoner, har jeg ramset opp alle temaene som ble gått gjennom de tre første ukene, det vil si tretten skoledager. For at tiden skulle strekke til for dette, er det selvsagt at det ikke er brukt mye tid på alle temaene. Undervisningen var i stor grad preget av at hvert tema ble gått raskt igjennom hver dag, og at det samme gjentok seg mange dager etter hverandre. Det var stor fokus på gjentakelse og repetisjon. For eksempel temaet familien ble jobbet med sju dager på ulike måter, skriftlig og muntlig, fra 1 minutt til 37 minutter hver gang.

- **Innholdet i undervisningen er i stor grad løsrevet fra konteksten**

I mange sammenhenger ble ikke konteksten brukt som støtte i undervisningen. I et eksempel jeg referer senere i dette kapitlet jobber klassen med "My name is" og skolens, rektors og lærerens navn. Her ser vi at elevene gjentar etter læreren, noen ganger uten at navnene knyttes til verken elevene selv, læreren, rektor eller skolen.

I gjennomgangen av formene sirkel, kvadrat, trekant og rektangel, brukes plansjer for å visualisere, og elevene gjentar som regel det læreren sier. Ved en anledning knytter læreren dette til elevenes hverdag og lar elevene dele sine erfaringer, ved å spørre om de kjenner til eksempler på noe som har disse formene. En elev svarer at ballen er rund, og læreren kommer med eksemplene penger og bilhjul. Elevene kommer ikke med noe eksempel på noe som er kvadratisk eller trekantet, men læreren peker på vinduene som er kvadratiske og sier at vegskilt er trekantet. Når de kommer til rektangel er det også elever som kommer med eksempler. De sier at vinduene og en boks er rektangulære, mens læreren fortsetter med eksemplene pulter, døra, skapet og tavlene. Hvor mye erfaring barna har med penger er jeg usikker på, men biler og bilhjul har alle sett. Det viktigste spørsmålet blir kanskje om hvorvidt de forstår ordene "ball", "penger", "bilhjul" og "vegskilt" da dette er ord som blir sagt uten bilder eller virkelige gjenstander som læreren kan peke på. Alt læreren bruker som eksempel som finnes inne i klasserommet vil være konkret og enkelt for elevene å se. Her blir altså formene knyttet til noe konkret og gjenkjennelig for elevene. Det som er i klasserommet kan alle se, og ball er sannsynligvis et ord, eller i alle fall en gjenstand som er kjent for alle. I flere av familiene jeg besøkte var fotball en populær lek.

Vokalene ble viet mye tid de tre første ukene, de ble gjennomgått fem dager, mest muntlig og noe skriftlig, i alt fra to til tjue minutter hver gang. Alle fem vokalene blir gjennomgått samtidig. Læreren peker på den aktuelle bokstaven på en plansje og sier lyden, og elevene gjentar. Deretter gjentar elevene etter læreren "A for apple", "U for umbrella", "E for egg", "I for indian" og "O for orange". Elevene får også i oppgave å se etter på navnelappen som de har på pulten, om de har den aktuelle bokstaven i navnet sitt. Når det er snakk om epler og appelsiner spør læreren elevene om de kan spise det. Elevene svarer ja i kor. Hun spør også om de kan spise en paraply, og når elevene svarer nei, spør hun videre når den kan brukes. En elev svarer at den kan brukes når det regner og en annen elev sier at den kan brukes når det er sol. Læreren spør om elevene kan oversette egg og appelsin til damara, oshiwambo og afrikaans. Læreren forklarer kort at en indianer er en mann. Når elevene skal finne vokalene

i navnet sitt, knyttes det til noe kjent for de elevene som kjenner til skolenavnet sitt. Det kommer jeg tilbake til. Det er stort fokus på navn de første dagene. Elevene får bruke sine erfaringer når læreren spør om noe er spiselig eller ikke, og hva det eventuelt brukes til.

Familien ble som nevnt gjennomgått ved flere anledninger i løpet av de tre første ukene. Temaet introduseres ved at lærer setter ordet ”family” på tavla og spør elevene hvem som er i familien deres. Uten å vente på svar sier læreren far, mor, bror, søster og baby, og at det er fem i en familie. Elevene gjentar i kor. Deretter setter læreren plansjer på tavla med bilde av disse fem familiemedlemmene, hun peker og sier ordet. Elevene gjentar i kor. Læreren sier til elevene at de også har familie hjemme. Elevene svarer ja i kor, og etterpå kommer en og en elev fram og peker på det familiemedlemmet som læreren sier, eller elevene roper riktig ord i kor når læreren peker. Lignende sekvenser foregikk hver gang klassen jobbet med familien.

Familien og familiemedlemmene blir knyttet til bilder på en plansje, og i liten grad til elevenes egen familie. I introduksjonen skjer det kun ved at læreren sier at alle elevene har en familie. Ved flere anledninger framstilles denne familien på fem som et fasitsvar på hva en familie er. Elevene får i oppgave å tegne familien, og da skal de tegne denne familien, ikke sin egen. Ved en anledning spør imidlertid læreren elevene hvem som er i familien deres og hvem de bor sammen med. Elevene svarer omtrent i kor søster, mor, far, bror, søster og baby. Denne gangen snakker læreren om at ikke alle familier er som den familien de kan se på plansjen. Hun forteller at ikke alle bor sammen med mor og far, også spør hun elevene på nytt hvem de bor sammen med. En elev svarer at hun bor sammen med bestemor. Her blir det tatt høyde for at det finnes flere ulike familier, og at det ikke finnes ett riktig svar på hva en familie er. Dette er imidlertid eneste gang det blir tatt hensyn til.

Videre i undervisningen av temaet familie forteller læreren at faren er familiens overhode, og at deretter kommer mor, og så barna. Hun forteller at det er faren som forsørger familien, men at noen mødre jobber også. Hun forteller at mødre kjøper mat og klær. Videre spør hun elevene hvem som er far sin venn og mor sinn venn, og forklarer at moren og datteren er venner, og faren og sønnen fordi de er samme kjønn og går i like klær. Fedre er kledd i skjorte og bukse mens mødre går i kjole. Læreren forteller at selv om hun er en mor og går i kjole, er hun venn med både guttene og jentene.

- **Typiske arbeidsmåter er korsnakking og avskrift**

Store deler av undervisningen foregikk ved hjelp av korsnakking. Læreren stilte spørsmål eller ba elevene gjenta noe etter henne i kor. I tillegg ble det brukt mye regler og sanger i forbindelse med de ulike temaene, som elevene skulle lære utenat. Da de jobbet skriftlig, med tall eller bokstaver, foregikk det slik at elevene skrev av det læreren hadde skrevet på tavla. Da de jobbet med tallet 2 benyttet læreren seg i tillegg av en annen metode. Hun tok med seg alle elevene ut, og de øvde på å skrive 2 med fingrene i sanda. Jeg observerte lite fortelling i undervisningen. Da elevene bruker mye av tida på å gjenta det læreren sier eller skrive av det læreren skriver, er det fare for at arbeidet blir mekanisk, og forståelsen uteblir.

Dette eksempelet er hentet fra første skoledag, og innlæring av skolefraser sto på programmet.

Lærer: My teacher's name is

Elever: My teacher's name is

Lærer: Ms Nyambe

Elever: Ms Nyambe

Lærer: My school's name is

Elever: My school's name is

Lærer: North Namibia primary school

Elever: North Namibia primary school

Lærer: Good

Elever: Good

Lærer: Now I want you to tell me your names. Now, let's say like this. You say

with me. My name is, all of you

Elever: My name is all of you

Lærer: My name is

Elever: My name is

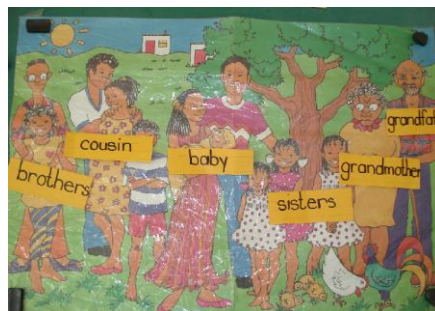
Eksemplet over illustrerer hvordan elevene helt mekanisk gjentar alt læreren sier, iblant uten at det gir mening.

- **Alle læremidlene er produsert lokalt, enten av lærerne selv, eller av produsenter i Namibia.**

Det brukes mye materiell som er produsert av lærerne selv. I stor grad var dette plansjer med bilder eller ord på, som visuell støtte for elevene. Formene sirkel, kvadrat, trekant og rektangel ble gjennomgått med visuell hjelp av plansjer. Hver form var klippet ut i papp, og læreren hengte dem på tavla med ordet skrevet under. Hver form hadde ulik farge, som de også jobbet med samtidig.



Familien ble også gjennomgått ved hjelp av visuell støtte i form av plansjer og bilder som læreren selv har laget. To ulike plansjer ble benyttet



På denne plansjen er alle familiemedlemmene farget mørke i huden. Læreren og alle elevene i klasse 1A er svarte. Mor og far mangler på dette bildet.



Det første man lett kan tenke på med disse bildene er at alle er hvite i huden. Den enkle forklaringen på det er nok rett og slett at læreren ikke har fargelagt dem. Vi kan se på disse bildene at mor og bestemor koster, mens fedrene ser ut til å være ute og gå, søstera er kledd i

noe som kan være en skoleuniform, og babyen drikker av en tåteflaske. Hva broren gjør er det flere tolkningsmuligheter på.

