

Læringssyn

En studie av fremtredende læringssyn i ulike barnehager i Dar es Salaam,
Tanzania

Ida Solheim



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Læringssyn – en studie av fremtredende læringssyn i ulike barnehager i Dar es Salaam, Tanzania.

AV:

Ida Solheim

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2012

STIKKORD:

Læringsteori, barn og barndom, oppdragelse, sosialisering, barnehageutvikling i Tanzania

SAMMENDRAG

Formålet med forskningsprosjektet er å få kunnskap om hvilket syn på barns læring som er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, Tanzania. Fokuset er rettet mot hvordan lærerne tilrettelegger for- og gjennomfører læringssituasjoner i hverdagen. Resultatene i denne studien vil også bidra til å gi et inntrykk av hvordan barnehager i Dar es Salaam er organisert og hvorfor de er organisert slik. Formålet er konkretisert gjennom følgende problemstilling:

Hvilket læringssyn er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, og hvilke konsekvenser har dette læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av læringsituasjoner i hverdagen?

På bakgrunn av problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilket læringssyn uttrykker lærerne i læringssituasjoner gjennom bruk av ulike lærings og undervisningsstrategier?
- 2) Hvordan oppfatter lærerne sitt eget læringssyn og med hvilke faktorer begrunner de bruken av lærings- og undervisningsstrategier?
- 3) Hvilke konsekvenser har læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av læringsituasjoner i hverdagen?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg benyttet en kvalitativ framgangsmåte. Det første forskningsspørsmålet har jeg besvart gjennom kvalitativ observasjon, og det andre gjennom kvalitativt intervju. Forskningsspørsmål tre er besvart ved bruk av en sammenlignende analyse av observasjons- og intervjudata. Da jeg ønsket å undersøke bakgrunnen for tilretteleggingen og gjennomføringen av læringssituasjoner, ble den kvalitative framgangsmåten valgt da den er egnet for å oppnå en helhetsforståelse. Kvalitativ observasjon og intervju er to metoder som i stor grad utfyller hverandre. I denne studien er de godt egnet for å få frem en helhetsforståelse av det fremtredende synet på læring, og hvilke faktorene som påvirker.

Det teoretiske grunnlaget utgjøres av teori knyttet til ulike forståelser av læring, og andre elementer som kan påvirke lærerens forståelse av hvordan barn lærer. Dette vil være: lærerens

forståelse av barn og barndom, barnehagens oppdragelsesmandat, og hennes forståelse av sosialiseringprosessen. Dette er faktorer som vil påvirke hvordan hun tilrettelegger for og gjennomfører læringssituasjoner i hverdagen. Begrepet læring har spesielt blitt gjort rede for og drøftet ved å vise til ulike forståelser av hvordan barns læring oppstår og hvordan de ulike forståelsene kan komme til uttrykk i en tanzaniansk kontekst. Redegjørelsen av ulike læringsteorier tar utgangspunkt i en behavioristisk- og en kognitiv tilnærming til læring. Avslutningsvis har jeg tatt utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske (Bronfenbrenner, 1979) modell for å beskrive hvordan ting som skjer i andre miljøer vil påvirke hva som foregår i barnehagen.

Barnehageutviklingen i Tanzania tiltok på 90-tallet som er resultat av eksterne føringer som FNs menneskerettigheter og Education for All (EFA). Denne utviklingen har fokusert på skoleforberedende aktiviteter. EFA introduserer et mer helhetlig syn på omsorg og læring. Denne studien har blitt gjennomført i barnehager for barn i alderen 2-6 år, en statlig-, en privat- og en internasjonal barnehage. Forskning i tilknytning til tema vil være rettet mot barn og foreldre i større grad enn barn og barnehage. Rapporter og forskning mot barnehageutviklingen i Tanzania er i stor grad rettet mot å vurdere og evaluere det gjeldende tilbudet og gi forslag til forbedringsmuligheter. Denne studien vil gi et innblikk og en forståelse av hva som foregår i de ulike barnehager. Ved bruk av en kvalitativ framgangsmåte er fokuset her rettet mot det som konkret foregår i barnehagen framfor å evaluere mange barnehager og trekke frem likhetstrekk

Resultatet av denne studien viser til et læringssyn som er sterkt påvirket av et skoleforberedende mandat. På bakgrunn av observasjonsdataen viser funnene mot en behavioristisk tilnærming til læring. Det er et særlig fokus på belønning og læringsmekanismer som er beskrevet innenfor operant betinging. Barnehagen skal forberede barn til skolen. Bruken av belønning er hensiktsmessig da lærerne kan lede barna i riktig retning ut ifra de mål som er satt i læreplanen og lærerne får kontrollert at barna lærer det de skal. Fokuset er da på lese- og skriveferdigheter og matematikkferdigheter.

Gjennom intervjuene viser funnene i langt større grad til en kognitiv forståelse av hvordan barn tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter. Her vektlegger lærerne barns sansing og persepsjon og at barnet skal være aktivt i læringssituasjonen. De ønsker å variere undervisningen og å bruke noe konkret å vise barna i læringssituasjonen. En lærer fremhever at det er viktig å stimulere barnas nysgjerrighet, som ved å introdusere nye ting. Særlig for å

støtte barn som kan ha problemer med å forstå et konsept. Alle lærerne uttrykker at det å være lærer i en barnehage er noe annet enn å være lærer ved en skole. Den viktigste forskjellen de peker på, er at barnehagen også har et omsorgsansvar og at de må lære barn god oppførsel.

Gjennom en sammenlignende analyse av observasjons- og intervjudata kommer det frem ulike elementer som kan påvirke til at det ikke alltid er samsvar mellom observasjon- og intervjudataene. Lærernes kognitive tilnærming blir overskygget av et fokus på måloppnåelse da lærerne må vurdere barna i forhold til mål fra læreplanen. Foreldrenes forventning og ønske om at engelsk skal bli brukt som undervisningsspråk vil også påvirke læringssituasjonen. For barna gir dette en konsekvens av en hverdag hvor de er lite aktive. Hverdagen kan beskrives som sterkt mål og middel preget, det vil si at den er lagt opp etter undervisningsøkter, som kan være et resultat av at barna skal lære grunnleggende ferdigheter innenfor skoleforberedende aktiviteter. Hverdagen blir også forutsigbar for barna og overgangen til skole blir lettere ved at skolemiljøet vil være et kjent miljø for dem. En annen konsekvens vil være hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt. Det er tilrettelagt for klasseromsundervisning inne og for barns lek ute. I alle barnehagene hadde de en pause midt på dagen hvor barna kunne være ute og leke på ca. 30 min. Tidligere rapporter fra slutten av 90-tallet beskriver et skille mellom hva som er hjemmets oppdragelsesmandat og hva som er barnehagens oppdragelsesmandat. Barnet skal blant annet lære god oppførsel, stell og renslighet hjemme, og foreldrene sender barna i barnehagen for at de skal forberedes til skole. I intervjuene uttrykte lærerne at deres ansvar var å ta vare på barna som mødre. En lærer vektla ansvar i forhold til stell og renslighet, mens en annen lærer vektla at det er viktig å vise at hun var glad i barnet, være som en mor, for at barnet skulle lære. Det var viktig at barna trivdes i barnehagen. En tredje lærer uttrykte at hun ønsket det samme for barna i barnehagen som hun ønsket for sine egne barn: at de skulle bli suksessfulle individer. Ut ifra intervjudataene vil lærernes forståelse av barnehagen og formålet med barnehagen vise mot et samsvar med EFA beskrivelse av formålet med et ECCE-program.

Det første som fremstår som likt i alle barnehagene er det skoleforberedende fokuset, som særlig blir synlig gjennom hverdagsorganiseringen. Det ligger også en likhet i at lærerne gjennom intervjuene uttrykker de samme oppfatningene om sin rolle i barnehagen, hvordan de oppfatter barn og læring og hva de oppfatter som viktig at barna skal lære i barnehagen. Det er også likt hvordan de organiserer barn i klasser og at det er en kontinuitet i undervisningen. De benytter samme undervisnings- og læringsteknikker gjennom alle årene noe som fører til at det blir en kontinuitet i hverdagen og den blir forutsigbar for barna. Vanskelighetsgraden

øker og det blir enkelt for lærerne å avgjøre om barna har lært det de skal. Den statlige og den private barnehagen fremstår som mer behavioristisk rettet, noe som kan være påvirket av ønsket om å benytte engelsk som undervisningsspråk

Den største forskjellen er at barnehage C skiller seg ut ved å være internasjonal og fokuserer mer på barnets aktivitet i lærings situasjoner og mer dialog og samspill mellom barn og lærer. Barnehage A skiller seg ut ved at den har kiswahili som undervisningsspråk og barnehage B blir midt i mellom disse barnehagene. Det er tre svært ulike barnehager i Dar es Salaam men studien viser at de vektlegger mye av det samme i hverdagen og at det er stor samsvar mellom intervjudataene i fra alle tre barnehagene.

FORORD

Tusen takk til min veileder Heidi Biseth for god oppfølging og konstruktive tilbakemeldinger.

En stor takk går til barnehagene i Dar es Salaam som delte sin hverdag med meg. Og spesielt takk til mine informanter som tok seg tid til å dele sine kunnskaper og erfaringer.

FORKORTELSER

MoE	Ministry of Education
ECCE	Early Childhood Care and Education
EFA	Education For All
IoE	Institute of Education
NSD	Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UDSM	University of Dar es Salaam
UDSE	University of Dar es Salaam, School of Education

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	7
FORKORTELSER	8
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	9
1. INNLEDNING	11
1.1 Motivasjon.....	12
1.2 Formål	13
1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål.....	13
1.4 Oppgavens struktur	14
2. KONTEKST.....	16
3. RELEVANT FORSKNING.....	19
4. TEORETISK UTGANGSPUNKT	28
4.1 Elementer som virker inn på det fremtredende læringssynet	28
4.1.1 Ulike forståelser av barn og barndom	29
4.1.2 Oppdragelse	33
4.1.3 Sosialisering	37
4.2 Læring	41
4.2.1 En behavioristisk tilnærming til læring	43
4.2.2 En kognitiv tilnærming til læring	46
4.2.3 Et psykodynamisk element i læring	53
4.3 En utviklingsøkologisk tilnærming til læring	54
5. METODE	59
5.1 Kvalitativ tilnærming.....	60
5.2 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning.....	62
5.3 Innsamling av data.....	65
5.3.1 Observasjon som forskningsmetode.....	66

5.3.2 Intervju som forskningsmetode	68
5.4 Forskningsetiske refleksjoner	70
5.5 Framgangsmåte for analyse av datamaterialet.....	72
6. FREMTREDENDE LÆRINGSSYN	75
6.1 De utvalgte barnehagene i Dar es Salaam	76
6.2 Fremtredende læringssyn i ulike barnehager i Dar es Salaam	79
7. KONSEKVENSER AV FREMTREDENDE LÆRINGSSYN	93
8. AVSLUTTENDE KOMMENTARER	99
9. VEDLEGG	104
10. LITTERATURHENVISNINGER.....	105

1. INNLEDNING

Education for All (EFA) er et initiativ fra verdenssamfunnet og UNESCO er organisasjonen som overvåker denne prosessen. Målet for EFA er at alle skal få tilgang til grunnskoleutdanning innen 2015. EFA er UNESCOs viktigste satsning og programmet er sentralt i arbeidet for å nå FNs tusenårsmål nr. 2 som er grunntdanning for alle¹. Tanzania er i ferd med å nå dette tusenårsålet da andelen barn i grunnskolen er 96,7%, og 73,9 % fullfører grunnskolen². EFA er direkte knyttet til FNs Barnekonvensjon som ble vedtatt i 1989 og Tanzania ratifiserte konvensjonen i 1991 (Mtahabwa, 2009). Formålet med barnekonvensjonen er å garantere barns rettigheter, overlevelse, utvikling og beskyttelse. Fokuset på barns rettigheter har vært økende, og i løpet av 90-tallet kom det flere reformer og et økende politisk fokus på ECCE utviklingen. EFAs første mål retter seg mot barn og barndom: «Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children» (UNESCO, 2006) og bidrar da til å fremheve Early Childhood Care and Education (ECCE) som en del av utdanningssystemet, og gir et viktig fokus på barn og barndom. EFA uttrykker en helhetlig tilnærming til omsorg og læring ved å beskrive ECCE som: «“ECCE supports children’s survival, growth, development and learning – including health, nutrition and hygiene, and cognitive, social, physical and emotional development – from birth to entry into primary school in formal, informal and non-formal setting (UNESCO, 2006, p. 3) . «In practice, care and education cannot be separated, and good-quality provision for young children necessarily addresses both dimensions” (UNESCO, 2006, p. 17). ECCE-programmer skal støtte barn under skolealder og sørge for et sterkt grunnlag for videre læring og utvikling. ECCE bør være rettet mot utviklingen innenfor områdene omsorg, helse, ernæring og læring og det bør forstås som et helhetlig program. Nesten halvparten av alle barn under 3 år i verden har tilgang til formelle programmer. Den private sektoren er prominent i Afrika sør for Sahara og det er også et stort skille mellom rurale og urbane områder her (UNESCO, 2006). Barn fra fattige og landlige områder og de sosialt ekskluderte har en begrenset tilgang til ECCE-programmer. Myndigheter i land sør for Sahara viser til en lav prioritering av ECCE-

¹ <http://unesco.no/utdanning>, hentet den 29/5 2012

² <http://www.globalis.no/Land/Tanzania>, hentet den 29/5 2012

programmer, men det siste tiåret har det allikevel vært en markant fremgang mot EFA i disse landene. Dette kommer frem når det gjelder registrering til førskole og antall barn i grunnskolen. I Tanzania er 89,6% av barn i alderen 5-6 år registrert i en førskole og det er en lik fordeling mellom jenter og gutter. 34% av alle barn opp til 6 år er registrert ved førskole³. I Afrika sør for Sahara startet utviklingen av ECCE-programmer ved begynnelsen av 1970-tallet og fokuset har vært på å møte grunnleggende behov hos barn. Barns helse, fattigdomsbekjempelse, trygge og rimelige omgivelser for barnepass, og overgangen til førskole og skole har vært kjerneområdene i denne utviklingen. I de fleste afrikanske land er det utviklet en aldersdeling innenfor disse ECCE-programmer: omsorgsprogram for barn under 3 år, og programmer med vekt på utdanning og læring for barn fra fylte 3 år (UNESCO, 2006).

1.1 Motivasjon

Motivasjonen for denne studien er min interesse for å forske på hvordan barn og deres hverdag blir forstått i andre land utenfor Norden. Tanzania er interessant da Education for All (EFA) viser til en bevissthet rundt barnehagens betydning for barns oppvekstvilkår og for fattigdomsbekjempelsen (UNESCO, 2006). Flere føringer fra Ministry of Education (MoE) og rapporter initiert av UNESCO viser at det har vært et økende fokus på ECCE-programmer i Tanzania og jeg ønsket derfor å få et innblikk i den nåværende situasjonen i forhold til ECCE i Tanzania. Tidligere rapporter viser at fokuset har vært på å evaluere det gjeldende tilbudet og komme med forslag til forbedring. Temaer som er belyst er i hovedsak barn i skole, helse og ernæring, og barnehagens betydning for fattigdomsbekjempelse. Motivasjonen for å rette studien mot et urbant område som Dar es Salaam er å få innsikt i hverdagen i de barnehagene der barns grunnleggende behov er dekket for å belyse hva som skjer i disse institusjonene, og hva de vektlegger i hverdagen. Jeg ble nysgjerrig på å finne ut hvilket tilbud disse barnehagene gir barn i Dar es Salaam. En måte å gjøre det på vil være å fokusere på hvordan lærerne forstår læring, hva de vektlegger i læringssituasjoner, og hva som påvirker til et fremtredende syn på læring i disse barnehagene?

³ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/> hentet den 29/5 2012

1.2 Formål

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan lærerne i barnehager i Dar es Salaam forstår og utøver et syn på læring. Forskningsfokuset er rettet mot lærernes syn på barns læring og hvordan dette kommer frem i hverdagen. Det vil si hvordan de tilrettelegger for og gjennomfører læringssituasjoner i hverdagen. Resultatene i denne studien vil også bidra til å gi et inntrykk av hvordan barnehager i Dar es Salaam er organisert og hvorfor de er organisert slik de er.

1.3 Problemstillinger og forskningsspørsmål

Dette forskningsprosjektet har følgende problemstilling:

Hvilket læringssyn er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, og hvilke konsekvenser har dette læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

På bakgrunn av dette har jeg stilt følgende forskningsspørsmål

- 4) Hvilket læringssyn uttrykker lærerne i læringssituasjoner gjennom bruk av ulike lærings og undervisningsstrategier?
- 5) Hvordan oppfatter lærerne sitt eget læringssyn og med hvilke faktorer begrunner de bruken av lærings- og undervisningsstrategier?
- 6) Hvilke konsekvenser har læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

Det første forskningsspørsmålet vil jeg besvare gjennom kvalitativ observasjon, og det andre gjennom kvalitativt intervju. Forskningsspørsmål tre vil jeg besvare ved hjelp av en sammenlignende analyse av observasjon og intervju.

Begrepet barnehage blir brukt om de daginstitusjoner for barn som er med i denne studien. Det er valgt på grunn av aldersgruppen institusjonene er rette mot, EFA sitt helhetsperspektiv mot omsorg og utdanning i barndommen som uttrykker at ECCE-institusjoner må være noe annet enn en førskole, og på basis av hvordan lærerne i de utvalgte barnehagene selv omtalte virksomheten og sitt arbeid. På den andre siden har jeg valgt å benytte tittelen lærer istedenfor førskolelærer eller pedagog i denne rapporten selv om flere her var bevisste på at det å være lærer i en barnehage er noe annet enn å være lærer i skolen, var det i praksis tittelen lærer de benyttet. Et læringssyn vil være lærernes syn på hvordan barn lærer slik det framstår i læringssituasjoner, eller hvordan de muntlig uttrykker som sin oppfattelse av barns læring. En læringssituasjon kan enten være spontan eller planlagt. I denne studien vil en læringssituasjon bestå av kommunikasjon mellom lærer og barn, hvor hensikten med aktiviteten er at barnet oppnår kunnskap om noe, eller øker sin forståelse av noe. En planlagt læringssituasjon vil da være initiert og oppmuntret av læreren. En spontan læringssituasjon vil oppstå spontant mellom barn og lærer og samhandlingen kan resultere i at barnet har oppnådd økt kunnskap om noe eller økt sin forståelse av noe.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil jeg presentere konteksten rundt undersøkelsen ved å beskrive hvordan barnehageutviklingen ble igangsatt og hva som er barnehagens situasjon i Dar es Salaam Tanzania i dag. Denne bakgrunnsinformasjonen vil være viktig for å forstå datamaterialet og analysen.

I kapittel 3 vil jeg presentere relevant forskning som allerede foreligger på feltet og redegjøre for hvordan denne studien passer inn i dette feltet.

I kapittel 4 vil gjøre rede for teoretiske ståsteder og modeller som vil være relevante for å analysere og forstå forskningsspørsmålene og datamaterialet. Utgangspunktet vil være ulike elementer som påvirker og bidrar til å skape et syn på læring og peke på hvordan ulike forståelser av hvordan læring skjer hos barn kan komme til syne i en tanzaniansk kontekst.

I kapittel 5 vil jeg beskrive og redegjøre for oppgavens metodologiske del og drøfter hva en kvalitativ tilnærming ved bruk av datainnsamlingssteknikkene intervju og observasjon innebærer. Jeg vil belyse problematikk vedrørende validitet og reliabilitet av en kvalitativ

oppgave og avslutningsvis gjøre rede for etiske vurderinger som er viktige for oppgava og beskriveframgangsmåten for analysen av det innsamlede datamaterialet.

I kapittel 6 vil jeg presentere funnene i denne studien og drøfte hva som vil være det fremtredende synet på læring med utgangspunkt i den teoretiske referanserammen som er redegjort for i kapittel 4.

I kapittel 7 presenteres ulike konsekvenser det fremtredende synet på læring kan gi i barnehagehverdagen.

I kapittel 8 gir jeg avsluttende kommentarer og viser hvordan jeg har svart på forskningsspørsmålene mine. Her vil jeg også se på likheter og ulikheter mellom de tre barnehagene.

2. KONTEKST

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for utviklingen av ECCE-institusjoner, heretter omtalt som barnehager, i Tanzania og ser på hvilken betydning politiske føringer og eksterne initiativ som EFA og FNs barnekonvensjon har hatt..

Utviklingen av barnehager i Tanzania kan føres tilbake til 1961 da landet ble uavhengig fra britisk kolonistyre. Før dette avgjørende skille ble det produsert få dokumenter som kan gi informasjon om virksomheter som vektlegger omsorg og læring til barn (Mtahabwa, 2009). I denne perioden etablerte misjonærer såkalte “bush schools” hvor de underviste i lesing, skriving og matematikk i tillegg til den bibelske tro. Langs kysten etablerte araberne Madrasa skoler hvor undervisningen ble konsentrert rundt Koranen og arabisk muntlig og skriftlig språk. Det finnes få dokumenter fra denne perioden, men utviklingen av skole fra 1961 ble bygget på en skoletradisjon som tok utgangspunkt i religion (Mtahabwa, 2009). I perioden fra 1961 til 1981 vedtok Tanzania en “åpen-dør” politikk som inviterte ulike aktører til å etablere barnehager og førskoler. The Parents’ Association (WAZAZI) spilte en aktiv rolle i å etablere og styre *Child Care Centres*, spesielt for barn på flukt. Andre ikke statlige organisasjoner som sørget for førskole var blant annet Aga Khan Foundation, Hindu Parents’ Communities, The Tanzania Women Association og andre individuelle initiativ (Mtahabwa, 2009). Dette viser til at familie og religiøs tilknytning har hatt betydelig påvirkningskraft i barnehageutviklingen. I 1979 var det *International Year of the Child* og daværende president Julius K. Nyerere rettet oppmerksomhet mot barn og mødres situasjon i Tanzania. Han vektla at en oppmerksomhet og omsorg rettet mot barn er sentralt i nasjonens utvikling og noen av temaene han la stor vekt på var god utdanning, helse, ernæring, vann, rent miljø, og omsorg. På tross av denne oppmerksomheten forble barns situasjon i praksis uendret da interne politiske føringer hadde liten påvirkningskraft i praksis (Mtahabwa, 2009). I 1982 fikk kommisjonen *Makweta Presidential Commission on Education* i oppgave å evaluere hele utdanningssystemet og fremme forslag for hva som vil være nødvendig i utviklingen av ECCE-programmer fram mot år 2000. I deres rapport fra mars 1982 ble det for første gang i Tanzanias utdannelseshistorie fastslått at førskolen må bli behandlet seriøst. Før den tid fantes det ingen politisk målsetning i forhold til førskole. Kommisjonens anbefalinger gikk ut på at Ministry of Education (MoE) skulle utdanne førskolelærere så snart som mulig, for å imøtekomme undervisningskrav i førskolen. Ministry of Work and Community Development og Ministry of Health skulle bli tillagt ansvaret for de yngste barna (0-3 år), og imøtekomme deres utvikling og læringsbehov.

MoE ble betrodd barn fra tre år og opp til skolealder. Ingen førskolelærerutdanning ble etablert som respons på rapporten fra kommisjonen. Noen tiltak ble dog initiert i denne perioden, men de var både ukoordinerte og vage i visjonen. I 1986 ble det utgitt retningslinjer av Institute of Curriculum Development rettet mot innholdet i førskolen (Mtahabwa, 2009). For å imøtekomme undervisningskrav fra skole ble det uttrykt et ønske om å utdanne førskolelærere. Dette viser mot en vektlegging av at førskole og barnehage skal forberede barn til skolen.

Etter denne perioden med en økende bevissthet på barnehagens rolle i samfunnsutviklingen ble det allikevel eksterne krefter som sto for de viktigste endringene i utviklingen av barnehager i Tanzania. I 1989 ratifiserte Tanzania FNs barnekonvensjon og the World Declaration on Education for All (EFA) i 1990. Sistnevnte vektlegger at læring starter fra fødselen, mens barnekonvensjonen slår fast at utdanning er et basisbehov og en rettighet for barn. Som en følge av dette formet regjeringen i 1990 The National Task Force som fikk i oppgave å revidere utdannelsessystemet og forslå et nytt utdannelsessystem tilpasset det 21. århundre og umiddelbart ble en læreplan for førskolen utviklet (Mtahabwa, 2009).

(Mtahabwa, 2009) referer til perioden fra 1995 og fram til i dag som perioden for formell førskoleutdanning i Tanzania, og perioden for utvikling av en mer barnesentrert politisk bevissthet. Som et resultat av The National Task Force sin rapport ble førskolen for fem og seksåringer erklært å være statens ansvar og nå formalisert, integrert og inkludert i landets formelle utdanningsstruktur. Reformen søkte å inkludere adgang til førskolen som fullt ut statens ansvar, men det ble ikke fastsatt at førskolen er obligatorisk. Etter føringer fra EFA og FNs barnekonvensjon ble det utviklet en ny læreplan som skulle erstatte retningslinjene fra 1986 og det ble iverksatt tiltak for å utvikle førskolelæreutdanning ved noen utvalgte høyskoler. Førskolen ble gjort formell i 1995, men en læreplan for førskolelærerutdanning ble først utviklet i 2003 (Mtahabwa, 2009).

Statlig satsning på å imøtekomme barns behov er et relativt nytt fenomen, selv om et fokus på barns behov i forhold til læring og utvikling kan føres tilbake til uavhengigheten i 1961 og the International Year of the Child i 1979. Etter eksterne initiativ fra 1990-tallet har barnehagene gradvis oppnådd større politisk oppmerksomhet. I dag eksisterer det to politiske føringer rettet mot barns velferd, Pre-Primary Educational Policy som er utviklet av Ministry of Education and Culture (MOEC) og Child Development Policy som er utviklet av Ministry of Development, Woman and Children Affairs (MCDWCA) (Mtahabwa, 2009). Tidspunktet

disse føringene ble utviklet på indikerer at de i kan tilbakeføres til eksterne krefter som FN og EFA enn interne.

Læreplanen for førskolen som ble utgitt i 2005 av Ministry of Education and Vocational Training (MoEV, 2005). Her blir det beskrevet hva barnet skal lære i hvert fag, og undervisningsstrategier for lærerne. Dette inkluderer språk som engelsk og kiswahili, matematikkunnskaper, naturfag som inkluderer å navngi ulike objekter i miljøet, spise sunt, personlig hygiene, hvordan unngå uhell, benevne tid, dag og årstid, samt begreper kulde/varme, lyst/mørkt, personlighet som går ut på god oppførsel og godt forhold til andre, ulike sportslige aktiviteter, og kunstfaglige aktiviteter som tegning, fargelegging, og grunnleggende ferdigheter i musikk.

En nøkkelfaktor for å karakterisere utviklingen av barnehager i Tanzania vil være mangelen på en bestemt forvalter da styringen har svingt mellom ulike departement uten en klar korrigerende eller strategi for et kvalitetstilbud og at det er eksterne krefter som FN og EFA som har hatt størst påvirkningskraft. Forskning initiert av UNESCO viser at det vil være en stor forskjell på barnehage tilbudet i et urbant område som Dar es Salaam og det barnehage tilbudet som eksisterer i rurale områder. Dette vil jeg belyse nærmere i neste kapittel hvor jeg presenterer relevant forskning i tilknytning til temaet barn og barns læring i Dar es Salaam.

3. RELEVANT FORSKNING

I dette kapitlet vil jeg presenterer forskning som omhandler temaet barnehager og barns læring i Dar es Salaam og forskning som vil være relevant for å få en helhetsforståelse av dette temaet. Først presenterer jeg rapporter initiert av UNESCO for å beskrive fokuset hos de eksterne aktørene som i stor grad har påvirket barnehageutviklingen i Tanzania. Forskning rettet mot foreldre og barneoppdragelse vil bli presentert for å få en forståelse av hva foreldrene forventer av barnehagen og hvordan formålet med barneoppdragelse tradisjonelt har blitt forstått. Dette er relevant for studien da det kan beskrive faktorer som vil påvirker det som foregår i barnehagen. Avslutningsvis viser jeg til forskning som problematiserer bruken av Engelsk som undervisningsspråk framfor Kiswahili.

Mende (1999) undersøkte barnehage tilbudet i Tanzania for å skaffe en oversikt over hva som er oppnådd innenfor feltet, hva som gjenstår og hvordan jobbe videre med dette. I denne undersøkelsen benyttet hun FNs menneskerettigheter som referanse og retningslinjer i analysen. Hun evaluerer barnehage tilbudet på basis av den betydelige utviklingen som fant sted på 90-tallet og understreker at denne utviklingen kun er et resultat av Tanzanias implementering av FNs menneskerettigheter og barnekonvensjon. På grunn av dette vil litteratur som omhandler barn og barnehage i Tanzania i hovedsak være rettet mot nærliggende felter som påvirker feltet og aktivitetene innenfor barnehageutviklingen. Blant annet er fattigdom en faktor som gir et dårlig utgangspunkt for prestasjoner i barnehageutviklingen, barns rettigheter og utdanning generelt. Som viktige punkter å jobbe videre med peker hun på at det er viktig å fremme en helhetlig tilnærming til omsorg og utdanning for å imøtekomme barns behov. Av hennes resultater kommer det fram at helse og utdanningstilbudet er bedre i de urbane områder enn i de rurale og at oppmerksomheten da bør rettes mot de rurale områdene da førskoleaktiviteter for barn under 5 år er sjeldent her men vanlig i urbane områder (Mende, 1999).

Mende (1999) beskriver barnehage tilbudet gjennom 90-tallet ved å dele det inn i to kategorier, hvor den første er omsorgssentre for barn 2-4 år og førskole for barn 5-6 år. Formålet med førskolen ville være å støtte barnets personlighetsutvikling. Dette involverer; deres fysiske, mentale, moralske og sosiale ferdigheter og karakteristika, å forme barnets karakter slik at det gjør det mulig for han/henne og tilegne seg akseptable former for oppførsel og aktiviteter, og å hjelpe barnet til å oppnå en respekt og stolthet for sin familie, sin

kulturelle bakgrunn. Dette inkluderer at barnet tilegner seg moralske verdier, skikker og tradisjoner så vel som nasjonal etikk, identitet og stolthet. I tillegg til at førskolen skal identifisere barn med spesielle behov og iverksette tiltak for dem. Læringsstrategier i lærerplanen fra 2005 ser ut til å være utarbeidet på grunnlag av disse punktene⁴. Det er ikke utarbeidet tilsvarende mål for omsorgssentre som har tilbud rettet mot barn 2-4 år (Mende, 1999). Hun peker på at barn med spesielle behov får liten eller ingen oppmerksomhet fra interne og eksterne krefter og mener det vil være viktig å fokusere på disse barna og utarbeide tiltak for å møte deres behov. Framover mener hun at et viktig tiltak vil være å utarbeide en sentralisert læreplan som skal gjelde for alle barnehager, både statlige og private⁵. Foreldrene forventer utdanning av barn fremfor omsorg og helsetilbud i barnehagen, og Mende (2009) påpeker her at det vil være viktig å gjøre foreldrene klar over at barnehagen skal være en «bru» fra hjemmemiljøet til skolemiljøet. Utdannede foreldre vil ha høye forventninger til sine barns prestasjoner på skolen og ønsker at barna skal få en grunnleggende forståelse for læring, skriving og matematikk. Når det gjelder barnehagepersonells utdanning, kan de på dette tidspunktet motta to års yrkesutdanning for eksempel fra Montessorri-høgskoler, men de fleste lærerne har et utdanningsnivå tilsvarende videregående. Det er også en høgskole hvor de tilbyr et ni måneders kurs for arbeid i omsorgssentre for barn 2-4 år.

Kweka (1995) Undersøker ECCE situasjonen gjennom litteratursøk og feltarbeid i Temeke District for å identifisere problemområder og videre fremme forslag for å øke tilgjengeligheten og kvaliteten på ECCE-programmer i Tanzania. Da barn i Temeke District, som er et område i Dar es Salaam, lever i fattige miljøer er fokuset i barnehagen her overlevelseshov, som tilstrekkelig mat, helsetilbud og trygge og helsefremmende omgivelser(Kweka, 1995) .Denne rapporten viser til at det i urbane områder vil være flere barnehager enn i rurale, men påpeker at mange barnehager ikke vil være registrert eller mangler skjøte til eiendommen eller bygningen. Mange av barnehagene mangler også kvalifiserte lærere og undervisningsmateriell samtidig som dårlig styring, manglende tilsyn og evaluering også vil påvirke kvaliteten. Konklusjoner og anbefalinger for å støtte ECCE-tjenester fra denne studien er mot å forbedre kvaliteten ved å utvikle førskolelærerutdanning og en relevant læreplan for denne utdanningen. Det bør bli fremmet et utviklende for registrering av førskoler. Førskoler bør holde til i passende lokaler, og det blir gitt uttrykk for et ønske om å overvåke tilsyns-tjenester for alle førskoler. Og avslutningsvis blir det vektlagt

⁴ Læreplanen er beskrevet i kapittel 2.