Vokalene fantes også nedskrevet på plansjer som ble flittig brukt i undervisningen.



Her kan vi se at eksemplene på ord som begynner med den aktuelle vokalen er plassert inne i selve bokstaven. Det er et eple, en paraply, et egg, en indianer og en appelsin. Med unntak av indianer, vil sannsynligvis dette være kjente begreper for elevene. Ikke alle bildene er like tydelige og det kan være vanskelig for elevene å se hva det er.

Alle lærebøkene som brukes i 1. klasse er produsert i Namibia. Det øker muligheten og sannsynligheten for at de tar mer hensyn til elevens sosiokulturelle bakgrunn og hjemmemiljø enn bøker importert fra Vesten. 1. klasse har lærebøker i engelsk, matematikk og environmental studies, i serien "Day by day". Serien ble gitt ut for første gang i 2004, og er en lærebokserie for 1. til 4 klasse. Serien satser på å være et integrert og tverrfaglig læremateriale. I tillegg til lærebøkene til elevene, finnes det en lærerveiledning med støtte til planlegging og gjennomføring av undervisning, samt vurdering av elevene. Den inneholder forslag til aktiviteter, og kopioriginaler. Flere av de samme temaene går igjen i alle tre fagene (Davis, 2004; Du Toit & Van der Westhuizen, 2004; Knott, 2004). Læreren i 1A fortalte at hun ikke fulgte læreplanene slavisk, og hun brukte heller ikke lærebøkene ved skolestart. De brukte boka i environmental studies en gang.

5.1.5 Henvendelser fra lærer

I et strukturert observasjonsskjema har jeg over tre dager den første uka notert alle henvendelser fra lærer til enkeltelever. Målet med dette var å se om jeg kunne finne et mønster allerede da i hvilke elever som fikk hva slags henvendelser. Med unntak av to elever en av dagene, har læreren henvendt seg til alle elevene i løpet av dagen hver dag. Forskjellene i antall henvendelser og hva slags henvendelser er ikke store, så det ser ut til å være tilfeldig. Det jeg imidlertid også ser er at alle elevene som snakker et nama/damara språk eller afrikaans, med unntak av to, blir snakket til på morsmålet sitt iblant. Dette skjer

ikke hver dag eller hver gang de får en henvendelse, men i blant. Tre av mine utvalgte elever får en henvendelse eller flere fra læreren på sitt eget språk.

5.1.6 Skolenavn og hjemmenavn

Første skoledag får alle elevene utdelt en navnelapp som de skal ha rundt halsen. Moren til en av jentene ser på navnelappen til barnet sitt og går så bort til læreren og forklarer at dette ikke er navnet hennes. Hun heter noe annet. Læreren finner fram søknadsskjemaet fra familien og peker på det første navnet som står der, og sier at dette kristne førstnavnet er det juridiske navnet, og det de skal bruke på skolen, selv om de kaller jenta noe annet hjemme. Det blir ikke noe mer diskusjon. I en uformell samtale forklarer læreren meg at dette er tilfelle for flere av elevene. De bruker et annet navn hjemme, og kjenner kanskje ikke til sitt kristne navn. Alle har ett kristent navn som skal brukes i juridiske sammenhenger og på skolen, og ett tradisjonelt hjemmenavn i tillegg forklarer hun meg. Denne jenta jeg snakker om viser neste dag at hun ikke er komfortabel med navnet. Hun gjemmer navnelappen i sekken. Læreren tar den opp igjen og setter den på henne, motvillig går hun med den resten av dagen.

5.2 Hjemmet

Blant de 40 elevene i 1A finner vi Melissa, Danny, Denise og Marcus. De er fire elever med ulik sosiokulturell bakgrunn. De har ulike morsmål, bor på forskjellig kant av byen, to har gått i barnehage og to har ikke. Jeg gir først en beskrivelse av eleven slik jeg oppfatter han eller henne, deretter beskriver jeg bo- og familieforhold ut i fra det jeg har observert og det familien forteller i intervjuene. Avslutningsvis sier jeg noe om hva jeg opplevde da jeg intervjuet elevene. De fleste intervjuene ble nokså ordknappe og det er vanskelig å tolke innholdet på noen fornuftig måte. Det som derimot ble et interessant funn ut i fra disse elevintervjuene er *hvordan* elevene svarte på spørsmålene mine, i større grad enn *hva* de svarte. Elevene har fått fiktive navn.

5.2.1 Tegneglade Melissa, mor og åtte slektninger



Melissa er en seks år gammel jente, som er blid, stille og forsiktig. Hun er pent kledd i skoleuniform. Melissa snakker oshiwambo hjemme og har gått i barnehage. Jeg tar følge med henne hjem fra skolen for å møte familien hennes. Vi går i omtrent 15 minutter, i retning mot byens sentrum, bort fra den fattige delen av byen. Vi kommer fram til et murhus med litt hage utenfor og en bar i garasjen i innkjørselen. Utenfor huset treffer vi Melissas tante, mens moren venter på oss inne i huset. Moren ser ung ut og er kledd i moderne klær. Vi setter oss i stua, en stue møblert med sofa, stoler, bord og en seksjon med TV. De har bilder på veggene og i seksjonen. Det er religiøse bilder og bilder av familiemedlemmer. Jeg observerer at de har telefon, kjøleskap, fryser og vaskemaskin, og gjennom en åpen dør ser jeg et bad med dusj, wc og vask. De har tre soverom i huset. Moren til Melissa snakker engelsk, og det er henne jeg snakker med. Melissa sitter på gulvet foran oss, omgitt av ark og blyanter, og tegner. Jeg observerer også at da babyen i huset skriker er det Melissa som tar han opp og fester han i sele på ryggen og går til han roer seg.

Familien har bodd i denne byen i ca 6 år, og mor liker seg godt her. I dette huset bor moren og hennes to døtre som går i første og tredje klasse. Faren til Melissa døde for to år siden, og da ble huset overlatt til moren. I samme hus bor det også andre slektninger av både moren og faren til Melissa. Til sammen bor det tre voksne og sju barn her. Barna går i 9., 8., 3., og 1. klasse på tre forskjellige skoler, ett barn går i barnehagen og de har en baby i huset. Moren til Melissa vasker på sykehuset i byen. Hun jobber mest nattevakter, fra to til fire vakter i uka, og sier at det ikke er noe godt betalt. Siden de er tre voksne i huset er det alltid noen hjemme.

Familien hører til den romersk-katolske kirka og går i kirka hver søndag, som de fleste namibiere. Hjemmespråket til alle i huset er oshiwambo og moren snakker også engelsk. Hun sier selv at hun ikke snakker godt engelsk, men samtalen går greit. Hun snakker ikke afrikaans. Faren til barna hennes snakket både afrikaans og godt engelsk, sier hun. Moren liker å lese. Hun leser aviser og magasiner, bibelen og historiebøker som handler om gamle tradisjoner. Hun forteller også historier for barna, fra gamle dager og fra bibelen. Hun forteller videre at familien liker å kose seg med mat og drikke. De spiser ofte grøt til middag, men til jul kjøpte hun inn ekstra mat, som ris, makaroni, poteter og kjeks. Hun kjøpte også nye kjoler og gaver til barna. De var hjemme i ferien. Moren jobbet litt, og da de hadde fri ba de og sang julesanger. På TV ser moren bare nyheter, mens barna ser på hva som helst, sier hun. Når barna kommer hjem fra skolen hjelper mor til med lekser, og etterpå leker barna og hjelper moren sin. På fritida liker den eldste dattera å være med på all slags sport. Melissa har hatt tuberkulose, og kan derfor ikke drive med sport. Hun liker best å tegne. Mor drømmer om å reise, og spesielt ønsker hun å se Etosha nasjonalpark.

Moren til Melissa sier at lærerne på skolene i byen er veldig godt utdannet og at undervisningen er veldig god. Hun ønsker å gi barna sine ekstraundervisning, men har ikke råd. Da moren gikk på skole snakket de oshiwambo på skolen. Hun sier også at skolen er dyr. Det koster å ha fem unger på skolen og en i barnehagen, fordi de må ha med seg så mye utstyr selv, som bøker og blyanter. Hun har ikke kjøpt alt enda fordi hun må vente til lønna kommer i slutten av måneden. Mor begynner uoppfordret å snakke om at det er vanskelig å få økonomien til å strekke til. Når vann og strøm er betalt blir det ikke mye igjen. Jeg spør om hun kjenner 1.klasselæreren. Det gjør hun fordi den eldste dattera har også hatt henne. Hun er veldig fornøyd med denne læreren. Mor mener at det viktigste ville være å få nok skoler til alle elever, og at utdanningen skulle bli bedre for alle barna. Hun sier at engelsk og matte er de vanskeligste, men også viktigste fagene. Hun ønsker at alle fikk mer informasjon om skole, for da mener hun Namibia ville vokse og utvikle seg. Jeg spør videre om hva en drømmeskole ville inneholdt og hun peker på at en god skole ville gi alle barna bedre oppførsel. Med det mener hun at de ville respektere alle, inkludert lærerne. Hun sier også at på den perfekte skole ville det være lettere for elevene å forstå læreren. Da ville læreren oversette dersom barna ikke forstår. Melissa har gått to år i barnehage, hvor hun har lært noe engelsk og afrikaans.

Når jeg intervjuer Melissa har jeg med meg tolk. Melissa svarer kort og korrekt på engelsk på spørsmålene mine når jeg spør hva hun ser på bildene. Hun blir bedt om å fortelle en historie, men trenger fortsatt mange spørsmål for å ha noe å si.