⁵ Læreplan for barnehager ble utgitt i 2005 av MoE, og det arbeides nå med å utvikle en ny lærerplan.

at tiltak for å forbedre ECE bør gå hånd i hånd med programmer for fattigdomsbekjempelse, og at det er et hastende behov for å studere barneoppdragelse. Familien spiller en viktig rolle i språkopplæringen (Kweka, 1995) og det er forventet at barn fra 3 år kan kommunisere på kiswahili, men med noen dialektforskjeller. Barnehagene forventer at renslighet som toletttrening skal foregå hjemme, der dette er aktuelt, og opplæring i gode manerer og høflighet er også hjemmets ansvar. For eksempel hvis et barn snakker stygt vil dette bli oppfattet som at barnet har en fattig familiebakgrunn, og ekteskapsproblemer som skilsmisse og vold i familien kan ses på som faktorer som bidrar til en dårlig barneoppdragelse. Dette viser mot en klar fordeling av hva som blir oppfattet som hjemmets ansvar og barnehagens ansvar i oppdragelsen. Frankenberg og Holmqvist (2010) har studert ulike oppdragsstrategier blant foreldre og besteforeldre i Temeke District. På bakgrunn av rapporten ovenfor vil det være relevant å vise til denne rapporten her da det kan gi en forståelse av hvilket ansvar barnehagen får. Undersøkelsen tar utgangspunkt i FNs barnekonvensjon som en del av et fokus på å stoppe fysisk avstraffelse som en strategi i barneoppdragelsen i Tanzania. Det er på bakgrunn av at FNs Barnekonvensjon vektlegger at barn skal bli beskyttet mot fysiske og psykisk vold. Barneoppdragspraksis er relatert til kulturen og lært gjennom foreldrenes erfaringer som deltagere i en kulturell gruppe eller klasse. Barneoppdragelsen vil være modellert av kulturen og målet for oppdragelsen inkludere hva foreldrene ønsker at barnet skal bli. Foreldrenes antagelser om oppdragelse henger også sammen med deres tanker og ideer om hvordan barnets beste skal ivaretas. Dette er også påvirket av deres antagelser om utviklingsprosessen, oppdragssteknikk og førsosial oppførsel. Foreldrenes antagelser er nært knyttet til kulturelle modeller for barneoppdragelsen de selv har blitt eksponert for og internalisert inn i. Kulturelle modeller blir overført fra person til person og fra generasjon til generasjon. Og forandring i samfunnet vil påvirke lokal oppdrags praksis.

Funnene i denne undersøkelsen (Frankenberg, 2010) viser til en antagelse blant foreldrene om at dårlig oppførsel skyldes at barnet ikke forstår eller at det er rampete.

Disiplineringsstrategier er brukt for å unngå at barnet blir skadet, for å få barnet til å forstå, for å få barnet til å unngå dårlig oppførsel og for å hindre dem fra å gjenta feil handlinger i forhold til normer i samfunnet og i fremtiden. Kortvarige strategier i barneoppdrags en siktet mot å beskytte barnet fra fare og får å få barnet til å oppføre seg der og da.

Langtidsstrategier er siktet mot at barnet skal internalisere hva som er rett og galt med det formål at barnet skal oppføre seg korrekt senere, uten at foreldrene trenger å involvere seg. Det kommer fram av denne rapporten at foreldre og besteforeldre har ulikt ansvar når det

gjelder oppdragelsen og de derfor vil benytte ulike strategier. Strategiene baserer seg på hvilken rolle oppdrageren har og hvordan de forstår at barnets utvikling kan påvirkes. I denne undersøkelsen viser funnene til tre ulike strategier: «to beat with care», «to treat like an egg» og «as if beating a snake». To «beat with care» viser mot en legitim form for fysisk straff der forholdet mellom barn og foreldre er basert på følelser og involvering. Det vil si at straffen skal bidra til å kontrollere og moderere barnets oppførsel. Både foreldrene og besteforeldrene vektlegger at det her er viktig å kombinere den fysiske straffen med kjærlighet. Hvis ikke vil ikke barnet utvikle seg riktig og straffen vil ikke ha noen effekt. Dette blir da en oppdragelsesstrategi av hensyn til barnets beste og informantene i undersøkelsen vektlegger at det er viktig at straffen gis kort tid etter dårlig oppførsel, spesielt gjelder dette for små barn. «To treat like an egg» er et uttrykk for en svak og myk oppdragelsesstrategi som er typisk for besteforeldrene. Det vil være et problem hvis besteforeldrene har hovedansvaret for barneoppdragelsen da barnet ikke vil utvikle seg riktig og ikke vil lære rett fra galt. På grunn av denne oppdragelsesstrategien utvikler besteforeldrene et nærmere vennsforhold med barnet enn foreldrene. I tillegg er de mer hjemme og har bedre mulighet til å tilbringe tid med barnet. Besteforeldre kan ikke være strenge da de har for mye kjærlighet og sympati for barnet, blir det uttrykt. «As if beating a snake» viser til en hard fysisk straff som vil skade barnet alvorlig og har da en negativ innflytelse på barnet. Dette kan føre til at barnet for et dårlig forhold til- og misliker foreldrene slik at de kan komme til å rømme hjemmefra for å bo på gaten. Dette oppfatter informantene i denne studien som negative konsekvenser. «The non-care of non-beating» er en oppdragelsesstrategi som blir tolket som omsorgssvikt ved at barnet blir forsømt og ignorert. Dette vil være uønsket da barnet vokser opp uten grenser, noe som kan resultere i at de blir kriminelle, narkomane og utvikler ingen forståelse for hva som er rett eller galt. I denne studien var det også foreldre som viste til at de ikke straffet barnet da det oppførte seg riktig og dermed ikke trengte å bli straffet, som ikke må bli forvekslet ved at oppdrageren ignorerer barnet. Avslutningsvis fremmer de at funnene indikerer at den vanlige bruken av fysiske straff vil bli forstått som en manglende evne blant foreldrene, eller mulighet til å skape barnevennlige miljøer i omgivelsene.

Kweka (1995) viser til at store deler av oppdragelsen skal være hjemmets ansvar, som renslighet og høflighet. Frankenberg og Holmqvist (2010) beskriver ulike oppdragelsesstrategier som blir benyttet av foreldre og besteforeldre i Temeke District. Mende (2009) påpeker at foreldrene, og særlig utdannede foreldre har høye forventninger til barnehagen, og de ønsker at barna skal få en grunnleggende forståelse for læring, skriving og

matematikk. Harkness og Super (1992) undersøker hvordan mødre i Tanzania og Amerika oppfatter barns utvikling av kunnskap. Det vil være relevant å se nærmere på her da foreldrenes oppfattelse av hvordan barn tilegner seg kunnskap kan påvirke hva de forventer av barnehagen. Foreldrenes oppdragelsesstrategier vil henge sammen med deres forståelse av barn og hva de forventer av barn i ulik alder (Harkness & Super, 1996).

Harkness og Super (1992) viser gjennom en sammenligning av de to kulturene hvordan noen oppfattelser er lett å forstå som internaliserte fra den sosiale verden. Det vil si at oppfattelsene er et resultat av mødrenes deltakelse i kulturen og ikke et resultat av mødrenes refleksjon og konklusjon. Den kulturelle oppfatningen og den individuelle oppfatningen er integrert som en personlig oppfatning. De tanzanianske mødrene viser til at barn tilegner seg kunnskap gjennom tilpasning. De har ikke blitt forklart at barn lærer språk gjennom lek, men mødrene oppfatter dette som en naturlig hendelse som vil forekomme ganske enkelt av at man er i live og det er slik det alltid har vært. Når de blir spurt om hvorfor de snakker til deres barn svarer de « fordi vi elsker dem. De amerikanske mødrene vektlegger å stimulere barn til lek da utfallet av lek gjennom forestillingsevne, utforskning, og muligheten til å uttrykke seg selv, er kognitiv utvikling. Barnets arbeid blir å leke. Denne forskjellen velger Harkness og Super (1992) å forklare ut fra samfunnets utvikling, altså hvilke erfaringer foreldrene har fra sin oppvekst. I landlige samfunn i Tanzania har barn og mødre spist og sovet sammen og menn hadde egne hytter eller de sov med dyrene. Mødrene jobbet ute og eldre barn tok vare på de yngre. Barn tok del i husarbeid og gårdsarbeid som gjordet at barnet utviklet seg til å bli mer et barn av samfunnet enn et barn bare av sine mødre. Denne erfaringen påvirker mødrenes oppfatning om hvordan barn utvikler kunnskap. For eksempel forståelsen om at barn vil være skoleklare fra 2-3 års alder. I det landlige samfunnet som er presentert måtte barnet ta ansvar for oppgaver som er nødvendige for å overleve fra den alderen. Det er fordi det var sannsynlig at det ville komme et nytt barn inn i familien. Det ble da forventet at det eldre barnet skulle hjelpe til ute, gjøre oppgaver i husholdet eller hjelpe til å ta vare på det nye barnet. De oppfattelsene om barns kunnskap som det blir vist til her mener Harkness og Super (1992) at kan stamme fra slike erfaringer da det er nødvendig at barnet øves opp til å være selvstendig. I Amerika har ikke barn hatt lignende erfaringer og ansvar på mange generasjoner. Barnets arbeid her blir oppfattet som det å leke og utfallet av lek vil være den kognitive utviklingen. Den amerikanske moren vil da sørge for å gi barnet mulighet for lek ut ifra sin bakgrunn og sine erfaringer og antakelser. Hun oppfatter at lek og fantasifulle erfaringer er en kilde til barns utvikling istedenfor direkte instruksjon, trening og didaktisk introduksjon. (Harkness og

Super (1992) poengterer at det er vanskelig å se om oppfattelsen kommer fra kulturen eller individet. Den klareste indignasjonen på sammenfall av kulturelle og personlig oppfatninger kommer for eksempel fram i Tanzania hvor det har vært et skifte i verdien av gårdsbruk og flere mødre ønsker nå et lønnet arbeid for sine barn i fremtiden. Verdien av å ha en storfamilie er også endret. Barnes deltagelse i husholdet har nå blitt gjort om til et skoleansvar. Barnets ansvar i forhold til familien blir å gå på skole. Denne forandringen reflekterer tilpasninger i en personlig oppfattelse. Når disse personlige oppfattelsene endres vil også kunnskapen i kulturen endres. De avslutter med å uttrykke at det verken er ønskelig eller nødvendig å separere de delene som tilhører kulturen og de som tilhører individets oppfatninger. Individet og kulturen kan best forstås ved å studere forholdet mellom dem. Denne artikkelen oppfatter jeg som en forenklet framstilling av hvordan mødrenes oppfatning tilpasser seg endringer i samfunnet.

Frankenberg og Holmqvist (2010) påpeker at foreldrenes oppdragelsesstrategi er påvirket av omgivelsene som gjør det vanskelig å skape barnevennlige miljøer. Da omgivelsene bidrar til å skape farlige situasjoner for barn er «to beat with care» en oppdragelsesstrategi som bidrar til å kontrollere barnets oppførsel. Harkness og Super (1992) gir en forenkling av hvordan omgivelsene influerer foreldrenes oppfatning om barns kunnskap. Fra disse artiklene kan en da se hvordan omgivelsene påvirker oppdragelsen gjennom disiplinstrategier og oppfatninger om barns kunnskapstilegnelse. Forstår jeg Harkness og Super (1992) rett er gårdsbruk en omgivelse som påvirker oppdragelsen da den fortsatt er en del av foreldrenes erfaring, og dermed blir en påvirkningsfaktor. Dette fører til at barnet blir ilagt ansvar for å bidra i familien gjennom arbeid. På grunn av endringer i samfunnet blir barnets arbeid nå forstått som skole. Da barnet i tidlig alder ble ilagt et betydelig ansvar i det tradisjonelle gårdsbruket blir oppfattelsen om at barnet i tidlig alder kan tilegne seg kunnskap og være lærevillige. Dette påvirker til at foreldrene forventer skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, og det kan også bidra til en oppfattelse av at språkutvikling og lek uansett oppstår naturlig, da det alltid har gjort det. Hvordan endringer i samfunnet vil påvirke barnet peker på en utfordring i forhold til implementeringen av EFA og FNs menneskerettigheter. Hvordan passer kravene fra disse føringene inn i samfunnet, da spesielt i forhold til foreldrenes forventning til barnehagen. Og hvordan foreldrenes forventning til barnehagen påvirker læreren og hvordan hun forstår barn og barns læring. Læreren på sin side er også et medlem av samfunnet og bygger sine antagelser omkring hvordan barn tilegner seg kunnskap på sine egne erfaringer

fra egen oppvekst. Og utfordringer i forhold til ECCE-programmer som er beskrevet i UNESCO rapporten kan kanskje belyses ut ifra dette

Anerkjennelsen av ECCE som en grunnleggende rettighet er vektlagt i Barnekonvensjonen. Hvis det sees bort fra utfordringen med kvalitet i barnehagen vil barnehagetilbudet i Tanzania være et privilegium for eldre barn, fra 4 år og for barn i de urbane områdene (Mtahabwa, 2011). Han undersøker hva foreldrene krever og ønsker av barnehagen og viser til at foreldrene har høye krav og få valg. I rapporten argumenterer han for å gi foreldrene flere valgmuligheter og mer informasjon om hva de ulike ECCE-programmene tilbyr. I lys av dette konkluderer han med at få foreldre finner disse programmene i samsvar med sine forventninger. Hva foreldrene forventer av barnehagen vil ikke bare påvirke dem og deres barn. Foreldrenes krav vil også påvirke formålet med barnehagen, tilgangen til barnehage, og myndigheter, organisasjoner og andre private som tilbyr ECCE-programmer. Uten krav vil det ikke være et behov for å etablere ECE programmer. Og uten tilgang til ECCE-programmer vil foreldrene miste muligheten til å oppdra barna i andre omgivelser enn i hjemmet og innenfor familien. I denne rapporten søker Mtahabwa (2011) å forklare hva som har vært forelderens krav til barnehagen. Og viser til at kravet for å utvikle barnehager kan oppstå fra et behov i samfunnet, som for eksempel en endring i familieorganiseringen. Barnehageutviklingen kan bevisst være initiert av organisasjoner eller personer på et spesifikt grunnlag. Foreldrenes avgjørelse om å sende barn til utvalgte barnehager er drevet av et formål og er bundet til spesifikke sosio-kulturelle, økonomiske og politiske ståsteder. Foreldrenes krav kan være ufordelaktige da det blant annet kan føre til at de presser lærerne til å gjøre barn lese- og skrivekyndige og numerate for tidlig. Barn i urbane områder har bedre muligheter for å delta i barnehage enn de i rurale områder. I Tanzania har tilgangen til barnehage først og fremst vært for eldre barn, men viser til at de beste resultatene oppstår når myndighetene utvikler programmer tilpasset barn i 0-3 års alderen.

Quorro (Brock-Utne & Skattum, 2009) viser til at foreldrenes krav til engelsk som undervisningsspråk er med på å påvirke utdanningskvaliteten i Tanzania. I det Tanzanianske utdanningssystemet er engelsk benyttet som undervisningsspråk. Engelsk er et fremmedspråk som er benyttet av 5 % av befolkningen og er begrenset til formell bruk (Roy-Campbell & Qorro, 1997). Engelsk er introdusert av britisk kolonistyre og utdannings reformer kom etter avkoloniseringen i 1961, – ett aspekt her var undervisningsspråket. Etter uavhengigheten var Kiswahili det nasjonale språket og på 60-tallet ble det satt i gang tiltak for å få det til å bli det offisielle språket (Roy-Campbell & Qorro, 1997). I 1967 ble kiswahili gjort til

undervisningsspråk igjennom grunnskolen, men politiske beslutningstakere og foreldre insisterer på å bruke et fremmedspråk som undervisningsspråk. Dette er selv om forskning viser at utdanning gjennom et fremmedspråk gir færre elever mulighet til å fullføre utdannelsen ved at de ikke mestrer språket godt (Brock-Utne & Skattum, 2009). I Tanzania er engelsk fortsatt det offisielle språket, men det er kun benyttet av 5-10% av befolkningen og kiswahili blir benyttet for daglig kommunikasjon. The Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA) er et forskningsprosjekt som problematiserer bruken av et fremmedspråk som undervisningsspråk. Da dette er et språk elevene sjelden hører eller benytter utenfor undervisningssituasjonen, vil det være vanskelig for dem å uttrykke seg gjennom dette språket. LOITASA prosjektet prøver å besvare spørsmålet: hva lærer egentlig barn i den afrikanske skolen i dag når de skal prøve å tilegne seg kunnskap med et språk de ikke forstår? (Brock-Utne, 2007). Prosjektet viser til forskning som bekrefter at elevene gjør det bedre når de får uttrykt seg på sitt eget språk. Et viktig resultat av dette forskningsprosjektet er at ved å bruke fremmedspråket engelsk som undervisningsspråk, blir det mye større variasjon i elev-prestasjonene noe som igjen fører til at bare en liten del av elevene klarer seg videre i utdanningssystemet. Brock-Utne (2007) argumenterer derfor for at afrikanske barn må få undervisning på deres eget språk. Å gjennomføre dette målet må være en viktig brikke i fattigdomsbekjempelsesstrategier. Dette argumentet er også sentralt for i EFA. Brock-Utne (2007) viser til Mehrotra (1998) som påpeker at i land hvor morsmålet er undervisningsspråk i grunnutdanningen har også en høy andel av befolkningen fullført grunnutdanningen. I Tanzania starter de fleste barn på skolen uten å kunne undervisningsspråket. Da hverken lærerne eller elevene kan undervisningsspråket, vil den ene mulige læringsformen være at elevene kopierer notater fra tavlen. Disse notatene vil da lære seg utenat for å gjenta dem når de blir testet. Dette er den læringsmetoden som er mest utbredt i Afrika, hevder Brock-Utne, men det blir utviklet lærer-veiledning for å hjelpe lærerne til å bli mer fokuserte på læring. Denne problematikken er mest relevant for grunnskolen og oppover i utdanningssystemet. Gjennom datainnsamlingen erfarte jeg at dette er en problematikk som også er relevant for barnehager. Da barnehage er mest utbredt i urbane områder og de barnehagene som var deltagende i min studie var privilegerte barnehager, kan jeg ikke si sikkert om det vil være en relevant problematikk som gjelder generelt for barnehager i Tanzania. Men som påpekt i kontekstkapitlet er førskolen nå inkludert i utdanningssystemet og språkproblematikken er da relevant for hele utdanningssystemet.

Denne redegjørelsen av relevant forskning i tilknytning til studien viser at UNESCO har initiert til flere rapporter vedrørende barns oppvekstvilkår i Tanzania. Forskning og litteratur i forhold til temaet dreier seg i stor grad om å kartlegge hvordan barns grunnleggende behov og rettigheter blir møtt og hva som må gjøre for å bedre kvaliteten. I tillegg til hvordan foreldre og samfunn vil påvirke barnehagen. Min forskning ble gjennomført i barnehager i urbane og mer privilegerte områder hvor flere av barns grunnleggende behov og rettigheter blir møtt. Ut ifra forskningen som er presentert i dette kapitlet kan grunnen til at det er lite forskning relatert til barnehager i lignende områder være at ressurser og tiltak mot der det trengs mest. Forskning peker mot at det vil være barnehager i rurale områder. Motivasjonen for å gjennomføre denne studien vil være å belyse hverdagen i barnehager og da er det interessant å studere barnehagene i de urbane områdene. Min forskning går ut på å se hvilket syn på barns læring som er fremtredende og hvordan de tilrettelegger og gjennomfører læringssituasjoner i barnehagen. Det vil være interessant å få kunnskap om hvordan lærerne tilrettelegger for barns læring her, hva de opplever som viktig og hvilke faktorer som påvirker organiseringen og tilretteleggingen i hverdagen.

I neste kapitel presenterer jeg den teoretiske referanserammen som datamaterialet vil bli drøftet i forhold til, men det vil også bli aktuelt å henvise til relevant forskning i analysen. Dette kapitlet er også relevant for å avgjøre om den teoretiske referanserammen kan benyttes i en Tanzaniansk kontekst da storparten av alle teoriene er utviklet i Europa og Nord-Amerika.

4. TEORETISK UTGANGSPUNKT

Dette kapitlet redegjør for og drøfter teoretiske ståsteder som er relevante for å forstå og besvare studiens problemstilling. Innledningsvis diskuterer jeg ulike faktorer som vil påvirke til et fremtredende syn på barns læring. Begrepene oppdragelse, sosialisering, og syn på blir drøftet i lys av hvordan de vil påvirke og være en del av lærernes fremtredende syn på læring. Hvordan lærerne forstår og forholder seg til de nevnte begrepene vil virke inn på deres fremtredende syn på læring. Begrepet læring vil bli redegjort for og drøftet ved å vise til ulike forståelser av hvordan barns læring oppstår og hvordan de ulike forståelsene kan komme til uttrykk i en Tanzaniansk barnehagekontekst.

4.1 Elementer som virker inn på det fremtredende læringssynet

For å kunne besvare problemstillingen om hvilket læringssyn som er fremtredende og hvilke konsekvenser dette læringssynet gir for hverdagen vil det være nødvendig å se på teorier som sier noe om hvilke elementer som er tilstede i en barnehage og har innvirkning på det fremtredende synet på barns læring. Lillemyr (2004) viser til betegnelsen pedagogisk grunnsyn som et uttrykk for barnehagens samlede syn på barn og barns læring- og utvikling. Dette innebærer hvilken virkelighetsoppfatning, hvilke verdier, holdninger og kunnskaper som ligger bak lærerens valg og prioriteringer i hverdagen. Det pedagogiske grunnsynet vil oppstå fra et utgangspunkt i flere teoretiske forståelser men de sentrale elementene vil være lærernes forståelse av filosofiske, sosiologiske og psykologiske elementer. I den filosofiske forståelsen vil lærerens forståelse barn og av oppdragelse være viktige faktorer som påvirker det fremtredende læringssynet. I den sosiologiske forståelsen vil lærerens forståelse av begrepet sosialisering og hennes oppfattelse av barnets sosialiseringsprosess påvirke hennes syn på læring (Gunnestad, 2007). Sosiologisk teori kan også bidra til å belyse barnehagens rolle i samfunnet og gi et bakteppe for å kunne analysere barns oppvekstmiljø. I den psykologiske forståelsen er lærernes forståelse av læringsprosesser det sentrale og jeg vil vise til ulike måter å forstå barns læring på med utgangspunkt en behavioristisk og en kognitiv forståelse av læring.

Teorier og forståelser av barn og barndom som jeg redegjør for og drøfter i dette kapitlet har det til felles at de i stor grad er utviklet og påvirket av tradisjoner og oppfattelser av barn som

har vært gjeldende i Europa og Nord-Amerika (LeVine & New, 2008) og et sentralt spørsmål for drøfting blir hvorvidt de kan anvendes i den Tanzanianske konteksten denne studien tar utgangspunkt i? Løvli i (Dale, 1992) viser til at pedagogiske teorier må vurderes ut fra kriteriet brukbar eller ikke brukbar og ikke fra kriteriet sann eller falsk da en teori kan være brukbar i en kontekst og ikke brukbar i en annen. Teorien bør derfor vurderes ut fra konteksten den skal brukes i. Sommer (1997) viser også til at teorier om barns utvikling alltid vil foregå i en kontekst og når man skal undersøke hvilket syn på barn og barns læring som er fremtredende vil det være viktig og først og fremst ta utgangspunkt i konteksten⁶. En vurdering av den teoretiske referanserammens relevans for den aktuelle konteksten vil komme frem gjennom kapitlet ved at jeg viser til hvordan elementer fra teoriene kan komme til syne i en urban Tanzaniansk barnehagekontekst. Denne vurderingen er gjort på bakgrunn av konteksten og relevant forskning som er presentert tidligere i oppgaven, og på bakgrunn av egne erfaringer fra datainnsamlingsperioden. Teoriene er også vurdert i forhold til om de er brukbare for å belyse et fremtredende syn på læring. (Sommer, 1997) beskriver konteksten som alle de historiske, materielle, fysiske og sosiale kjennetegn ved menneskelig aktivitet i en kultur. Konteksten i denne sammenheng vil jeg avgrense til å være relatert til barnehagens utvikling i Tanzania, oppdragelses tradisjoner, og tradisjonelt oppfattelse av barn⁷. Det vil si ulike faktorer som har påvirket barnehagen til å bli slik den er i dag.

4.1.1 Ulike forståelser av barn og barndom

Hvordan læreren forstår og oppfatter barnet vil virke inn på hennes planlegging, gjennomføring og vurdering av lærings situasjonen (Lillemyr, 2004) Hvordan ulike forståelser av barn og barndom påvirker det fremtredende synet på læring vil jeg nå redegjøre for ved å beskrive et syn på barnet som passiv i egen utviklings- og læringsprosess og barnet som aktivt i denne prosessen. Dette er to motpoler i hvilken oppfatning en har av barnet som kan komme til uttrykk ved at læreren først og fremst tar utgangspunkt i hvilket behov barnet har eller hvilken kompetanse barnet har (Askland & Sataøen, 2000). Et utgangspunkt i barnets behov viser til en oppfattelse av barnet som passivt, mens et utgangspunkt i barnets kompetanse viser til en oppfattelse av barnet som aktivt. (Askland & Sataøen, 2000) viser til at en

⁶ Konteksten for denne studien er beskrevet i de tre foregående kapitlene.

⁷ Som er redegjort for i kapittel 3

dominerende oppfatning av barndom i en nordisk tradisjon er å legge avgjørende vekt på barns alder og la alderen uttrykke barnets generelle kompetansenivå. Barnets biologiske alder blir da brukt til å indikere barnets generelle modning. Denne oppfatningen av barndom er tydelig til stede i de barnehagene denne studien ble gjennomført i ved at barna er delt inn i klasser etter alder og hver klasse har en læreplan med ulike ferdighets- og kunnskapsmål. Videre vil jeg nå først beskrive hvordan et syn på barn som passivt i egen lærings- og utviklingsprosess kan komme til uttrykk og hvilke holdninger og oppfatninger som ligger bak dette synet. De ulike forståelsene av barn og barndom er beskrevet med utgangspunkt i (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999) sin presentasjon av ulike “bilder” av barnet.

Ved å ta utgangspunkt i barnets behov vil læreren uttrykke en oppfattelse av barnet som uskyldig og at barnet må beskyttes. Denne oppfattelsen av barnet kan ses i sammenheng med John Lock (1632-1407) og hans forståelse av barn som “tabula rasa”. Barnet blir her forstått som en tom tavle hvor det gjennom livet blir skrevet inn kunnskap og kultur. I barnehagen vil læreren da tilføre barnet kunnskap og legge mindre vekt på barnets egen aktivitet og skapende virksomhet. Dette kan komme til uttrykk i barnehagene ved at læreren vil beskrive sin rolle som en som skal klargjøre og forberede barnet til skolen og samtidig legge grunnlaget for barnets utvikling senere i livet. I denne forståelsen er målet at barnet skal utvikles fra et potensielt til et økonomisk produktivt menneske (Dahlberg et al., 1999). Barns utvikling blir her forstått som en trapp eller stige der barnet ved at det tilegner seg nye kunnskaper, holdninger og ferdigheter stadig når nye utviklingssteg og hvert steg er en forberedelse til det neste. Barnet skal også øves i å reprodusere de grunnleggende verdiene i samfunnet. En forståelse av barnet som passivt kan også bli uttrykt ved at læreren forklarer barns utvikling som en selvstendig og naturlig prosess. Barnets biologisk bestemte og universelle utviklingsmønstre og stadium vil være de samme uansett hvor og når barnet vokser opp med denne forståelsen av barn. Rousseau (1712-1778) fremmet dette synet på barn og barns oppvekst i sin bok *Èmile* (Rousseau, Spangaard, & Fastrup, 1997) hvor han viser til at barnet selv lærer gjennom erfaring og mener at mennesket er født fritt og godt. I forhold til utdanning spurte han hvordan mennesket kan oppdras slik at deres naturlige godhet vil bevares samtidig som de utviklet en positiv ansvarsbevissthet som borgere i samfunnet (Noddings, Thorbjørnsen, & Kvernbekk, 2007)? Og viser til en annen lærerrolle enn den som til nå er gjort rede for. Læreren skal ikke presse sine egne interesser og læringsmål for barnet, men legge til rette for barnets egne spørsmål. Lærerens oppgave blir å bevare barnets godhet og utdannelsen skal gi så få begrensninger som mulig. Dette kan komme til uttrykk i

barnehagen ved at lærerne i større grad forklarer sin rolle som en som skal lese, tolke og tilfredsstille barnets universelle behov og ilegger kultur og miljøets påvirkning liten verdi. Fröbel (1782-1852) var inspirert av Rousseau og er i Europa best kjent som barnehagens far (Noddings et al., 2007) og likhet med Rousseau viste han til et passivt barn ved å understreke barns evne til selvregulering og at lærerens rolle vil bli å gi barn gode oppvekstvilkår. Dette synet uttrykte han ved å innføre begrepet «kindergarten» eller barnehage hvor barnet blir sett på som en blomst som skal vokse og utvikle seg i sin naturlige prosess innenfor skjermede omgivelser. At læreren i de utvalgte barnehagene i Dar es Salaam tar utgangspunkt i barnets behov når hun tilrettelegger og organiserer for læringssituasjoner i hverdagen kan komme til syne ved en vektlegging av omsorg og at hun påpeker at barn skal få erfaringer med ulike gjenstander gjennom observasjon og bruk. Barndommen uttrykker hun som en viktig periode i menneskets liv og det vil ikke være et fokus på at læreren skal legge til rette for at barnet går opp på neste utviklingstrinn, men at barnet får vokse fritt og utvikle seg slik at læringsprosessen forløper naturlig.

Motpolen til dette synet er ett aktivt barn hvor læreren tar utgangspunkt i barnets kompetanse og uttrykker en oppfattelse av barnet som kompetent og fokuserer på barnets ferdigheter og kunnskaper. Selve begrepet kompetansebarnet er relativt nytt i pedagogikken og det vil si at barnet blir sett på som aktivt, sterkt, kompetent og forskende og læreren tar utgangspunkt i hvilke ressurser barnet har (Dahlberg et al., 1999). Dette kan beskrives som det motsatte av det passive barnet hvor læreren legger til rette for at barnet skal utvikle seg riktig og fokuserer på hva barnet har behov for å lære. Reggio Emilia filosofien som ble utviklet og grunnlagt av Loris Malaguzzi tar et utgangspunkt i at “et barn har hundre språk” noe som viser til at de fokuserer på flere uttrykksmåter enn det verbale og de vektlegger barns bruk av sanser i kunnskapstilegnelsene og mener at barnet har overraskende og særegne evner og sterke sider (Askland & Sataøen, 2000). Et utgangspunkt i barnets kompetanse kan komme til uttrykk ved at læringssituasjonene tar utgangspunkt i det barnet kan og de blir rettet mot at barnet får vist og benyttet sin kunnskap. Barnet blir da mer medvirkende i læringssituasjonen og egen læringsprosess ved at læreren også tar hensyn til barnets interesse. Det kan være at et barn ønsker å danse eller synge og at dette blir et viktig element i læringssituasjoner i barnehagene. Læreren bygger da opp læringssituasjonen rundt barnets ferdighet. Et utgangspunkt i kompetansebarnet vil da komme til uttrykk i en barnehage i Dar es Salaam ved at lærerne tillegger barnet større kompetanse til å strukturere sitt eget liv og finne sin egen rytme og tempo i arbeidet med å oppleve mening i det å være tilstede (Dahlberg et al., 1999). Og ved at

de for eksempel fokuserer på barns nysgjerrighet og at lærerne uttrykker at det er viktig å kommunisere gjennom flere uttrykksmåter som tegning, kroppsspråk og de legger mer vekt på samtale og det å utforske et fenomen fremfor at læreren skal overføre kunnskap til barn som hun mener er nyttig. Dette synet på barn viser til et barn som i større grad er i stand til å være uavhengige av voksne, samtidig som barn trenger voksne og de voksne er med og støtter og veileder barnet i sin utviklings- og læringsprosess. Montessorri (1982) oppfatter jeg som en tidlig forståelse av kompetansebarnet da hun ønsket å øke barns medvirkning i oppdragelsen og hun anklager voksne for å være egosentriske hvis de ser på barnet som noe tomt som må “fylles” opp med kunnskap, at barnet er hjelpeløst eller at barn trenger veiledning (Montessori, 1982). En lærer som dømmer barns handlinger som bra eller dårlig ut fra egne standarder vil ubevisst undertrykke utviklingen av barnets egen personlighet. Montessorri (1982) forståelse av barn og barndom er sentralt å ha med her da flere av lærerne som er med i studien har førskolelærer montessorripedagogisk utdanning. Montessorri ser på barns utvikling som avhengig av et samspill mellom barnet og omgivelsene hvor barnet må finne en grunn til å utvikle sin personlighet og vektlegger barns arbeid som viktig i denne prosessen. Forskjellen på barns arbeid og de voksnes arbeid er viktig i hennes teori da barns arbeid vil være en kilde til tilfredsstillelse og et prinsipp for helse og restitusjon. De voksnes arbeid må følge normene i det organiserte samfunnet. For barn flyter arbeid fra en indre impuls og det tar da en helt annen karakter da arbeid vil bli uimotståelig og fascinerende. Som et eksempel på dette viser hun til oppdagelsen til en oppdager eller et maleri til en kunstner. Jeg tolker det dithen at barna må være deltagende i hverdagen ved at de bidrar til å skape sine omgivelser. Denne tilnærmelsen til arbeid fører til at menneskets liv er avhengig av andre mennesker da naturer ikke assisterer slik den gjør med andre skapninger. Montessorri (1982) viser til fugler som finner mat som er klart til å spises. Hvis lærerne har en slik tilnærming vil de søke å inkludere barn i hverdagslig ting i enkelt arbeid i naturlige omgivelser, og la barn være kontakt med voksne i naturlig arbeid. Mennesket har skapt sine egne omgivelser, som vi ikke kan leve uten (Montessori, 1982).

Hvilken forståelse av barn og barndom læreren har vil påvirke hvordan hun planlegger og organiserer hverdagen i barnehagen. En forståelse av barnet som passivt i egen lærings og utviklingsprosess vil bli uttrykt gjennom at læreren i større grad utvikler mål og oppgaver for i den hensikt å tilrettelegge for barnets utvikling, eller at hun først og fremst vektlegger å gi barn gode utviklingsmuligheter i skjermede omgivelser. En forståelse av barnet som aktivt vil i større grad vektlegge at barn og lærer utvikler aktiviteter sammen og barnets interesse og

kompetanse blir vektlagt i planleggingen og organisering. Det vil være positive og negative sider ved begge tilnærmingene. En oppfattelse av barnet som passivt kan gjøre barnet avhengig av en voksen og underlegen læreren. Det positive ved en slik forståelse vil være at barnet kontinuerlig blir støttet i læringsprosessen og læreren tar hensyn til barnets behov og ferdighetsnivå. Det negative ved en oppfattelse av barnet som aktivt kan være at barnet får for mye ansvar og at det blir forventet at barnet skal være selvstendig før det er et grunnlag for det. Som at ferdighetsnivået på oppgaver og aktiviteter ligger lang over barnets ferdighetsnivå. Det positive ved den oppfattelsen er at barnet blir aktiv i sitt eget liv og får en tiltro og en opplevelse av egen kompetanse og ferdighet. Det oppnås ved at læreren har en bevissthet og forståelse om barnets ressurser. Montessorri (1966) viser til at barnet er avhengig av samspillet mellom barnet og omgivelsene og at mennesket er avhengig av andre mennesker. Avslutningsvis vil jeg påpeke at det i en barnehage ikke være slik at læreren enten ser på barnet som passivt eller aktiv i egen utviklings- og læringsprosess. Da en teori sjelden beskriver et fenomen fullt ut, med velger å fokusere på enkelte aspekter ved fenomenet. Dette gjelder også lærerne i barnehager i Dar es Salaam. Her har jeg beskrevet to «motpoler» som lærerne vil bevege seg imellom i forskjellige situasjoner, hvor hun vil nærme seg de to polene i ulik grad. Det er også sannsynlig at lærerne vektlegger ulike tilnærminger i ulike situasjoner. Det gjelder også for de andre teoriene og forståelsene jeg viser til videre i kapitlet.