5.2.2 Stille og forsiktige Danny, bestemor og bestefar



Danny er en seks år gammel damaragutt, som ikke gjør så mye ut av seg på skolen. Han er en blid og litt sjenert gutt, som er kledd i ren og pen skoleuniform. Danny har ikke gått i barnehage. En blid bestemor kledd i tradisjonell drakt møter Danny og meg på skolen, og følger oss hjem. Vi går i ca fem minutter innover i den fattige delen av byen. Der møter vi fetteren til Danny som er hjemme i lunsjpausa si for å snakke med meg siden besteforeldrene ikke snakker engelsk. Før jeg treffer han, hilser jeg på to gamle menn som sitter på hver sin stol under et tre. Huset jeg kommer inn i er et koselig, lite murhus, med en stue møblert med sofa og seksjon med TV. De har også kjøkken med komfyr, kjøleskap og fryser, og bad og soverom. Huset til fetteren, kjæresten og sønnen hans ligger rett ved siden av og er laget av blikk. De har et stort tun mellom husene som fungerer som blant annet lekeplass for barna.

Jeg snakker med fetteren til Danny, men bestemoren er også tilstede under intervjuet. Da jeg vil ha bestemorens uttalelser oversetter fetteren for oss. Danny bor sammen med bestemoren og bestefaren sin i deres hus. Foreldrene til Danny bor på en gård utenfor byen, derfor bor han her sammen med besteforeldrene sine for å gå på skolen. Han har to yngre søsken, en lillesøster og en baby, på gården, som kanskje også vil flytte inn hos besteforeldrene når de skal begynne på skolen. Fetteren jobber i matbutikk og besteforeldrene er hjemme. De selger saftis, plastposer med smaksatt is, fra fryseren hjemme. Moren til Danny jobber ikke, mens faren hjelper til på gården de bor på. Alle sammen går i kirka hver søndag. De snakker damara hjemme. Bestemoren snakker også afrikaans. Besteforeldrene kan ikke lese, men bestemor forteller Danny historier for å lære han om livsstil og hvordan han skal oppføre

seg. På TV liker bestemor å se nyheter for å følge med på det som skjer i verden. Hjemme er det mye musikk og dans, hele familien liker å synge og danse. De synger helst gospel og danser tradisjonelle danser. Når Danny er hjemme leker han og jobber med skolearbeid for å lære. Han er ikke med på noen organiserte fritidsaktiviteter.

Jeg spør bestemoren om hennes erfaringer og tanker rundt skole. Hun er kjempefornøyd med skolen i dag, sier hun. Den største forskjellen på skolen nå og før er at før lærte de bare afrikaans, mens nå har elevene mange fag og lærer så mye. Jeg spør om hun føler at skolen anerkjenner elevenes bakgrunn. Fetteren svarer på dette spørsmålet og sier at skolen iblant ikke forstår at det kan være finansielt vanskelig for mange. Det er dyrt med alt utstyret de må ha med seg. Han synes det er trist at elevene får beskjed om at de må ta med seg utstyr og betale ellers blir de kastet ut av skolen.

Når jeg intervjuer Danny har vi også med oss tolk. Jeg opplever at Danny virker ukjent med oppgaven å fortelle en historie. Jeg må stille mange spørsmål og jeg får følelsen av at han tror jeg forventer et riktig svar. Danny skiller seg litt fra de andre elevene ved at han ofte tenker seg om lenge før han svarer.

5.2.3 Skoleflinke Denise, bestemor, bestefar, søsken og søskenbarn



Denise er også seks år gammel, og en pertentlig liten frøken som følger godt med på det som skjer på skolen. Hun er alltid ren og pen og skoleuniformen og skoene er helt nye. Denise snakker afrikaans hjemme og har gått ett år i barnehage. Denise og jeg går ca 15 minutter langs hovedveien før vi kommer fram til huset hun bor i. Det var et hus av en helt annen

standard enn de to første hjemmene jeg besøkte. Det som møter meg er først er en høy port, deretter en flott hage med mye blomster. De har en terrasse med utemøbler, et stort og moderne kjøkken med spisebord i midten. Stua er også stor, med sofaer, stoler og bord. De har bilder av familiemedlemmer på veggene og i seksjonen. De har TV, DVD-spiller og stereoanlegg i stua.

Bestemoren til Denise møter oss inne, og det er henne jeg snakker med. Denise bor sammen med bestemoren og bestefaren sin. Moren til Denise er død, og faren hennes bor i hovedstaden. De har ikke noe kontakt. Den yngste tanten til Denise går fortsatt på ungdomsskolen og bor hjemme. Bestemoren har ofte fem barnebarn i huset, og da jeg var på besøk var de tre. En av dem er broren til Denise. Bestemoren er nesten hvit i huden, mens barnebarna er alt fra ganske lyse til veldig mørke, fordi fedrene deres er fra flere ulike stammer. Bestefaren til Denise er pensjonist, men tar fortsatt noen småjobber som snekker. Bestemor er hjemme. Hun steller med blomstene ute, passer barna, vasker og stryker. Den eldste dattera deres jobber i banken, og tjener ganske godt, og begge sønnene jobber også. Det kommer godt til nytte for barna som ikke har en mor, sier bestemor. Bestemoren går i kirka nesten hver søndag, mens de andre i familien er ikke med så ofte. Barna går på søndagsskole.

Alle snakker afrikaans hjemme. Bestemoren sier hun snakker dårlig engelsk, men det byr ikke på noen problemer. Hun sier at Denise er flink, men litt sjenert. Jeg spør om hun liker å lese, og hun sier at hun lånte mye bøker på biblioteket før. Da leste hun gjerne kjærlighetshistorier. Nå synes hun ikke tida strekker til for å lese, og derfor blir det heller så mye lesing eller historiefortelling for barna. Hun sier hun har mye å gjøre med å holde huset i orden. Nå leser hun bare aviser og magasiner. De har ingen bøker hjemme. Hele familien liker å se på TV og DVD. Bestemoren ser på nyheter og såpeserier og barna ser på et pedagogisk TV-program hver ettermiddag. Hun sier at de bare har to kanaler fordi de ikke har parabol, men de har DVD-spiller og barna liker å se på actionfilmer.

Familien spiser mye grønnsaker og kjøtt. De liker suppe, kylling og svin, og de elsker å grille. Da lager de tradisjonelt brød til kjøttet, og spiser salat ved siden av. Denise er den i familien som er glad i å danse og synge, de andre er litt mer beskjedne på området. Familien liker å sitte og kose seg og snakke. Når barna er hjemme hjelper de eldste til med husarbeidet. Ellers gjør de lekser fram til ca klokka sju, og da ser de ofte på TV etterpå. Barna liker å leke ute i hagen, men bestemoren bekymrer seg for at de blir møkkete. De liker

å løpe rundt, leke med ball, miniservice og dukker. På lørdager har de fri, og da pleier de å gå på kjøpesenteret og spise is og treffe folk. Barna er ikke med på noen organiserte fritidsaktiviteter.

Bestemoren har erfaring fra to av skolene i byen, North Namibia Primary School og ungdomsskolen som den yngste datteren går på. Alle barna hennes har gått på samme skole og hun har selv gått der, og på high school etterpå. Hun er fornøyd med skolen, og veldig fornøyd med lærerne. Hun hadde blitt fortalt av lærerne på ungdomsskolen at det ikke var noe problem å ta i mot elever fra denne skolen fordi de alltid hadde lært så mye, og at dette er den beste skolen i dette området. Hun mener også at ikke alt kan legges på læreren. Elevene har selv et ansvar for å lære. Ellers synes hun skolen er litt for fattig, og at det kan være dyrt å ha barna sine på skole. Det er mange fattige i byen. Hun sier at lærerne har en tøff jobb. Hennes drømmeskole skulle hatt bedre plass og større lærertetthet. Det skulle vært en større skole, og mer penger. Hun ville pyntet opp skolegården med blomster og gangveier. Hun sier at om hun får mye penger en dag skal hun gjøre det. Det er drømmen hennes å gjøre skolen pen.

Bestemoren kaller seg selv fattig ved flere anledninger, men de har det nok allikevel bedre økonomisk enn mange av menneskene rundt seg. Hun er veldig opptatt av rydding og vasking, og sier at selv om man er fattig, må man være ren, og at de ser rike ut fordi det er rent der, men at de egentlig er fattige. Hun innrømmer at de har et solid hus, og at det er viktig. De har tak over hodet, ikke alle har det, sier hun og hun synes synd på de barna. Barnebarnet på tre år løper rundt og rister på putene i sofaen. Bestemoren ler og sier han har lært av henne. Ungene her er også annerledes overfor meg. Ved de to forrige besøkene var barna beskjedne og holdt seg på avstand, men her var jeg klatrestativ fra første minutt. Bestemoren sier at de har et ordtak som sier at ”møkkete barn er heldige” fordi de får være ute og leke, men hun synes nok det er litt synd at jeg spør om få ta bilde av barna hennes når de ikke er rene. Hun liker å ha barna rundt seg, avslutter hun.

Intervjuene med Denise skiller seg fra de andre elevintervjuene på flere måter, Hun behersker engelsk såpass godt at hun ikke vil ha med tolk. Hun tar også oppgaven om å fortelle en historie på en annen måte. Hun trenger noen spørsmål til å begynne med, men etter hvert forteller hun villig på egenhånd. Jeg oppfatter i løpet av intervjuene at hun er inspirert av noe hun har sett på film og forteller om opplevelser hjemmefra.