Videre ser jeg nå på en annen faktor under lærerens filosofiske forståelse, oppdragelse, som vil virke inn på hennes forståelse og tilnærming til læring. Da synet på barn virker inn på hennes syn på oppdragelse har jeg valgt å se dette etter redegjørelsen for syn på barn.

4.1.2 Oppdragelse

Oppdragelse er et sentralt begrepet i pedagogikken (Lillemyr, 2004), og vil henge sammen med begrepet undervisning i den tanzanianske barnehagekonteksten da en barnehage her er utviklet med et fokus på at den skal være skoleforberedende. Omsorgsbegrepet vil også være relevant å knytte til oppdragelse i den tanzanianske konteksten da fokuset på barnehager er sterkt initiert av FNs barnekonvensjon⁸ og evaluering og tiltak i stor grad er initiert etter EFA. (UNESCO, 2006) benytter begrepet Early Childhood Care and Education (ECCE) som jeg i

⁸ Se kapittel 2

denne oppgaven har oversatt til barnehager og vektlegger at begrepet skal vise til en helhetlig tilnærming til barnehager.⁹ Gunnestad (2007) viser til den tyske filosofen J.F Herbert (1776-1841) som uttrykte at det er vanskelig å tenke seg oppdragelse uten undervisning og like vanskelig å tenke seg en undervisning som ikke oppdrar. Videre påpeker Gunnestad at forskjellen ligger i at undervisningen vil være mer systematisk og formalisert med et tyngdepunkt i fagstoff, mens tyngdepunktet i oppdragelsen vil være den målrettede påvirkningen som foregår i det dagligdagse arbeidet i samvær og hverdagsaktiviteter. Videre vil jeg nå vise til ulike tilnærminger til oppdragelse.

Interaksjonen mellom barn og omsorgsgivere arter seg forskjellig i ulike kulturer og gjennom denne interaksjonen overfører de voksne samfunnets verdier og ferdigheter til den neste generasjonen (Berk, 2009). Som eksempel på dette viser Harkness og Super (1992) til barnets "raserianfall" i 2-3 års alder som en universell oppførsel noe som angår barn i alle deler av verden, men den kulturelle meningen av denne oppførselen varier. I Kenya var ikke den individuelle forskjellen relevant, i Amerika omtalte de barna som viljesterk og at det var en individuell egenskap, mens i Holland betegner de barnet som viljesterk, men at raserianfall er typisk for alderen. Dette uttrykker at foreldrenes forståelse av barnets natur og utvikling, og betydningen av oppførsel ofte er delt av medlemmer i samme kulturelle gruppe eller subkultur. Disse forståelsene er utviklet i en kontekst i en tid og på et sted og vil ofte være relatert til forståelsen av andre aspekter av livet som er erfart av foreldrene, inkludert hvordan de forstår det å være foreldre, familien og seg selv i samfunnet Harkness og Super (1992).¹⁰ (Beck & Hoëm, 2001) viser til at det for pedagogikken er naturlig å forstå kultur som et samfunns samlede forråd av kunnskap og forståelsen av oppdragelse vil da være en del av kulturens kunnskap som er delt av lærere, foreldre, lokalmiljø og samfunn. Det vil selvfølgelig være individuelle forskjeller her men det vil være mulig å se likheter innenfor en kultur. En tradisjonell forståelse av oppdragelse beskriver oppdragelsen som en kontinuerlig prosess der barnet gradvis lærer og utvikler seg til det bedre gjennom en målrettet påvirkning eller gjennom vekst innenifra. Bolnow (1969) vil si at denne måten å beskrive oppdragelse på bare fanger inn en del av virkeligheten og mener at viktige sidere ved menneskets utvikling ikke foregår som en gradvis prosess men heller i ujevne sprang, kriser, eksistensielle møter og tilbakefall (Bollnow, 1976).

⁹ Se kapittel 1

¹⁰ Foreldre og kulturen oppfattelse av oppdragelse er beskrevet i kapittel 2.

Omsorgsfokuset i oppdragelsen vil være avhengig av om oppdragelsen foregår i hjemmet eller i barnehagen da det vil være ulike formål med oppdragelsen. (Gunnestad, 2007) benytter begrepet profesjonell omsorg for det omsorgsfokuset oppdragelsen har i en barnehage, som jeg oppfatter jeg som et uttrykk for at oppdragelsen kommer fra andre enn familien. Videre viser han til begrepet etisk omsorg som uttrykker en oppfatning av at barnehagen må prioritere læring i oppdragelsen mens omsorg først og fremst er hjemmets oppgave. Maslow (1908-1970) viser gjennom sitt behovshierarki at fysiologiske behov som sult, tørst, beskyttelse og sikkerhet må være tilfredsstilt som en forutsetning for personlig vekst (Jerlang & Egeberg, 1988). Når disse behovene er tilfredsstilt vil barnet ha behov for kontakt med andre som vennskap og et behov for sosial tilhørighet. Når dette behovet er dekket vil barnet uttrykke et ønske om å fungere i sosiale sammenheng gjennom å prestere noe og få svar på spørsmål som hvem er jeg, hva kan jeg, og hvordan fungerer jeg med andre. Da disse behovene er tilfredsstilt i en viss grad kan læreren tilrettelegge for barnets behov for å lære ny kunnskap. Gunnestad (2007) mener at en oppfatning om at etisk omsorg skal være gjeldende i barnehagen også uttrykker en manglende forståelse for dynamikken i førskolebarns utvikling og læring ved å vise til Maslows behovshierarki. Hvilket omsorgsfokus som skal være gjeldende vil jeg si at man må se ut fra barnehagens formål i Dar es Salaam, og videre spørre hvilke behov som skal være barnehagens ansvar å dekke. Rudberg (1983) viser til en forståelse av oppdragelse som noe som foregår i daglige og hverdagslige situasjoner og omfatter minst tre prosesser. Den første prosessen er omsorg og stell som skal sørge for at barnet overlever, det andre er trening i ferdigheter og skikker som gjør at barnet klarer seg i den sosiale virkeligheten og den tredje vil være tukt og kontroll som skal sørge for at barnet lærer å oppføre seg på en kulturelt akseptabel måte. Disse prosessene vil lede til en kulturell betingning av barnets reaksjonsmønster slik at det i tillegg til å oppføre seg i tråd med kulturens standarder og normer også oppfatter disse som en del av seg selv. Gjennom oppdragelsen tilegner barnet seg kulturens normer som da også vil bli en del av barnets normer. Denne tilnærmingen til oppdragelse kan bli tydelig i en barnehage i Dar es Salaam hvis lærerne vektlegger dagligdagse situasjoner som stell og trening i ferdighet som det å spise selv og at de kontrollerer barnets oppførsel. Barnet vil lære kulturens normer gjennom deltagelse i kulturens skikker og lærerne vil lede denne prosessen ved å fortelle barnet hva som er rett og galt, og riktig og god oppførsel. Dette kan også vise i retning av barnet som mer passivt i egen utviklings- og læringsprosesser da læreren er den som vet best og må tilrettelegge for at barnet lærer det som lærere mener er viktig og riktig. Engen (1989) fokuserer mer på kulturformidling og kulturtilegnelse som ett viktig aspekt ved oppdragelsen i

motsetning til Rudberg som ser kulturen mer som et bakteppe for oppdragelsen enn innholdet i den. Oppdragelse fra Engen sitt perspektiv vil da uttrykke en mer målrettet anstrengelse for å la barn ta del i omgivelsenes kultur, normer, verdier og atferdsmåter. Dette perspektivet kan komme til syne ved at lærerne er mer bevisste på la barn ta del i kulturen. Dette kommer tilsyne i læreplanen for barnehager fra 2005 (MoE) som vektlegger at barna skal få ta del i kulturen og at de skal lære normer for god oppførsel. Engen (1989) fremhever at oppdragelsens mål er at individet skal kunne forstå seg selv og finne sin plass i forhold til både tradisjonen og dagens samfunn. Disse forståelsene av oppdragelse viser til oppdragelsen sett fra hjemmets perspektiv og spesielt i Rudbergs definisjon ser vi elementer som er sentrale for hjemmet mens Engen kanskje i større grad viser til en oppdragelse som kan være mer relevant å forstå fra et barnehageperspektiv, da det her er mer profesjonell omsorg som ser utover de tre prosessene som Rudberg beskriver. Dette blir da to ulike utgangspunkt for å forstå oppdragelse og viser at hva lærerne vektlegger vil kunne si noe om hva de tar utgangspunkt i når det planlegges lærings situasjoner. Er det at barn skal ta del i kulturen? eller er det at barnet skal bli lært opp i kulturens normer gjennom stell og dagligdage situasjoner? Dale (1980) tematiserer oppdragelsens sosiale betingelser og dette utgangspunktet for å forstå oppdragelse vil være mer rettet mot den oppdragelsen vi finner i skole og gjennom undervisningen. Her beskriver Dale oppdragelsen som veiledning, vurderinger og sanksjoner ovenfor den neste generasjon. Historisk sett har oppdragelse vært en prosess mellom generasjoner, mellom de som var uvitende og de som visste sier han, og dette viser også til en forståelse av barnet som passivt. Oppdragelsen i institusjoner vil være forskjellig fra den i hjemmet da oppdragelsen her er mindre knyttet til de virksomheter som er nødvendige å gjøre for å opprettholde tilværelsen. Disse virksomhetene vil være de prosessene som Rudberg beskriver og en konsekvens av dette vil derfor være at det i barnehagen vil være vanskeligere for barn å oppfatte og forstå de normene det blir veiledet i, vurdert ut ifra og sanksjonert etter. Jeg tolker det slik at man ikke uten videre kan overføre mening med oppdragelse i hjemmet til den som skal forgå på barnehagen og skolen. Et perspektiv på etisk omsorg som er mer rettet mot undervisning kan være et utgangspunkt her men da må en forutsette at barnets primære behov blir dekket i hjemmet. Da hverdagslige hjemlige situasjoner ikke naturlig vil forekomme i barnehagen vil det heller ikke være naturlig å relatere oppdragelsen til disse situasjonene i barnehagen. Målet med oppdragelsen må nødvendigvis relateres til målet med barnehagen eller institusjonen.

Dale (1980) viser til at veiledning i oppdragelsen er knyttet til barnas bruk av verktøy og språk for å inkludere dem i en felles sosial virkelighet. Dette kan være erfaringer, evner, ferdigheter, med andre ord ting som er allmen kunnskap i kulturen. Veiledningen omfatter også ønskede handlinger i det sosiale liv. Dette oppdragelsesperspektivet kan være relevant for den urbane barnehagekonteksten i Tanzania da det her er et ønske fra foreldrene om at barnet skal forberedes til skolen. De voksne vurderer barnas handlinger utfra gjeldene normer i samfunnet og gjennom sanksjoner av barnas handlinger kommer deres vurdering til syne. Uten sanksjonene vil det ikke være noen hensikt i å veilede barna. Ved bruk av sanksjoner vil barna kunne klare å skille mellom akseptable og ikke akseptable handlinger. Evnen eller viljen til å belønne eller straffe er et nødvendig maktgrunnlag for oppdragelsen (Dale, 1980). Da en barnehage i Dar es Salaam vil være mer skolerettet vil nok oppdragelsen og omsorgsfokuset i oppdragelsen også være det. Dale (1980) viser til oppdragelsens sosiale sider som vil være relevant i en institusjon som barnehagen da det ikke er et hjem og ut ifra det tradisjonelle formålet skal forberede barnet til skolen. Oppdragelsen i barnehagen vil da bli en bevisst, planlagt og systematisk påvirkning. Undervisning kan være en side av oppdragelsen i barnehagen.

Oppsummert vil jeg da si at hva læreren vektlegger som viktig i oppdragelsen vil være påvirket av om hun opplever omsorg som først og fremst hjemmets ansvar eller barnehagens ansvar, eller begge deler? Hvilken rolle barnehagen spiller i samfunnet vil påvirke hvilket oppdragelsesperspektiv læreren vektlegger i barnehagen, og dette elementet vil jeg nå se nærmere på.

4.1.3 Sosialisering

Begrepet sosialisering vil bli definert og forstått ulikt ut ifra hvilken oppfattelse læreren har av selve prosessen (Gunnestad, 2007). Denne oppfattelsen kan for eksempel være at hun mener samfunnet påvirker og individet tilpasser seg samfunnet. Dette vil gjøre barnet til en aktiv deltager i egen sosialiseringssprosess. Oppfattelsen av sosialiseringssprossen virker inn på hvordan læreren forstår barnehagens rolle og plass i samfunnet. Sosialisering og identitetsutvikling blir ofte sett på som to parallelle prosesser. Ved en full redegjørelse av sosialiseringsteori vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i teorier som tar individets perspektiv i denne prosessen. En slik drøfting her vil gå utenfor oppgavens rammer og jeg vil

kun se på ulike måter læreren kan forstå sosialiseringprosessen og hvordan det kan påvirke lærernes syn på læring.

Mead tar utgangspunkt i at utviklingen av et selv foregår i en sosial prosess og barnet utvikler seg gjennom kommunikasjon og språk, og blir et selv når det er medlem av en sosial gruppe. Her blir imitasjon vektlagt som fundamentalt viktig for utviklingen av selvet og selvbevisstheten (Mead, 1962). Imitasjon er at barnet tar en annens oppførsel eller holdning ut i sin egen oppførsel. Denne responsen eller overtakingen kan vises i språkbruk, påkledning eller atferd. Fra det pedagogiske perspektiv vil sosialisering kort kunne defineres som en prosess som gjør individet til et samfunnsmedlem (Beck, 2009:15). Det som foregår i barnehagen vil være med på å gjøre barnet til et samfunnsmedlem da barnehagen er en del av samfunnet og gjennom læring og oppdragelse tilegner barnet seg sosiale normer og kultur.

Höem (2000) ser på hvordan individet utvikler seg via sine sosiale omgivelser og sosiale strukturer er her overordnet individet. Han ser på sosialisering som individets tilegnelse av mestring og erkjennelse for deltagelse i samfunnet og omtaler hvordan det aktive individet skal bli ett samfunnsmedlem. Synet på barn her vil da være rettet mot et barn som er aktivt i egen utviklings og læringsprosess. Gjennom aktivitet overtar barnet omgivelsenes sosiale strukturer og læreren vil med dette utgangspunktet legge vekt på å inkludere barnet samfunnet og i kulturelle tradisjoner. Höems teori kan i denne studien sees i sammenheng med foreldrenes forståelse av hvordan barn utvikler kunnskap og hva de forventer av barnehagen.¹¹ Det prinsipielle grunnlaget for menneskets utvikling er en forståelse og oversikt og dermed også mestring og kontroll i en sosialiseringprosess, hevder Höem. Dette kan ses i sammenheng med Monteorri som mener at arbeid og deltagelse i sosiale omgivelser er selve grunnlaget for barnets personlighetsutvikling. Höem viser til at sosialiseringprosessen i det komplekse samfunn ikke vil være definert med klare mål for kunnskapsoppnåelse slik som det var i det enkle samfunn. Der var det en uformell sosialisering rammet inn av arbeid hvor barnets tilværelse fikk mening gjennom deltagelse i lek og arbeid. Slekten og lokalsamfunnet gav barnet tilhørighet i tillegg til både avgrensninger og muligheter i forhold til identifisering. Kulturen blir da en del av sosialisering og oppdragelsen slik som Engen viser til. I det komplekse samfunn har verken foreldre eller andre tilsvarende kontroll over det ytre miljøet eller rammebetingelsene. Det er barnets atferd som blir kontrollert samtidig som idealet er et handlekraftig, selvstendig individ. Dette vil føre til en rendyrking av barndommen som,

¹¹ Som vist til i kapittel 2

samtidig vil gi barnet færre muligheter for identitetsutvikling. I den formelle sosialiseringen gjennom utdanning i det komplekse samfunn blir identitetsutviklingen lett abstrakt da undervisning og opplæring er rettet mot en ukjent yrkestilværelse. Barn og opplever ulik verdipåvirkning fra foreldrene og fra barnehagene eller skole da interessene kan være svært ulike. Som vist til i kapittel 2 peker (Mtahabwa, 2011) på at foreldrene forventer skoleforberedende aktiviteter, og fremhever derfor at foreldrene for informasjon om hva en barnehage kan, vil og bør tilby. (Mende, 1999) påpeker at barnehagen skal være en bru mellom hjemmemiljøet og skolemiljøet. Ut ifra EFA sin beskrivelse skal barnehager tilby en helhetlig tilnærming til omsorg og læring. Hvordan læreren møter og tar hensyn til de ulike verdipåvirkningene er sentralt i denne oppgaven. Det vil påvirke hvordan hun legger til rette for læringssituasjoner. Læreren og læringssituasjonen vil igjen påvirke barnet.

Dette kan ses i sammenheng med en forståelse av barnet som aktivt i egen utviklings- og læringsprosess og at læreren skal inkludere barnet i kulturen som en del av sosialiseringen. Dette er også interessant i forhold til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) som jeg vil redegjøre for avslutningsvis i dette kapitlet da Höem problematiserer at barnet kan oppleve ulik verdiformidling fra foreldre og lærere. Hjemmemiljøet og barnehagemiljøet er to mikronivåer som i forbindelse med hverandre vil påvirke kvaliteten i barnehagen. (Beck & Hoëm, 2001) påpeker at en organisasjon vil trenge et felles verdisystem for å fungere godt og i en organisasjon som barnehagen hvor læreren overtar oppdragerrollen fra foreldrene kan det lett bli konflikter mellom de grunnverdier læreren tar med seg fra sin primærgruppe som består av familie, venner osv. og de målrettede verdiene som vektlegges i lærerens sekundærgruppe som her vil være hennes arbeidsplass i barnehagen. Dette kan spesielt komme tilsyne i spenningsfeltet mellom omsorg og prestasjonskrav som måloppnåelse. I denne sammenheng vil da Höems begrep om sosialisering være relevant da han ser på hvordan de sosiale strukturene er overordnet individet og begrepet om det aktive individet her kan ses i sammenhengen med hvordan barnet tilegner seg læring. Dette har betydning for hvordan læreren tilrettelegger for læringssituasjoner. Vektleggingen av overgangen fra det enkle til det komplekse samfunn som en overgang fra uformell til formell sosialisering kan ikke overføres til den urbane tanzaniaske konteksten da utviklingen har foregått annerledes her. I sammenheng med dette vil jeg vise til hvordan (Berger & Luckmann, 2000) presenterer en teori om at virkeligheten skapes av samfunnet. Virkeligheten her er en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner at har en eksistens uavhengig av vår egen vilje, det vil si noe vi ikke kan ønske bort.

Virkeligheten i barnehagen er da skap at de sosiale normer for atferd som eksisterer i samfunnet ellers. De presenterer en sosialistisk analyse av den kunnskapen som styrer vår atferd i hverdagen. Hverdagslivet i barnehagen vil fremstå som en virkelighet som tolkes av mennesker og som er subjektivt meningsfylt for dem som en helhetlig verden.

Hverdagsvirkeligheten deles med andre og erfaringer oppstår gjennom sosial interaksjon i samhandling med andre. Dette kan da ses i sammenheng med hvordan Höem viser til at de sosiale strukturene er overordnet individet. Prosessen med å bli et menneske forgår med andre ord i et gjensidig forhold til omgivelsene. Samfunnet er for Berger og Luckmann en subjektiv virkelighet og de beskriver hvordan vi internaliserer denne virkeligheten gjennom primær- og sekundærsosialisering. Et individ er ikke født som medlem av et samfunn men det er født med anlegg for sosialisering og dermed med anlegg for å bli ett medlem av samfunnet.

Utgangspunktet for denne prosessen er sosial interaksjon i samhandling med andre. Douglas (1984) tar utgangspunkt i hverdagslivet når sosialisering skal beskrives. Fokuset i hennes teori er sosial kontroll og sosiale rammer for handling hvor det vil være tre faktorer som påvirker. Dette er kulturelle regler, sosiale institusjoner og handlinger. Douglas er mest opptatt av forholdet mellom kulturelle regler og sosiale institusjon og vil derfor være relevant å vise til i denne studien. Utgangspunktet for hverdagslig samhandling vil være klassifisering i kategoriene dirt og clean. Dette vil være et uttrykk for hvordan individet er kontrollert av samfunnet og hvordan sosiale strukturer preger individet. Denne kategoriseringen peker mot at det i alle samfunn vil være en kollektiv oppfatning av hva man gjør og ikke gjør. Som påvirker oppdragelsen i lys av normer for sosialt akseptabel oppførsel. I et samfunn viser Douglas (1984) til at det vil være to former for fellesskap som kan kategoriseres innenfor begrepene grid og group. Group er et geografisk fellesskap med utvendige bånd til verden som barnehagen i Tanzania, mens grid viser til alle andre fellesskap som samme kultur og som sier noe om hvordan folk forholder seg til hverandre. Utgangspunktet i hverdagen er en videreutvikling av Durkheimtradisjonen og Group og grid er avledet av Bernsteins forståelse av sosial kontekst og pedagogiske koder (Bernstein, Chouliaraki, Bayer, & Gregersen, 2001). Til nå har jeg vist til et utgangspunkt for å forstå barnets sosialiseringssprosess med samfunnets påvirkning som utgangspunkt og vil nå se på en mer undervisningsrettede utgangspunktet for å forstå sosialisering som både Durkheim og Bernstein uttrykker.

Durkheim (1956) mener at pedagogikk er avhengig av sosiologien fordi utdanning er en sosial ting både i sin opprinnelse og i sin funksjon og det idealet vi har for utdanningen blir forklart ut fra sosiale strukturer da utdanningen bidrar til at mennesket blir en samfunnsborger.

Utdanning vil være et uttrykk for kollektive ideer fra samfunnet og utdanningens ideal blir derfor skap ut fra den sosiale strukturen. Prinsipper for å forklare barnehagen som en del av utdanningssystemet vil man da finne i samfunnet og psykologiske læringsteorier kan da kun bidra med å svar på hvordan man skal gå frem for å gjøre prinsippene gjeldende for barnet. Durkheim argumenterer for viktigheten av å ha en sosialistisk tilnærming til pedagogikk. I denne studien vil det være relevant å se på hvilke elementer i samfunnet som påvirker lærernes læringssyn. Utdanningen uttrykker kollektive ideer og følelser og barnehagens funksjon må dermed sees i sammenheng med samfunnet den er en del av. Bernstein (2001) omtaler den pedagogiske praksisen til å være en grunnleggende sosial kontekst og beskriver den sosiale strukturen i pedagogisk praksis med utgangspunkt i pedagogiske koder. De pedagogiske kodene er et redskap for å *beskrive* undervisningspraksisen utenifra og innover. En sterk ramme rundt læringssituasjonen i barnehagen vil vise til at den er læringsstyrt mens svake rammer vil vise til at undervisningen styres i større grad av barnas nysgjerrighets og interesse og pedagogikken vil bli mer usynlig.

Videre i kapitlet vil jeg nå redegjøre for begrepet læring og vise til ulike forståelser av barns læring. Som redegjort for innledningsvis i kapitlet vil det fremtredende læringssynet være påvirket av lærernes forståelse av barn og barndom, oppdragelse og sosialisering og dette må nødvendigvis ses i sammenheng med hennes forståelse av læring for å kunne beskrive og forklare det fremtredende synet på læring i barnehagen. Med et utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) vil jeg avslutningsvis sette de ulike elementene i inn i en sammenheng og forklare hvordan det virker sammen i det fremtredende synet på læring.

4.2 Læring

Begrepet læring har sammenheng med behovet for å forstå og skape mening i vår tilværelse og vil dermed være en livslang prosess (Askland & Sataøen, 2000). I hovedsak har læring vært betraktet som et atferdsmessig og et kognitivt fenomen (Lillemyr, 2004) og det vil derfor være naturlig å drøfte ulike tilnærminger til læring ut fra de nevnte perspektivene. I utgangspunktet var læring forankret i atferdspsykologien og videre har kognitive begreper blitt lagt til grunn. I atferdspsykologien er læring knyttet til varige endringer i ytre atferd som et resultat av erfaring mens kognitive teorier i tillegg inkluderer det som foregår inni hodet på

den som lærer. Innsikt, forståelse og individets opplevelser blir så en del av læringsbegrepet og læring omfatter da alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer eller rusmidler (Imsen, 2011). (Lillemyr, 2004) beskriver dette som et bredere perspektiv på læring da læringen kan gi konkret utslag i endring i atferd men også kan omfatte skjulte prosesser som tenkning, eller være knyttet til holdninger og følelser. De indre prosessene baserer seg på sansing, persepsjon¹² og hukommelse. Læring blir da forstått som en relativ varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaringer og begrepet læring er i større grad knyttet til hele individet. Ormrod (2009) viser til at begrepet læring brukes om hva som skjer når vi tilegner oss kunnskaper, ferdigheter, verdier, holdninger og ulike følelsesmessige reaksjoner og er en lang tids forandring i mentale representasjoner eller assosiasjoner som et resultat av erfaring Ormrod inkluderer her den kognitive oppfatningen av læring ved å vise til mentale representasjoner eller assosiasjoner istedenfor atferd. Når hun viser til en langtids forandring viser det til at læring er noe mer enn å huske et telefonnummer lenge nok til å slå nummere, for så å glemme det igjen, men det trenger ikke å være kunnskap som varer for alltid når vi snakker om læring. (Bostad & Sigmundsson, 2004) viser til at forståelsen av begrepet læring må knyttes til det samfunnet den foregår i og den teknologien det foregår med. Det vil derfor være viktig i sammenheng med å drøfte ulike læringsteorier og så se det i forhold til samfunnet og teknologien for eksempel ved å vise til eksempler fra forskning og erfaringer fra feltet. Gjennom redegjørelsen av de ulike tilnærmingene til læring vil jeg systematisk relatere det til en tanzaniansk barnehagekontekst. En enkel læringsteori forholder seg kun til bestemte sider av læringen (Hermansen, 2006) og da jeg i denne studien ønsker å få ett inntrykk av et samlet syn på læring må jeg vise til flere tilnærminger til læring. Det er ulike forståelser for hvordan læring faktisk skjer og de ulike perspektiver på læring har ulike utgangspunkt. En læringsteori søker å beskrive og forklare læring ved å bruke ett sett av begreper. Bak hver læringsteori ligger det alltid et grunnleggende syn på mennesket og på hva et barn er (Lillemyr, 2004). Læringsprinsipper forteller oss om viktige faktorer som kan være tilstede i læringsprosessen, som belønning eller forsterkning og teoriene forteller oss hvorfor disse faktorene er viktige. Teorier om læring forklarer da underliggende mekanismer som er involvert i læringsprosessen.

¹² tolking av sanseintrykkene slik at de får mening for individet

4.2.1 En behavioristisk tilnærming til læring

Den behavioristiske tilnærmingen til læring vektlegger observerbar endring og påvirkning først og fremst gjennom endring i atferd. Behavioristisk rettet teorier omhandler hvordan stimulering (stimuli) foregår og hvordan individet reagerer (respons). Sammenhengen mellom stimuli og respons gir holdepunkter for å utarbeide læringslover som kan anvendes i det praktiske liv (Imsen, 2011). I en behavioristisk forståelse blir læring sett på som en prosess som utvider barnets adferds-repertoar (Phillips, Soltis, & Plyhn, 2000). Innenfor den behavioristiske tradisjonen er det to hovedretninger som søker å forklare hvordan de underliggende mekanismene som er involvert i læringsprosessen fungerer, det er klassisk betinging og operant betinging.

Klassisk betinging ble utviklet av russeren Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) og i utgangspunktet kan man si at klassisk betinget læring inntreffer når et produkt av hendelser (situasjonen) inntreffer samtidig og gjentas flere ganger. I situasjonen er det en tillært reaksjon som stimulerer til et bestemt svar, svaret (responsen) kommer av spørsmål (stimuli). I undervisningssammenheng kan man si at hvis læreren sier 8 x 7, og eleven uten betenkning svarer 56, er det resultat av klassisk betinging. Andre eksempler som kan være relevant i en barnehage-situasjon kan være å lære alfabetet eller tallrekken. I undervisningen og i barnehagen bruker pedagogen da et uttrykk som er knyttet til begreper som utløser den rette reaksjonen (Hermansen, 2006). Hermansen (2006) hevder at det absolutt meste av det vi har lært språklig og begrepsmessig er tillært etter dette prinsippet, og alt i alt kan vi kalle det for læringens urform. Klassisk betinget fungerer ofte ubevisst og kan være et resultat av ubevisste handlinger og usystematisk påvirkning fra omgivelsene og læreren. Det er en mekanisk form for læring da utvekslingen mellom påvirker og lærende er enveis og læringen foregår uten bevissthet hos barnet. Det er ingen form for refleksjon over det lærde hevder Hermansen. Denne formen for læring foregår hvis barnet lærer et begrep, for eksempel “en kopp”, ved at læreren sier “her er din kopp” mens hun gir koppen til barnet. Barnet lærer også den første bokstaven i navnet sitt ved at voksenpersoner rundt det konsekvent sier “se, der er bokstaven din, «Mmmm for Mette» til barnet. Dette er eksempler på hvordan en klassisk betinging

tilnærming til læring kan komme til syne i barnehagen. Forskjellen på tallrekken eller den første bokstaven i navnet er om kunnskapen oppleves meningsfull for barnet. Tallrekken kan bli ubrukelig for barnet hvis det ikke samtidig lærer hvordan det kan benytte denne kunnskapen. Kunnskapen om den første bokstaven i navnet vil være meningsfull for barnet da bokstaven symboliserer hennes navn og dermed henne selv. Og barnet kan bruke denne kunnskapen til å lete etter “sin” bokstav i for eksempel en bok. Da blir kunnskapen nyttig for barnet.

Den andre tradisjonen, operant betinging ble utformet av E.L. Thorndike (1887-1949) som fokuserte på belønning og B.F. Skinner (1904-1990) som fokuserte på begrepet forsterkning, som han mente passet bedre enn belønning (Ormrod, 2009). Grunnforståelsen i operant betinging er at det som belønnes, innlæres. Det er en systematisk læreprosess som tar utgangspunkt i å dele opp de kvalifikasjonene som barnet skal lære seg i passelige mange delforløp som hver for seg kan gjøres til gjenstand for belønning. Da vil barnet kunne bevege seg trinnvis gjennom læringsforløpet og belønningen styrer hele tiden retningen. Belønning kan være en positiv oppmerksomhet på at barnet har gjort noe riktig og en bekreftelse på at det har fått til noe (Hermansen, 2006). For eksempel hvis barnet har tegnet en fin tegning kan pedagogen si: har dere sett den flotte tegningen til Lise? Fortell oss alle sammen hva det er du har tegnet”. I disse tilfellene er det snakk om *utvendig belønning* (Hermansen, 2006). Det er pedagogen som belønner barnet for at hun har tegnet fint, noe som befinner seg utenfor barnet. Etter gjentatte ganger vil barnet forstå at dette er en god måte å tegne på, og læreren styrer da barnet i riktig retning når det gjelder (i dette eksempelet) den fin-motoriske utviklingen. Den *innvendige belønningen* (Hermansen, 2006) kan for eksempel oppstå når barnet skal kle på seg selv og tilfeldigvis oppdager en enkel teknikk for å ta på en genser. Belønningen er at påkledningssituasjonen blir enklere for barnet, og denne teknikken vil barnet gjenta i påkledningssituasjoner. Det er viktig å understreke at det er den positive belønningen som er virksom. Negativ tilbakemelding kan også virke forsterkende på læringsprosessen, men den henviser sjelden direkte til det som er gjort. Positiv tilbakemelding referer umiddelbart til det barnet har gjort og det er handlingen som blir belønnet (Hermansen, 2006). Læringsprosessen i operant betinging er like ubevisst og kommer like overraskende på den lærende som i klassisk betinget og barnet responderer her på samme måte som marionettdukken gjør (Hermansen, 2006). Men operant betinging er en systematisk påvirkning fra pedagogens side, i motsetning til klassisk betinging som er mer usystematisk form for læring. Operant betinging er mer rettet mot det viljestyrte og målrettede enn den

klassiske betingingen. Skinner (1973) mente selv at operant betinging var den universelle læringsmåten (Skinner, 1973). Noe avlæres ifølge Skinner når det ikke lenger belønnes positivt eller negativt, men derimot konsekvent neglisjeres (Hermansen, 2006). Denne tilnærmingen til læring gir et mekanisk læringsforhold mellom barnet og læreren som påvirker ved å benytte positiv forsterkning (Gunnestad, 2007), noe som i barnehagen vil innebære at barnet styres av konsekvensene hans eller hennes atferd får. Ofte vil det være læreren som bestemmer disse konsekvensene, og dermed også barnets læringsprosess. Ved å benytte denne tilnærmingen til læring i barnehagen vil idealet være at barnet aktivt responderer gjennom læringsprosessen og ikke er passive mottakere av informasjon eller ferdigheter som blir lært (Ormrod, 2009). I praksis er det mer sannsynlig at barnet lærer noe når de har muligheten til å snakke, tegne, eller utforske det vil si når de selv er aktive i læringsprosessen. Det er også viktig at barnet lærer i en kontekst som assosieres med positive følelser, heller en negative. Barnehagen bør være et sted hvor barnet opplever mer suksess enn feilsteg. Belønningsprinsippet i operant betinging kan bidra til dette (Ormrod, 2009).

Forskjellen mellom klassisk betinging og operant betinging vil være en usystematisk og en systematisk påvirkning fra lærerens side. Og i barnehagene vil det i større grad være snakk om en systematisk læringsprosess, mens klassisk betinging i barnehagen vil i stor grad dreie seg om «tilfeldige» og usystematiske læringsprosesser da pedagogen sjelden kan si at «nå» lærer barnet noe, men hun i større grad kan oppleve at «her» har barnet lært noe. Systematisk og godt planlagt bruk av forsterkninger eller belønning kan være effektive metoder for at barna skal lære akademisk kunnskap i en undervisningssituasjon, eller lære ønsket oppførsel ved å følge retningslinjene. Straff er mer effektivt når barna på forhånd vet hvilken oppførsel som blir straffet og hvordan (Ormrod, 2009). Behaviorismens sterke sider går ut på at det er enkle mekanismer, som å belønne ønskelig atferd og fjerne eller straffe uønsket atferd. Teknikker for å støtte disse mekanismene er enkle, og det er noe som alle kan lære seg, og det er heller ikke stor tvil om at det er effektive teknikker (Ormrod, 2009). For læreren er også en behavioristisk tilnærming til læring godt egnet da hun enkelt kan avgjøre og fastsette om barnet har lært noe eller ikke. Og gir et godt utgangspunkt for å avgjøre neste læringsmål. De svake sidene tar utgangspunkt i nettopp dette, at læring kun er forstått som endring i atferd (Phillips et al., 2000). Da det ikke blir tatt hensyn til det som foregår i sinnet på barnet, vil læring bli en passiv prosess hos barnet, og det vil være noe i barnet som gjør læring mulig.

Carl Rogers (1902-1987) forståelse for eksistensiell læring forstår Hermansen som en kritikk mot det svært kontrollerende og utvendige undervisningssystemet som kan bli resultatet en en

undervisning som baserer seg på en behavioristisk forståelse av læring. Roger interesserer seg særlig for lærerens muligheter og forholder seg til begrepene ordinær læring og signifikant læring. Signifikant læring vil være livsinvolverende og livsomveltende. Denne læringen er omstrukturere og overskridende som vil si at den kan true identiteten ved at menneskets tidligere standpunkter må forlates. At læreren skal legge til rette for læring vil si å skape ramme rundt læringssituasjonen slik at barna får frihet til å undersøke og til å være kritiske i læringsprosessen. Læreren må være til stede i situasjonen med identitet, oppmerksomhet og evnen til å være i stand til å vise hva det vil si å leve med sine følelser. Hun må også ha omsorg for barnet, kompetanse til å rose, akseptere, være til å stole på og ha kompetanse til etisk forståelse. Men det viktigste her er lærerens oppriktighet. Rogers beskriver da læreprosessen som en rammesituasjon mellom to eller flere mennesker og læreren må tilrettelegge for elevenes læreprosess i stedet for å sette seg i sentrum (Hermansen, 2006). Paul Colaizzis krav er mer radikale og han er mer rettet mot den enkeltes eksistens og gir liten plass til læreren som kun vil være en agent for informasjonstilleggelse. Læreprosessen blir en individuell kamp for å skille seg ut fra de andre. Han skiller mellom to former for læring: informasjonstilleggelse og genuin læring der det bare er det siste som er læring. Informasjonstilleggelse kan sammenlignes med den formen for læring som vi er underlagt når vi lærer ved preging eller ved å bli belønnet. Begrepet preging henviser til det fenomenet at bestemte handlingsmønstre læres på et helt bestemt tidspunkt. Det er altså snakk om klassisk og operant betingning og læring som foregår mer eller mindre ubevisst. Genuin læring er den virksomheten som gjør at barnet trekker ut innholdet av et materialet som er meningsfylt og som man ikke hadde noen tidligere kunnskap om. Denne læringsprosessen må være eksistensielt overskridende eller kanskje til og med livsforandrende for å kunne defineres som læring

4.2.2 En kognitiv tilnærming til læring

Fra et kognitivt perspektiv behøver ikke læring resultere i at læreren registrerer en endring i barnets atferd da det er de mentale prosessene som står i fokus og motivasjon, opplevelse og tankene knyttet til atferden er like viktige. Men nettopp endring i atferd er et kriteriet innenfor behaviorisme for å kunne konstatere at læring har skjedd. Den kognitive forståelsen vektlegger påvirkning og støtte gjennom de mentale prosessene (Ormrod, 2009). En kognitiv

tilnærming vil først og fremst være opptatt av tilpasningen mellom mennesket og miljøet, særlig i lys av menneskets evne til å tenke og løse problemer; i det hele tatt de kognitive sider som er typiske for mennesket, fra sansing og persepsjon (tolking av sanseinntrykk) via begrepsdanning og språkutvikling til de kompliserte tankeprosesser en benytter i problemløsningen. Kognisjon er en felles betegnelse på alle slike prosesser. Valg mellom alternative handlinger og vurderinger av egne muligheter til å klare en utfordring er viktige læringsmekanismer i en kognitiv tilnærming til læring (Ormrod, 2009). Begrepsdanning og evne til problemløsende tenkning vil spille en stor rolle for hvordan atferd og tenkning endres som vil si for hvordan læring foregår. Et viktig særtrekk innenfor denne retningen er barnets evne til å løse problemer og gjør da barnet til en aktiv deltaker i egen læringsprosess (Lillemyr, 2004). Det er en mer komplisert tilnærming til læring da vi kan se den ytre atferden mens vi må tolke den indre (Askland & Sataøen, 2000). Det betyr at vi må tolke det vi ser og sette det inn i en sammenheng for så å finne begrep som kanskje er dekkende for hvordan følelsene oppleves for barnet.

En sosiokulturell tilnærming til læring ble utviklet fra den behavioristiske forståelsen av læring men inneholder flere kognitive ideer (Ormrod, 2009) og fokuserer på hvordan miljøet, omgivelsene og kognitive ferdigheter virker sammen med og påvirker barns læring og atferd. Det er en blanding av behavioristiske begreper som forsterkning og straff og kognitive begreper som forventning og bevisstgjøring. Denne tilnærmingen til læring retter et fokus mot hvordan barn lærer av andre gjennom å observere, imitere og modellere. Barnets atferd, oppfattelser og holdninger er tilegnet gjennom modellering. Dette kan for eksempel være akademiske ferdigheter som hvordan en skal angripe en oppgave og barnets moralske bevissthet. Mentale prosesser er involvert når barnet modellerer som oppmerksomhet, lagrer kunnskapen, motorisk gjengivelse og motivasjon. De kognitive prosessene her er rettet mot prosesser som oppmerksomhet og hukommelse for å forklare hvordan læringen oppstår. Barnet blir aktivt i læringen da det har kontroll over egne handlinger og eget miljø og det kan selv handle for å endre og forbedre miljøet (Ormrod, 2009). De psykologiske og sosiokulturelle sidene blir sett i en sammenheng og fokuset er på prosesser som selvutvikling, selvoppfatning, motivasjon og sosialt samspill. De sosiale og kulturelle faktorene i læring blir belyst innenfor denne retningen. Dette mener Lillemyr (2004) at er grunnleggende faktorer når en ønsker å belyse fenomenet læring i en barnehagekontekst (Lillemyr, 2004). Hva et barn føler om sine muligheter til å lykkes med noe eller mestre noe, kan ha stor innvirkning på hva som blir resultatet av handlinger og utførelser, altså hvor godt noe blir utført og hvilken

innsats de legger i måloppnåelsen (Ormrod, 2009). Da fokuset er på at omgivelsene influerer barnets oppførsel vil en lærer med den tilnærmingen til læring være bevisst på hvordan hun legger til rette for læringsmuligheter og sosialt samspill mellom barn som lek og felles erfaringer og aktiviteter i miljøet og hvordan hun selv framstår ovenfor barnet når barn imiterer andres oppførsel. Da vil barnet over tid vil starte og regulere egen oppførsel ved at de utvikler standarder for egen prestasjon og observerer og evaluerer seg selv på grunnlag av disse standardene og vil benytte metoder for å forsterke eller straffe egen atferd enten fysisk, mental eller følelsesmessig for hva de har eller ikke har gjort. Begrepet *selv-regulering* går ut på at man blir mindre og mindre influert av omgivelsene og i barnehagen kan pedagogen hjelpe barnet å legge grunnlaget for denne selvreguleringen ved å lære dem metoder og teknikker for selv-instruksjon, selv oppfølging, selv forsterkende, og selvpålagt stimuli kontroll (Ormrod, 2009). Det kan være at belønning etter at barnet har vist ønsket oppførsel, arbeidet bra, eller lekt fint med andre barn. Dette er de samme læringsprinsippene som de som er beskrevet i operant betinging, men det som er annerledes her er at pedagogen fokuserer på å bevisstgjøre barnet på hvor standarden for egen oppførsel skal ligge, altså er lærerens tilnærming kognitivt rettet. Denne tilnærmingen til læring kan da komme til syne i barnehagen ved at læreren uttrykker at hun er bevisst på at barnet lærer ved å observere andres oppførsel, men at oppførselen ikke nødvendigvis vil gjenspeiles i endret atferd da det også kan bidra til at barnet utvikler standarder for egen oppførsel. I en målteori er en opptatt av hvilke mål barna setter seg og på hvilket grunnlag. Om de for eksempel er opptatt av selve oppgaven som skal læres eller av sin egen prestasjon. Det vil si om barnet er oppgaveorientert eller prestasjons og evne orientert. Målteorien er en videreføring av den kognitive tilnærmingen til læring. En annen videreføring av den kognitive tilnærmingen vil være Banduras forventningsteori om fokuserer på hvordan barn og unge utvikler forventninger om egen mestring (Lillemyr, 2004). Bandura viser til blant annet hvordan ytre forhold påvirker oppførsel (Bandura, 1977). Menneskets tanker og oppførsel kan bli påvirket av observasjon i tillegg til direkte erfaring og vil da motivere til selv-regulerende prosesser. Læring gjennom observasjon i en sosial kontekst er det sentrale i Banduras læringsteori modell. Det er også omtalt som en læringsteori modell (Gunnestad, 2007) da barn lærer ord og begreper, normer og verdier, ferdigheter og mestring i de dagligdagse hverdagsaktivitetene i samvær med andre barn og voksne. Primære erfaringer med andre mennesker, ting og normer for samliv er grunnlaget for forståelsen og videre utvikling. Den mer formaliserte undervisningen må bygge på et fond av slike erfaringer for å kunne ha mening, hevder Gunnestad (2007). Motivasjon er viktig i disse selv-regulerende aktivitetene da motivasjon er en indre tilstand som fremkaller

handlinger og fører barnet i en bestemt retning og holder barnet engasjert i bestemte aktiviteter. Indre motivasjon vil være mer fordelaktig da den motiverer barnet til å gjøre ting på eget initiativ og opprettholde oppmerksomhet på oppgaven

Dette kan komme til syne i en tanzaniansk barnehagekontekst ved at læreren i læringssituasjoner for eksempel er bevisst på at konkrete begreper er enklere å mentalt visualiser og at elementer læres raskere når de er meningsfulle for barnet, vet at de lett kan assosieres med andre ideer. Dette kan være å fokusere på konkrete begreper i undervisningen som kake og bok enn abstrakte ting som sannhet, glede og opplevelse. Det uttrykker at barna organiserer det man lærer. Det kan også komme til uttrykk ved at de tilegner hukommelsen verdi. Hukommelse er ferdigheten til å gjenkalle tidligere tilegnet kunnskap. Den vanligste modellen for dette er en tre stegs modell som går ut på at man koder informasjon for å lagre den lettere, det vil si for eksempel å forenkle informasjon (Ormrod, 2009). For å få mest mulig ut av en læringssituasjon kan læreren da variere emner og presentasjonsmetode for at det ikke blir kjedelig for barna, gi hyppige pauser, stille spørsmål og hjelpe barnet til å være konsentrert og minimere distraksjoner når det arbeides med individuelle oppgaver.

Utviklingspsykologien er fokusert på endringer i måten barn og unge tenker, føler og opplever gjennom oppveksten. De søker å gjøre rede for alle endringsprosessene barnet går igjennom. (Bostad & Sigmundsson, 2004) ser på Piaget og Vygotskys kognitive utviklingspsykologiske teorier som gjensidig utfyllende og komplementære beskrivelser av den konstruktivistiske læringsprosessen. Det sentrale i et konstruktivistisk perspektiv på læring er at vi konstruerer vår egen kunnskap gjennom læringsprosessen. Vi overtar ikke "ferdig" kunnskap, vi lærer av våre erfaringer (Imsen, 2011). Både Piaget og Vygotsky forklarer hvordan barns tankeprosess forandrer seg med alderen og spekulerer i hvordan underliggende læringsmekanismer kan gjøre slike forandringer mulig (Ormrod, 2009) så deres teorier viser da til to ulike fremgangsmåter for hvordan en kan tilrettelegge for læring med en kognitiv tilnærming.

Piagets læringsteori la grunnlaget for retningen individuell konstruktivisme, som fokuserer på hvordan enkeltmenneske lærer. Hans læringsteori går ut at barnet gjennom interaksjon med og refleksjon rundt deres fysiske og sosiale verden konstruerer kunnskap ut fra de handlinger de gjør. I denne teorien er barnet aktivt og motivert for å lære. Gjennom interaksjon med deres fysiske og sosiale omgivelser konstruerer de komplekse forståelser av verden rundt seg.

Lærerens oppgave blir å lede barna til å handle i konkrete situasjoner på en bestemt måte.

Piaget kartla barnets intelligensutviklingen fra spebarnsalderen og fram mot voksen alder og

mener at mennesket utvikler seg gjennom dialektisk samspill med omgivelsene. Han ser på kunnskap som noe mennesket konstruerer med utgangspunkt i samhandling med omgivelsene. Kunnskap om ting er altså ikke først og fremst knyttet til tingene selv, men til hva en gjør med dem, og erfaringene som oppstår som følge av det. Det er måten vi handler på med tingene som avgjør hvilke kunnskaper vi konstruerer. Bekreftelsen på om et barn har kunnskap eller ikke, ligger dermed ifølge Piaget ikke i hvorvidt barnet er i stand til å sin noe om kunnskapen men om barnet er i stand til å handle på den måten som kunnskapen innebærer. Det sentrale i Piagets teori er at barnet konstruerer kunnskap ut fra handlingene de gjør. Barna skal ledes til å operere (handle) i konkrete situasjoner på en bestemt måte. Piaget studerer hva slags operasjoner barna er i stand til å gjøre på ulike stadier i sitt liv. Dermed kan han også studere hva slags kunnskaper de er i stand til å konstruerer på ulike utviklingstrinn. Piaget hadde et biologisk utgangspunkt da han mente at gjennom læring utvikler barnet skjemaet for å håndtere og forstå sine omgivelser og læring blir da et individuelt fenomen (Phillips et al., 2000). Hans grunnforståelse av læring innebærer at det å tilegne seg læring forutsetter at barnet er aktivt og motorisk aktivitet vil da være grunnlaget for all viten. Et skjema er en hypotetisk konstruksjon eller et bilde på hvordan aktiviteten fester seg som representasjoner i hjernen. Når læring forekommer vil skjemaene endre seg og omstruktureres. Assimilasjon innebærer at et nytt element blir tilføyet i de kognitive skjemaene akkomodasjon vil være å tilpasse seg ved nydannelse eller via omstrukturering av skjemaer som finnes på forhånd (Hermansen, 2006). Adapsjon vil da være kunnskapstilegnelse og en prosess som er sammensatt av to prosesser som er uatskillelige motsetninger. Assimilasjon er når nye kunnskaper glir inn i det eksisterende skjema og akkomodasjon er at skjemaet må endres eller modifiseres for at den nye kunnskapen skal kunne assimileres.

Den sosial konstruktivistiske retningen vektlegger at læring skjer i et sosialt samspill mellom mennesker, og i samspill mellom mennesker og ulike typer medier og materialer (Ormrod, 2009). Denne forståelse av læring er sterkt preget av den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) som utviklet en teori om barns kognitive utvikling og hvordan kultur og samfunn påvirker barnet gjennom det sosiale samspillet det inkluderes i. Barnets kunnskap vil derfor være sosialt forankret og de sosiale prosessene går forut for individet. Barnet gjør først ting i samspill med andre før det opererer alene (Imsen, 2011). Videre vil jeg nå se på ulike sider ved hans teori som vil være sentralt for denne studien.

I Vygotsky teori vil læreren fremme barnets kognitive utvikling ved å kommunisere meningen som deres kultur tildeler objekter og hendelser. Sentralt her ligger det en forståelse for at

samfunnet og kulturen skaper varierte konsepter, strategier og andre kognitive “verktøy” som barn gradvis begynner å bruke når de tenker om og handler med hverdagslige oppgaver og problemer. Det er kulturen som har gitt mening til objekter og hendelser og det er kulturen som viderefører fysiske og kognitive verktøy som gjør hverdagens oppgaver og problemer lettere. De sosiale aktivitetene vil da være en forløper til og former grunnlaget for kompliserte mentale prosesser. I utgangspunktet bruker barn den nye ferdigheten for å samhandle med de voksne og jevnaldrende og sakte internaliserer de og modifierer de disse ferdighetene og tilpasser dem til å bli sine egne for uavhengig bruk (Ormrod, 2009). Denne teorien er også omtalt som en virksomhetsteori da Vygotsky ser på menneske som et virksomt menneske som stadig er i aktivitet i samfunn og natur og vektlegger individets egne målsettinger som drivkraften i alle handlinger. Han beskriver mennesket gjennom å beskrive deres virksomheter. Poenget er at virksomhetene er målrettet og virksomheten beskrives da gjennom virksomhetens mål. Barnet utvikler da sine virksomheter i et dialektisk forhold mellom mennesket og omgivelsene som vil si andre mennesker, natur og samfunn. Virksomhetene vil stadig være i endring, noen som vil si at også barnets målsettinger stadig vil være i endring. Begrepet redskap i Vygotskys teori er et redskap barnet benytter for å lykkes i sine virksomheter og disse blir valgt og vurdert i forhold til målsettingen og blir benyttet får å lykkes i virksomheten (Ormrod, 2009). Språket fremhever Vygotsky til å være et viktig redskap og barnets kognitive utvikling vil være avhengig av språkbeherskelse da språket er tenkningens sosiale uttrykk. Han framhever at språket og tenkningen har to forskjellige røtter som forbindes i menneskelig virksomhet (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996) (Bråten et al., 1996). Det første leveåret i barnets liv oppstår det en intellektuell utvikling uavhengig av barnets egen taleutvikling. I den neste fasen nærmer de to utviklingslinjene seg hverandre for deretter å krysses. Dette vil gi et utgangspunkt for en ny atferdsform der språket blir intellektuelt og tenkninga språklig. Vygotskys poeng her er at der språket virker inn på tenkningen vil den også omorganisere den slik at tenkninga endre karakter. Verbal tekning blir da en atferdsform som er karakteristisk for mennesket. Vygotsky viser til barnets egosentriske tale der barnet snakker til seg selv (Vygotskij, Bielenberg, & Roster, 2001). Da er ikke talen bare et kommunikasjonsmiddel, det er også et hjelpemiddel i selve begrepsutviklingen. Vi uttrykker begreper gjennom å uttrykke oss. Når barns høytsnakking avtar går den over til indre (stille) tale, den går over til tenkning. Talen forsvinner ikke men tekningen utvikler seg fra den og overtar på et vis. Denne talen er ikke et ytre bevis på tenkningens resultat, men en viktig faktor i selve tenkningen. I denne høyttenkningen velger vi det språket som det for oss er lettest å få uttrykt tanker igjennom.

Målet her er å klargjøre begreper og en lærer som har en sosial konstruktivistisk tilnærming til læring vil da i læringssituasjonen fokusere på å klargjøre begreper og støtte barnet i den prosessen som går ut på å klargjøre egne begreper. Da må det være en betingelse at barnet får bruke et språk som det er lett for de å uttrykke seg igjennom og dette vil også innebære at læreren fokuserer på å benytte ord og begreper som er barnets egne. Symbolfunksjonen (en gjenstand symboliserer noe annet) bruker barn i sin lek. For de yngste barna er en gjenstand det den er, når de blir større kan gjenstanden forestille noe annet. I lek og andre aktiviteter benytter barna seg av bevegelser og gester som uttrykksformer. Vygotsky ser på dette språket på lik linje med det muntlige språket når det gjelder begrepsdanning (Vygotskij et al., 2001). Det abstrakte som symbolisering (bokstaver og talls symbol/mening, er ikke naturgitt) egentlig er, krever oppmerksomhet. Er barn med på å skape symboler, kan de erfare at de forteller noe igjennom disse, da kan de utvikle verdifulle kunnskaper om symbolfunksjonen. Den første symbolske funksjonen bør ledsages av muntlig språk, det er på basis av talen at andre tegnsystem blir lært. Matematikk for eksempel er også et symbolspråk. Når barnet lærer å lese avbilder skjer det en avbildning fra lyd til bokstaver, men strukturen i språket er det samme. Det er viktig at den første lese og skrive opplæringen foregår i et språk som ligger så nært opp til elevenes daglig språk som mulig. Vygotsky beskriver læring som en overgang mellom to soner, to utviklingsnivå (Ormrod, 2009). Den aktuelle sonen beskrives ved barnets mentale operasjoner som allerede er etablert som resultat av tidligere utviklingsnivå. Denne sonen definerer hva barnet kan på nåværende stadiet. Den potensielle eller proximale sonen defineres av det barnet er på veg mot, der barnet utfordres “får strekke seg”, det som barnet kan klare ved hjelp eller støtte. I en barnehagekontekst vil det være sentralt å bli kjent med barnets egne virksomheter, hvilke mål de har får sin virksomhet. Barn definerer sine egne mål, og læreren kan påvirke disse målene men ikke tvinge et mål på barnet. Barnets utviklingssoner må ses i sammenheng med barnets mål. Stilas begrepet er en videreføring av Vygotskys teori (Ormrod, 2009). Læreren skal gjøre det mulig for barnet å strekke seg mot mål de selv arbeider mot. Gjennom denne redegjørelsen av Piagets og Vygotskys teorier blir det tydeligere at det er to teorier som utfyller hverandre da Piaget tar utgangspunkt i den individuelle utviklinger fokuserer Vygotsky på utviklingens sosiale side. Piaget er kritisert for at han ikke gjør rede for språket og språkutviklingen når barnet utvikler kunnskap. Det gjør han fordi han mener at språket og språkutviklingen er underordnet intelligensutviklingen. Først når barnet er kommet til et visst intelligensnivå vil det kunne utvikle et bestemt språknivå. For Vygotsky er språket utgangspunktet for intelligensutviklingen.

4.2.3 Et psykodynamisk element i læring

En psykodynamisk forståelse av læring vil fokusere på forståelsen av hvorfor mennesker handler som de gjør (Hermansen, 2006) og vil dreie seg om utvikling og vekst og opplevelser i tidlig barndom (Gunnestad, 2007). I denne oppgaven vil det være relevant å trekke inn et slikt perspektiv da det forklarer syn på barns utvikling som må henge sammen med syn på barn og læring. Et viktig element for å få en helhetsoppfattelse av læringsynet som utmerker seg i barnehagen (Lillemyr, 2004). Denne tilnærmingen til læring er mest relevant når en skal fokusere på sosial læring og utvikling av holdninger. En psykodynamisk tilnærming til læring blir ofte beskrevet med utgangspunkt i Freuds grunnleggende antagelser om personlighet og menneskets tidlige psykiske utvikling. Denne tilnærmingen vil særlig være opptatt av den virkningen ubevisste motiver og psykiske konflikter fra barnets tidlige psykiske utvikling senere vil ha på atferd, tenkning og følelsesliv. Noe som også vil få betydning for individets sosiale liv. Her legger en vanligvis stor vekt på biologisk arv og på barnets jeg utvikling gjennom flere faser. Å legge vekt på sosiale forhold var ikke fokusert på tidligere i denne forståelse men det har senere blitt trekt sterkere inn. (Jerlang & Egeberg, 1988) Eriksson har videreutviklet Freuds teori. Da Freud la stor vekt på psyken legger Eriksson vekt på økologien som vil si menneskets tilpasning til og samhandling med omgivelsene. Denne teorien er omtalt som en krise-teori da han mener at barnet utvikles gjennom noen eksistenskriser som oppstår i løpet av livet. Selve krisen skal forstås som en periode med særlige muligheter for vekst i utviklingen og med en særlig sårbarhet med risiko for hemming av individet (Hermansen, 2006). S. Freuds (1856-1939) ønsket å forstå hvorfor mennesket handler som det gjør og dette utgjør det psykodynamiske grunnlaget for forståelsen av mennesket. Denne driftsteorien har en tendens til å redusere mennesket til biologi og Erikssons teori har blitt populær fordi den tilbyr en utviklingsforståelse som forholder seg til det biologiske, det psykiske og det eksistensielle. Enhver mental opplevelse og erfaring blir betraktet som forårsaket av tidligere forhold og blir kalt psykiske determinisme i følge driftsteorien. Eriksson er da opptatt hvordan det psykiske grunnlaget og den sosiale konteksten spiller sammen. (1963) han belyser hvordan barn gjennom bestemte utviklingsstadier eller «kriser» utvikler gradvis større selvstendighet i den sosiale verden og vektla barns lek og samspill som

viktig i jeg-utviklingen da barnet her utvikler en grunnleggende tillit til seg selv og andre. Fra Erikssons (1902-1994) perspektiv vil læreren da med denne forståelsen vektlegge leken i barnehagen da barnet her får utløp for ubevisste motiver, psykiske konflikter, frustrasjoner og liknende fordi leken er en situasjon der det er akseptabelt at allmenne normer og verdier kan settes til side. Innen denne retningen vil en være opptatt av læring som gjelder samspillet mellom de psykiske krefter i personligheten det vil si ubevisste behov og de sosiale utfordringer barn og unge står ovenfor (Lillemyr, 2004). Fokuset her vil være mer på barnets identitetsutvikling men en slik forståelse vil påvirke læreren i barnehagen ved at hun vektlegger barns lek og barnehagen vil da fremstå som mindre undervisningsrettet. Erikssons teori er en viktig inspirator til både en vekstpedagogisk forståelse og en dialogpedagogisk forståelse som jeg vil vise til i neste avsnitt.

4.3 En utviklingsøkologisk tilnærming til læring

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) vil jeg her se i sammenheng med hvordan et fremtredende syn på barns læring vil oppstå i en kombinasjon av ulike elementer som påvirker hverandre. Denne modellen skiller seg fra annen utviklingspsykologisk forskning ved at Bronfenbrenner prøver å betrakte utviklingens økologi som vil si deres tilpasning til og samhandling med omgivelsene. I sammenheng med de filosofiske, sosiologiske og psykologiske elementene som er beskrevet ovenfor vil denne modellen gi en skissert beskrivelse av virkeligheten i en barnehage. Dette vil være en metode for å skaffe seg oversikt over hva som påvirker og virker sammen med det fremtredende synet på læring.

Den utviklingsøkologiske modellen beskriver hvordan mennesket utvikler seg i interaksjon med omgivelsene og det sentrale her er at barnet blir påvirket av miljøer som de ikke direkte er involvert i. Bø (1985) viser til at denne modellen kan benyttes for å forstå barns levevilkår og utvikling i forhold til familie og samfunn. Hun mener det er en modell for barns oppvekstmiljø ved å vise til hans syn på hvilke elementer og samspillprosesser i miljøet som virker inn på barns oppvekst. (Bronfenbrenner 1979) legger stor vekt på å analysere mikromiljøet som er den setting barnet befinner seg på som i hjemmet og i barnehagen. De andre miljøene påvirker dette og det kan ses som russiske dukker hvordan de er plassert over hverandre. Det er også viktig å se på hvordan de ulike mikromiljøene påvirker hverandre.

Utgangspunktet for denne modellen er at oppmerksomheten må rettes mot den virkeligheten og hverdagen barna lever i det vil si at de må studeres i den konteksten de oppholder seg. Det økologiske miljøet er dynamisk hvor de ulike settingene og nivåene påvirker hverandre gjennom samhandling, støtte, spenning og motsetninger. Bronfenbrenner benytter senere det han selv betegner som et bioøkologisk perspektiv som understreker at det blir lagt større vekt på interaksjonsprosessen mellom mennesket og omgivelsene enn tidligere og vektlegger fire hovedelementer i denne sammenheng; person, prosess, kontekst og tid (Lerner, Hamilton, & Ceci, 2005). Det sentrale her er at det skjer en kontinuerlig interaksjon mellom person og omgivelser, eller kontekst. Slike interaksjoner vil fremme utviklingen og kan være relasjoner mellom foreldre og barn, mellom flere barn som leker eller mellom to og to barn som gjør aktiviteter sammen. Utviklingen skjer nå når aktivitetene er regelmessige og varer over lengre tid (Gjertsen, 2010). Det som er sentral med denne modellen for problemstillingen for denne studiene er at den beskriver hvordan ulike miljøer påvirker hverandre og at dette vil ha betydning for barnets utvikling. Barnet blir påvirket av miljøer de ikke er direkte involvert i. Lærernes fremtredende syn på læring vil være påvirket av flere ulike miljøer som alt påvirker barnet. Gjennom beskrivelsen av de ulike miljøene ønsker jeg å få frem hvordan ulike miljøer påvirker lærernes syn på læring. Denne modellen trekker fram interaksjonen mellom ulike faktorer fra de enkelte mikromiljøene til storsamfunnet og viser hvordan de ulike faktorene påvirker hverandre og samvirker i barns oppvekstmiljø (Gunnestad, 2007). At systemene i modellene er satt utenpå hverandre er et uttrykk for at forhold i mikrosystemet går inn i de "lavere" systemene, binder det hele sammen og setter sitt preg på dem (Lamer, 1990). Barns oppvekstmiljø er i gjensidig samspill mellom mennesker, ting, kultur og institusjoner på flere nivåer og viser at et fremtredende læringssyn ikke vil oppstå uavhengig av andre elementer.

Mikronivået viser til ulike sammenhenger eller miljøer der barna er tilstede og samhandler direkte med noen (Gunnestad, 2007). Dette kan være hjemmet, barnehagen eller nabolaget. Disse miljøene vil påvirke barna direkte og sterkt og barna vil påvirke disse miljøene med sitt nærvær og sine måter å reagere og handle på. Det enkelte mikromiljøet er preget av aktiviteter, roller og forhold eller relasjoner. Hvilken aktivitet og variasjon og kvalitet på aktiviteten vil prege miljøet og dets verdi for sosialisering og oppdragelse. I hvert miljø vil det være et nettverk av aktiviteter, roller og forhold som beskriver dette miljøet og som avgjør hvilket vekstpotensial det enkelte miljøet har for barn. Barnehagen vil være et mikrosystem og forholdet mellom barn og lærer, barn og barn her vil ha betydning for miljøet og påvirker og blir påvirket av aktiviteter og roller. Mesosystemet består av to eller flere mikrosystemer

og betegnelsen meso viser til forbindelseslinjer mellom forskjellige mikromiljøer (Gjertsen, 2010). Dette kan være barnehagen og hjemmet, da får foreldrenes påvirkning får betydning. Eksonivået viser til miljøer barna sjelden eller aldri besøker men hvor det skjer ting av betydning for vedkomnes liv og utvikling (Gunnestad, 2007). Dette vil her være miljøene hvor de ulike læreplanene er utviklet, personalmøter og andre sosiale aktiviteter hvor lærerne møtes, hva som foregår på foreldrenes arbeidsplass som for eksempel kan påvirke foreldrenes forventning til barnehagen hvor også foreldrenes sosiale tilhørighet har betydning. Jeg vil denne sammenhengen også vise til EFA og FN som påvirkere under dette nivået gjennom påvirkning til barnehageutviklingen. Til slutt kommer makronivået hvor kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet som tradisjoner, politikk og sosial organisering er sentralt. Sosiale og samfunnsmessige forutsetninger som er redegjort for i kapitel 1-3 vil være innenfor dette nivået. Flere faktorer vil være kultur, holdninger, livssyn, tradisjoner, verdier, politisk syn og lovgivning.

Gunnestad (2007) viser til ulike modeller for å konkretisere hvordan de ulike aspektene i et pedagogisk grunnsyn kan ses i sammenheng. Og viser da til en mål-middel-modell, en vekstmodell, en dannelsesmodell og en dialogmodell. Det er viktig å påpeke her at disse framstillingene referer til framstillinger fra norske og svenske føringer for førskoleutdanningen. Jeg vil allikevel vise til dem i forbindelse med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) i denne sammenhengen da de uttrykker hvordan lærernes forståelse av barn, oppdragelse og sosialisering kan ses i sammenheng og peker så mot et fremtredende syn på læring og viser til hvordan innholdet i barnehagen kan peke mot hva de vektlegger i oppdragelsen, hverdagen og hvordan dette igjen kan inkludere å vise til et syn på læring.

En mål-middel modell vektlegger at undervisning og oppdragelse er en målrettet prosess hvor læreren etter grundig og systematisk planlegging får resultater som samsvarer med de mål som eksisterer for barnehagen. Den målrettete prosessen er påvirket av en behavioristisk tilnærming til læring det vil si at læring vil være endring av atferd på bakgrunn av forsterkninger. Synet på barn er et barn som er mottakelig og avhengig av påvirkning og oppdragelse for å bli nyttige og velfungerende mennesker. Læreren er den som har kunnskap og vet hva som er viktig og verdifullt for barnet og har ansvaret for å legge til rette for en oppdragelse til barnets beste. Responsen fra barnet er viktig da læreren kan avgjøre hva barnet kan. Denne modellen vil være mer rettet mot undervisning enn oppdragelse. Det positive er at den ser ulike sider ved undervisningen i sammenheng, understreker lærerens ansvar for å

planlegge å tenke igjennom undervisningen slik at barnas læring kan bli enklest og best mulig (Gunnestad, 2007). Det negative er at det vil være et lite rom for barns medvirkning og spontane bidrag til egen utvikling og at kulturverdier blir lite vektlagt,

En vekstmodell vil ha et romantisk syn på barn og at det er fra naturen godt (Gunnestad, 2007). Barnet skal utvikle seg etter erfaring med tingene og den voksne blir mer en tilrettelegger. Det er dette synet på barn og læring som preget Rousseau og Fröbel som begge har hatt stor innflytelse på barnehageutviklingen i vesten og Amerika, (men ved universitetet i Dar es Salaam ble disse fremhevet da de skulle lære om barnehagens historie.) Barnet skal utvikle sine evner i kontakt med naturen i eget tempo ut fra indre modning og vekst. Studie av barnenaturen og barns egenskaper og behov på ulike alderstrinn blir dermed viktig.