5.2.4 Fotballglade Marcus, mor, far, tante og onkel



Marcus er den siste eleven jeg besøker hjemme. Han er seks år, stille og sjenert, men med glimt i øyet. Han snakker et nama/damara-språk hjemme og har, som Danny, ikke gått i barnehage. Jeg følger med Marcus hjem fra hjem fra skolen, en ca ti minutters gåtur over et jorde og inn i et område med enkle hus, tett i tett. Vi går helt innerst i kroken av denne lille ”landsbyen”, og innenfor hekken som skjuler uteområdet deres møter jeg tre damer som sitter under et laken som gir dem skygge. To av damene ammer hver sin baby, og den eldste av dem sitter og syr en kjole. Den ene av de to som ammer holder også på å ta ut rastaflettene sine, mange barn kommer bortom og hjelper til. Den andre av de ammende damene er søstera til Marcus, og den jeg skal snakke med. Marcus sin far kommer og hilser på, men går igjen. En stund strømmer det på med folk som antakelig synes dette er spennende, og de lurer fælt på hva jeg gjør der. Etter hvert går gjestene igjen og vi får begynt intervjuet.

Marcus bor sammen med moren og faren sin, ei tante og mannen hennes. Søstera som jeg snakker med bor ikke her, men er her ofte. Markus og søstera har fem eldre søsken som ikke bor her lenger. Søstera forteller at en vanlig dag vil fortone seg omtrent som dette. De våkner, står opp og drikker te, før de begynner å vaske huset og vaske klær. Senere på dagen lager de mat. Den lager de ute på ildstedet. De spiser som regel grøt, og noen ganger har de tomater også. Etter at de har spist begynner de på gjøremålene sine, som for eksempel å sy kjoler. Familien liker å være ute, og vi er også ute under hele intervjuet, så jeg ser ikke hvordan det ser ut inne. Ute har de mange blomster og grønne planter.

Begge foreldrene jobber og tjener penger, men i lavtlønnede jobber. Faren jobber som snekker inne på dette området, mens moren vasker hus, og vasker og stryker klær. Søstera til Marcus slutta på skolen i 9. klasse på grunn av dårlig økonomi. Marcus, mor, far, tante og

onkel går i den romersk-katolske kirka på skolen hver søndag. Marcus går også på søndagsskole. Alle sammen snakker et damara/nama-språk hjemme. Søstera kan engelsk, men det gjør ikke foreldrene. De snakker litt afrikaans. Søsteren leser bibelen, aviser og magasiner, samt historiebøker. Foreldrene kan ikke lese, men de har bibelen og aviser i huset. Jeg spør om de pleier å fortelle historier til Markus, og hun tror det, men husker best fra hun var liten at besteforeldrene fortalte historier, men de lever ikke lenger. De fortalte om livet og om hvordan man skal leve. De har TV, og jeg forstår det slik at hele familien liker å se på en serie. Moren pleier å synge og danse tradisjonelle danser sammen med de andre menneskene i området i helgene hvis hun har tid. Hjemme gjør Marcus lekser, særlig skriveoppgaver som han får, og ellers pleier han å leke, og da liker han best å spille fotball. Da jeg er der holder han på å slå med noen pinner og liksom spiller trommer.

Når det kommer til skoleerfaringer og tanker, er dette søsterens perspektiv siden foreldrene ikke er tilstede. Hun sier at skolen er viktig fordi det er vanskelig å få jobb uten at man har fullført 10.klasse. Skolen er viktig fordi uten den lærer man ikke å lese. På spørsmålet mitt om hun mener skolen anerkjenner eller forstår elevenes bakgrunn svarer hun at hun tror det, men at skolen er dyr. Jeg ber henne beskrive sin drømmeskole og hun sier først noe om sin drøm. Hun drømte om å bli ferdig med skolen og få et hus og en jobb, men på grunn av pengeproblemer gikk ikke denne drømmen i oppfyllelse. Hun manglet skolepenger, sko og uniform så hun måtte slutte. Hun avslutter med å si at det er viktig at elevene studerer flittig og at de komme rene til skolen.

Når jeg intervjuer Marcus opplever jeg mye av det samme som i intervjuene med Melissa og Danny. Han svarer kort på spørsmålene mine, gjerne bare med ett ord, og oppgaven om å fortelle en historie virker ukjent og vanskelig .

5.3 Oppsummering

Jeg har presentert hva som ble tatt opp på skolen de tre første ukene, men også hva som *ikke* ble tatt opp. I den sammenheng må jeg presisere at jeg kun har sett hva som foregår akkurat ved skolestart. Fagene er ikke tydelig inndelt enda, og det er mulig at noe av det jeg ikke har funnet, vil komme inn i fagene senere.

Jeg vil her oppsummere mine funn skjematisk. Med utgangspunkt i Hamarmodellens skjema for kulturanalyse⁶ har jeg satt ned noen kulturfaktorer og sett på hvordan skolen og hjemmene forholder seg til disse.

Kultur-faktor	SKOLE	HJEM
Boforhold	Lærer er positiv til måten boka i environmental studies fokuserer på ulike typer hus eller boplasser.	Alle de fire elevene jeg besøkte bodde i murhus, men standarden og beliggenheten var veldig ulik.
Familie-forhold	Fokus på et familiebegrep hvor en familie vil si far, mor, søster, bror og baby. I unntakstilfeller ble flere familiemedlemmer dratt inn. Læreren bor sammen med flere slektninger	Ingen av elevene jeg besøkte bodde sammen med far, mor, søster eller bror og baby. Mangfoldig begrep. Alle de fire elevene bor sammen med flere slektninger
Navn	På skolen tiltales elevene alltid med det kristne, offisielle navnet	Lærer forteller at flere av førsteklassingene bruker et annet, tradisjonelt navn hjemme. Noen kjenner til det kristne navnet også, men ikke alle. Mine fire informanter bruker sitt kristne navn hjemme også.
Språk/holdninger til språk	Engelsk brukes i all undervisning, bortsett fra i afrikaans, hvor det aller meste foregår på afrikaans. Lærer bruker i blant sitt morsmål damara til å gi beskjeder. Læreren sier i noen tilfeller til elevene at de må snakke engelsk, og ikke morsmål, i timene.	Ingen av elevene i 1A har engelsk som morsmål. Tre eller færre elever snakker afrikaans, mens omkring halvparten av elevene har damara eller et liknende språk som sitt morsmål. De resterende snakker et annet morsmål. Hos mine fire informanter snakker bestemoren til Denise og moren til Melsissa også engelsk, mens besteforeldrene til Danny og foreldrene til Marcus ikke gjør det. Foresatte til de fire elevene uttrykker at det er viktig å kunne engelsk
Religions-praksis	Skolen hører til den romersk-katolske kirka, og ligger på samme plass som den. Læreren sier i undervisningen at på søndag må alle gå i kirka og på søndagsskole.	I tre av de fire familiene jeg var hos, går alle familiemedlemmene i kirka hver søndag. Noen hører til den romersk-katolske kirka, mens andre hører til i en annen kirke. Hjemme hos Denise er bestemor også opptatt av kirka, men de andre går ikke i kirka hver søndag.
Litterasitets-praksis	Skoledagene brukes i stor grad til lese- og skriveopplæring. Det er ingen bøker synlig i klasserommet. Noen lærebøker finnes i et skap.	Det er store forskjeller mellom hjemmene. Besteforeldrene til Danny, som han bor hos, kan ikke lese. Det er lite lesestoff i alle hjemmene jeg besøkte.
Utdanning og jobb	Rektor sier i velkomsttalen sin til elevene at det er viktig å jobbe hardt på skolen slik at de kan få jobb. Han sier at kanskje en av elevene en dag vil bli rektor på skolen, eller kanskje president.	Det er store forskjeller i foreldrenes jobber og utdanningsnivå hos familiene jeg besøkte. Moren til Melissa, faren til Danny og foreldrene til Marcus jobbet alle i lavtlønnede jobber som ikke krever utdanning. Alle foresatte jeg besøker virker opptatt av skole og utdanning og er veldig fornøyd med skolen som barna deres går på. Søstera til Marcus

⁶ Se vedlegg 5: Skjema for kulturanalyse

		bemerket at skolegang er avgjørende for å få jobb senere.
Mat og klær	Eksempler som brukes i læringen av vokalene er eple, appelsin og egg. Alle elevene har skoleuniform. Det er ikke bilder av eller noe snakk om tradisjonelle klesdrakter	Det er stor variasjon i hva familiene jeg besøkte spiser. Noen spiser mest grøt, men familien til Denise spiser mye kjøtt. Bestemoren til Danny er kledd i tradisjonell drakt når jeg kommer på besøk.
Musikk, dans, kunst	Det er mye sang i skolen. I stor grad religiøse sanger, men også sanger av mer pedagogisk art. Jeg så lite dans i 1.klasse.	I alle fire familiene var de mer eller mindre opptatt av sang og musikk. De sang og danset også mye til religiøs musikk.
Fritid	Lærer sier at lørdag er lekedag, og søndag kirkedag	Ingen av de fire elevene jeg besøkte deltok på noe organisert i fritida, men de lekte hjemme. Fotball var populært i flere av familiene, mens Melissa var mest glad i å tegne.
Merke-dager, tradisjoner og skikker	Det ble ikke snakket noe om den overståtte julefeiringen. Siste dagen i feltarbeidet underholdt elevene. Elever fra flere klassetrinn sang og danset tradisjonelle sanger og danser. Noen brukte tradisjonelle drakter fra sin folkegruppe. Fokus på tradisjon.	Tradisjonell sang, dans og drakter kjenner sannsynligvis alle elevene fra sin hjemmekultur.
Natur og ressurser	Ikke fokusert på lokale naturressurser. Kan komme i fagene senere	Dette nevnes ikke i noen av familieintervjuene
Nærings- og yrkesliv	Ikke fokusert på lokale arbeidsplasser. Kan komme i fagene senere	Foreldrene til de fire elevene jeg besøker har ulike jobber i lokalsamfunnet. Moren til Melissa vasker på sykehuset, tanten til Denise jobber i banken, og flere tar snekkerjobber og lignende. Faren til Marcus jobber på gård.

Figur 3: Skjematisk oppsummering av funn

Skjemaet over illustrerer noen av likhetene og forskjellene i hjemmekulturen til elevene i forhold til den kulturen de møter på skolen. Noe er likt, men vi kan også se at noe av det som fremstilles som det eneste riktige på skolen, som en familie på fem, lørdag som fridag og søndag som kirkedag ikke alltid stemmer overens med det elevene opplever hjemme. Språket er en synlig forskjell mellom skolen og alle hjemmene. Dette vil bli nærmere systematisert og drøftet i neste kapittel.

6.0 Drøfting, perspektivering og avslutning

Jeg vil nå diskutere jeg mine funn opp mot teori og forskning på skole i Afrika. Avslutningsvis diskuterer jeg mulige årsaker til avstanden mellom idealet, presentert i teorikapitlet og virkeligheten, presentert i forrige kapittel

6.1 Tre påstander som indikerer anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn

Med utgangspunkt i teori grunnlaget mitt har jeg satt ned tre påstander som uttrykker hvordan skolen kan anerkjenne elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Funnene fra forrige kapittel vil nå bli diskutert i forhold til dette.

6.1.1 Påstand 1: Språket må fungere godt som kommunikasjonsmiddel med elevene

Undervisning på morsmålet vil ha positiv effekt på elevens identitetsutvikling, kulturbevissthet og kognitive evner. Om skolen bruker elevenes morsmål kan det avverge en negativ identitetsutvikling eller hjelpe elevene til å utvikle en positiv identitet, fordi språket er et symbol på identiteten vår. Dersom skolen, på den andre siden, ikke bruker elevenes morsmål er det et signal om at de ikke verdsetter elevenes språk og identitet, samtidig som all opplæring vil bli vanskeligere fordi elevene har vanskeligheter med å forstå hva læreren sier (Baker, 2006; Brock-Utne, 2006b; Engen & Kulbrandstad, 2006).

På North Namibia Primary School er engelsk undervisningsspråk fra 1.klasse. Verken læreren eller elevene i 1A har engelsk som morsmål. Storparten av elevene har gått i barnehage, hvor de har hørt engelsk i bruk, og fått noe opplæring. Læreren behersker heller ikke undervisningsspråket veldig godt. De aller fleste elevene i 1A vil ha store vanskeligheter med å forstå hva læreren sier, noe som vil gjøre all læring på skolen vanskelig, og utviklingen av elevens kognitive evner står i fare. Ingen av elevene får bruke morsmålet sitt i noen særlig grad på skolen, og slik får de ikke det språklige aspektet ved identiteten sin anerkjent. Elevene kan føle det som en nedverdiggelse av seg selv, noe som utgjøre en fare for at de utvikler en negativ identitet. Læreren har samme morsmål som

omkring halvparten av elevene, og bruker dette i en viss grad i undervisningen ved skolestart. De elevene som har samme morsmål som læreren, har mulighet til å få en nærmere kontakt med læreren sin, som også blir et forbilde på at deres språk er verdifullt. Elevene som snakker afrikaans hjemme, opplever også at læreren behersker morsmålet deres, og bruker det i noen sammenhenger. Noen av elevene fikk oversette ord til sitt morsmål, og fortelle det til de andre elevene. På denne måten fikk også morsmålene en verdi, om enn bare som et lite innslag.

Brock-Utne er oppatt av nettopp denne språkproblematikken i mange afrikanske land. De fleste afrikanske barn møter et undervisningsspråk på skolen som de verken forstår eller hører i sitt nærmiljø. På dette språket skal de lære å lese og skrive. Det er en utbredt misforståelse blant foreldre at barna lærer det offisielle språket best dersom dette er undervisningsspråket (Brock-Utne, 2006b). De foresatte som jeg snakket med uttrykte også at det var viktig å kunne engelsk. Moren til Melissa mente imidlertid at det hadde vært bra for elevene dersom læreren kunne oversette til deres morsmål dersom de ikke forsto. Ingen uttale allikevel misnøye med at engelsk er undervisningsspråk.

6.1.2 Påstand 2: Elevene bør få bruke det navnet de selv ønsker på skolen

Navnet vårt er tett knyttet til identiteten, og handler i stor grad om følelser. Det kan føles fornedrende for eleven dersom han ikke får bruke det navnet han selv ønsker på skolen, eller om det stadig uttales feil (Booth et al., 2001; Hagström, 2006).

Noen av elevene i førsteklasse opplevde at læreren brukte et annet navn på skolen enn familien bruker hjemme. De fleste elevene kjenner til navnet som brukes på skolen også, men ikke alle. Tradisjonelle hjemmenavn ble ikke brukt på skolen, fordi regelverket sier at det juridiske, kristne navnet skal brukes på skolen. Jeg så et eksempel på en elev som ikke var fortrolig med skolenavnet sitt., og dette kunne også gjelde flere av elevene, i følge læreren.

Hagström refererer lignede situasjoner for samer i Norge og indianere i Sør-Amerika (Hagström, 2006), og mennesker fra den svarte befolkningen i Sør-Afrika har også opplevelser rundt det samme (Booth & Black-Hawkins, 2001).

6.1.3 Påstand 3: Innholdet, arbeidsmåtene og læremidlene i undervisningen bør bygge på elevenes kunnskaper, interesser og verdier

Elevene i denne byen nord i Namibia lever i et komplekst og pluralistisk samfunn, hvor ulike folkegrupper lever side om side og går på den samme skolen. Innenfor et flerkulturelt perspektiv bør skolen legge vekt på elevenes identitetsopplevelse og foreldrenes kulturelle bakgrunn (Brock-Utne & Bøyese, 2006). Elevenes sosiokulturelle miljø påvirker skoleprestasjonene, og det argumenteres for et samsvar mellom det som skjer i skolen og elevenes kunnskaper og erfaringer fra hjemmet (Wedin, 2006). Ut i fra Engens teori kan en argumentere for at et integrerende sosialiseringforløp vil være gunstig for elevene. For at det skal skje, må det være delvis eller fullt interessefelleskap og delvis eller fullt verdifelleskap mellom hjem og skole (Engen, 2009). Dette innebærer at skolen må anerkjenne elevene og deres sosiokulturelle bakgrunn. Anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn i skolen kan synliggjøres i innhold, arbeidsmåter og læremidler.

Først av alt, for å kunne anerkjenne elevene og deres sosiokulturelle bakgrunn bør skolen vite noe om bakgrunnen til elevene. I intervju med læreren sier hun at de vet veldig lite om elevenes bakgrunn ved skolestart. Samtidig virker lærerens sosiokulturelle bakgrunn på flere områder å være ganske lik bakgrunnen til de elevene jeg treffer, med tanke på familieforhold og interesser. På den måten vil hun ha mulighet til å forstå elevenes bakgrunn og tilpasse undervisningen etter det.

Innenfor et sosiokulturelt syn på læring er interaksjon med andre i et læringsmiljø avgjørende for hva som blir lært og hvordan. Det er viktig for eleven å bli en del av læringsfelleskapet og skolens kultur (Dysthe, 2001). Læringsfelleskapet er tilstede på skolen og i 1.klasse, men hvor lett det er for å elevene å bli en del av dette læringsfelleskapet og skolekulturen avhenger av hvordan innholdet i skolen samsvarer med elevenes hjemmekultur (Brooker, 2002). I min skjematisk oppsummering av funn kan vi se at skolen tar opp at hjem kan se ulike ut, mens det meget mangfoldige familiebegrepet framstilles som entydig. Noen av elevene må bruke et navn de ikke føler seg komfortabel med på skolen. Verken læreren eller elevene behersker undervisningsspråket godt, men holdningene til engelsk som undervisningsspråk er utelukkende positive. Skolen framhever lørdag som lekedag og søndag som kirkedag, men det viser seg at dette ikke er situasjonen

for alle elevene. Skolen bruker mye tid ved skolestart til lese- og skriveopplæring, men det finnes ingen bøker synlig i klasserommet. Det er ikke fokus på lokale arbeidsplasser eller naturressurser ved skolestart. Det brukes mye tid på sang de første dagene, og det er i stor grad sanger som de fleste elevene kan fra før. Det fokuseres ikke på mat, klær, merkedager, tradisjoner og skikker som elevene har hjemmefra i undervisningen. Tradisjonell sang, dans og folkedrakter blir imidlertid brukt som underholdning. Dette viser at innholdet i skolen i varierende grad tar utgangspunkt i elevenes hjemmekultur.