Oppdrageren bør gripe minst mulig inn og han tilga barnets skaperglede stor betydning og leken har stor pedagogisk og utviklingsmessig verdi. Læring ses på som en aktiv prosess det barnet selv eksperimenterer og oppdager virkeligheten. Læreren skal legge til rette miljøet rundt barnet, slik at barnet selv kan søke den stimulering og de utfordringer det til enhver tid er modent for. Læreren skal ikke styre utviklingen, men legge til rette for aktiviteter tilpasset barnets modning og behov. En innflytelse av psykoanalytisk tenkning i vektleggingen av frihet og lekens betydning for en sunn personlighetsutvikling (Lillemyr, 2004).

Utgangspunktet for læring må være barnets egen motivasjon og nysgjerrighet (kognitivt). Det er vesentlig her for pedagogen å være bevisst lovene for barns fysiske og psykiske vekst og utvikling, og viten om at barns behov på ulike alderstrinn som kan bli synlig ved at barna deles inn i klasser etter alder. Samfunnssynet er individualistisk og individets muligheter ligger i individet selv og målet er at den enkelte i størst mulig grad skal få virkeliggjøre sin egenart (ikke stor vekt på interaksjon). I barnehagen vil det være en vektlegging av lek som er påvirket av Erikssons krise-teori i samsvar med barnets utvikling og lek. Et fokus på tilrettelegging av det fysiske miljøet, indirekte læring og læring i uformelle situasjoner vil være fremtredende her. Det negative vil være at en vekstmodell undervurderer kulturen og samfunnets betydning i oppdragelsen av barna.

Dannelsesmodellen er kultursentrert og fokuserer da på innholdet i virksomheten (Gunnestad, 2007). Her blir barnet formet eller dannet til et menneske og barnet er aktivt, tenkende, handlende men formbart og avhengig av påvirkning fra kulturen og samfunnet for å utvikle sine beste muligheter. Det er et likeverdig forhold mellom barn og lærer og her er læreren engasjert da mål og innhold i undervisningen er viktigere enn arbeidsmåter og metoder. Hverdagen skal ikke planlegges i detalj men man skal være åpen for det uventede og det er en

vektlegging av lokale historiske og kulturelle tradisjonen. Kulturen blir et element i oppdragelsen mer enn et bakteppe som i de andre modellene og det er fokus på hva barnet skal lære fremfor hvordan.

En dialogmodell kan ses på som motsetningen til mål-middel modell hvor barnet blir passivt og lite medvirkende i egen læringsprosess (Gunnestad, 2007). Utgangspunktet for dialogmodellen er at barnet og læreren er likeverdige og at begge er aktive i de aktivitetene som foregår i barnehagen. Oppdragelse og sosialisering blir her oppfattet som en kontinuerlig dialog mellom barn og lærer der begge er subjekt ovenfor et felles emne eller problemstilling. Forholdet preges av gjensidig gi og motta av både følelser, opplevelser og kunnskaper. Modellen har røtter helt tilbake til Sokrates som samtalte med ungdommen og så det som sin plikt å hjelpe dem til å finne sannheten ved å stille spørsmål og dermed få dem til å tenke. Spørsmålene ble stilt slik at ungdommen selv skulle oppdage sannheten. Læreren må legge stoffet til rette slik at barnet kan gripe det, men barnet har også frihet til å vurdere det, godta eller forkaste det.

Den teoretiske referanserammen som nå er beskrevet er utviklet i vesten, og det har da vært viktig og kontinuerlig å avgjøre om teoriene vil være brukbare i den konteksten og kulturen studien ble gjennomført i. Denne vurderingen har kommet frem gjennom redegjørelsen ved å vise til hvordan teoriene og læringsprinsippene kan komme til syne i den urbane tanzanianske konteksten og beskrive hvordan et fremtredende syn på læring utvikler seg her. Ved å vise til kontekstkapitler tyder det på at det meste av barnehageutviklingen i Tanzania er basert på å legge til rette for barnets beste og vil ha et skoleforberedende fokus. Da FNs menneskerettigheter og barnekonvensjon blir sett på som den viktigste faktoren for barnehageutviklingen vil det også kunne indikere at den teoretiske referanserammen kan benyttes da omsorgsperspektivet i sammenheng med utdanningsperspektivet er sentralt her. I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan lærerens forståelse av barn og barndom, oppdragelse og sosialisering virker sammen med lærerens forståelse av hvordan barn lærer i det uttrykte fremtredende synet på læring i en barnehage. Det teoretiske grunnlaget ligger som et bakteppe for å forstå fenomenene jeg forsker på selv om det ikke alltid blir gjort eksplisitt i analysen. I neste kapittel vil jeg nå beskrive og redegjøre for den metodologiske siden ved studien som valg av fremgangsmåte og metode for å besvare studiens problemstilling.

5. METODE

Denne studien tar sikte på å avdekke hvilke antagelser og oppfatninger omkring barns læring som er fremtredende i de utvalgte barnehagene og hvilke konsekvenser dette gir for organiseringen og planleggingen av læringssituasjoner hverdagen som er konkretiser gjennom følgende problemstilling:

Hvilket læringssyn er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, og hvilke konsekvenser har dette læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

På bakgrunn av dette har jeg stilt følgende forsknings spørsmål

- 1) Hvilket læringssyn uttrykker lærerne i læringssituasjoner gjennom bruk av ulike lærings og undervisningsstrategier?
- 2) Hvordan oppfatter lærerne sitt eget læringssyn og med hvilke faktorer begrunner de bruken av lærings- og undervisningsstrategier?
- 3) Hvilke konsekvenser har læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

Dette kapitlet beskriver hvordan studien er gjennomført og begrunner de valgte fremgangsmåtene ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først kommer en redegjørelse av den kvalitative fremgangsmåte som er benyttet for å besvare problemstillingen og en redegjørelse for bruken av et semistrukturert intervju for å besvare forskningsspørsmål 1 og bruken av kvalitativ observasjon som er benyttet for å besvare forskningsspørsmål 2. Forskningsspørsmål tre er besvart ved hjelp av en sammenlignende analyse av observasjon og intervju og fremgangsmåten for analysen er beskrevet avslutningsvis i dette kapitlet. I tillegg vil jeg belyse prosessen som omfatter transkribering av intervjuene og struktureringen og bearbeidingen av feltnotater. Gjennom kapitlet vil jeg også redegjøre for studiens validitet og reliabilitet hvor en beskrivelse av forskerens førforståelse, en beskrivelse av utvalgs kriteriene og handlingsforløpet ved innsamling av data er sentralt. Ethiske refleksjoner vil være sentralt gjennom hele forskningsprosjektet og disse vil jeg gjøre rede for avslutningsvis. Til slutt

kommer en kort oppsummering av kapittelet hvor jeg fremhever de viktigste utfordringene jeg har stått ovenfor.

5.1 Kvalitativ tilnærming

På bakgrunn av formålet med oppgaven og problemstillingen har jeg valgt å benytte en kvalitativ fremgangsmåte med bruk av semistrukturert intervju og feltobservasjoner som datainnsamlingsmetode. Denne forskningsstrategien vektlegger ord heller enn kvantifisering og tall i innsamling og analyse av data. Det vil si at den vektlegger å forstå den sosiale verden gjennom å tolke og analysere deltagerens perspektiver og beskrivelser (Bryman, 2008). Et semistrukturert intervju fokuserer på en samtale rundt temaer og er egnet når man er ute etter å få frem informantens perspektiver og beskrivelser av fenomenet. (Kvale, 2009). Fenomenet i denne sammenheng er syn på barns læring. Kvalitativ observasjon er en metode egnet for å oppnå en helhetsforståelse og er ofte benyttet når man skal studere sosiale fenomener i dets naturlige kontekst (Fangen, 2010). Metoden er godt egnet når jeg her ønsker å undersøke bakgrunnen for hvordan de tilrettelegger og gjennomfører lærings situasjonene slik de gjør i hverdagen og hvilken hensikt de har med denne organiseringen. I kvalitativ forskning blir intervju og observasjon ofte brukt sammen da det er to metoder som i stor grad utfyller hverandre. I denne studien ønsker jeg å beskrive det som skjer i hverdagen, samtidig som jeg ønsker å få frem hvordan lærerne selv beskriver sitt syn på læring og det blir derfor naturlig å benytte både intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Muligheten for å se observasjon og intervju i en sammenheng vil bidra til å styrke grunnlaget for konklusjonen i denne studien (Bryman, 2008). Triangulering er en betegnelse for det å benytte mer enn en metode for å samle inn data av det sosiale fenomenet, men det viser også til at det blir benyttet mer enn en kilde. Observasjonsstudiet kan gi informasjon om hva lærerne gjør, noe som ikke alltid vil henge sammen med deres beskrivelser av lærings situasjoner. I kvalitativ forskning kan da intervju og observasjon komplementere hverandre da forskeren kan avgjøre om det er eventuelle sammenfall eller ikke sammenfall i forståelsen av dataene.

Dette kan også beskrives som en induktiv tilnærming da innsikt og forståelse blir oppnådd gjennom bearbeidelse og analyse av data uten klare hypoteser eller teorier på forhånd. Studien starter med et utgangspunkt i et tema eller fokusområdet og problemstillingen blir bearbeidet og revidert gjennom hele prosessen. Formålet er å utvikle begreper om et fenomen, som her er

lærernes syn på læring for å få en størst mulig helhetsforståelse av alle aspekter av fenomenet. Utformingen av en problemstilling kan betraktes som et kjernepunkt i den kvalitative forskningsprosessen (Halvorsen, 1993). I dette forskningsprosjektet startet jeg med ett avgrenset fokusområde som var *Barnehagens mandat i Tanzania*. Utgangspunktet var min nysgjerrighet rundt barnehagens rolle i Tanzania og jeg ønsket å få kunnskap om hvordan hverdagen og arbeidet blir forstått og erfart av de som jobber der, hva som er formålet med institusjonene og hvordan dette formålet fremstår i praksis. I første omgang av litteraturstudiet fokuserte jeg på å identifisere tilgjengelig og relevant forskning og informasjon som vil beskrive barnehagen i det tanzanianske samfunn, som en del av et utdanningssystem og føringer i forhold til barnehageutviklingen. Som et resultat av denne fasen ble fokusområdet avgrenset til *Daginstitutioner for barn i Dar es Salaam*. Det videre litteraturstudiet fokuserte på hvilket mandat barnehagene i Dar es Salaam har, hvordan lærerne oppfatter dette mandatet og hvilket syn på barn, barndom og læring som er fremtredende i disse institusjonene. Dette var utgangspunktet da jeg startet feltarbeidet i Dar es Salaam og den gjeldende problemstillingen ble arbeidet frem etter hvert som jeg bearbeidet dataene. Fokuset på å undersøke hva som er det fremtredende læringssynet oppsto da jeg gjennom observasjonsstudiet erfarte at flere av de planlagte læringssituasjonene så ut til å være planlagt ut ifra samme utgangspunkt men framsto som forskjellige i formidlingen og gjennomføringen. Spørsmål som ble interessante da var om det kan konkluderes med et læringssyn som er fremtredende i alle institusjonene, hva vil dette læringssynet innebære? og hvordan uttrykker lærerne sitt syn på læring og begrunner formidlingen i læringssituasjonene?

Ett viktig begrep å forholde seg til i kvalitativ forskning er *refleksivitet* som innebærer at jeg som forsker er en del av den sosiale verden jeg studerer (Hammersley, 1987). I forskningsrapporten vil det da være viktig å reflektere rundt hvordan jeg som forsker påvirker de situasjonene jeg skal beskrive noen som kan ha betydning for den dataen som blir gjenstand for analyse (Alvesson, 2009). Fenomen som studeres endrer seg da det er deltagende i en forskningsprosess. Lærerens atferd vil bli påvirket av at de vet at de blir observert (Halvorsen, 1993). I dette kapitlet vil jeg da beskrive min rolle under observasjonen og hvordan intervju situasjonene foregikk for å belyse hvordan jeg som forsker kan ha påvirket datamaterialet. Svarene informantene gir vil mest sannsynlig være påvirket av forskerens egenskaper eller karakteristika som kjønn, alder og personlighet (Bryman, 2008). Kritik mot kvalitativ data er rettet mot det subjektive utgangspunktet som vil si at studien er for avhengig av hva som er forskerens syn på hva som er signifikant og viktig og mot det faktum at

forskningen er vanskelig å gjenskape da det sjelden er en standard prosedyre å følge. Problemet med at resultatene sjelden kan generaliseres er også kritiser, men det forsvares ofte med at utvalget ikke er ment å skulle representere et større utvalg (Bryman, 2008) som i denne studien der formålet er rettet mot å beskrive det fremtredende læringssynet i ulike barnehager i Dar es Salaam. Derfor vil jeg her gjennom beskrivelsen av handlingsforløpet ved innsamling av data legge vekt å belyse min rolle i situasjonene. Videre vil jeg redegjøre hvordan man kan etablere og vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning ved å redegjøre for begrepene validitet og reliabilitet før jeg videre beskriver framgangsmåte og datainnsamlingsteknikker.

5.2 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning

Begrepene validitet og reliabilitet er først og fremst knyttet til kvantitativ forskning men vil også være relevant innenfor en kvalitativ studie for å etablere og vurdere kvaliteten. Her vil jeg nå gjennomgå de ulike kriteriene og beskrive hvordan de er relevant for kvalitativ forskning og vurdere deres relevans for denne studien. (Kvale, 2009) viser til at validitetsbegrepet referer til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og i hvilken grad observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om. Reliabilitet er først og fremst knyttet opp mot påliteligheten, kategorisering og koding av datamaterialet.

Ytre reliabilitet handler om hvorvidt studien kan bli gjennomført likt av en annen forsker (Bryman, 2008). Dette vil være problematisk for denne studien da en forsker som gjennomfører reproduksjonen av studien vil se og høre andre ting, og på grunn av deltagerens anonymitet vil hun kanskje se ulike sider av fenomenet da hun kan komme til å gjennomføre undersøkelsen i andre barnehager. Ytre validitet handler om på hvilken måte funnene kan generaliseres ved flere sosiale settinger og vil ikke være nødvendig her da denne studien baserer seg på det fremtredende læringssynet i utvalgte barnehager i Dar es Salaam. Det som vil være viktig i en eventuell reproduksjon vil være at forskeren tar i bruk en lignende sosial rolle (Bryman, 2008). Denne forskningsrapporten inneholder en presentasjon av hvilken sosial rolle jeg benyttet under observasjonsstudiet som skal gjøre det mulig å gjennomføre en lignende studie. Indre reliabilitet er viktig hvis det er flere forskere involvert i studien og handler da om hvorvidt de er enige om hva de ser og hører. Da jeg gjennomførte studien alene

vil ikke dette kvalitetskravet være aktuelt her, men det blir desto viktigere å redegjøre for andre kvalitets krav. Indre validitet går ut på om det er samsvar mellom forskerens observasjoner og de teoretiske ideene de utvikler. (Bryman, 2008) viser til som argumenterer for at indre validitet i kvalitative studier ofte vil føre til høy standard av sammenfall mellom begrepene og observasjon da forskeren ofte deltar over en lengre periode i det sosiale livet til en gruppe. Allikevel vil dette være det viktigste kvalitetskravet å gjøre rede for i kvalitativ forskning. Validitetskravene her er inspirert av Cook og Campells validitetssystem (Lund, 2002) som omfatter fire kvalitetskrav statistikk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet og Lund uttrykker at deler av systemet også vil være relevant for beskrivende undersøkelser. Men flere andre, blant annet (Bryman, 2008) viser til at kvalitative studier må bli evaluert etter andre kriterier. Guba og Lincoln (2003) de problematiserer at Cook og Campells validitetssystem kan brukes innenfor kvalitativ metodologi og har i stedet utarbeidet begrepene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Troverdighet er det mest sentrale og viser til om man kan være rimelig sikker på at menneskene i undersøkelsen er identifisert og beskrevet på riktig måte. Dette kravet møter jeg i denne studien ved å gi flere detaljerte beskrivelser fra handlingsforløpet ved innsamling av data og vise til datamaterialet i analysen. Ved flere slike beskrivelser kan lesere selv kunne avgjøre om det er sammenheng i måten personene og situasjonene er beskrevet på. Innledningsvis i analysen vil jeg også gi en beskrivelse av barnehagen, dens omgivelser og organisering og gi informasjon om hvilken erfaring og bakgrunn lærerne har forutfor intervjuet. Dette vil bidra til å øke troverdigheten i studien. Guba og Lincoln (2003) viser også til at vedvarende observasjon over tid øker troverdigheten i undersøkelsen (Denzin & Lincoln, 2003). I denne studien gjennomførte jeg observasjon i hver barnehage i en periode på en måned. Overførbarhet viser til i hvilken grad en kan overføre resultater fra en sammenheng til en annen, et dårlig utvalg og slurv vil påvirke påliteligheten og bekreftbarheten henger sammen med at både kolleger og de som blir forsket på vil kjenne seg igjen i beskrivelsene.

Forskerens person spiller en viktig rolle for å øke validiteten i en kvalitativ studie og det er derfor viktig at rapporten inneholder informasjon om forskeren og særlig hvilken førforståelse forskeren stiller med og en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen foregikk. Forskerens involvering i kulturen og det sosiale livet til gruppen vil også bidra til å øke validiteten hevder (Kapborg, 2002). I hermeneutikken er det et poeng at forskeren alltid møter med en førforståelse som også vil prege tolkningen av datamaterialet. Denne førforståelsen vil gradvis modifiseres etter hvert som man tilegner seg mer kunnskap om feltet. Ifølge Gadamer (1989)

er det viktig å være bevisst sin egen førforståelse og som forsker skal man være åpen og forberedt på at feltet kan vise deg noe nytt men det vil ikke si at man må være helt nøytral. (Gadamer, 1989) Idealet er å gå inn i feltet med et åpent sinn men samtidig med kunnskap nok til å nærme seg feltet på en hensiktsmessig måte (Fangen, 2010). Førforståelsen innebærer meninger og oppfatninger man på forhånd har i forhold til fenomenene man studerer og hvordan egen førforståelse vil påvirke forståelsen, analysen og fortolkningen. (Kapborg, 2002) fremhever en utfordring i kvalitativ forskning er at forskeren tolker svarene ut fra tidligere erfaringer og kan risikere å misforstå svarene gitt i den nye kulturelle konteksten. For å begrense mulige misoppfatninger vil det da være viktig å oppholde seg over en lengre periode i det landet og den kulturen det skal forskes på for å få erfaring med kulturelle koder og for å bygge opp troverdigheten med deltakerne i undersøkelsen

Fenomenet jeg studerer er læringssyn i utvalgte barnehager i Dar es Salaam, Tanzania og min førforståelse er påvirket av barnehagens mandat og funksjon i Norge gjennom førskolelærerutdanning og arbeidserfaring i barnehager i Norge. Dette har også påvirket hvilken teoretisk referanseramme jeg har lagt til grunn for analysen. Før jeg reiste til Dar es Salaam hadde jeg utviklet en oppfatning om barnehagene om at de var i utvikling på bakgrunn av eksterne føringer som FN og EFA sto for samtidig som jeg etter samtaler med andre som hadde kjennskap til barnehager i Tanzania var bevisst på at barnehagetilbudet der ikke kunne sammenlignes med det vi har i Norge. Jeg ble da bevisst en skoleorientert tilnærming til læring, små rom, lav lærertetthet og lite eller ingen undervisningsmateriell. Men så en mulighet for at det i en storby som Dar es Salaam ville være et bedre tilbud enn i mer rurale områder blant annet på grunn av litteraturstudiet som omfattet rapporter initiert av UNESCO¹³. Før jeg startet datainnsamlingen i de utvalgte barnehagene hadde jeg oppholdt meg i nærmere en måned i Dar es Salaam hvor jeg i tillegg til å ha tilegnet mer kunnskap om og kjennskap til byen og kulturelle normer også hadde besøkt flere daginstitusjoner for barn og slik gjort meg kjent med noen av tilbudene som fantes. Disse besøkene underbygget min forståelse for at flere av barnas fysiologiske behov ikke er møtt og at daginstitusjonene holder relativt dårlig kvalitet når det gjelder tilbudet i sin helhet og andre fasiliteter som plass, undervisningsmateriell, og møbler i tillegg til lærertettheten og utdannelsesnivået på lærerne. Det må ta i betraktning at dette var barnehager i mer rurale områder og barnehjem. I løpet av denne måneden ble jeg også oppmerksom på at det var en studieretning kalt *Early Childhood Care and Education* ved universitetet i Dar es Salaam hvor de utdannede eksperter/spesialister

¹³ Et utvalg av disse er gjort rede for i kapittel 3

på barn og barndom og ikke førskolelærere. Denne retningen ble startet opp for tre år siden og denne informasjonen bekreftet min forventning om det var et utviklende fokus på barn og barndom og bidra til at jeg hadde en forventning til at det mer organiserte tilbud for barn i Dar es Salaam. En annen ting som bidro til å høyne mine forventninger var den utgitte læreplanen for barnehager og førskoler som kom ut i 2005, jeg hadde ikke fått lest i denne før jeg startet men det faktum at den eksisterte bidro til å høyne mine forventninger. Videre vil jeg nå beskrive hendelsesforløpet ved innsamling av data, valg av informanter og beskrive de utvalgsriterier jeg benyttet.

5.3 Innsamling av data

Fangen (2010) påpeker at valg av sted, sosial enhet og informanter kommer naturlig etterhvert som man nærmer seg feltet da det i kvalitative studier ikke er en fast prosedyre for utvelgelse slik som vi ofte finner kvantitative studier. Da formålet ved denne studiene var å få innsikt i læringssynet i barnehager i Dar es Salaam avgrenset jeg meg til å oppsøke tre barnehager på grunn av tiden jeg hadde til rådighet og fikk da en måned til å gjennomføre observasjon og intervjustudiet i hver av barnehagene. Utgangspunktet for utvalgsriteriene var at det skulle være en daginstitusjon for barn 2-6 år og at jeg skulle intervju to av lærerne i hver institusjon.

Den første barnehagen kom jeg i kontakt med ved å henvende meg til *School of Education* ved universitet i Dar es Salaam (UDSE), det var også her jeg fikk informasjon om og svar på min søknad om forskningstillatelse. Denne tillatelsen gjaldt for Kinondoni District da det var i dette området av Dar es Salaam jeg bodde under oppholdet. For å få kontakt med flere barnehager fant jeg en oversikt på internett hvor jeg søkte barnehager i Kinondoni District. Nettsiden er utviklet av en privatperson som et verktøy til foreldrene når de skal velge barnehage eller førskole. Den bygger på at skoler og institusjoner selv sender inn informasjon om skolen og kontaktinformasjon. Den oppfordrer også foreldre og andre interesserte til å gi tilbakemelding på skolen på denne siden. Dette kan ha påvirket utvalget ved at de institusjonene som var opptatt av å legge ut informasjon (og riktig kontaktinformasjon) er de som er bevisste på å promotere egen virksomheten. Det vil si at intervjupersonene var bevisste på hva de gjorde og hvordan de skulle ordlegge seg gi et så positivt inntrykk som mulig i intervjusituasjonen. Dette gjorde at det var veldig viktig at jeg observerte i tillegg til

intervjuene. Denne muligheten vurderte jeg til å være den mest objektive framgangsmåten for finne et utvalg da jeg ikke hadde noe informasjon om barnehagene på forhånd.

Det endelige utvalget ble tre svært forskjellige barnehager i Dar es Salaam. Den ene barnehagen var statlig som vil si at den fulgte læreplanen fra 2005 utgitt av utdanningsdepartementet (Ministry of Education) og her benyttet de Kiswahili som undervisningsspråk. De to andre er private engelskspråklige hvorav den ene er internasjonal med barn og lærere fra hele verden, i tillegg til tanzanianere og den siste er tidligere internasjonal hvor flesteparten av lærere og barn kommuniserer på kiswahili men undervisningsspråket er engelsk. Variasjonen i utvalget anser jeg som positivt for oppgaven da utvalget gav meg muligheten til å belyse problemstillingen tett opptil den eksisterende variasjonen i barnehagetilbudet i Dar es Salaam. I alle barnehagene var barna delt inn i klasser etter alder og jeg valgte da å observere i tre klasser i ulike alderstrinn, som utgjorde ca. en uke i hver klasse. Det å intervju to lærere i hver barnehage innebar at jeg måtte velge ut noen. Dette løste seg enkelt ved at noen var mer motivert for å la seg intervju enn andre. Videre vil jeg nå redegjøre for bruken av observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode og beskrive fremgangsmåten.

5.3.1 Observasjon som forskningsmetode

Observasjon kan ses på som utgangspunktet for forskning på sosial samhandling. I kvalitativ observasjon er man ute etter helhetlig informasjon og et mest mulig fullstendig bilde av det som undersøkes. Fokuset er på menneskenes subjektive opplevelser og samspillet mellom dem og en ønsker å få frem hvilken hensikt eller mening menneskene har med det de gjør. Et overordnet formål med observasjon vil da være å kunne beskrive hva folk sier og gjør mest mulig korrekt (Fangen, 2010). Deltagende observasjon innebærer at jeg var deltagende i hverdagen jeg studerte gjennom samhandling med andre samtidig som jeg iakttar hva de foretar seg. Graden av deltagelse kan beskrives ved hjelp av en skala som går fra kun å observere til kun å delta. (Fangen, 2010) viser til at idealet er å finne den graden av deltagelse som gir mest mulig beskrivende data for din problemstilling. I denne studien benyttet jeg observasjon for å innhente beskrivelser omkring hverdagen, hvordan de formelle læringssituasjonene er organisert og for å beskrive hendelsesforløp og kommunikasjon. Min deltakelse i undervisningen varierte i de ulike klassene, men generelt satt jeg og observerte i

de formelle læringssituasjonene og samtalte med lærerne om handlingsforløpet i etterkant av timene. Jeg deltok på sangleker, og når det var frilek, deltok jeg i leken med barna. I undervisningen hjalp jeg barna når de jobbet med oppgaver og barna kom også til meg for å spørre om hjelp. I to av barnehagene ble jeg presentert som lærer for barna. I disse barnehagene var det enklere å ta observasjonsnotater uten å tiltrekke for mye oppmerksomhet og på den måten være et forstyrrende element i læringssituasjonen fordi de andre lærerne også satt og skrev mens en annen underviste. Barna kom til meg og spurte om hjelp, for å få trøst, sladre, og få gå på do (også i barnehagen hvor kiswahili var undervisningsspråket). Dette kan tyde på at barna fort ble vant til at jeg var med i hverdagen deres. At jeg deltok i undervisningen tror jeg var positivt for begge parter da det gjorde situasjonen mer naturlig og jeg ble en del av klassemiljøet. Jeg tok også pause sammen med lærerne. I pausene snakket vi mest om hverdagslige ting, men jeg benyttet også sjansen til å spørre de om undervisningen og mer faglige ting. Dette var viktig for at observasjonssituasjonen skulle bli mest mulig naturlig. Det var også positivt for intervjusituasjonen da vi kjente hverandre litt på forhånd og det gjorde det enklere å forstå hverandre. På forhånd hadde jeg utarbeidet en observasjonsguide¹⁴. Her var fokusområdene hvordan det fysiske og materielle miljøet fremstår og hvordan de benytter omgivelsene, hvordan hverdagen er organisert, og lærerens samhandling og kommunikasjon med barna. Det vil si at jeg i hovedsak benyttet meg av strukturert observasjon hvor fokuset var definert på forhånd. Vekselsvis benyttet jeg også ustrukturert observasjon med fokus på å finne mønstre. Dette var for å se sammenhenger mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Min observatørrolle kan da beskrives som delvis deltagende observatør (Fangen, 2010). Det vil si at jeg vekslet på å delta i aktiviteter, og å sitte i bakgrunnen å observere. Det ble også gjort notater etter samtaler med lærere og andre ansatte (assistenter). I praksis foregikk observasjonen slik at jeg i løpet av dagen skrev ned alt som skjedde som var relevant for problemstillingen og kontrollerte det opp mot observasjonsguiden. Når jeg kom hjem for dagen renskrev jeg notatene og koblet de med observasjonsguiden. Det var interessant å delta i tre klasser i hver barnehage da det gav meg muligheten til å se på hva som var spesielt for en klasse og hvilke situasjoner som var typiske for barnehagen generelt.

¹⁴ Vedlegg 4

5.3.2 Intervju som forskningsmetode

Kvale (2009) presenterer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale. Samtalen har en viss struktur og en hensikt og målet er å produsere kunnskap. Det semistrukturerte intervjuet sikter mot å innhente beskrivelser om informantens dagligliv og livssituasjon fra informantens eget perspektiv, for så å kunne fortolke betydningen. I noen tilfeller kan intervjuet være rettet mot informantens livsverden, i andre tilfeller ønsker man å intervjuer ulike personer for å få belyst et spesifikt fenomen. I denne undersøkelsen benyttet jeg det semistrukturerte intervjuet for å få frem lærernes beskrivelser og oppfatninger omkring fenomenet barn og læring. Denne metoden er godt egnet da jeg ønsket informantenes egne formuleringer omkring fenomenet barns læring. Dette skiller seg fra for eksempel fra et spørreskjema hvor informanten bare svarer på ferdig forberedte spørsmål. Kvalitativt intervju er benyttet for å få innsikt i og forståelse av lærernes syn på læring, hvordan de oppfatter og ser på barn og læring og hvilke tanker de har og begrunnelse for planleggingen av læringssituasjoner i hverdagen. Som intervjuer er det viktig at jeg er åpen for nye fenomener og tolkninger i beskrivelsene. Utgangspunktet må være at informanten vet best om egen situasjon. Jeg vil fremheve formålet med intervjuet som utforskende. Det vil si at det har en åpen form som søker informantens beskrivelse med egne ord (Kvale, 2009). Prøveintervjuet ble gjennomført med en bekjent som også var i Dar es Salaam for å samle data i forbindelse med sin masteroppgave. Intervjuet ble gjennomført over lunsj og vi snakket engelsk (prøveinformanten var svensk). Hensikten med dette intervjuet var å sjekke det tekniske utstyret, lengden på spørsmålene, hvor forståelige de var og at jeg skulle få øvd meg på rollen som intervjuer. Å gjennomføre et prøveintervju gjorde at jeg fikk øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål og å forklare hva jeg mente hvis noen spørsmål var uforståelige. Etter tilbakemelding fra prøveinformanten gjorde jeg noen endringer på spørsmålene på de som var uforståelige og de som var for like. Det semistrukturerte intervjuet ble gjennomført med en intervjuguide¹⁵, hvor temaer og spørsmål var formulert på forhånd. Først var det spørsmål omkring erfaring med arbeid med barn og videre ønsket jeg innsikt i deres syn og beskrivelse av barn og læring og deres forståelse og syn på deres arbeid der. Formålet med denne intervjuguiden var å formulere åpne spørsmål som gav rom for ulike tolkninger og å formulere spørsmål som gir informasjon om hva lærerne gjør. Dette kan gi konkret informasjon som viser forskjellen mellom barnehagene. Intervjuguiden var viktig for å holde fokuset på de fenomenene som skulle undersøkes og for

¹⁵ Vedlegg 3

at jeg fikk kontrollert at vi hadde vært innom alle temaene. Samtidig som det ikke var nødvendig å følge intervjuguiden slavisk da det var viktig at spørsmålene fikk følge samtalegang. I noen tilfeller kom vi inn på fokusområdene uten at jeg stilte spørsmålet, i andre tilfeller hadde informantene problemer med å svare og da ble det naturlig å gå videre til ett annet spørsmål for så å komme tilbake til dette spørsmålet senere og noen ganger var det naturlig å komme med oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonsperioden i alle barnehagene og tidspunktet var avtalt på forhånd. Jeg begynte intervjuet med en kort innledning av hva intervjuet gikk ut på og hva jeg ønsket av dem: deres tanker om og begrunnelser omkring planleggingen og gjennomføringen av hverdagen. Jeg forklarte grunnen for bruken av lydopptaker var at jeg ønsket å skrive ned intervjuene senere for å få med alle detaljer men at lydopptaket skulle slettes etter bruk. I tillegg informerte jeg de om at navn på lærere og barnehager var konfidensielt. Under intervjusituasjonen skrev jeg ned pauser og kroppsspråk som kan være viktig for senere tolkning og analyse. I den første barnehagen ble intervjuene gjennomført på et lukket kontor. I den andre barnehagen hadde de ikke noe ledig rom til å gjennomføre intervjuene, så her ble det første intervjuet gjennomført under trappen og det andre i ett klasserom mens noen barn satt og spiste. I den tredje barnehagen satt vi et tomt klasserom etter at barna hadde gått hjem for dagen. Intervjusituasjonen var veldig forskjellig fra objekt til objekt som følge av hvor intervjuet ble gjennomført og hvor engasjerte lærerne var. Noen var tilbakeholdne og det tok en stund før samtalen kom godt i gang mens andre var ivrige etter å fortelle og beskrive. Å gjennomføre intervjuene i etterkant av observasjonsperioden gjorde at det ble lettere å få en felles forståelse av temaene det ble samtalt om og for at jeg enklere forsto deres beskrivelser. Det kan også ha gjort intervjusituasjonen tryggere for informantene da de kjente meg litt på forhånd og kunne henvise til situasjoner vi begge hadde vært medvirkende i da de svarte på spørsmål. (Halvorsen1993:88) påpeker at dybdeintervju som metode forutsetter imidlertid fortrolighet mellom intervjuer og intervjuperson da forskningsintervjuer ikke er gjensidige, slik som dagliglivets samtaler. Her er det intervjueren som spør og informanten svarer. Intervjueren er da i en maktposisjon og definerer situasjonen ved å bestemme emnet for samtalen og ikke bidrar med egne holdninger til temaet som tas opp (Kvale, 2009).