Styringsdokumenter og læreplaner utgitt sentralt er i stor grad styrende for skolens innhold. Brock-Utne og Bøyeseen påpeker at læreplaner i U-land sjelden er laget med elevenes behov for gjenkjennelse og identitetsbekreftelse i tankene (Brock-Utne & Bøyeseen, 2006). Breidlid uttaler at skolesystemene i Afrika sør for Sahara er basert på vestens utdanningsfilosofi, og ikke alltid tar hensyn til den afrikanske konteksten. Han beskriver en vestlig modernistisk utdanningsdiskurs som kjennetegnes av et verdensbilde med disse viktige kulturelle kodene: Individualisme, instrumentell rasjonalitet, herredømme over naturen og frihet. Dette moderne verdensbilde bryter gjerne med de kulturelle kodene som er framtreddende i det tradisjonelle Afrika. Dette kan føre til utfordringer og problemer i klasserommet. (Breidlid, 2006)

Lærerne i Namibia oppfordres gjennom *National Policy Guide. Lower Primary Phase* til å relatere undervisningen til elevenes dagligliv og omgivelser, oppmuntre elevene til å dele sine erfaringer, tanker og følelser, lære elevene selvdisiplin, være et forbilde for elevene, og til slutt tilpasse arbeidsmåtene til elevenes læringsstiler og behov (NIED, 2004). Fra myndighetenes side kan vi se at det fokuseres på anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn i skolen. Den personlige anerkjennelsen utelates heller ikke. I det samme dokumentet står det at skolen skal bidra til å etablere selvtillit og selvverd hos elevene (NIED, 2004). Dette samsvarer med Honneths anerkjennelsesfilosofi, som sier at selvtillit og selvverdsetting, sammen med selvrespekt, er avgjørende for et menneskes selvopfatning (Honneth, 2008).

Ved observasjon i klasserommet så jeg imidlertid at innholdet i undervisningen i stor grad er løsrevet fra konteksten, noe som innebærer at elevene sjelden får dele sine erfaringer og knytte innholdet til sin hverdag. Blant annet ble det meget mangfoldige familiebegrepet framstilt som entydig. Elevene fikk i liten grad utnytte sine erfaringer med hva en familie er. Eksempelene som ble brukt i undervisningen var ofte gjenkjennelige for elevene, men ikke

alltid. Elevene fikk i oppgave å fargelegge et matematikkark med bilde av en ku, et hus, en bil og et fly. Jeg intervjuet Marcus mens han fargela dette arket, og jeg spurte om han hadde sett disse tingene før og visste hva det var. Ku, hus og bil kjente han til, men flyet forsto han ikke hva var.

Forståelsen hos elevene står i fare for å utebli når store deler av undervisningen foregår ved avskrift og korsnalking, slik den gjør i 1A på North Namibia Primary School. Elevene gjentar det læreren sier eller svarer på spørsmål i kor. Åsa Wedin fant det samme i Tanzania. Hun kaller det et "utrop – respons" – interaksjonsmønster. Det innebærer at læreren gjør et utrop som hun forventer at elevene skal svare på, gjerne i kor. Wedin fant fire ulike typer av utrop - respons i Tanzania. Den første typen er repetisjoner, elevene repeterer ord eller deler av lærerens tale. Den andre typen er bekreftelse, læreren stiller spørsmål som for eksempel "forstår dere?", "er vi sammen?", og elevene svarer "ja" i kor. Den tredje typen, innholdsspørsmål, vil si at læreren stiller spørsmål om det som det er undervist om. Den fjerde og siste typen kaller hun kompletteringer, elevene skal fullføre ord, satser eller meninger i lærerens tale. I Tanzania har det vist seg at en slik utrop - respons- interaksjon også er vanlig i andre sammenhenger enn i skolen. Talekunsten er viktig, en og samme person kan ta ordet og beholde det lenge og det forventes at tilhørerne skal følge konsentrert med, og kunne svare på spørsmål om innholdet i etterkant(Wedin, 2006).

Andre begrunnelser for denne undervisningsmetoden kan være at dette er en måte å håndtere situasjonen på når verken elevene eller læreren behersker undervisningsspråket godt nok, og/eller når klasestørrelsene er veldig store(Brock-Utne, 2006b; Wedin, 2006). Det må allikevel sies at denne interaksjonsformen har vist seg å gi negativ effekt på elevenes innlæring av skolekunnskaper. Det skapes et bilde av at elevene har lært det som skal læres, mens det egentlig hindrer både lærer og elev i å forstå elevens virkelige kunnskapsnivå(Wedin, 2006).

I mange land i Afrika er det også mangel på undervisningsmateriell som er produsert ut i fra en afrikansk virkelighet. Land i Afrika kjøper ofte skolebøker fra Frankrike eller England (Brock-Utne & Bøyese, 2006). Innholdet er fjernt fra barnas hverdag fordi det gjenspeiler en vestlig virkelighet i stedet for den virkeligheten som barna er en del av(Brock-Utne, 2006b) Dette er imidlertid ikke situasjonen i Namibia. Lærebøkene de bruker på North Namibia Primary School er produsert i Namibia. Annet læremateriell som brukes er

produsert av lærerne selv. Fordi produsentene av læremidlene kjenner konteksten, er muligheten og sannsynligheten større for at det er virkelighetsnært for elevene.

6.2 Er forutsetningene for en integrerende sosialisering tilstede?

For at et integrerende sosialiseringsforløp skal kunne finne sted, må det være et delvis eller fullt interessefellesskap og et delvis eller fullt verdifellesskap mellom hjemmet og skolen (Engen, 2009). Alle hjemmene jeg snakket med uttalte seg utelukkende positivt om skolen, og det var tydelig at alle så nytten av skolegang. Søsteren til Marcus var opptatt av at man må fullføre 10.klasse for å få seg jobb, Melissas mor uttaler at utdanning bidrar til å utvikle Namibia som land. Bestemoren til Danny synes elevene i skolen i dag lærer så mye, og Denises bestemor er også veldig fornøyd med skolen. Dette tyder på at alle ser på skolen som nyttig. Dermed kan en si at det er delvis eller fullt interessefellesskap mellom hjem og skole.

I tillegg må det være verdifellesskap mellom hjem og skole dersom forutsetningene for integrerende sosialisering skal være tilstede. I hvilken grad skolen reflekterer hjemmets kultur blir en større diskusjon. Oppsummeringsskjemaet av funn viser at visse sider av skolekulturen samsvarer, mens andre sider ikke samsvarer med elevenes hjemmekultur. Dette i seg selv betyr ikke at det må være verdikonflikt mellom hjem og skole. Det som gjør at det trolig er for liten grad av verdifellesskap er mangelen på anerkjennelse i skolen. Elevene får i liten grad utnytte sine erfaringer, de får ikke anerkjent sin språklige bakgrunn og identitetsbekreftelsen kan bli svak. Anerkjennelse er en forutsetning for verdifellesskap.

Det må også nevnes at alle familiene jeg snakket med uoppfordret begynte å snakke om det økonomiske aspektet ved skolen. Familiene introduserte med andre ord en diskusjon rundt det Bourdieu kaller økonomisk kapital (Danielsen & Hansen, 1999). Alle mente at skolen er dyr fordi det kreves både skolepenger, materiell og skoleuniform. Jeg oppfattet at flere savnet en forståelse for dette fra skolens side.

Med utgangspunkt i det jeg har diskutert over kan jeg si at det i stor grad er et interessefellesskap mellom hjemmene og skolen. Det ser imidlertid ut til at det kan være en

verdikonflikt mellom flere av hjemmene og skolen, som gjør at forutsetningene for at integrerende sosialisering skal kunne finne sted, mangler.

6.3 Videre perspektivering

Jeg vil avslutningsvis diskutere hva som kan være årsakene til denne avstanden mellom idealet og virkeligheten. To årsaker kan være at skolen er en del av et nasjonsbyggingsprosjekt, samtidig som rammevilkårene som finnes i skolen fører til visse begrensninger. Til slutt nevner jeg et løsningsforslag på nettopp det å øke skolens relevans ved å forme innholdet etter elevens hverdagsmiljø, såkalt *community education*.

På et overordnet plan, fra myndighetenes side kan skolens struktur, innhold og språkvalg muligens forklares ut i fra et nasjonsbyggingsperspektiv. Namibia har vært et selvstendig land i bare 19 år, og etter en lang kamp for å bli fri fra Sør-Afrika kan en forstå at behovet for å bygge opp sin egen nasjon er stort. Utdanningssystemet vil være en naturlig kanal for å samle nasjonen. Valget av engelsk som offisielt språk og undervisningsspråk kan forstås ut i fra en tanke om at dersom alle landets innbyggere kan kommunisere på det samme språket, vil det fungere samlende.

Rammevilkårene skolen og lærerne har kan også bidra til en forståelse av den namibiske skolen. Språk, klassestørrelse og ressurser kan være med å forklare valg av innhold og arbeidsmåter. Disse rammevilkårene en kan se i skolen i Namibia er mange av det samme som Colclough fant i sine undersøkelser på skoler i andre land i Afrika. All undervisning på skolen foregikk på engelsk, et språk som verken læreren eller elevene behersker godt. Dette kan være en del av forklaringen på hvorfor korsnasking og tradisjonell kateterundervisning er de mest brukte undervisningsmetodene, jamfør Brock-Utnes forklaring.