I dette forskningsprosjektet vil det være både språklige og kulturelle forskjeller. Det vil si at det var en mulighet for at det ville bli aktuelt å benytte en tolk. Noe som kan gi flere metodiske utfordringer (Dalen, 2004). Siden alle lærerne i barnehagene snakket engelsk i

varierende grad,, ble det ikke nødvendig å bruke tolk. Det var to intervjuer hvor det kunne ha vært nyttig med tolk men av flere grunner følte jeg at intervjusituasjonen ble bedre uten tolk. Intervjuene tok litt lengre tid, men jeg brukte ordbøker, kroppsspråk og det var en fordel at jeg hadde observert i barnehagen før. En annen grunn er at samtalen kunne blitt mer kunstig ved bruk av tolk og det kunne ha gjort informanten mer nervøs ved at det var en person til i intervjusituasjonen Det kunne ha blitt oppfattet dårlig av de andre lærerne da det ble manglende engelsk kunnskaper ble tydelig. Å benytte en tolk ville også ha gitt flere validitetskrav for studien og dette kunne gitt en utfordring med å finne en passende tolk det vil si en med kunnskap innenfor temaet og som ville være fortrolig med situasjon. Begrensninger ved intervjumetoden her går ut på at jeg gjennomførte intervjuene alene, transkriberte og oversatte de alene. For å øke validiteten vil det da være viktig at jeg har med utdrag fra intervjuet i analysen og jeg kan se et svar sammenheng med de foregående svarene.

5.4 Forskningsetiske refleksjoner

I et forskningsprosjekt skal etiske hensyn ivaretas og etiske refleksjoner vil være nødvendig gjennom hele arbeidsprosessen. Dette gjelder fra å utforme formålet med oppgaven, valg av informanter, datainnsamling og bevissthet rundt hvordan dataene blir presentert. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) gir forskningsetiske retningslinjer rettet mot hele prosessen. Retningslinjene er et hjelpemiddel som inneholder både hensyn og krav og kan benyttes som en hjelp til å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger. Kravet om å behandle et annet menneske ikke bare som et middel, men også som et mål i seg selv, gjelder uten unntak innenfor forskningsetikken (NESH, 2006:6) da forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Jeg vil her trekke frem sentrale retningslinjer i forhold til denne studien.

Det å bli observert og tolket av andre kan oppleves som nedverdiggende av informantene og aktsomhet er særlig påkrevd da menneskene som er gjenstand for forskning har liten mulighet til å unngå å delta i forskningsprosessen, som i en institusjon, og når individer bidrar til å skaffe informasjon gjennom å la seg observere og intervjuer (NESH, 2006:11). Deltakende observasjon over lengre tid kan medføre at man opparbeider et fortrolig forhold til noen av sine informanter. Som forsker er det da viktig å være bevisst hvilken rolle man har når man mottar informasjon. I denne undersøkelsen er det voksne som skal være i fokus, og det er

deres handlinger og holdninger jeg er ute etter å observere, og det er de voksne jeg skal intervjuer. Datainnsamlingen vil foregå i daginstitusjoner for barn, og samspillet med barna vil være en del av observasjonsfokuset. Derfor er det viktig å være bevisst hvordan jeg påvirker hverdagen ved institusjonen, og hvordan jeg omtaler barna i mine feltnotater. I den grad jeg omtaler barna i mine feltnotater har de blitt omtalt som jente eller gutt og alder. Navn på barnehager og informanter er konfidensielt og lydopptakene ble slettet etter at analysen var ferdig. Barnehagen og lærerne har krav på informasjon om at deltakelse er frivillig, om prosjektets formål, metoder, og følgende av å delta. Informasjonen må gis med utgangspunkt i kjennskap til informantenes kulturelle bakgrunn og bli gitt på et språk som blir forstått. Dette henger sammen med kravet om informert og fritt samtykke (NESH, 2006). Før jeg reiste til Dar es Salaam ble forskningsprosjektet registrert og godkjent av NSD¹⁶. Ved søknaden til NSD la jeg ved intervjuguide, observasjonsguide og informasjon og samtykkeerklæringsbrev. Videre kontaktet jeg University of Dar es Salaam (UDSM) og leverte en søknad for forskningstillatelse. Ved denne søknaden la jeg ved informasjon om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), intervjuguide, og informasjon- og samtykkeerklæringsbrev og fikk innvilget denne søknaden¹⁷. Fremgangsmåten for å ta kontakt med de ulike barnehagene var at jeg først ringte og presenterte meg og gav informasjon om hva som formålet med mitt besøk i barnehagen. Så avtalte vi at jeg skulle komme en dag for å gi mer informasjon. Da presenterte jeg og forklarte oppgaven muntlig i tillegg til at jeg gav dem skriftlig informasjon¹⁸. Jeg understreket anonymiteten og at barnehagen eller enkeltpersoner her kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst om de ønsket det. Jeg understreket også at det var lærerne som var objekt for undersøkelsen, ikke barna og at jeg ønsket å intervjuer to av lærerne etter observasjonsperioden. Til slutt svarte jeg på spørsmål de hadde, og fikk en del informasjon om barnehagene. Personene jeg snakket med var styrene og de skulle gi informasjon videre til personalet. På grunn av dette gav jeg også informasjonsbrev til lærerne den første dagen jeg observerte i hver klasse og spesielt til intervjuobjektene. Under intervjuet måtte lærerne godkjenne bruken av lydopptaker. Til slutt vil jeg påpeke at det vil være uetisk å bruke lærerne og barnehagens tid uten å gi noe tilbake. Jeg har valgt å gjøre dette ved å utarbeide en rapport på engelsk som jeg vil distribuere ut til barnehagene, UDSE og Institute of Education (IoE).

¹⁶ Vedlegg 1

¹⁷ Vedlegg 2

¹⁸ Vedlegg 5

5.5 Framgangsmåte for analyse av datamaterialet

Som gjort rede for tidligere i dette kapitlet er en kvalitativ tilnærming best egnet for å kunne besvare problemstillingen. De kvalitative forskningsmetodene gir mulighet for en mer dyptgående beskrivelse av enkelttilfellene, i motsetning til en kvantitativ tilnærming. Ved å benytte sistnevnte tilnærming, for eksempel ved å gjennomføre en spørreundersøkelse, kunne jeg ha skaffet kunnskap og beskrivelser fra et større utvalg barnehager i Dar es Salaam, men det ville ha blitt vanskelig å få en troverdig beskrivelse av lærernes syn på læring. I en kvalitativ studie omfatter analysen alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet. Før man starter fortolkningen er det viktig å skrive ned, konstatere, det du ser og hører mest mulig nøytralt (Fangen, 2010). Det vil si at målet med analysen er å trekke ut og bearbeide den informasjonen i datamaterialet jeg trenger for å besvare problemstillingen. Gjennom intervjuet benyttet jeg en båndopptaker, og skrev ned notater underveis. Jeg transkriberte intervjuene selv. I første omgang skrev jeg ned alt ordrett, og noterte alle pauser, nølinger, latter, gjentakelser, sukk osv. Så leste jeg igjennom transkripsjonen mens jeg hørte på båndopptakeren for å korrigere eventuelle feil. Til slutt oversatte jeg intervjuene til norsk skriftspråk. Dette var en veldig lærerik prosess fordi jeg ble godt kjent med materialet, og ved hver bearbeiding kom det fram nye refleksjoner til materialet. Når jeg oversetter de transkriberte intervjuene til norsk skriftspråk, må jeg være bevisst på små forskjeller i betydningen. Førsteprioritet må være å oversette den totale meningen av ordene, og ikke den lingvistiske strukturen (Kapborg, 2002). Observasjonsnotatene ble skrevet ned i en notatbok for hver barnehage. Gjennom observasjonsperioden koblet jeg notatene med temaer og fokus i observasjonsguiden. I analysen har jeg da mulighet til å fokusere på observasjoner i en barnehage som en helhet, eller fokusere på observasjoner i forhold til ett tema i alle barnehagene.

I kapittel 6 og 7 vil jeg presentere funnen i denne studien. Først drøfter jeg hva det fremtredende læringssynet vil være i de utvalgte barnehagene i Dar es Salaam. I kapittel 7 drøfter jeg hva konsekvensene av det fremtredende læringssynet kan være. Først i kapittel 6 kommer en presentasjon av tre barnehagene. Her fokuserer jeg på å gi bakgrunns informasjon om barnehagens hverdagsorganisering. Det vil si hvordan de har delt opp barnegruppen, fordelt lærer-ressurser, hvordan dagen er strukturert, barnehagens utseende og fysiske miljø både inne og ute, og annen relevant bakgrunnsinformasjon som er nødvendig for å forstå dataene og tolkningen av dataene. Beskrivelsene av barnehagene gir da informasjon om

hvordan barnehagen er tilrettelagt for barns læring og utvikling, gjennom organisering, aktiviteter og hverdagsstruktur.

Gjennom observasjonsstudiet har jeg fokuset på: hvordan aktiviteten er organisert, å beskrive aktiviteten (hva som foregår), å beskrive hvordan læreren samhandler og kommuniserer med barna, hva som blir vektlagt i denne aktiviteten og om de tar hensyn til barnets alder/nivå og hvordan de eventuelt gjør det. Gjennom intervjuene med lærerne ønsket jeg å få frem hvordan lærerne selv begrunner bruken av visse lærings og undervisningsstrategier, samtidig som jeg også ønsker å få frem hvordan de oppfatter og uttrykker sitt eget læringssyn. Intervjuene har blitt analysert etter kategoriene syn på barn, syn på utvikling og syn læring. Kategoriene jeg benyttet for å analysere datamaterialet har vært de samme som jeg benyttet ved formulering av nøkkelspørsmål, og gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden og observasjonsguiden. Under hver kategori har jeg utarbeidet kriterier for at ett utsagn eller en observasjon kan kategoriseres under den bestemte kategorien, for å gjøre det mulig å kode datamaterialet. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere uttalelsen (Kvale, 2009). For å få frem lærernes syn på barn har jeg sett etter hvordan de beskriver barnet og hva de vektlegger i denne beskrivelsen. Hvordan de beskriver sin samhandling og kommunikasjon med barnet, hvordan de beskriver hva en barnehage er for barnet og hvordan de mener at barn tilegner seg kunnskap, og hva de vektlegger som viktige aktiviteter for barnet i hverdagen. For å få fram lærernes syn på barnets utvikling vil det være viktig å se på hvordan de tilrettelegger med utgangspunkt i barnet, dere alder og nivå, og hvordan de beskriver bruken av det fysiske miljøet. For å få fram lærernes syn på læring har jeg sett etter hvordan de uttrykker sin forståelse av hvordan barn lærer, hvordan de kan tilrettelegge for barns læring, hva de beskriver som viktige ferdigheter barn tilegner seg i barnehagen, hvordan de forstår barns tilegnelse av kunnskap, og hvordan de forklarer hva en barnehage er og hva de vektlegger i hverdagen.

Resultatene av denne forskningen har kommet fram ved at jeg har anvendt meningsfortetnings-, kategoriserings-, og meningsfortolkningsprinsipper i analysen av funnene (Kvale, 2009). Det vil si observasjonsnotater og det transkriberte intervjuet. Først komprimerte jeg dataene ved å beholde den informasjon som er nødvendig og relevant for å belyse problemstillingen. For å finne frem til hvilke utsagn fra intervjuobjektet som passet under hvilken kategori benyttet jeg meningsfortetting, noe som innebærer at jeg korter ned intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. For å komme nærmere hva denne uttalelsen eller denne observasjonen uttrykker i forhold til syn på læring nærmer jeg meg det

som i litteraturen blir kalt for meningsfortolkning. Det er en fortolkning av meningsinnholdet i intervjuteksten, eller observasjonen (Kvale, 2009). Under kodingen og kategoriseringen har jeg ikke blandet observasjonsdataene og intervjudataene, men holdt de holdt de ulike datamaterialene hver for seg for så å sammenligne de til slutt. Etter å ha kategorisert benyttet jeg meningsfortolkningsprinsippet for å undersøke hva dette tekstavsnittet egentlig sier om for eksempel syn på barn. Meningsfortolknings som metode, kan fra et hermeneutisk perspektiv beskrives som en dypere og mer kritisk fortolkning av materialet (Kvale, 2009). Det er en kontinuerlig fram og tilbake-prosess mellom deler og helhet. Ved at jeg ser på dataene som en helhet, for så gå nærmere inn på en kategori, se på helheten igjen, se på en annen kategori osv. vil jeg få en større forståelse av hva dataene sier. Hvilket syn på læring datamaterialet viser til. Svakheten med å fortolke et intervju gjennom meningsfortolkning er at et utsagn kan bli fortolket på ulike måter av forskjellige forskere (Kvale, 2009). Det er derfor viktig å se svaret i sammenheng med spørsmålene som ble stilt på forhånd, og i etterkant av det gjeldende utsagnet, for å ha en forståelse av hvilket tema vi diskuterte i sammenheng med uttalelsen.

6. FREMTREDENDE LÆRINGSSYN

Som gjort rede for i metodedelen av denne oppgaven er dette en kvalitativ studie og jeg har benyttet datainnsamlingsmetodene kvalitativ observasjon og semistrukturert intervju for å besvare problemstillingen og nøkkelspørsmålene. Formålet med oppgaven er å frembringe kunnskap om hvordan lærere i barnehager i Dar es Salaam forstår og utøver et læringssyn, hvilke faktorer som påvirker til det fremtredende læringssynet og hva som blir konsekvensene av dette læringssynet. Formålet er uttrykt gjennom følgende problemstilling:

Hvilket læringssyn er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, og hvilke konsekvenser har dette læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

I dette kapitlet vil jeg besvare den første delen av problemstillingen som går ut på å beskrive det fremtredende læringssynet i de utvalgte barnehagene i Dar es Salaam ut fra det innsamlede datamaterialet. Det teoretiske grunnlaget som er gjort rede for i kapittel 4 ligger som et bakteppe for analysen selv om det ikke alltid blir gjort eksplisitt gjennom analysen. Det har også vært relevant å vise til sentrale momenter fra oppgavens tre første kapitler som beskriver konteksten og relevant forskning inn i analysen. I neste kapittel vil jeg besvare den andre delen av problemstillingen ved å drøfte hvilke konsekvenser det fremtredende læringssynet kan ha for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen og til slutt i kapitlet viser jeg til ulike faktorer som påvirker det fremtredende læringssynet. I kapittel 8 gir jeg avsluttende kommentarer som viser hvordan jeg har svart på forskningsspørsmålene mine og vil vise til likheter og ulikheter mellom de ulike barnehagene.

Innledningsvis vil jeg presentere de tre barnehagene som var medvirkende i denne studien og lærerne som var objekter for intervjuet. Denne bakgrunnsinformasjonen vil beskrive barnehagenes organisering, fysiske miljø og gi informasjon om hvilken bakgrunn og erfaring lærerne har for å tilrettelegge og gjennomføre lærings situasjoner i barnehagen. En slik presentasjon vil være viktig for å gi en forståelse av hvilke muligheter og begrensninger hver barnehage har og samtidig gi et bilde av hverdagen jeg tok utgangspunkt i da jeg samlet datamaterialet for studien.

6.1 De utvalgte barnehagene i Dar es Salaam

Barnehage A er et enkelt lang-hus med et lite kjøkken-hus på den ene kortsiden, på motsatt side av inngangsporten. Selve bygningen består av et stort rom med toaletter på den ene siden, og et lite kontor på den andre siden. Rommet er delt inn i tre klasserom ved hjelp av skillevegger. Framfor bygget er det et stort uteområde med både grus og gress, et redskapsskur, og grunnmuren til et hus som ser ut som det har stått uferdig i mange år. Der hvor det er gress er det også flere rustne lekeapparater av jern. I tillegg er det noen store trær på uteområdet som skaper flere områder med skygge, og gjør det mulig å leke ute midt på dagen. Omgivelsen rundt barnehagen består av en grusvei, store flater med gress, og på den andre siden av grusveien ligger en annen barnehage, samt en grunnskole.

Barnehagens personale består av en styrer og 6 lærere fordelt på 3 klasser. I hver klasse er det ca. 25 barn og 2 lærere. Klassefordelingen er basert på barnas alder og nivå, en klasse for barn 2,5 til 4 år, en klasse for barn 4 til 5 år, og en klasse for barn 5-6 år. Lærerne jobber fast ved et klasstrinn, noe som vil si at de ikke følger barnet fra det startet i barnehagen til det slutter. Undervisningen er lagt opp etter føringer fra læreplanen for førskolen som ble utgitt i 2005 av Ministry of Education and Vocational Training (MoEV, 2005). Her blir det beskrevet hva barnet skal lære i hvert fag, og undervisningsstrategier for lærerne. De har også delt uken inn i 25 perioder som utgjør 5 perioder hver dag og med forslag til rekkefølge for når hvert emne skal undervises i. Det følger også med egne lærer-veiledninger for hvert fag, som beskriver steg for steg hvordan de konkret skal gå frem for å legge opp undervisningen. Denne barnehagen har swahili som undervisningsspråk og lærerplanen er utgitt på både engelsk og swahili. På grunnlag av denne læreplanen er det utarbeidet en timeplan som gjelder for alle klassene. Det vil si at de har samme fag eller periode til samme tid. Den består av 5 perioder fra kl. 0800 til kl. 1200. I løpet av denne tiden har de også matpause hvor barna får grøt som er tilberedt på kjøkkenet og pause som vil si en halvtimes lek ute. Rundt kl. 1145 går alle klassene ut hvor de kan leke til de blir hentet. Etter føringer i læreplanen er det også utviklet en observasjonsmappe hvor de følger barns utvikling i det enkelte fag/emne. Dette inkluderer språk som engelsk og kiswahili, matematikkunnskaper, naturfag som inkluderer å navngi ulike objekter i miljøet, spise sunt, personlig hygiene, hvordan unngå uhell, benevne tid, dag og årstid, samt begreper kulde/varme, lyst/mørkt, personlighet som går ut på god oppførsel og godt forhold til andre, ulike sportslige aktiviteter, og kunstfaglige aktiviteter som tegning, fargelegging, og grunnleggende ferdigheter i musikk. Denne mappen blir fylt ut igjennom

året, og vist fram til foreldrene etter hvert semester. Foreldrene må skrive under på at de har sett den og at de godkjenner den. Barna får karakterer på oppgaver gjennomført i undervisning, hjemmelekser, og på avsluttende prøver. Viktige arbeider blir også lagt ved i denne mappen og mappen skal da også gi et utgangspunkt for å følge opp barn med spesielle behov.

I barnehage A intervjuet jeg Mariam¹⁹ som jobbet i klassen for barn 4-5 år og Faith som jobbet i klassen for 5-6 år. De har begge lang arbeidserfaring ved denne skolen, henholdsvis 15 og 19 år. De har også gått på tilsvarende lærerhøgskole hvor det har vært ett år med førskolelærer-utdanning. I tillegg har de hatt kortere kurs som videreutdanning mens de har arbeidet. Det kom ikke klart fram av intervjuet når de har tatt den relevante utdanningen.

Barnehage B er en stor barnehage som deler uteområdet med en grunnskole. Det er en stor toetasjes-bygning med 6 klasserom i hver etasje. Utenfor inngangen er det i et sand-lagt område med leker tilrettelagt for barnehagebarna. Det er ulike klatrestativ, et leke-tog, mange hoppeballer og sandkasseleker som bøtte og spade. Videre er det en asfaltert fotballbane som ofte er brukt av elevene fra grunnskolen. På uteområdet er det også bord, toaletter og vask. Barnehagen er privat, tidligere internasjonal og har derfor engelsk som undervisningsspråk. Blant de ansatte ved skolen og barna var tanzanianere i klart flertall, og alle var afrikanere. Barna er delt inn i fire klassesertrinn, et for barn 2-3 år, et for barn 3-4 år, et for barn 4-5 år og et for barn 5-6 år og det er mellom 15 og 20 barn i hver klasse. Det var 2 til 3 klasser for hvert alderstrinn. I hver klasse var det en hovedlærer og to assistenter. Aldersfordeling er slik for å følge den klassen de skal begynne å skole med. De fleste barna her går videre til grunnskolen som ligger ved siden av. De benytter skoleuniformer, alle har en i blå og en i gul, til å bruke på ulike dager. Observasjonen foregikk i tre klasser i alderen 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år. Alle klasserommene fremstår som like, med tanke på hvordan de plasserer barna, og hvordan læreren plasserer seg, og dekorasjonen. Klasserommene for de minste barna var litt større. Det var fire bord i hvert klasserom med stoler rundt, og en tavle på veggen. Rommene var hvite og veggene dekorert med tegninger av barna fra denne periodens tema, de ulike dagene, månedene, tall og alfabetet. Timeplanen er lagt opp etter en egen læreplan med vekt på matte, språk (kun engelsk), sang og bevegelse, naturfag, gym og kunstfaglige aktiviteter som tegning og musikk. Læreplanen uttrykker at de fokuserer på å møte alle kvaliteter i barnet. Undervisningsopplegg og metode fremstår som likt i alle klassene. Timeplanen er lik for alle

¹⁹ Alle navn er gjort konfidensielle

klassene og består av 5 økter i løpet av skoledagen som varer fra 0800-1200, i tillegg til matpause og en halvtimes lek ute kl. 1000. Hver mandag har hele barnehagen fellessamling ute hvor de synger felles sanger og ber i fellesskap. Barna står i midten, noen voksne står foran og leder, mens resten av lærerne står rundt barna. På onsdager samles alle klassene og har sports-aktiviteter sammen ute ved fotballbanen.

I barnehage B intervjuet jeg to lærere som jobbet lærerne ved klassene for barn 3-4 år og 4-5 år. Susan jobber med barn 3-4 år og har jobbet i denne barnehagen i 1 år, i to ulike klasser, men med samme aldersgruppe. Hun er opprinnelig fra Kenya, og tok sin førskolelærer utdanning der. Hun har jobbet i flere barnehager i Dar es Salaam over en periode på seks år. Hun flyttet hit rett etter at hun var ferdig med studiene og har da ingen arbeidserfaring fra Kenya. Victoria har jobbet i denne barnehagen i 4 år i tre ulike alderstrinn og nå er hun lærer for barn 4-5 år. Hun har et års utdanning hvor det var et fokus på barn og barndom og ønsker å ta mer utdanning. Men hun vil fortsette å jobbe i barnehage. Hun har ikke jobbet i andre barnehager enn denne.

Barnehage C er en stor internasjonal barnehage som består av et stort bygg med et stort uteområdet. I det toetasjes bygget er det et kontor for styrer, et kjøkken, gang for barna til å sette fra seg sekk og sko, samt 2 bad/toalett i hver etasje. Bygningen er plassert midt på området og det er tilrettelagt for lekeplass rundt hele. På framsiden er det asfaltert, en stor sandkasse, på baksiden er det gressplen med ulike lekeapparater. På hele området er det masse store trær som lager skygge, slik at det går an å leke ute når som helst på dagen. På uteområdet er det også et bibliotek og et område til tromme-aktivitet. Barnehagens barn og ansatte kommer fra ulike land, med et lite flertall fra India og fra Tanzania. Barna er delt inn i fire alderstrinn og for hvert alderstrinn er det 2 klasser. Barna går ett år i hver klasse. I hver klasse er det en lærer, en senior-assistent, og en junior-assistent. Det som utmerker seg er at alle junior-assistentene kommer fra Tanzania, mens senior-assistentene kommer fra andre land (også land i Afrika). Alle lærerne kommer fra land utenfor Afrika. Det er veldig klart skille mellom arbeidsoppgaver for læreren og assistentene i hver klasse. Læreren har ansvaret for å planlegge, gjennomføre og lede alle aktivitetene, mens senior-assistentene skal hjelpe læreren her og kan steppe inn for læreren hvis hun trenger det. Junior-assistenten er der for å støtte læreren, rydde og vaske, dele ut oppgaver og gjøre klart til neste aktivitet.

Dagen blir avsluttet ulik i de forskjellige klassene, en gang mellom 1200 og 1300. Klassen går da ut med læreren, hvor de blir møtt av foreldrene. På fredagen møter alle ute med t-skjorte

med skolens logo på, lærerne også. Det er for å oppmuntre dem til å bruke” skoleuniformen”. Barnehageåret er delt inn i tre temaer: 1 – alt om meg, 2 - farger, former, transportmidler, 3: natur, planter og dyr. Dette er likt for alle klassene, men ulike aktiviteter ut ifra aldersnivå. De baserer undervisningen på en egen læreplan hvor de vektlegger at alle barn skal nå sitt fulle potensial. Miljøet skal være utfordrende, stimulerende og oppmuntre barn til å lære ved å benytte alle sanser for tilnærming. De skal oppmuntre barn til å bli selvstendige og ansvarlige. De er også miljøbevisste ved at de oppmuntrer barna til å ta med brukte elementer fra hushold, til bruk i ulike aktiviteter. Barna skal lære å lese og skrive før de begynner på grunnskolen. Først skal de lære å lese ved å bruke en fonemisk tilnærming, det vil si at de lærer bokstavens språklyd, ikke hva bokstaven heter.

I barnehage C intervjuet jeg Rose som jobber i klassen for barn 4-5 år, og Mary som jobber i klassen for barn 5-6 år. Rose har jobbet her i to måneder, hun er opprinnelig fra Holland, hvor hun også tok sin utdanning og dette er første gang hun jobber i en barnehage og underviser på engelsk. Har tidligere arbeidet som barneskolelærer ved en Hollandsk barneskole i Dar es Salaam. Mary har nå jobbet i tre og et halvt år ved denne barnehagen, og det er den første barnehagen hun jobber ved i Dar es Salaam. Hun er opprinnelig fra India, og tok Montessori-førskolelærerutdanning der, og har nå jobbet som førskolelærer i 20 år.

6.2 Fremtredende læringssyn i ulike barnehager i Dar es Salaam

I denne studien viser begrepet læringssyn til hvilken forståelse og oppfattelse lærerne har av hvordan barn tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter. Denne forståelsen blir sett i sammenheng med lærerens forståelse av hvordan hun best mulig kan legge til rette for læringssituasjoner i barnehagen. I den teoretiske referanserammen redegjorde jeg for at læringssynet vil være påvirket av flere elementer og ulike situasjoner kan vise til ulike læringssyn. Et fremtredende læringssyn vil da være en samlet oppfattelse av det læringssynet som oftest blir uttrykt gjennom læringssituasjoner og hvordan lærerne selv beskriver og begrunner sitt syn på læring. For å få en forståelse av det fremtredende læringssynet vil det da være hensiktsmessig og belyse hvilke faktorer som vil påvirke det lærerne gjør og det de uttrykker. I denne studien har jeg valgt å vektlegge lærernes forståelse av barn og barndom og hva som er formålet med oppdragelse og sosialisering i barnehagen som viktige påvirkningsfaktorer.

Det innsamlede datamaterialet viser til en klar distinksjon mellom det som fremkommer av observasjonsstudiet og det som fremkommer av intervjuene gjennom sammenligningen av de ulike barnehagene. Gjennom analyse av observasjonsdata var det mest fremtredende læringssynet en behavioristisk tilnærming til læring da lærerne her uttrykte en forståelse av behavioristiske læringsmekanismer og hvordan disse kan benyttes hensiktsmessig for å øke barnets læringspotensial. Gjennom analyse av intervjudataene viser funnene at lærerne beskriver en kognitiv innfallsvinkel til læring og en bevissthet og vektlegging av det kognitive aspektet ved læring. Det vil si at de i størst grad fokuserte på de mentale prosessene i barns læring og var mindre opptatt av hvordan de kan avgjøre om barnet har lært det de skal. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske (Bronfenbrenner, 1979) modell er brukt som teoretisk referanseramme for å forklare hvordan det som foregår i andre miljøer påvirker og virker sammen med lærernes læringssyn og hvordan de tilrettelegger for og gjennomfører læringssituasjoner i hverdagen. De mest fremtredende påvirkningsfaktorene her vil være samfunnets oppfatning av hvilken funksjon barnehagen skal ha da alle lærerne beskriver at formålet med barnehagen er å forberede barn til å begynne på skole. Denne forberedelsen består av å legge til rette for at barn tilegner seg grunnleggende matematikk forståelse og grunnleggende lese- og skrive opplæring. Det skoleforberedende formålet samsvarer også med foreldrenes fremtredende forventninger til barnehagen som er beskrevet i kapittel 3 og det som lærerne oppfatter at er foreldrenes forventninger gjennom intervjuet. Victoria hevder at foreldrene seder barna i barnehagen for at de skal få undervisning. Dette viser mot et tydelig undervisningsfokus for oppdragelsen i barnehagen. Oppdragelsen kan da beskrives som veiledning, vurderinger og sanksjoner (Dale, 1980) ovenfor barna. Da lærerens rolle blir å klargjøre og forberede barnet til skolen samtidig som hun legger grunnlaget for barnets utvikling senere i livet, kan dette peke mot et barn som er passivt i læringsprosessen. Oppdragelsen blir da en målrettet prosess basert på systematisk planlegging fra læreren og resultater fra barnet. Barnehagen skal altså legge grunnlaget for barnets videre utvikling og videre skolegang. Funnene viser også til at lærerne ser på barnehagen som en bro mellom barnets hjemmemiljø og skolemiljøet.²⁰ I lys av den utviklingsøkologiske modellen vil både lærerne og foreldrenes forventninger være påvirket av deres arbeidsmiljø, fritidsmiljø, nærmiljø, sosiale til hørlighet og det samfunnet og den kulturen de er vokst opp i og lever i. Lærernes beskrivelse av barnehagens formål vil også være påvirket av læreplanen de skal følge, enten den er utarbeidet i barnehagen eller av MoE. Dette er noen av elementene som

²⁰ Denne forståelsen av barnehagens formål er beskrevet i kapittel 3

påvirker og virker sammen med lærerens egen forståelse av læring når hun skal planlegge og gjennomføre læringssituasjoner i hverdagen. Videre i dette kapitlet viser jeg til en behavioristisk forståelse av læring som det fremtredende synet på læring for så å vise til hvordan den kognitive forståelsen blir uttrykt. Gjennom drøftingen viser jeg også til hvordan ulike elementer påvirker og virker sammen med det lærernes syn på læring. Og hvordan dette vil påvirke hvordan læreren planlegger læringssituasjoner, og hva hun vektlegger i læringssituasjoner.

På bakgrunn av det innsamlede datamaterialet viser observasjonene til en fremtredende behavioristisk forståelse av læring ved at det i læringsituasjoner er et stort fokus på ros og belønning når barna løser en oppgave korrekt eller oppfører seg på den måten det er forventet av dem. I barnehage B i klassen for barn 4-5 år underviser læreren barna i matematikk gjennom tavleundervisning. Hun skriver opp ett og ett tall i tilfeldig rekkefølge og barna skal rope høyt i kor hvilket tall det er. Når hun har skrevet ned alle tall fra 1-10 sier hun til barn at det var bra jobbet og at de nå kan klappe for deg selv. Videre snur de seg mot en plakate som henger på veggen bak i rommet hvor tallene fra 1-50 er skrevet ned. Først går de gjennom tallene fra 1 til 40 og når de er ferdige med dette gjentar hun rosen og barna kan klappe for seg selv. Dette gjentar seg også når de har telt fra 40 til 50. Denne type ros til fra læreren og klapping for seg selv ble gjennomført i alle matematikk undervisningstimer i denne klassen og ros fra læreren var en mye brukt læringsmekanisme i barnehage B. For eksempel i klassen for barn 2-3 år skulle de lære å telle fra 1 til 10 og etter å ha gjennomgått tallene sammen skal ett og ett barn reise seg opp for å stå alene og telle. Etter at hvert barn er ferdig blir det klappet for og her har de også en regel som fungerer som belønning for at barnet hadde gjort en god jobb. En annen form for belønning som var fremtredende i barnehage A og B var å få en rød hake i kladdeboken eller på oppgavearket når de hadde løst oppgaven riktig og som observatør erfarte jeg at dette var viktig for barna da de tydelig uttrykte noe jeg oppfattet som glede og stolthet ved å få denne røde haken og fortvilelse hvis de ikke fikk det. En periode jeg skulle være alene med barna i barnehage A mens læreren skulle ut et annet ærend, valgte jeg en aktivitet som gikk ut på å la dem tegne på frihånd. Jeg delte ut ark og satt fargeblyanter på bordet slik at de kunne velge farge selv. Det tok ikke lang tid før de kom fram til meg å ville ha en rød hake på tegningen. Først forsto jeg ikke hva de mente og prøvde å rose tegningene deres, men dette holdt ikke. Jeg prøvde å rose dem på mitt stotrende swahili, men barna prøvde å forklare meg noe på swahili som jeg ikke forsto. De ble mer og mer frustrerte over at jeg ikke forsto hva de sa. Til slutt kom en lærer fra den andre klassen inn og forklarte at jeg

måtte jo rette oppgaven deres. Jeg prøvde å forklare at dette ikke var en oppgave, men at barna bare skulle få tegne på frihånd. Hun sa at jeg måtte rette det så barna vet at de hadde gjort det riktig. Straks jeg tok en rød penn og begynte å sette røde haker på barnas tegninger ble de fornøyde, og satt seg ned for å krangle med sidemannen om farger igjen. Denne observasjonen viser at barna har tilegnet seg kunnskap om at den røde haken er et bevis på at barnet har løst oppgaven korrekt ved at læreren konsekvent benyttet denne formen for belønning.. Det å benytte ros og belønning for å støtte barnets læring er en læringsmekanisme som innenfor den behavioristiske retningen er omtalt som operant betinging ([Hermansen, 2006](#)). Grunnforståelsen i operant betinging er at det som belønnes innlæres. Det sentrale er at belønningen skal være et resultat av at det man gjør er hensiktsmessig. Slik gir belønningen motivasjon til å gjøre det på samme måte neste gang. Observasjonene viser at lærerne ofte benytter belønning for å veilede barnet i riktig retning i deres utviklingsprosess, det vil si at hver gang ett barn har løst en oppgave riktig får barnet dette bekreftet gjennom belønningen som er det samme hver gang. De blir også motiverte til å jobbe videre med samme teknikker. Da blir belønning og ros uttrykt på samme måte hver gang, er det lett for barnet å forstå at det har gjort det riktig som for eksempel ved bruken av rød penn eller det å klappe for seg selv. Et annet viktig element i operant betinging er at de ulike delene, kvalifikasjonene av det som læres skal deles opp i mindre forløp som hver kan gjøres til gjenstand for belønning. En oppdeling som gjør at man kan bevege seg trinnvis gjennom læringsforløpet. Belønningen styrer da barnets læring i riktig retning ([Hermansen, 2006](#)). Denne oppdelingen gjør at læreren kan følge barnet trinnvis gjennom læringsforløpet. Belønningen styrer barnet i riktig retning og lærerne får et bevis på at barna er i riktig retning. Bruken av belønning er benyttet i hver undervisnings økt og barna er klar over at hva de gjør er riktig og at de bør løse oppgaven på samme måte neste gang. Dette viser at det i barnehagene er en bevissthet rundt det å systematisk oppmuntre barn positivt og tydelig gi barna en bekreftelse når de har gjort det riktig for å lede dem i riktig retning. Derfor viser disse observasjonene til et behavioristisk syn på læring. I operant betinging er det også et skille mellom utvendig og innvendig belønning. Bruken av en rød pen for å rette oppgavene og at læreren og andre barn klapper for barnet vil være en utvendig belønning. Det vil si at belønningen og bekreftelsen kommer fra noen utenfor barnet. Den innvendige belønningen er at noe skjer med barnet. Når barna i den eldste klassen i barnehage A på eget initiativ benytter seg av utregningsteknikken det har lært av læreren vil det være en form for innvendig belønning. Det vil si at barnet har oppdaget at denne teknikken som læreren har vist dem gjør det lettere for han/henne og løse oppgaven riktig og å få den røde haken i boka. Den indre belønningen er da at noe blir lettere for barnet

og det har selv erfart at teknikken gjør arbeidet lettere. I barnehage A var bruken av både straff og belønning vanlig i undervisningen og dette peker også mot en behavioristisk forståelse av læring. Bruken av straff eller belønning i undervisningssituasjonen for å støtte barnets læring utgjør en forskjell. Som vist til ovenfor vil en positiv belønning være virksom da den ofte henviser direkte til det barnet har gjort riktig ([Hermansen, 2006](#)). Når et barn utførte en oppgaven på en annen måte enn læreren forventet ble bruken av straff eller negativ oppmerksomhet benyttet for å fjerne eller minimere denne uønskede atferden. En dag i klassen for barn 2-4 år er det en gutt som løser fargeleggingsoppgaven feil da han fargelegger utenfor strekene istedenfor inni og må gå opp til kateteret for å gjøre oppgaven på ny. Dette er en negativ tilbakemelding på det arbeidet han har gjort som kan virke handlingslammede på gutten da den sjeldent vil vise tilbake til det barnet har gjort og i verste fall kan en negativ tilbakemelding være med å stoppe opp hele barnets læringsprosess. Da læreren tar med seg gutten fram til kateteret for å gjøre oppgaven på nytt kan han forstå hva det er han har gjort feil, og den negative tilbakemeldingen kan her også fungere som en måte å stoppe uønsket atferds på. Når den negative tilbakemeldingen er rettet konkret mot det barnet har gjort, vil det da være større sjans for at det er hensiktsmessig å bruke den. I den behavioristiske forståelsen av læring er et viktig poeng at et uønsket atferdsmønster kan reduseres ved rett og slett og overse det da noe avlæres når det ikke lengre belønnes positivt eller negativt. I hvilken grad lærerne overser uønsket atferd vil være vanskelig som observatør å avgjøre men mitt inntrykk er at det var sterke rammer for hva som var akseptabel oppførsel og veldig konkrete krav til hvordan et barn løste oppgaven riktig. Da barnehagen er preget av sterke rammer vil det være enkelt for læreren og enten straffe eller belønne barnets atferd og teknikken med å overse uønsket atferd vil da bli lite brukt. Den tydelige strukturen og de sterke rammene i barnehagehverdagen gjør det enkelt for lærerne å ta i bruk behavioristiske læringsmekanismer som belønning og straff. Observasjonsdataene viser til at de meste av barnas oppførsel ble enten belønnet eller straffet da barna satt rolig store deler av dagen og det var lett for lærerne å vurdere alle barns atferd. Når barna i barnehagen B får rettet oppgavene med en rød penn ser de at oppgaven er riktig, og de kan fortsette å løse oppgaver på denne måten. I barnehage C benytter de straffemetoden “time out” og har en fast stol som ble kalt for “skammestolen” til dette formålet. Det var to gutter som begynte å krangle og den ene av disse guttene får da “time out”. Han blir satt på stolen i klasserommet og læreren snakker til han og forklarer hvorfor han må sitte der. Det tyder på at barna her var vant med denne konsekvensen av uønsket oppførsel. Dette ble da en negativ tilbakemelding som ble vist direkte til det barnet hadde gjort.

En annen ofte benyttet innlæringsteknikk i de utvalgte barnehagene som viser mot en behavioristisk forståelse er bruken av klassisk betinging. Observasjonene viser at barna skal kunne regler som alfabetet, tall opp til femti og “god morgen-hilsen” på engelsk. I barnehage A starter dagen med matematikk undervisning i klassen for barn i alderen 4-5 år. Læreren står i midten av rommet og hilser på alle barna ved å bruke engelsk språk. De skal si «*God morgen, lærer*», og læreren svarer «*God morgen, klasse. Hvordan har dere det i dag?*». Barna svarer i kor «*vi har det bra, takk. Hvordan har du det i dag?*». Læreren svarer «*Jeg har det bra, takk*». Denne formen for læring kan betegnes som klassisk betinget da undervisningsspråket i denne barnehagen var kiswahili. Det vil si at engelsk ikke er et språk barna uttrykker seg igjennom. Hilsningen vil da bli en regel hvor barnas svar er en innlært reaksjon stimulert av lærerens spørsmål. I undervisningen bruker lærerne også samme teknikk for å lære barna alfabetet og tallrekken på engelsk. Dette var for å gi barna grunnleggende ferdigheter i det engelske språk. Denne læringen er mekanisk da det er en enveis utveksling mellom læreren og barna. Colaizzi (år) benytter begrepet «informasjonstilegnelse» om læring som foregår ved preging eller belønning (Hermansen, 2006). Fenomenet preging viser til at bestemte handlingsmønstre læres på helt bestemt tidspunkt og det er da snakk om klassisk eller operant betinging. Handlingsmønstret her er at læreren stimulerer barna til en respons ved å starte med “*God morgen klasse*” og barna responderer den innlærte reaksjonen. For Colaizzi ville ikke ha omtalt dette som læring da han mener vi kun kan snakke om læring hvis læringsprosessen er eksistensielt overskridende eller livsforandrende. Her vil jeg omtale dette som læring da læreren overfører en ferdighet til barna, men barnet er lite aktivt i denne læringsprosessen og vil vildere referer til Rogers begrep om ordinær læring for den læringen som foregår ved klassisk betinging i de utvalgte barnehagene da Hermansen (1993) også viser til at det meste vi har lært oss ved læring foregår ved betinging.

Funnene fra intervjudataen viser i langt større grad til en kognitiv forståelse av hvordan barn tilegner seg ferdigheter og kunnskaper enn det observasjonsdataene gjør. I intervjuene vektlegger lærerne barnets opplevelser, sansing, og persepsjon i tillegg til at barnet skal være aktivt i læringssituasjonen. Som Rose uttrykker at det er viktig å stimulere barnas nysgjerrighet ved å introdusere nye ting. Jeg vil også vise til at dette kom fram gjennom observasjonsdataene, men lærernes fokus på resultater og måloppnåelse overskygger det kognitive perspektivet i praksis.

Det kognitive aspektet i læringssituasjoner var mest fremtredende i barnehage C. Alle lærerne fremhevet bruken av variert undervisning og sanser når de forteller om hvordan de kan

tilrettelegge undervisningen. Det vil si at de vektla kognitive aspekter ved læring som gjør barnet mer aktivt i egen utviklings og læringsprosess. En observasjon som viser til variasjon i undervisningen var når de skulle lære om former i barnehage C. Her varierer læreren mellom å undervise mens barna sitter ved bordet, undervise mens barna sitter i en sirkel på gulvet og en tredje gang er de ute og leter etter former. En annen observasjon som er rettet til mot en kognitiv tilnærming er at de vektlegger å gi barn erfaring med å bruke sansene. Dette peker også mer mot en forståelse av barnet som aktivt i lærings og utviklingsprosessen. Mariam uttrykker gjennom intervjuene at hun ønsker å ha noe konkret å vise barna når de underviser og at det er viktig med dialog og samspill mellom barn og lærer i undervisningssituasjonen. Dette uttrykker et barnesyn hvor barnet blir oppfattet som et subjekt med egne tanker og meninger da barnet blir en aktiv deltaker i læringsprosessen gjennom dialog. Altså en oppfatning mer rettet mot kompetansebarnet. Lærerne omtalte bruken av sanser i intervjuene, ble det i alle barnehagene vist til læring om frukt som et eksempel. I barnehage C kom dette godt fram i praksis. I klassen for barn 2-3 år var det frukt sirkel hvor alle barna hadde hatt med en frukt hver som assistenten hadde skjært opp på kjøkkenet. Frukten ligger nå på et stort fat i ulike hauger. Ett barn får gå rundt å dele ut frukt til de andre og bara skal først smake på appelsin, så mango osv. Læreren viser barna hvilken frukt det er ved å peke på en plakat og de snakker om fruktens form og farge. I observasjonsdataene kom variasjon fram ved at lærerne varierer tavleundervisningen med for eksempel å synge sanger. Når de i intervjuet skal beskrive undervisningen, legger alle vekt på at det er viktig med varierte aktiviteter. Mariam begrunner det med at *«noen barn liker å tegne, mens andre igjen liker matte. Barna blir glade når de synger, og noen ganger når de skal begynne å skrive nekter barna»*. Gjennom intervjuet blir det tydelig at det ikke bare er variert undervisning de er opptatt av men også barns læring gjennom sanser. *«Når jeg underviser ønsker jeg å ha noe å vise til barna»*, sier Faith. Og bruker som eksempel at hvis de skal lære om giraffer og skal tegne et stort bilde av en giraff, kan hun ta med et bilde av en giraff å vise dem. Når jeg spør Susan i intervjuet om hun kan beskrive en typisk situasjon hvor barnet tilegner seg nye ferdigheter, svarer hun: *«for eksempel når barnet lærer en ny sang, eller alfabetet og forteller det til foreldrene. Fargelegging, lek, alle disse aktivitetene. Noen ganger gir vi dem praktisk arbeid og fra der kan vi starte og gi dem utdanning»*. Hun påpeker at også språklige ferdigheter er viktige som når læreren spør barnet om noe og de svarer vil det betyr at de har lært det engelske språket. Ved variasjon i undervisningen viser hun til at ved å lese for dem lærer de språket bit for bit. Dette viser opp mot en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læring ved at læringen foregår i et samspill mellom barn, lærer og boka. Høytlesning i undervisningen observerte jeg bare i

barnehage C. Susan viser også til variasjon ved at hvis de skal lære tallet 1 så kan de synge om det, skrive det ned flere ganger og i ulike farger. Og hun forklarer at det er så mange aktiviteter mellom den første introduksjonen av kunnskapen for barna, og til de har oppnådd målet. Hun varierer middelet for måloppnåelsen. «*Det er så mange aktiviteter å gjøre i mellomtiden*», hevder hun. I barnehage A lærer de en utregningsteknikk i matematikkundervisningen som går ut på å telle med fingrene. Barna benytter seg av denne teknikken på ulike måter for eksempel ei jente som teller med fingrene mot munnen. Læreren har vist dem utregningsteknikken på tavla ved å tegne opp figurer istedenfor og bare uttrykke antallet ved hjelp av tall. Et barn går opp til tavla for å telle der på eget initiativ for å øve på utregningsteknikker. Etter at barna har jobbet alene i ca. 10 min går læreren rundt og sjekker og forklarer hvis de har gjort noe feil. Hun forklarer ved å peke og vise hvordan de skal gjøre det, viske ut det som er feil og står sammen med barnet til har gjort det riktig. Flere barn hjelper hverandre her og barna tar etter hverandre ved å gå opp til tavlen for å løse regnestykkene. Ett barn sitter og regner og teller på engelsk og ett barn går opp til kateteret for å vise det hun har gjort, men hun får streng beskjed om å komme tilbake når hun er ferdig. Lærerne gir dem kun beskjeder på engelsk. Barna kommer med bøkene til kateteret og læreren retter de ferdige oppgavene med rød penn. Når barna er ferdige med oppgaven får de gå ut å leke. Denne læringssituasjonen viser til en blanding av en kognitiv og en behavioristisk tilnærming til læring. Læreren gir ros på både engelsk og swahili når hun ser at barna gjør det bra gjennom hele undervisningsøkten. Dette var i klassen for barn 4-5 år. I klassen for barn 2-4 år foregikk det meste av kommunikasjonen mellom barn og lærer ved at læreren stod ved kateteret eller tavlen. Variert undervisning kommer også til syne i denne observasjonen De utregningsteknikkene og læringssituasjonene som er nevnt ovenfor viser til en kognitiv forståelse av læring ved at de er fokusert på problemløsning, innsikt og aktivitet. For at en læringsprosess skal oppstå må noe bli gjort med den lærende, gjennom både mentale og fysiske aktiviteter. Den behavioristiske tilnærmingen kom tilsynet gjennom både ytre og indre belønning. I barnehage B oppstår det en spontan læringssituasjon etter barna har avsluttet oppgavene sine i kladdeboken i forbindelse med matematikkundervisning. Læreren som sitter på samme bord som barna improviserer en lek med blyanter som går ut på at hun flytter blyantene fra haug til haug mens hun og barna teller dem. Dette vil ut ifra Piagets terminologi være å konstruere kunnskap gjennom handling (Ormrod, 2009). Ved og vise og gjenta at det er like mange blyanter selv om de bytter plass, vil barnet konstruere sin kunnskap og forståelse om dette fenomenet.

Fra observasjonene kommer det da fram at barna først og fremst blir stimulert når det gjelder skoleforbedrende aktiviteter i barnehagene. Det er lite kommunikasjon og initiativ fra lærernes side utenom planlagte lærings situasjoner. Dette peker i retning av at det er skoleforberedende aktiviteter lærerne skal være ansvarlige for. Lærerne er også bevisst på at barna skal nå målene i intervjuet, men ikke bare det. Den viktigste oppgaven Mary må gjøre hver dag er å passe på at barna når de målene som er satt, men hun må passe på så det ikke blir hennes eneste fokus kommer det fram i intervjuet. Rose viser til at hennes viktigste oppgave som lærer eller største ansvar er å stimulere barna til å bli uavhengige, tenke selv, ta initiativ og å lære. For å øke barnets læringspotensial må man oppmuntre dem positivt, fortsetter hun for eksempel med klistremerker, eller rose dem foran de andre barna. «*Ved ulike barn, er det ulike ting som gjelder*», sier Mary. For å øke barnets læringspotensial er det viktig at de gjør aktiviteten morsom for barna. Først og fremst fordi barn tar ting innover seg mye raskere når de har det gøy, når de liker det. «*Det er også viktig å stimulere barna til å oppdage ting på egenhånd, at de først prøver å løse oppgaven på egenhånd*», sier Rose. Observasjonene og intervjuene her viser til at de har en forståelse av det kognitive aspektet ved læring men det behavioristiske fokuset som belønning og måloppnåelse er viktig for å lede barnet i riktig retning slik at de blir klare til å begynne på skole. I barnehage C starter de dagen i alle klassene ved å gå igjennom hvilken dag det er, hvilken måned vi er i, hvilken årstid og hvilket år. Kravet for hva barna skal kunne vil øke med alderen. De fører også en loggbok i alle klassene hver mandag. Her skal barna tegne og fortelle hva de gjorde i helgen. I den yngste klassen skal de tegne noe fra helgen, i den mellomste klassen skal de si en setning til læreren som skriver ned setningen på et ark og barnet må selv føre det inn i loggboken. I den eldste klassen må tegne og skrive setningen på egen hånd. Denne læringsteknikken kan forklares som at læreren fungerer som et støttende stilas og barnet stadig flytter sin potensielle utviklings sone.

Variasjonen blir også tydelig i hvordan de organiserer dagen. «*Dagen startes med sang og dansing, så kan vi starte med å lære dem noen enkle ting*», sier Susan. Barna kan velge hvilken sang de ønsker å synge. Hvis de for eksempel har om farger kan barna velge en sang om farger. Eller vi synger en sang om tall før vi starter med matematikkundervisning. «*På ettermiddagen gir vi dem ikke matte, kanskje tegning eller fargelegging*», forteller Susan.

Victoria: *Vi har et lese-hjørne hvor vi putter bøker og slikt. Så da kan de velge, noen velger å leke med kjøkkenutstyr.*

Intervjuer: *Så de kan velge selv hva de vil gjøre?*

Victoria: *«Ja, du må gi dem frihet. Hvis du alltid har en aktivitet for dem, vil de kjede seg. Så kanskje hvis de skal lære språk, kan du gi dem frihet til å gå til lesehjørnet. Andre vil kanskje sitte og observere bilder i en bok. Da vil de lære om lesing».*

Intervjudataen viser her til at de ønsker å vektlegge kognitive ferdigheter ved å variere undervisning og aktiviteter. Dette har ikke kommet så godt fram i observasjonsdataene, og som nevnt tidligere kan dette være påvirket av det skoleforberedende fokuset.

Victoria: *«Ved slutten av året skal barnet har fullført sin læreplan, slik at de da kan gå videre til neste nivå. Barn i samme klasse kan være på ulike nivå, altså ha forskjellig læreplan, ut ifra deres ferdigheter. Noen barn kan lese, og noen kan ikke lese. Dette er fordi de startet i klassen til ulik tid», sier*

Dette fokuset på måloppnåelse er det som er mest fremtredende i praksis. Det behavioristiske prinsippet i operant betingning som går ut på å dele opp målene i ulike kvalifikasjoner hvor hver kvalifikasjon er gjenstand for belønning kommer tydelig fram i hvordan læreplanene er organisert og dette blir som vist gjenspeilet i organiseringen av hverdagen i disse barnehagene og alle lærerne har vist til at læring og undervisning foregår inne mens lek foregår ute.

«Det fysiske miljøet inne er tilrettelagt med mange visuelle objekter, sier Rose, for å gjøre læring enklere. Hvis man bare ser en tavle med masse ord, vil barna miste fokus. Mange visuelle objekter og sterke farger. Det er noen ord til å beskrive objekter i klasserommet, noen enkle ord som bord. Utenfor er det en stor hage med trær og sand, ulike ting du kan gjøre, en lekeplass. Jeg tror faktisk det er veldig bra for barna å være på denne skolen», uttrykker Rose.

Det kognitive læringssynet som alle lærerne viser til i intervjuet kommer best frem gjennom observasjonsdataene fra barnehage C. En av grunnene til at dette ikke kommer så godt fram i de andre barnehagene kan være at de fleste læringssituasjonene foregår på engelsk selv om både lærernes og barnas morsmål er kiswahili. Det gjør engelsk til et fremmedspråk for dem og gjør at det kan bli vanskelig å uttrykke seg slik man ønsker og det gir konsekvenser for kommunikasjon og samspill mellom barn og voksen. I intervjuet beskriver Faith at hun benytter kiswahili når hun skal gi et barn ekstra støtte i læringsprosessen. Når jeg spør Faith hva hun gjør for å hjelpe og støtte et barn i læringen svarer hun: *«Gå bort til barnet, bøyer meg ned, snakker, viser og forklarer. Forklarer på kiswahili igjen og igjen».* Her fungerer

læreren som et støttende stilas når ved å benytte kiswahili for å hjelpe barnet når det ikke forstår på engelsk.

Før barna begynner på skolen er det viktigste de skal lære seg å snakke. Ofte når barna starter i barnehagen kan de ikke engelsk. De lærer kanskje å prate engelsk etter tre måneder. Ja, før de starter på skolen må vi sørge for at kan lese og skrive navnet sitt, sier Victoria.

Dette viser at lærerne opplever det som viktig at barna lærer engelsk i barnehagen. Da undervisningen i grunnskolen foregår på engelsk, og kiswahili kun er ett fag her. Susan påpeker at det er vanskelig å undervise på engelsk i barnehage B da de fleste barna bruker kiswahili hjemme, men påpeker at det er viktig å lære dem engelsk da foreldrene sender barna hit for at de skal lære seg engelsk. Det vil også være en grunn til at mye av undervisningen foregår på engelsk, selv om undervisningsspråket i barnehagen er kiswahili. Fatih uttrykker gjennom intervjuet at foreldrene “forsvant” når de forsto at undervisningsspråket var kiswahili. Det vil også føre til at det blir viktig for lærerne og vise foreldrene at barna lærer engelsk i barnehagen. Dette elementet i barnehagen vil gå utover lærernes kommunikasjon og samspillprosesser med barna, og vil da være en faktor som påvirker til at lærernes kognitive forståelse av læring blir ignorert. Som vist tidligere beskrev Faith at hun benyttet kiswahili før å øke barnets læringspotensial etter at hun først hadde forklart oppgaven på engelsk

Det behavioristiske læringssynet blir også fremtredende ved at det er et stort fokus på individet i barnehagene. Observasjoner og intervjuer viser at lærerne forstår barnets lærings- og utviklingsprosess som individuell. Dette går igjen i alle klassene og i alle aktivitetene at barna skal stå alene foran klassen og at de skal jobbe selvstendig. Disse aktivitetene får de også en positiv tilbakemelding på. For eksempel skal en og en velge sang eller de skal reise seg opp å si tallrekka alene. Observasjonene viser også at læreren har en positiv oppmerksomhet rettet mot barnet i disse situasjonene som peker i retning av individuell belønning og behavioristisk forståelse. Fokuset er at det individuelle barnet skal nå målene i barnehagen noe som fører til at barns læring i samspill med andre blir lite vektlagt men når det er mer fysiske aktiviteter som sport eller sang er det fokus på å være sammen. I læringssituasjoner av skoleforberedende aktiviteter er fokuset på det individuelle. Når det gjelder lærernes forståelse av oppdragelsen i barnehagen vil jeg her vise til begrepet etisk omsorg som innebærer at de vektlegger læring i oppdragelsen i barnehagen. Men det er også

et tydelig omsorgsfokus da for eksempel Victoria i intervjuet vektlegger at de må ta vare på barnet som en mor. Benytter begrepet etisk omsorg om den tilnærmingen de har til oppdragelse i barnehagen da de relevante aktivitetene i denne konteksten er skoleforberedende aktiviteter og målet med barneoppdragelsen må relateres til målet med barnehagen. Rudberg vektlegger oppførsel og kontroll mer enn kulturformidling i sin beskrivelse av oppdragelse og ingen av lærerne nevner noe om deltagelse i omgivelsenes kultur som viktige aspekter i oppdragelsen (Rudberg, 1983). Det kan også uttrykke at de tar det som en selvfølge at kulturformidling vil skje i barnehagen. Barnehagens rolle i samfunnet blir mer undervisningsrettet en omsorgsrettet. En positiv konsekvens av dette vil være at det blir enkelt for barnet og forholde seg til hverdagen. Et fokus på barnets grunnleggende behov og primærsosialisering blir hjemmet og nærmiljøets ansvar. Fra observasjonsnotatene ser jeg et skille mellom oppdragelse i hjemmet og den oppdragelsen som skal foregå i barnehagen. Intervjuene peker i en annen retning da lærerne påpeker at de skal ta vare på barna som mødre og passe på deres sikkerhet. Barnehagene har et ansvar for å lære barn korrekt atferd og høflighet er et viktig fokus i oppdragelsen her. Faith uttrykte at det er en oppfattelse om at barnet skal lære korrekt oppførsel hjemmefra²¹. Dette viser mot en endring i hva som er hjemmets og hva som er barnehagens ansvar i oppdragelsen.

Intervjuer: *Kaller du deg selv for en lærer, barnehagelærer eller førskolelærer?*

Mary: *Barnehagelærer*

Intervjuer: *Som en barnehagelærer, hva vil du peke på som ditt viktigste ansvarsområdet?*

Mary: *Bare å gjøre dem til suksessfulle individer. Så de kan møte grunnskolen, bli ett godt menneske, lære å dele, kommunisere, oppførsel. Alt. Både sosialt og følelsesmessig.*

Her hadde de et større omsorgs og oppdragelsesansvar enn det som var relevant i skolesammenheng. Dette sitatet viser at Mary ser på det å være en barnehage lærer som noe annet enn å være lærer på skolen. Susen sier at hun er barnehagelærer og på skolen er det lærere. Det kommer også frem når jeg spør etter den viktigste ferdigheten barna skal tilegne seg i barnehagen for her blir fokuset rettet mot både de grunnleggende kunnskapene, spesielt engelsk språk, men også det å lære god oppførsel. Dette ser man konsekvenser av i alle

²¹ Se kapittel 3

barnehagene da det i stor grad er forventet at barn skal vise god oppførsel som å svare når det blir spurt om noe eller takke for ting. Mariam fremhever i intervjuet at barna skal lære god oppførsel og unngå dårlig oppførsel. Som barnehage lærer viser hun til at den viktigste oppgaven hennes er å undervise barn og å lære dem hvordan de skal oppføre seg. Noe som blir fremhevet som viktig her er å hilse korrekt på lærere og foreldre. En dag er det et barn som ankommer barnehagen senere enn de andre, undervisningen har ikke begynt ennå, læreren sitter ved kateteret og venter og de andre barna sitter rundt bordet å venter. Før barnet setter seg stopper opp og hilser riktig på engelsk til læreren og så de andre elevene. Så setter det seg på plass med de andre barna.

Funnene i intervjudataen viser til en oppfattelse av at barnet er aktivt i egen utviklings og læringsprosess men det fremtredende behavioristiske læringssynet som kommer frem av observasjonsdataene viser i større grad til at barnet blir passivt i denne prosessen som blir synlig i de planlagte læringssituasjonene. Det blir en mekanisk form for læring da læringen foregår gjennom stimuli og respons.

Organiseringen av læringssituasjonene hvor de fokuserer på en kontinuitet i undervisningen uttrykker en behavioristisk forståelse ved at det er fokus på barnets måloppnåelse. Dette ble veldig tydelig i barnehage A da de var opptatt med avsluttende prøver som de selv refererte til som eksamen i den perioden jeg observerte der. Det kognitive kommer fram ved at lærerne ønsker varierte aktiviteter av hensyn til hvordan barna lærer. Det er altså flere kognitive aspekter som kommer fram fra observasjonene men den behavioristiske tilnærmingen er fremtredende da fokuset i undervisningen ved at barnet skal løse oppgaven rett og på den måten kan læreren avgjøre om barnet kan gå videre til neste kvalifikasjon. Dette «dekker over» lærernes vektlegging av en kognitiv tilnærming til barns læring i intervjuene ved at det blir et stort fokus på å se et resultat av læringen som lærerne kan vurdere enn at barnet skal utvikle for eksempel gode problemløsningsstrategier. Den sosial konstruktivistiske forståelsen av læring hvor fokuset er på samhandling med andre er lite vektlagt da læreren som oftest står foran tavlen og underviser barna og måloppnåelsen er individfokuset. God kommunikasjon er noe alle lærerne fremhever men det er vekt på at barna forstår på engelsk og hva læreren vil ha dem til å gjøre. Det viser til et bilde av barn som passivt ved at læreren sin rolle i oppdragelsen blir å tilrettelegge for barn utfra at de vet hva som er best for barnet. En sosiokulturell tilnærming til læring er lite tilstede da det i de utvalgte barnehagene er lite fokus på å involvere barn i kulturen og samfunnet. Kulturen danner her mer et bakteppe for oppdragelsen enn å være et element i oppdragelsen og lærerne forutsetter at barnets

primærbehov blir dekket i hjemmet. Oppdragelsen er fokusert på veiledning og sanksjoner som viser til en behavioristisk forståelse av læring ved at lærerne veileder barnet rett i lærings og utviklingsprosessen og sanksjonene består av ros, belønning og straff. Dette er også enkle metoder å ta i bruk for å oppnå det som er formålet med barnehagen nemlig å forberede barna til skolen som alle lærerne påpeker

Både observasjonsdata og intervjudata peker i retning av et skolerettet formål for barnehagen da undervisning og skoleforberedende aktiviteter. Faith peker mot lek. Men et lekfokus i forhold til Eriksson er det ingen som vektlegger. Dette er ikke nødvendigvis et tegn på at de ikke er bevisst på at leken kan være viktig for barna. Det kan også vise mot en forståelse av at lek, sosialisering og et omsorgsfokus i oppdragelsen vil bli vektlagt på andre arenaer enn i barnehagen. Da forskning viser til at oppdragelse i stor grad er hjemmets ansvar og barnehagen skal være skoleforberedende kan dette tyde på at også jevnalder-sosialisering blir tenkt at vil foregå på andre arenaer. Dette kan påvirker læringssituasjonen ved at læreren inkluderer andre elementer i tavleundervisningen, og kanskje i noen situasjoner velger en helt annen læringsmetode i barnehagen. At lærerne i så stor grad vektlegger et omsorgsfokus i intervjuene viser til at et omsorgsfokus i oppdragelse kan være på vei inn i barnehagen mer enn før.

I neste kapittel vil jeg nå belyse hvilke konsekvenser det fremtredende læringssynet gir for tilretteleggingen og gjennomføringen av læringssituasjoner i hverdagen.

7. KONSEKVENSER AV FREMTREDENDE LÆRINGSSYN

I dette kapitlet vil jeg besvare den andre delen av problemstillingen som fokuserer på hvilke konsekvenser det fremtredende læringssynet har for lærerens tilrettelegging og gjennomføring av læringssituasjoner i hverdagen. Det vil si hvordan læringssituasjoner fremstår og er lagt opp ut ifra dette synet. Det vil være konsekvenser som påvirker hvordan hverdagen framstår og konsekvenser som påvirker lærerne og barna. I forrige kapittel viste jeg hvordan det fremtredende læringssynet fremstår som behavioristisk i praksis mens lærerne i større grad uttrykker en kognitiv tilnærming til læring gjennom intervjuene. Først i dette kapitlet vil jeg vise til konsekvenser av den fremtredende behavioristiske tilnærmingen til læring før jeg videre viser til konsekvenser av den uttrykte kognitive tilnærmingen.

De utvalgte barnehagene fremstår alle som skoleforbedrende institusjoner som vil si at de vektlegger å forberede barna til skolen ved å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter innenfor matematikkforståelse og lese- og skriveopplæring. Alle lærerne uttrykte at meningen med førskolen er å gi barna et godt grunnlag før de starter på skolen. I alle barnehagene er barna organisert i klasser etter alder slik som det er på grunnskolen. Det er viktig at barn i samme alder går i samme klasse men de kan undervise barn på ulikt nivå ut ifra deres ferdigheter som kan være ulik da de startet i barnehagen til ulik tid. «*Barn er så ulike*», sier Faith, «*så derfor må jeg tilrettelegge på ulikt nivå*». Forskjellen på inne og ute beskriver hun som; «*inne så snakker vi sammen, stiller spørsmål og har øyekontakt, mens ute er det fri-lek, moro og barna lærer å oppføre seg*». Dette blir begrunnet med at det skal gjøre overgangen til skole lettere for barna. Lærerne i barnehage C er mer rettet mot å gi barna en grunnleggende forståelse av matematikk, lese- og skriveopplæring, sosial oppførsel og motoriske ferdigheter. Lærerens oppgave i alle barnehagene er å forberede dem til å begynne på skolen, gjøre det lett for dem. Dette gjør lærerne ved å sørge for at barna når målene fra læreplanen. Målene er delt inn i flere delmål og det er beskrevet hvordan lærerne skal undervise barna for at de skal oppnå dette målet. For å kunne avgjøre om barnet har lært ferdigheten i fokus, må læreren ha et synlig resultat hun kan avgjøre ut ifra. Det vil si at hun må ha en synlig forandring i atferd og oppførsel for å kunne avgjøre om barnet har lært det det skal og om det er klart til å gå videre til neste nivå. Det er her det behavioristiske læringssynet blir fremtredende.

Konsekvensene av dette kommer fram i hvordan hverdagen er organisert og gjennom et fokus på planlagte læringssituasjoner. Målene i de forskjellige læreplanene er lagt opp i delløp hvor barna tilegner seg litt og litt av den kunnskapen som er beskrevet som et mål. Oppgaven som

blir løst av barna blir belønnet og rost av lærerne hvis de er utført riktig. Dette gir barnet og læreren en bekreftelse på at barnet er på riktig vei i sin utviklings- og læringsprosess. I intervjuene er det først og fremst disse aktivitetene fra undervisningssituasjoner som lærerne trekker fram når de skal beskrive situasjoner hvor barn tilegner seg nye kunnskaper. Gjennom intervjuene viser lærerne til at barn lærer også i andre situasjoner men påpeker at det viktigste de lærer i barnehagen blir formidlet gjennom planlagte læringssituasjoner.

En annen konsekvens av det fremtredende læringssynet vil da være tilretteleggingen av det fysiske miljøet. Alle lærerne påpeker at det er inne i klasserommet barna lærer mens uteområdet er tilrettelagt for barns lek. Konsekvensene av den behavioristiske tilnærmingen til læring kan man da se med et utgangspunkt i hvordan barnehagen er organisert, barnehagens fysiske miljø og at læreplanene er utarbeidet med et fokus på å beskrive hvilke ferdighets og kunnskapsmål barnet skal oppnå ut ifra alder. Her blir det tydelig at det fremtredende læringssynet ikke bare kan forstås ut fra lærernes oppfatning av hvordan barn tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell antyder at flere faktorer virker inn på det fremtredende læringssynet (Bronfenbrenner, 1979), som føringer fra barnehagens styre og statlige føringer erfaring, bakgrunn og oppvekst, hvilket miljø de ferdes i utenom barnehagen og foreldrenes forventninger som styres ut fra dere erfaring, bakgrunn og oppvekst.

En konsekvens som tydelig kan føres tilbake til et fremtredende behavioristisk læringssyn er den sterke vektleggingen av planlagte læringssituasjoner som gir få muligheter for spontane læringssituasjoner. Hverdagen er organisert etter en timeplan hvor de i de fleste barnehagene starter dagen med tunge fag og vektlegger variert undervisning. Det vil si at de varierer mellom å synge sanger og å undervise. Sangene er oftest relater til temaet for undervisningen. Dette blir i intervjuet begrunnet med at lærerne ønsker å fange barnets oppmerksomhet før undervisningen starter, og at det er viktig med variasjon for at barna ikke skal kjede seg.