Klassestørrelsen på hele 40 elever og en lærer gir også visse begrensninger. Det er ikke vanskelig å forestille seg at dersom man som lærer alene har ansvaret for 40 elever i et lite klasserom vil det begrense mulighetene for varierte arbeidsmåter. Dette gjør det også vanskeligere og mer tidkrevende å la elevene dele sine erfaringer. Resurser både i forhold til skolebygning og materiell kommer man heller ikke utenom. To og to elever deler pult, og pultene står meget tett i klasserommet. Praktiske årsaker gjør at det ikke finnes mange alternative måter å innrede eller organisere klasserommet på. I tillegg er det mangel på mye materiell, og i den grad det benyttes lærebøker, må to og to elever dele. Det meste av

materiellet som ble brukt var plansjer produsert av lærerne selv, som ble hengt opp på tavla. Jeg så ikke noe materiell som elevene selv kunne bruke. De nevnte rammevilkårene må forstås ut fra et økonomisk perspektiv. Namibia er et fattig land i den 3. verden, og det har naturligvis innvirkning på skolesituasjonen også.

Det er gjort mange forsøk både i Afrika og i Skandinavia på å øke skolens relevans ved å forme innholdet slik at det er nært relatert til det aktuelle miljøet som elevene lever i. Dette kan kalles *community education*. I tradisjonell utdanning i Øst Afrika sier Kisanji, referert av Nes, at elementer fra alle ressursene i familien og i samfunnet bidro til elevenes totale utdanning. Det foregikk lite eller ingen organisatorisk differensiering, men allikevel fant differensiering sted ettersom hver enkelt elev deltok ifølge deres egne evner. Det naturlige, sosiale og kulturelle miljøet sammen med religion var fundamentet for tradisjonell utdanning. De lærende lærte av foreldre og eldre søsken i sitt nærmiljø gjennom demonstrasjon, praksis og tilbakemelding. Ingen barn ble ekskludert fra denne læringen, og tilpasningen til hver enkelt sitt nivå var naturlig. Kunnskaper, holdninger og ferdigheter i pensumet måtte være essensielt, relevant og nyttig og inkludere både sosiale og akademiske ferdigheter. All utdanning foregikk i lokalsamfunnet og var basert på samfunnets levemåte. Ingen ble sendt på skole andre steder. Etter hvert som det tradisjonelle afrikanske samfunnet endret seg, utviklet innholdet i utdanningen seg deretter (Nes, 2003).

Kisanji argumenterer for at disse prinsippene er avgjørende for å greie å gjøre skolen til en skole for alle. Inkludering er også essensielt for en skole for alle. Den lokale konteksten er utgangspunkt for hva utdanningen skal inneholde, og det er en intensjon om lokal frihet i pensum. (Nes, 2003). Brock-Utne argumenterer for at før den vestlige utdanningen ble innført i Afrika, var ikke barna mindre utdannet. De fikk derimot en utdannelse som på mange måter var mer relevant enn den utdanningen som ble innført med kolonialismen. Barna lærte mye av å være med de voksne i arbeidet, og gjøre praktiske ting sammen med dem, og i tillegg fortalte ofte foreldrene historier om slekta og om lokale hendelser fra gamle dager (Brock-Utne, 2006a). Dette er den samme typen utdanning som Hoëm snakker om i forbindelse med uformell sosialisering i det enkle samfunn (Hoëm, 1978).

Selv om det samfunnet elevene i 1A på North Namibia Primary School lever i, er komplekst og pluralistisk, snarere enn enkelt, må hensikten være å bringe noe av kvaliteten ved utdanning i det enkle samfunn over i en skole i et komplekst og pluralistisk samfunn. For skolen kunne dette innebære å aktivt verdsette flere språk, systematisere kunnskaper om

lokalsamfunnet og benytte lokalt lærestoff i undervisningen, samt å aktivisere hjemmene og deres kunnskap om lokale tradisjoner i større grad.

6.3 Avslutning

Ved observasjon, intervju og dokumentstudie har jeg forsøkt å svare på hvordan min caseskole anerkjenner elevenes sosiokulturelle bakgrunn. På bakgrunn av teori og forskning påstår jeg at språket må fungere godt som kommunikasjonsmiddel med elevene, at elevene bør få bruke det navnet de selv ønsker på skolen og at innholdet, arbeidsmåtene og læremidlene i undervisningen bør bygge på elevenes kunnskaper, interesser og verdier, for at anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn skal finne sted. Anerkjennelse er en forutsetning for delvis eller fullt verdifelleskap, som sammen med delvis eller fullt interessefelleskap er en forutsetning for integrerende sosialisering.

Jeg har sett at i styringsdokumenter og nasjonale målsettinger er det fokus på nettopp dette. Elevene skal få dele sine erfaringer, tanker og følelser. Arbeidsmåtene skal tilpasses elevenes læringsstil og skolen skal relateres til elevens hverdag og omgivelser. Det er også et mål at elevene skal utvikle seg både som person og som en deltager i skolen og samfunnet, og utvikle selvtillit og selvverd. Det er med andre ord et mål om anerkjennelse av eleven og hans sosiokulturelle bakgrunn. Jeg har imidlertid sett at det ikke er like lett i praksis. Kanskje er det delvis på grunn av språk, klassestørrelse og ressurser at avskrift og korsnakking er de mest brukte arbeidsmåtene, at elevene i liten grad får dele sine erfaringer og at undervisningen slik kan oppleves som fjern fra elevens hverdag og sosiokulturelle bakgrunn. Det er i stor grad interessefelleskap mellom skolen og hjemmene, men det ser ut til at verdikonflikten kan være for stor til at integrerende sosialisering skal finne sted. Selv om skolen i Namibia har utviklet seg mye i årene etter frigjøringen, kan dette tyde på at landet står overfor store utfordringer også i tida som kommer.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Booth, T., & Black-Hawkins, K. (2001). *Developing learning and participation in countries of the south. The role of an index for inclusion*. Paris: UNESCO.
- Breidlid, A. (2006). Verdensbanken og norsk bistand til utdanning i Afrika -en kritisk kommentar. I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brock-Utne, B. (2006a). Innviklet utdanning for utvikling. I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brock-Utne, B. (2006b). Utdanning for alle, men på hvilket språk? I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brock-Utne, B., & Bøyese, L. (2006). Et felles blikk på nord og sør. I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brooker, L. (2002). *Starting school: young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.

- Bryhni, S. S. (1994). Kulturorientert pedagogikk og kulturanalyse. Innføring i en analysemodell. I J. Aasen & T. O. Engen (red.), *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Colclough, C. (2003). *Achieving schooling for all in Africa: costs, commitment and gender*. Aldershot: Ashgate.
- Danbolt, A. M. V. (2008). *Hjemmespråk, skolespråk, lesespråk. Utfordringer i leseopplæringen i Namibia - og i Norge*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Danielsen, A., & Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I (s. S. 43-78). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Davis, J. (2004). *Day by day English 1*. Windhoek: Longman Namibia.
- Du Toit, A., & Van der Westhuizen, G. (2004). *Day by day Mathematics 1*. Windhoek: Longman Namibia.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I T. O. Engen, Solstad, Karl Jan (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2009). Sosialisering og myndiggjøring. *Dansk Pædagogisk tidsskrift. In process*.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2006). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, L. A. (2009). "Repeat after me" - en casestudie fra to førsteklasser og deres lærere i Namibia. *Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring*. Hamar.
- FN-sambandet. (2007). FNs tusenårs mål. Sist lest 20.04.09, fra http://www.fn.no/temasider/fns_tusenaarsmaal
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk.

-
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagström, C. (2006). *Man är vad man heter -: namn och identitet*. Stockholm: Carlssons.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt
- Kamwangamalu, N. M. (2004). Bi-/ Multilingualism in Southern Africa. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (red.), *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Kasanda, C. D. (2005). Education in Africa: post colonialism and globalisation in science and mathematics education: The case of Namibia and Zambia. I M. L. Mostert & C. D. Kasanda (red.), *Education in Namibia: A collection of Essay*. Windhoek: University of Namibia Publishers.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Data og datainnsamlingsmetoder IT. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Knott, K. (2004). *Day by day Environmental studies 1*. Windhoek: Longman Namibia.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I. R. Knutsen (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke - Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.
- Makuwa, D. K. (2004). *SACMEQ 2 report: A study of the conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Namibia*. Windhoek: Ministry of Basic Education Sport and Culture Directorate of Planning and Development.
- Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia. (2004). National Report of Education in Namibia [elektronisk versjon]. Sist lest 13.05.09 fra www.nied.edu.na. Ministry of basic education. Sport and Culture. Republic of Namibia. (2005). Educational and Training Sector Programme Improvement

-
- Programme(ETSIP) [elektronisk versjon]. Sist lest 13.05.09 fra www.mec.gov.na/ministryOfEducation/etsip.htm.
- Mostert, L., & Wikan, G. (2008). Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Education as change*, 12(1), 95-107.
- Nes, K. (2003). Why does education for all have to be inclusive education? I J. Allan (red.), *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* (Vol. 2). Dordrecht: Kluwer academic.
- NIED. (2004). *National policy Guide. Lower primary phase*. Sist lest. fra www.nied.edu.na.
- NIED. (2005a). *Lower primary phase. Syllabus guide. English first language grades 1-4* Sist lest. fra www.nied.edu.na.
- NIED. (2005b). *Lower primary phase. Syllabus guide. Environmental studies Grades 1-4*. Sist lest. fra www.nied.edu.na.
- NIED. (2005c). *Lower primary phase. Syllabus guide. Mathematics Grades 1-4*. Sist lest. fra www.nied.edu.na.
- NIED. (2009). *About us*. Sist lest. fra www.nied.edu.na.
- Nikolaisen, P. I. (2007). Skoler har for dårlig kvalitet. *Bistandsaktuelt*, 4.
- Phiri, F. A. (2005). Perspectives of curriculum planning and development within the faculty of education, University of Namibia. I M. L. Mostert & C. D. Kasanda (red.), *Education in Namibia: A collection of essays*. Windhoek: University of Namibia Publishers.
- Pramling, I., & Doverborg-Östberg, E. (1993). *Å forstå barns tanker: en metodikk om å intervju barn* (2. utg.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wedin, Å. (2006). Etnografisk lingvistik i utbildningsforskning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 73-88.
- Wikan, G. (2007). *Non-enrolled, drop-outs and pupils. The State of Education for All in Namibia*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Aasen, J. (1994). Didaktiske begreper og didaktiske relasjoner - en introduksjon med referanse til Hamar-modellen. I J. Aasen & T. O. Engen (red.), *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.


Vedlegg 1: Familie-intervjuguide

Intervjuguide familier

- Hvem bor her?
- Hva lever dere av?
- Utdanning og jobb?
- Religionspraksis?
- Hjemmespråk
- Literasitetspraksis
- Tv, mat, musikk, dans
- Hva gjør barna når de er hjemme
- Fritidsaktiviteter
- Hvilke erfaringer har foreldrene med skolen?
- Beskriv drømmeskolen
- Mitt inntrykk

Vedlegg 2: Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Kari Nes
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealléen 1
2418 ELVERUM

Fakultet for lærerutdanning 20
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 585 321 864

Vår dato: 13.02.2009

Vår ref: 20719 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

<p>20719 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student</p>	<p><i>Anerkjennelse av elevenes kulturbakgrunn i skolen i Namibia</i> <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i> <i>Kari Nes</i> <i>Annus Baardseth</i></p>
--	---

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

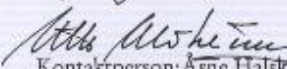
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Nantvedt Kvalheim


Åsne Halskau


Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20719

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 1. ledd (samtykke) og 9 a).

Prosjektet omhandler anerkjennelse av elevers kulturbakgrunn i skolen i Namibia. Studenten vil intervju og observere 4 elever i første klasse og deres familier, samt observere læreren og klassen elevene går i. Læreren vil også intervjues.

Personvernombudet har mottatt revidert informasjonsskriv 28.01.2009 og finner dem tilfredsstillende forutsatt at det tilføyes at medstudent vil ha tilgang til datamaterialet og at det vil benyttes lydopptak under intervjuene. Videre må det presiseres at datamaterialet behandles konfidensielt under prosjektperioden, og at det anonymiseres først ved prosjektslutt, jf. e-post fra ombudet 30.01.2009. Ombudet ber videre om at læreren som deltar i prosjektet gjøres oppmerksom på at personer som vet at han/hun deltar som informant, kan kunne gjenkjenne vedkommende i det publiserte materialet. For utenforstående vil imidlertid læreren være anonymisert.

Ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes før utvalget kontaktes, eventuelt at utvalget informeres muntlig snarest.

Personvernombudet og student har hatt korrespondanse angående de resterende elevenes rolle i prosjektet. Elevene, utenom de fire med deres familier, har etter det ombudet forstår ingen rolle i prosjektet i den forstand at det ikke vil registreres personopplysninger om dem. Ombudet legger altså til grunn at alle opplysninger som registreres om disse elevene er anonyme. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale ikke inneholder opplysninger som på noe vis kan spores tilbake til enkeltindivider. Personvernombudet anbefaler at de foresatte får informasjon om prosjektet, men at de ikke aktivt trenger å samtykke.

Informasjonssikkerheten er ivaretatt ved at ingen direkte personidentifiserende opplysninger registreres om elevene, deres familier, eller læreren. Dette innbefatter både datamateriale fra intervju og observasjoner, fotografier, og eventuelle videoopptak. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Høgskolen i Hedmark sine rutiner for datasikkerhet.

Prosjektslutt er angitt til 15.05.2009. Senest ved prosjektslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydopptak slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Inquiry about observation in the class and do interviews

I am a master degree student in adapted education at Hedmark University College. I am going to write a master thesis about how the students' sociocultural background is acknowledged at school here in Namibia. My focus will be on the children who just started first grade.

I want to observe the teaching in the classroom and interview a few children and their families. I will interview the same students 2 times after a lesson, and the families one time each .I would also like to do one interview with the 1st grade teacher.

All data I collect will be confidential. Everything I record will be deleted at the end of the project. The project finishes in May 2009. All the published material will be anonymous.

You are free to withdraw at any time, without giving me any reason why. It will not lead to any negative consequences for you if you withdraw

The project is reported to Norwegian Social Science Data Services.

Anne Baardseth

Telephone: Namibia: XXXXXXXXX

Norway: XXXXXXXXX

E-Mail: anne_baardseth@hotmail.com

My Supervisor, Kari Nes, can be reached by E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXX

I have read and understand this information, and I approve to be a part of this research.

Date

Name

Vedlegg 4: Informasjon til foresatte

Information about research in Grade 1 at XXXXXXXXX Primary School

We are two master degree students in adapted education at Hedmark University College in Norway. We are going to write master theses about how the students' sociocultural background is acknowledged at school here in Namibia and how the teachers communicate with learners that speaks little or no English.

We are observing the teaching in the classroom.

All data we collect will be confidential. Everything we record will be deleted at the end of the project. The project finishes in May 2009. All the published material will be anonymous.

The project is reported to Norwegian Social Science Data Services.

Best regards

Anne Baardseth

Telephone: XXXXXXXXX

Liv Agnes Eriksen

Telephone: XXXXXXXXX

Vedlegg 5: Skjema for kulturanalyse

Kolonne 1 År for Kulturskole (1982-2)	Kolonne 2	Kolonne 3	Kolonne 4
	Sosialt utgjørtelesjon Sosialt utgjørtelesjon: Familie og slektning Ikke Bosted og bosted Mat, kler Kommunikasjon Omgangs- og sosiale relasjoner Høytid, fest, drikke og helse Sosiale roller Navnet og fornavnet	Etar tilflytning, kjernesemiliser, ønslige, Enkeltinger, blokker, sokkelus, nye og gamle hus, byggefelt. Ribbe, sylte, pølse, leilse, lomskeost, fast food. Invitasjon, private relasjoner, klikker.	
	Utdanning Omring for eldre djern barn og dyr Helse Markedager Organiseret tilid Natur og rekreasjon Helse Nærings- og yrkesliv Teknologibedrifter Sosiale klasser Bussene, pengar relasjon Kommunikasjon (personlig) Markedager Fribid/betyrning i skole og over Kulturutvikling	Helsestøtten, A-uke, dåp, konfirmasjon, bryllup, fødselsdager, juletidsfestivalen. Mysse, Fureberget, perker ved ryggene, Akerskogun, Vångåsen, Dunkirkeodden, gårder i utkanten av byn: Sørstad, Fureberget, Ajer. HEN-OPP, Hønjern, materi, Opplandske sang og høvleri, bryggeriet, Lunke, Hørak Data, Norsk Tipping, Busse, Ideal, forsikring, leiding, løypebateri, NRKI. BBS, buss, privatbil, tog, skibladner, biter, Buss bilutleie, flyplass, taxi. Høstakkefest, Olav, sidsommar, hundedagene, Liv i stene, Høst-ukan. Rediftidrett, Høstingen, turistforeningen, Mysse fiskeforening, Høst hageag, 40, Høstmarken ornologiforening, Høst jeger- og flakeforening.	
- Energi & opprettholdelse (1982-2) ↑ Industrianalyse		Samfunns Kulturhistorie Folkehelse Historisk arkitektur Ekspertise Kulturhistorie	
		Oppsett: TOE * Skrevet og bygget på en utvalgt side av Åsa Madsen i 2004 - Kunnskapsutv. og Kulturhistorie, Høstmarken skole, Oslo 1990	

Skjema for kulturanalyse*

Barnehage
Årskole
Dato

Kolonne 1 Universelle behov for...	Kolonne 2 Behovs- tilfredsstillelse gjennom... Innflytningen	Kolonne 3 Den lokale kulturen i lys av rikskulturen (Rikskulturen i lys av lokal kulturen) Før - nå - senere Her - der			Kolonne 4 Begreper og bokstaver Her - der Før - nå - senere	
		Semiotikkultur	Verdier/kulturliv	Idé/kultur	Indekke språk Språk som stedskap	Didaktisk analyse Bokstaver som kultur og indekke Innflytning
..Å forstå kulturelle forskjeller (nivå 0)	Religion, Livsstil, ideologi, Moral, verdier, holdninger					Religjøs litteratur Livsstil/lit. uttrykk
↓ Didaktisk analyse	Vitenskap Natur og samfunnsfag Moral, verdier og holdninger					Fagliteratur/uttrykk
	Kunst Farging, musikk, teater, dans, drama, litteratur, Moral, verdier, holdninger Massekommunikasjon					Sjangerlitteratur Bilder og andre uttrykk
↓ ..Å beskrive kult (nivå 1)	Markeringer Tradisjoner og skikker					Lokal litteratur Bokstaver
	Politisk organisasjon Politiske innflytninger					Dialekt, myter legender, sagn
	Kommunen og Statens Lærerkollegium og forvaltning					
	Miljøbevissthet Rikspolisvesen Vold - ikke vold Utrykk					
	Politikk og rettsvesen Lover, regler normer, straff					
	Tradisjonell vitelse, Tradisjoner Markeringer Fysisk innflytning Innflytning					

Hentet fra:

Aasen, J og Engen, T.O (1994) *Didaktikk og læreplanarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske boksforlag. Side 228-230