I alle barnehagene er det et fokus på det engelske språk og barnehage A var den eneste barnehagen som i utgangspunktet har kiswahili som undervisningsspråk. I barnehage B oppfordret de barna til å snakke engelsk hvis de først uttrykte seg på kiswahili og jeg observerte at barna i de eldste klassene her også kommuniserte på engelsk med hverandre. I barnehage C sa de "jeg forstår ikke" hvis et barn snakket kiswahili.

Det viktigste barnet lærer i barnehagen er muntlig språk påpeker flere av lærerne, og når det gjelder språk er kommunikasjonsferdigheter det viktigste. I intervjuene legger de vekt på at samspillet mellom barn og lærer er avhengig av at barnet har et utviklet et engelsk språk. Den kommunikasjonen de viser til her er at læreren stiller et spørsmål og barnet hører og forstår det læreren spør om og svarer riktig. At de i intervjuet vektlegger at svarene er riktige viser til en behavioristisk tilnærming til læring. Når de skal beskrive god kommunikasjon vektlegger de samtalen og at barnet skal klare å ta og gi beskjeder. Kun en lærer fremhever kroppsspråket som kommunikasjon. Dette kan ses i sammenheng med vektleggingen av å lære korrekt oppførsel. Konsekvensene av det behavioristiske læringssynet vil her være at fremmedspråkopplæringen foregår gjennom stimuli og respons og det er lite fokus på barnets språkforståelse og begrepsforståelse. At det er swahili som undervisningsspråk er problematisk da foreldre helst ønsker at barna skal lære engelsk. De underviser i engelsk som fag, men ingen problematiserer sin egen kompetanse. Engelsk er et tema som opptar begge og blir diskutert i begge intervjuene.

Intervjuer: Er det er spesielt formål med denne førskolen? Er den annerledes enn andre barnehager i Dar es Salaam?

Mariam: Det er kanskje en forskjell her fordi vi bruker Swahili i undervisningen.

Intervjuer: Ok, så de fleste barnehager bruker engelsk?

Mariam: Ja.

I rapporter som omhandler barns skolesituasjon i Tanzania blir det lagt vekt på at engelsk blir brukt som undervisningsspråk fra ungdomsskolen, og at det ikke er noen form for opplæring i engelsk før dette. Ut ifra intervjuene kan det virke som Dar es Salaam skiller seg fra resten av landet på dette området. Her er det stor bevissthet rundt bruken av engelsk og det er flere private barnehager som tilbyr engelsk som undervisningsspråk. Dette kan føre til at barnehager med kiswahili som undervisningsspråk blir valgt bort. Derfor velger barnehage A og la det meste av undervisningen foregå på engelsk.

Intervjuer: Ønsker foreldre at all undervisning skal foregå på engelsk, eller bare engelsk opplæring?

Mariam: Når de kommer hit spør de hvilket språk vi benytter. Da vi svarer swahili forsvinner de.

Dette kan være en av grunnene til at en stor del av undervisningen foregår på engelsk.

Foreldrenes forventning om undervisningsspråk sammen med en behavioristisk tilnærming til læring vil gi en konsekvens for hvordan lærerne tilrettelegger for læringssituasjoner. Det kan virke som ønske om å undervise på engelsk virker sterkere enn hennes forståelse av hvordan barnet best mulig tilegner seg nye ferdigheter og kunnskap.

«Den viktigste ferdigheten barnet tilegner seg i barnehagen er muntlige ferdigheter», sier Susan, «kommunikasjonsferdigheter. Det vil være et problem hvis barnet ikke kan kommunisere, da vil det ikke for eksempel lære å lese. På dette nivået er det viktigste å lære kommunikasjon. Hvis barnet kan lese vil det være lett for det å lære å skrive». Språk, kommunikasjon og lese- og skriveferdigheter henger da sammen. «God kommunikasjon kan være å lære dem å være høflige, som å si takk eller om de kan gjøre en tjeneste for deg», fortsetter Susan. Victoria mener at god kommunikasjon mellom barn og lærer for eksempel kan være når hun underviser og ønsker at barnet skal lese noe for henne, når de synger en sang i sammen, eller når barnet hører på læreren for eksempel hvis hun spør dem om å hente noe. «Kommunikasjon betyr at vi snakker til barna», sier hun. «God kommunikasjon utenfor klasserommet kan være når barna leker og trenger at læreren forklarer noe til dem. Kanskje de går ut og gjør noe galt, så må du si: “ikke gjør sånn, for hvis du gjør det, da.... Så du må leke på denne måten, ikke gjør dette”» osv.

I intervjuene beskriver de ulike måter de kan støtte barn i læreprosessen på og alle viser til varierte aktiviteter og det å bruke sanser.

Hvis vi ser de punktene som nevnt ovenfor i sammenhenger ser vi at en konsekvens av det fremtredende behavioristiske læringssynet vil være et fokus på planlagte læringssituasjoner som fører til få muligheter for læringssituasjoner som kan komme frem i spontane situasjoner. Noen av lærerne fremhever dette i intervjuene, men det kommer ikke fram gjennom observasjonsstudiet da fokuset er på ferdigheter og mål for hva hvilken kunnskap barnet skal tilegne seg i barnehagen. Som følge av et fokus på planlagte læringssituasjoner og tavleundervisning ser de ikke ser mulighetene som kan ligge i å benytte uteområdene for læringssituasjoner. I intervjuene vektlegger lærerne å ta med blomster inn å vise til barna fremfor å ta med barna ut for å vise de blomster. Særlig i barnehage A uttrykte de et ønske om større plass for å få mulighet til å ha undervisning i alle klassene samtidig da det var liten plass i barnehagene og de andre klassene måtte være stille og sitte å vente mens en klasse underviser

Det behavioristiske læringssynet gjør hverdagen forutsigbar for barna. Undervisningen i en klasse bygger videre på det barna lærte i forrige klasse. Da blir det lett for barna å forstå hva som forventes av dem, hvordan de skal oppføre seg og hva som vil skje i løpet av dagen. Det vil også gjøre overgangen til skole letter for barna fordi de er kjent med strukturen og organiseringen i tillegg vil de være komfortable med det engelske språk. I barnehage C kommer den forutsigbare hverdagen godt fram ved at de hver morgen i alle klassene starter med å gå igjennom hvilken dag det er. Det er gjentakelse og repetisjon som gjør hverdag forutsigbar for barna.

Susan betegner barnehagen som “et hjem borte fra hjemmet”. De andre lærerne beskriver også barnehagen som noe annet enn en skole eller et hjem, og de anerkjenner barndommens egenart. Fra kapitel 2 hvor jeg redegjorde for relevant forskning blir det påpekt at barnehagen skal være en bro mellom hjemmemiljøet og skolemiljøet og det kan type på lærerne i denne studien deler det synet. Av intervjuene kommer det fram at det er viktig at barna går i barnehage fordi det er kvalifisert personale der og flere barn og leke med. Lærerne forklarer at de er mer enn en lærer for barna da de må ta vare på barnas sikkerhet og passe på at barna har det bra. Barn går i barnehagen for å møte andre barn og for å lære å snakke. De tenker også at foreldrene velger å sende barna sine i barnehagen fordi det er kvalifiserte lærere der til å utdanne barna. I forhold til EFA

Alle lærerne er bevisste på hva foreldrene forventer; både omsorg og hjemmelekser. Krav og forventninger fra foreldrene kan være en påvirkning til hva de vektlegger i hverdagen. I den første barnehagen er læreplanen også en faktor som påvirker at de ikke ser muligheten ved å organisere annerledes, da den gir anbefaling for hvilken periode som skal undervises i når. Men de gir også karakterer og avsluttende prøver her, noe som ikke er anbefalt i læreplanen. Ut fra datamaterialet vil også forventninger fra foreldre og samfunn være en påvirkning til hva de vektlegger i hverdagen. Da det på noen områder ikke er samsvar mellom intervju- og observasjonsdata kan det være fordi denne påvirkningen er sterk. Selv om det for eksempel er benyttet engelsk i læringssituasjonen, men læreren påpeker at hun ønsker å bruke kiswahili for å støtte barnets læring kan dette være en undervisningsstrategi som ikke er valgt på bakgrunn av hennes forståelse av læring, men på grunn av den sterke påvirkningen foreldrene. Det er forventet at skolen skal forberede barna til skolen og at barnet skal tilegne seg engelskspråklige ferdigheter. Dette påvirker det fremtredende læringssynet i en behavioristisk retning og en konsekvens av dette læringssynet er at undervisning på kiswahili blir et

hjelpemiddel læreren benytter i tillegg til den planlagte undervisningen som igjen viser til at lærerens læringssyn er mer kognitivt rettet enn hvordan det fremstår i praksis.

8. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I dette kapittelet vil jeg vise til hvordan jeg har svart på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil jeg peke på likheter og forskjeller mellom de tre barnehagene.

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan lærerne i utvalgte barnehager i Dar es Salaam forstår og utøver et syn på læring. Formålet med denne oppgaven er å fokusere på hva som skjer i hverdagen, hvordan lærerne tilrettelegger for lærings situasjoner i hverdagen og hvordan de begrunner dette.

Formålet er uttrykt gjennom følgende problemstilling:

Hvilket læringssyn er fremtredende i ulike barnehager i Dar es Salaam, og hvilke konsekvenser har dette læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

På bakgrunn av dette har jeg stilt følgende forskningsspørsmål

- 1) Hvilket læringssyn uttrykker lærerne i lærings situasjoner gjennom bruk av ulike lærings og undervisningsstrategier?
- 2) Hvordan oppfatter lærerne sitt eget læringssyn og med hvilke faktorer begrunner de bruken av lærings- og undervisningsstrategier?
- 3) Hvilke konsekvenser har læringssynet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?

Det første forskningsspørsmålet har jeg belyst gjennom kvalitativ observasjon og det andre gjennom kvalitativt intervju. Forskningsspørsmål tre har jeg besvart ved hjelp av en sammenlignende analyse av observasjon og intervju.

Barnehageutviklingen i Tanzania tiltok på 90-tallet som er resultat av eksterne føringer som FNs menneskerettigheter og EFA. Denne utviklingen har fokusert på skoleforberedende aktiviteter men med EFA har det gradvis blitt et økt fokus rettet mot et helhetlig syn på læring hvor omsorg og utdanning blir sett på som to deler av en helhet. I Dar es Salaam i dag eksisterer det flere ulike institusjoner som gir et dagtilbud til barn under skolealder. Denne studien har blitt gjennomført i institusjoner for barn i aldre 2-6 år, en statlig-, en privat- og en

internasjonal barnehage. Forskning i tilknytning til tema vil være rettet mot barn og foreldre i større grad enn barn og barnehage da dette er ett relativt nytt fokus. Ved å vise til UNESCOs rapporter i forbindelse med ECCE-utviklingen i Tanzania er fokuset her rettet mot å vurdere og evaluere det gjeldende tilbudet barnehagen gir og rapporten ønsker å gi forslag til forbedringsmuligheter og hva fokuset videre bør være i denne utviklingen. Denne studien bidrar i denne sammenheng med å gi et innblikk og en forståelse av hva som foregår i utvalgte barnehager. Ved bruk av en kvalitativ framgangsmåte er fokuset her rettet mot det som konkret foregår i barnehagen framfor å evaluere mange barnehager og trekke frem likhetstrekk.

Det fremtredende læringssynet ut ifra observasjonsdata viser til en behavioristisk tilnærming til læring. Intervjudataene viser derimot til en kognitiv forståelse av hvordan barn lærer. Gjennom analysen har jeg vist til at det kognitive fokuset også er tilstede i læringssituasjoner men blir dekket over av det skoleforberedende fokuset og et ønske om å benytte engelsk som undervisningsspråk. Det siste gjelder spesielt for barnehage A. I forhold til relevant forskning som ble redegjort for i kapittel 3 har det skjedd en utvikling eller en forflytning av oppdragelsesperspektivet. Det viser mot en endret eller annerledes oppfattelse av hva som er hjemmet ansvar og hva som er barnehagens ansvar i oppdragelsen. Dette kan skyldes en endring i samfunnet. Ut ifra intervjudataene vil lærernes forståelse av barnehagen og formålet med en barnehage vise mot et samsvar med EFA beskrivelse av formålet med et ECCE-program²². Gjennom observasjoner fremstår et behavioristisk læringssyn som fremtredende på grunn av måloppnåelse og bruken av ulike aktiviteter for at barnet skal få nå sine mål. I intervjuet vektlegger lærerne et kognitivt fokus men dette blir overskygget av måloppnåelsen som gir en konsekvens om at lærerne må vurdere alt barna gjør. Dette kan være påvirket av et ønske og en forventning om å benytte engelsk som undervisningsspråk, et fokus på individuell prestasjon og forventninger fra samfunn og foreldre. Det fremtredende læringssynet i de utvalgte barnehagene i Dar es Salaam er en behavioristisk tilnærming til læring med et særlig fokus på belønning og læringsmekanismer som er beskrevet innenfor operant betingning.

Konsekvenser av det fremtredende læringssynet vil være en undervisningsorientert hverdag hvor de er lite aktive. Bruken av belønning er hensiktsmessig da lærerne kan lede barna i riktig retning ut fra de mål som er satt i lærerplanen og lærerne får kontrollert at barna lærer

²² Se kapittel 1

det de skal. Uten en endring i atferden vil ikke læreren kunne avgjøre om et barn er klart til å starte på grunnskolen. Gjennom intervjuene viser lærerne til en bevissthet og en vektlegging av det kognitive aspektet ved læring som et fokus på varierte aktiviteter og læring gjennom å bruke sansene. De ønsker å benytte varierte aktivitet for øke barns læringspotensial og forståelse, og særlig for å støtte barn som kan ha problemer med å forstå et konsept. Hverdagen kan beskrives som sterkt mål og middel preget som et resultat av at de skal gi barn grunnleggende ferdigheter innenfor skoleforberedende aktiviteter. De vektlegger i noen grad samtale og kommunikasjon med barna og mye av læring her vektlegger å lære barna kulturelt akseptable måter å oppføres seg på.

Det som fremstår som likt i alle barnehagene vil være det skoleforberedende fokuset, hvordan hverdagen er organisert og selve barnehages struktur. Det ligger også en likhet i at lærerne gjennom intervjuene uttrykker de samme oppfatningene om sin rolle i barnehagen, hvordan de oppfatter barn og læring og hva de oppfatter som viktig at barna skal lære i barnehagen. Det er også likt hvordan de organiserer barn i klasser og at det er en kontinuitet i undervisningen. De benytter samme undervisnings- og læringsteknikker gjennom alle årene noe som fører til at det blir en kontinuitet i hverdagen og den blir forutsigbar for barna. Vanskelighetsgraden øker og det blir enkelt for lærerne å avgjøre om barna har lært det de skal. De tre barnehagene fremstår i første omgang som svært forskjellige men etter en analyse av datamaterialet fremstår lærernes oppfattelse av formålet med barnehagen, hva barna skal lære i barnehagen og hvordan barna skal lære som svært likt. Det er særlig gjennom intervjuene at denne likheten blir tydelig. Grunnen til at barnehage A og B fremstår som mer behavioristisk rettet i observasjonen vil være ønsket om å benytte engelsk som undervisningsspråk. Begrunnelsene og tankegangen bak de planlagte læringssituasjonene fremstår som tilsvarende likt i de tre barnehagene. Den største forskjellen er at barnehage C skiller seg ut ved å være internasjonal og fokuserer mer på barnets aktivitet i læringssituasjoner og mer dialog og samspill mellom barn og lærer. Og barna er mer aktive i tavleundervisningen. Barnehage A skiller seg ut ved at den har kiswahili som undervisningsspråk og barnehage B blir midt i mellom disse barnehagene. Det er tre svært ulike barnehager i Dar es Salaam men studien viser til at de vektlegger mye av det samme. I barnehage A og B er den behavioristiske tilnærmingen til læring mest fremtredende. I barnehage A har de avsluttende prøver for å avgjøre om barna er klare til å gå videre til neste nivå, i barnehage B er de bevisste hvilket nivå barnet er på men det får gå videre i neste klasse da det sikkert kan lære nivået der hvis det ikke har lært det et

annet. I barnehage C er det mest fokus på hvilket nivå de ligger på i klasse 5-6 år da de skal begynne på skolen og det da er opptakstester de må forberede seg på.

Av oppgavens sterke sider vil jeg fremheve bruken av en sammenlignende analyse av observasjonsmaterialet og intervjumaterialet da dette fikk frem forskjellen i hvordan lærerne begrunner sin oppfattelse av hvordan barn lærer og det gav en innfallsvinkel til å fokusere på hva som gjorde at det fremtredende læringssynet fremsto som forskjellig ut ifra de ulike metodene. Av oppgavens svake sider vil jeg fremheve at det er et lite utvalg som ikke kan generaliseres til konkludere med at det er et fremtredende læringssyn i Dar es Salaam. Men da de utvalgte barnehagene i utgangspunktet er svært forskjellig vil det være grunn til å tolke det dit hen at denne studien kan gi et innblikk i hva som vil være det fremtredende læringssynet i barnehager i Dar es Salaam.

Til slutt vil jeg nå gi noen avsluttende kommentarer som vil være av betydning for studien.

Det er også viktig å være bevisst at barna bare er i barnehagen fra 0800 til 1200 og det er i løpet av disse fire timene de skal forberedes til skolen. Det har nok mye å si for at det er en stor vektlegging av de planlagte læringssituasjonene da fokuset på oppdragelse, sosialisering og barns lek kan være mer sentralt i andre arenaer barnet er i løpet av dagen.

Jeg har valgt å referere til dag-institusjoner for barn som barnehage på grunn av barnegruppens alder og svarene etter intervjuet. Begrepet barnehage eller "kindergarten" er sterk knyttet til vekstpedagogisk forståelse av barnehagens formål. Gjennom analysen har jeg pekt på at det fremtredende læringssynet er mest rett mot mål-middel pedagogikk som vektlegger undervisning. Da jeg fortsatt holder på begrepet barnehage er det for å fremheve at lærerne oppfatter en barnehage som noe annet enn en skole og for å fremheve EFA helhetlig tilnærming til omsorg og undervisning i det rapportene omtaler som ECCE-institusjoner. Derfor syntes jeg det å benytte konsekvent begrepet barnehage gjenspeiler lærernes syn på deres arbeid.

Halvparten av lærerne jeg intervjuet hadde tatt sin utdanning utenfor Tanzania og det er en faktor som vil påvirke barnehagemiljøene i Dar es Salaam. Barnehage C som er en internasjonal barnehage er også en del av barnehagemiljøet her. Avslutningsvis vil jeg da vise til at et interessant fenomen å forske videre på vil være hvordan en kan initiere til, tilrettelegge for og påvirke til et samarbeid mellom disse barnehagene da de bygger på samme

grunnprinsipper i sin forståelse av læring. Ville et slikt samarbeid være ønskelig og hvilke fordel vil det kunne gi?

9. VEDLEGG

- I. Forskningstillatelse: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NDS)
- II. Forskningstillatelse: University of Dar es Salaam UDSM
- III. Intervjuguide
- IV. Observasjonsguide
- V. Informasjonsbrev til barnehagene

10. LITTERATURHENVISNINGER

- Alvesson, M., Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology* (Vol. Second edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2000). *Å høyre til: utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Beck, C. W., & Hoëm, A. (2001). *Samfunnsrettet pedagogikk - nå*. [Vallset]: Oplandske bokforl.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Berk, L. E. (2009). *Child development*. Boston: Pearson.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M., & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. [København]: Akademisk.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Bostad, F., & Sigmundsson, H. (2004). *Læring: grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforl.
- Brock-Utne, B. (2007). Language of Instruction and Student Performance: New Insights from Research in Tanzania and South Africa. [Information Analyses Journal Articles Reports - Evaluative]. *International Review of Education*, 53(5), 509-530.
- Brock-Utne, B., & Skattum, I. (2009). *Languages and education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis*. Oxford: Symposium Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dale, E. L. (1980). *Hva er oppdragelse?: en studie i sosialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogisk filosofi*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Douglas, Mary (1984): The Cultural Anthropology of Mary Douglas. I: Wuthnow, Robert: Cultural analysis. London: Routledge&Keagan Paul.
- Durkheim, Emile (1956): Education and sociology. London: The Free Press
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (Vol. 2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Frankenberg, S., Holmqvist, R., (2010). The care of corporal punishment: Conceptions of early childhood discipline strategies among parents and grandparents in a poor and urban area in Tanzania. *Childhood*(17 - 2010).
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). Sosialpedagogisk grunnlagstenkning *Sosialpedagogikk: forståelse, handling og refleksjon* (pp. S. 73-101). Bergen: Fagbokforl.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskaplig metode* (Vol. 3.Utgave): Bedriftøkonomens Forlag
- Hammersley, M., Atkinson, P.,. (1987). *Feltmetodikk - Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Höem, A. (2000). *Sosialisering*. Gyldendal, Oslo
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Jerlang, E., & Egeberg, S. (1988). *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring*. Oslo: Gyldendal.
- Kapborg, I., Berterö, Carina.,. (2002). Using an interpreter in qualitative interviews: does it threaten validity? *Nursing Inquire*.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kweka, A. N., Binagi, E., Kainamula, V.,. (1995). The Situation of Early Childhood Education in Tanzania, The case of Temeke District. *A Draft Report Prepared for UNESCO Dar es Salaam*.
- Lamer, K. (1990). *En, to, tre - ingen flere med!/: om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlag

- Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- LeVine, R. A., & New, R. S. (2008). *Anthropology and child development: a cross-cultural reader*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mende, B. H. (1999). Activities for Early Childhood Care and Education in Tanzania Mainland A Draft Report for UNESCO.
- MoEV (2005). Pre-primary education syllabus for pre-primary schools. Ministry of Education and Vocational training. Prepared by Tanzania Institute of Education
- Montessori, M. (1982). *The secret of childhood*: Ballantine Books.
- Mtahabwa, L. (2009). Early Child Development and Care in Tanzania: Challenges for the Future. [Information Analyses Journal Articles Reports - Descriptive]. *Early Child Development and Care*, 179(1), 55-67.
- Mtahabwa, L. (2011). Parental Demand, Choice and Access to Early Childhood Education in Tanzania. [Journal Articles Reports - Evaluative]. *Early Child Development and Care*, 181(1), 89-102.
- NESH (2006). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora
- Noddings, N., Thorbjørnsen, K. M., & Kvernbekk, T. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Ormrod, J. E. (2009). *Human learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Phillips, D. C., Soltis, J. F., & Plyhn, E. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Rousseau, J.-J., Spangaard, K. D., & Fastrup, A. (1997). *Emile: eller om oppdragelsen*. [København]: Borgen.
- Roy-Campbell, Z. M., & Qorro, M. A. S. (1997). *Language crisis in Tanzania: myth of English versus education*. Dar es salaam: BNS.
- Rudberg, M. (1983). *Dydige, sterke, lykkelige barn: ideer om oppdragelse i borgelig tradisjon*. Oslo: Univ.forl.

- Skinner, B. F. (1973). *Har vi råd til frihed?* Oslo: Gyldendal.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- UNESCO. (2006). *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. EFA Global Monitoring Report, 2007. [Numerical/Quantitative Data Reports - Evaluative]. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Vygotskij, L. S., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

VEDLEGG 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
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.nr. 985 321 884

Christian W. Beck
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.09.2011

Vår ref: 27799 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27799	<i>Barnehagens mandat i Tanzania</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Christian W. Beck</i>
Student	<i>Ida Solheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ida Solheim, Marselisgate 24, 0510, 0551 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27799

Utvalget består av mellom 4 og 8 barnehageansatte ved 3-4 utvalgte barnehager i Dar es Salaam, Tanzania. Formålet med studiet er å oppnå kunnskap om barnehager i Dar es Salaam med fokus på personalets utdanningsbakgrunn, hvordan de opplever det daglige arbeidet, hvordan de opplever sitt samfunnsmandat, hvilken kjennskap de har til FNs barnekonvensjon, og hva de opplever som barnets beste. Data samles inn ved hjelp av personlig intervju og observasjon.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Personvernombudet legger til grunn at det ikke vil samles inn personidentifiserende opplysninger om barna ved observasjon i barnehagene, da det i så fall må innhentes samtykke fra barnas foreldre til dette.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 09.09.2011 tilfredsstillende og forutsetter at informasjonen blir oversatt til et språk som informantene behersker.

Personvernombudet anbefaler at alle innsamlede data krypteres.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

VEDLEGG 2:



UNIVERSITY OF DAR-ES-SALAAM

OFFICE OF THE VICE-CHANCELLOR
P.O. BOX 35091 ♦ DAR ES SALAAM ♦ TANZANIA

Ref. No: AB3/12(B)
Date: 15th November, 2011
To: The Regional Administrative Secretary,
Dar es Salaam Region.

UNIVERSITY STAFF AND STUDENTS RESEARCH CLEARANCE

The purpose of this letter is to introduce to you **Ms Ida Solheim** who is a bonafide student of the University of Dar es Salaam and who is at the moment conducting research. Our staff members and students undertake research activities every year especially during the long vacation.

In accordance with a government circular letter Ref.No.MPEC/R/10/1 dated 4th July, 1980 the Vice-Chancellor was empowered to issue research clearances to the staff and students of the University of Dar es Salaam on behalf of the government and the Tanzania Commission for Science and Technology, a successor organization to UTAFITI.

I therefore request you to grant the above-mentioned member of our University community any help that may facilitate her to achieve research objectives. What is required is your permission for her to see and talk to the leaders and members of your institutions in connection with her research.

The title of the research in question is "**The Role of Early Childhood Care and Education in Tanzania: The Case of [redacted] and Primary Schools and Other Nursery and Primary Schools in Kinondoni District**".

The period for which this permission has been granted is **November, 2011 to January, 2012** and will cover the following areas/offices: **Kinondoni District**.

Should some of these areas/offices be restricted, you are requested to kindly advise her as to which alternative areas/offices could be visited. In case you may require further information, please contact the Directorate of Research, Tel. 2410500-8 Ext. 2087 or 2410743.


Prof. Rwekaza S. Mukandala
VICE-CHANCELLOR

Direct +255 22 2410700
Telephone: +255 22 2410500-8 ext. 2001
Telefax: +255 22 2410078

VICE CHANCELLOR
UNIVERSITY OF DAR ES SALAAM
P. O. BOX 35091
DAR ES SALAAM

Telegraphic Address: UNIVERSITY OF DAR ES SALAAM
E-mail: vc@admin.udsm.ac.tz
Website address: www.udsm.ac.tz



UNIVERSITY OF DAR-ES-SALAAM

OFFICE OF THE VICE-CHANCELLOR
P.O. BOX 35091 ♦ DAR ES SALAAM ♦ TANZANIA

Ref. No: AB3/12(B)

15th November, 2011

TO WHOM IT MAY CONCERN

RESEARCH CLEARANCE

The purpose of this letter is to introduce to you **Ms Ida Solheim** who is a bonafide student of the University of Dar es Salaam.

Ms Solheim has been permitted to conduct research entitled "**The Role of Early Childhood Care and Education in Tanzania: The Case of [redacted] and Primary Schools and Other Nursery and Primary Schools in Kinondoni District**".

The period for which this permission has been granted is from **November, 2011** to **January, 2012**.

Grateful if you will render her any assistance that will facilitate achievement of her research objectives.


Prof. Rwekaza S. Mukandala
VICE-CHANCELLOR

Direct +255 22 2410700
Telephone: +255 22 2410500-8 ext. 2001
Telefax: +255 22 2410078

THE CHANCELLOR
UNIVERSITY OF DAR ES SALAAM
P. O. BOX 35091
DAR ES SALAAM

Telegraphic Address: UNIVERSITY OF DAR ES SALAAM
E-mail: vc@admin.udsm.ac.tz
Website address: www.udsm.ac.tz

VEDLEGG 3:

Interview guide:

Background:

- 1: How long have you been working here?
- 2: What is your educational background?
- 3: Did you work in other kindergartens/nursery schools (or ECCE-institutions) before? Did you have any other work that concerned children? If so: where did you work? What did you do?

Main part:

Describe learning and teaching strategies:

- 4: How would you describe the purpose(s) of a kindergarten/nursery school (child-care institution)?
 - How would you describe the purpose of this kindergarten? (Is it similar to other kindergartens, ECCE institutions in Dar es Salaam?)
 - What would you point out to be this institution's main task? And main responsibility? (both in terms of the children, and in relation to the parents)
- 5: Can you describe how everyday life here is organized? (opening hours, plans/activities, etc.)
 - Would you have organized it in a different way?
- 6: What will you point out to be your main task/duties/responsibilities as a kindergarten teacher?
 - What will you consider the most important aspect of your work here?
 - What are your most important tasks during the day?
- 7: How will you describe your role in relation to the child?
- 8: Describe a typical situation where children acquire new skills and/or knowledge?
 - What is your part in this situation?
- 9: What are the most important skills that a child acquires in kindergarten/nursery school?

10: Can you share a good learning and teaching situation? (One which you experienced as a good situation)

11: How would you describe good communication between the children and the teacher?

12: As a teacher, what can you do to increase the child's learning potential? In both planned and spontaneous learning and teaching situations.

13: Describe how the physical environment is prepared for children's learning. What's the main idea behind the organization of the physical environment?

14: Why do parents send their children to kindergarten? What can the kindergarten provide that parents cannot?

- How would you describe the difference? (between home and kindergarten)

Concluding:

15: How do you experience your daily work here (rewarding/difficult/fun ect.)?

16: How do you think the children experience the everyday life here?

(Summary)

17: Is there anything you want to add?

VEDLEGG 4:

Observasjonsguide:

(Fokus lærings situasjoner. Syn på læring, syn på barn – konsekvenser for hverdagsorganiseringen.)

Hvilket lærings syn er fremtredende i barnehagene? Hvilke konsekvenser gir dette for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen.

- Hvilket lærings syn/antagelser uttrykker lærerne i lærings situasjonen (forberedte og spontane lærings situasjoner)? (Hvilke lærings og undervisnings strategier benytter lærerne?)
 - Hvilket lærings syn/antagelser oppfatter/oplever/uttrykker lærerne selv at de har? (Hvordan begrunner de valgene av lærings og undervisnings strategier)?
 - Hvilke konsekvenser gir disse antakelsene/dette lærings synet for tilretteleggingen og gjennomføringen av lærings situasjoner i hverdagen?
-

Fokus:

1: Hvordan fremstår det fysiske og materielle miljøet (bygget og omgivelsene)? Hva finnes her? Hvordan bruker de omgivelsene?

- Beskriv hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt for læring.

2: Hvordan er hverdagen organisert?

- Er dagene like, eller er det forskjellige ting som skjer hver dag?
- Hvordan er dagen lagt opp? Hvilke gjøremål og aktiviteter?
- Hva type aktiviteter og gjøremål vektlegger de?
- Hvilken betydning har barnets alder?

3: Lærernes samhandling og kommunikasjon med barna.

Ulike situasjoner: Hva foregår her?

- I planlagte aktiviteter
- I spontane aktiviteter
- Hvordan barnet blir møtt i barnehagen
- Når barnet søker kontakt
- Når de voksne tar initiativ til kontakt
- Hvordan foregår en typisk omsorgssituasjon?

4: I lærings situasjoner:

- Hvordan foregår en typisk lærings situasjon?
- Blir barn oppmuntret til å finne ut av ting selv?
- Følger de voksne opp barnas initiativ?
- Hvilket ansvar blir barnet gitt?
- Lærings- og undervisningsstrategier i planlagte situasjoner
- Lærings- og undervisningsstrategier i spontanesituasjoner

Ulike fokusområder:

- Hverdagsorganisering
- Fysisk miljø og omgivelser
- Helse/hygiene/ernæring
- Støtte barns kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling
- Muligheter for barn-barn relasjoner
- Voksen-barn relasjoner
- Læringsstimulering
- Veiledning og støtte
- Aktiviteter
- Utfordringer og muligheter som fremmer barnets utvikling
- Mulige perspektiver på: barn, og læring

VEDLEGG 5:

Information letter and Declaration of consent

Request to participate in an interview and observation study, in connection with a Master thesis concerning kindergartens/nursery schools in Kinondoni district, Dar es Salaam.

I am a second year student in the Master program in Education in the Department of Educational Research at the University of Oslo, Norway. During this second year I will write a Master thesis based on an independent research project.

This semester I will be a student at University of Dar es Salaam, and in addition to this I am planning to conduct field work for data collection in Dar es Salaam in the period November 2011 - February 2012 related to this thesis.

The research question is concerned with learning perspectives. Focus will be on different learning situations in the kindergartens everyday life. Which assumptions about children and learning are prominent? Which consequences do these assumptions provide for everyday life organization of learning situations?

I am interested in observing the teachers in everyday life learning situations and conducting interviews where I will discuss different perspectives on learning. I will also take a look at how they view children and learning, and how to best organize the day for children's learning.

The observation and interviews will take place over a period of one month.

To answer this thesis question I wish to be present at three different ECCE-institutions in Kinondoni, Dar es Salaam. In these institutions, I wish to make an observation study of everyday life and to interview two persons from the staff in each institution.

During the interview I will make use of a tape recorder along with notes. I will also make use of an interpreter if necessary. The interview will take around one hour, after a mutual agreement on time and place.

For the observation I wish to attend the kindergarten for approximately 3-4 hours per day, for a period of one month. And I wish to undertake the interviews after the observation period.

Participation in this survey is voluntary, and you (or the institution) have the opportunity to withdraw on an ongoing basis, without further justification. As a researcher, I am subject to confidentiality, and the information gathered will be treated thusly. No individuals will be recognizable in the completed task. Information is anonymized and recordings will be deleted when the task is finished in June 2012.

If you would like to participate in the survey, please sign the attached Declaration of consent and return it to me.

If there are any questions please contact me at 0719-113493, or send an e-mail to ida_solheim_@hotmail.com. You can also contact my supervisor Heidi Biseth by email hbiseth2@gmail.com.

This research has been given a research permit by the Norwegian Social Science Data Service (NSD), and a research clearance by the Vice-Chancellor of University of Dar es Salaam.

Thanks in advance!

Yours Sincerely
Ida Solheim
0719-113493
Ida_solheim_@hotmail.com

Declaration of consent:

I have received written and verbal information on the study: *The mandate of Early Childhood Care and Education (ECCE) in Dar es Salaam*, and would like to participate in this study.

Signature Phone Number