



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Lærerens tilnærming og dens innvirkning på barn i
Tanzania: Lovverk og kontekstuelle faktorer**

**The teachers approach and its impact on children in
Tanzania: Legislation and contextual factors**

Carina Holen

Totalt antall sider inkludert forsiden: 44

Molde, 24.05.2023



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht. Personopplysningsloven skal meldes til Sikt for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av Sikt?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Thrine Marie Nøst Bromstad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 24.05.2023

Antall ord: 9574

Forord

Better than a thousand days of diligent study is one day with a great teacher.

Japansk ordtak

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med avsluttende studie på vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde. Dette litteraturstudie utforsker ulike tilnærminger lærere har til sine elever ved en barne- og ungdomsskole i Tanzania, og hvordan dette kan påvirke elevene. Problemstillingen sees i lys av Vygotskys teori om utviklingspsykologi, og Honneths teori om anerkjennelse. I tillegg sees det i sammenheng om hvordan et kollektivistisk samfunn og kultur påvirker hva som forventes av elev og lærer i en skolesammenheng. Problemstillingen er: «Kan lærerens tilnærming i tanzanianske skoler påvirke barnet?».

I løpet av dette skoleåret var jeg deltaker i en fordypningspraksis, hvor jeg jobbet på en barneskole og ungdomsskole i Tanzania. En stor andel av barna bor på internat, og familien bor langt unna. Det er derfor trukket inn erfaringer jeg har gjort og observert gjennom den tre måneder lange praksisen. Det viser seg at lærerne i stor grad møter elevene på en mer autoritativ måte enn hva jeg er vant med fra Norge. Det kom som en overraskelse at dette også hadde positive ringeffekter. Elevene på skolen har fokus på å hjelpe hverandre, og relasjonene som bygges mellom barna fører i større grad til anerkjennelse og tilhørighet til tross for at familien deres ikke er til stede.

Summary

This bachelor's thesis is written as part of the final studies in the Bachelor's program in Social Education at Molde University College. This literature review explores different approaches teachers have towards their students in primary and secondary schools in Tanzania, and how this can affect the students. The research question is viewed in light of Vygotsky's theory of developmental psychology and Honneth's theory of recognition. Additionally, it is considered how a collectivist society and culture influence the expectations placed on students and teachers in an educational context. The research question is: "Can the teacher's approach in Tanzanian schools influence the child?"

During this school year, I participated in a specialized fieldwork where I worked at a primary and secondary school in Tanzania. A large proportion of the children live in boarding schools, far away from their families. Therefore, the experiences I gained and

observed during the three-month fieldwork are incorporated into this study. It turns out that the teachers largely adopt a more authoritarian approach towards the students, which was different from what I am accustomed to in Norway. Surprisingly, this approach also had positive effects. The students at the school focus on helping each other, and the relationships built among the children lead to a greater sense of recognition and belonging, despite their families not being present.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Forkortelser	1
1.2	Problemstilling, tema og beskrivelse	2
1.3	Kontekst	2
1.4	Avgrensing	6
2.0	Metode	7
2.1	Datainnsamling	7
2.2	Søkestrategi og logg.....	7
2.3	Kvalitetsvurdering.....	8
2.4	Forforståelse.....	9
3.0	Teoridel	11
3.1	Teoretisk kapittel.....	11
3.1.1	De fire utviklingsområdene.....	11
3.1.2	Relevante teorier	14
3.1.3	Tilnærminger.....	18
3.2	Kulturelt kapittel	20
3.2.1	Kollektivismen	20
3.2.2	Individualisme.....	21
4.0	Analyse/diskusjon	23
4.1	Læreren med relasjonell tilnærming som forankring.....	24
4.2	Læreren med patriarkalsk tilnærming som forankring.....	25
4.3	Læreren med self-reliance som forankring	27
5.0	Avslutning	30
	Litteratur	32

1.0 Innledning

Temaet for bacheloroppgaven baseres på tilnærming til barn i skolen, og om barn påvirkes av dette. Fokuset er vinklet inn på å se kulturelle forskjeller, bygge opp forståelse for ulike fremgangsmåter, og hvordan skolesystemet legger til rette for relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Høgskolen i Molde har et prosjekt gjennom NOREC, hvor studenter deltar i fordypningpraksis over en tre-måneders periode hos Patandi Teachers College for Special Needs Educations (PATCO). Prosjektet heter «Children with disabilities and UN right conventions». Prosjektets overordnede mål er å bygge opp kompetanse rundt FNs barnekonvensjon (CRC) og FN-konvensjonen om rettighet for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og informere ansatte og elever hos parternorganisasjonen innenfor disse temaene. Det er fokus på å samarbeide for å øke praktisk implementering av CRC og CRPD. Dette gjøres gjennom å presentere kunnskap og diskutere nåværende metoder, samt tilbringe tid med elevene og ansatte (NOREC 2022). Bacheloroppgaven er skrevet med utgangspunkt i min deltakelse i prosjektet.

1.1 Forkortelser

NOREC: Norwegian Agency for Exchange Cooperation

PATCO: Patandi Teachers College of Special Needs Education

CRC: Convention on the Rights of the Child

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities

ESR: Education for Self-Reliance

EFA: Education for All

1.2 Problemstilling, tema og beskrivelse

Bakgrunn for tema ble valgt grunnet personlig og vernepleiefaglig interesse, samt usystematiske observasjoner på skolen hvor praksis ble gjennomført som belyser viktigheten av temaet. Teoretiker Bowlby og flere hevder at viktigheten av tilknytning er sentralt for å støtte opp barnets utvikling. Følelsen av å bli møtt eller sett som menneske er et grunnleggende behov, og manglende oppfyllelse av dette kravet kan føre til en negativ innvirkning på individets selvfølelse og selvtillit (Eide og Eide 2017).

CRC artikkel 27 «Levestandard» handler om at ethvert barn har rett til en levestandard som er tilstrekkelig for deres fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling (Barne- og familiedepartementet 2021). Menneskene som er ansvarlig for barnet, i dette tilfellet lærerne på praksisplassen, har altså det grunnleggende ansvaret til å sikre levekår som er nødvendig for barnets utvikling.

På bakgrunn av dette er problemstillingen: «Kan lærerens tilnærming i tanzanianske skoler påvirke barnet?». Tematikken som problemstillingen belyser, er aktuelt ettersom det kan sette fokus på hvordan lærerens tilnærming påvirker samhandlingen med barnet. NOREC-prosjektet jobber tett opp mot FNs menneskerettigheter, CRPD og CRC. Av disse blir FNs menneskerettigheter og CRC anvendt.

1.3 Kontekst

Fordypningspraksisen var todelt. Under første halvdel var jeg til stede på en ungdomsskole, hvor det var rundt 400 elever. Av disse bodde 300 på internat på området, hvor to voksne hadde ansvar for elevene etter skoletid. Annet enn dette var det to kokker som serverte alle måltid, samt en helsesykepleier på dagtid i ukedagene. Elevene hadde lange skoledager og få pauser, og det forventes at de var delaktige i å opprettholde vedlikehold og renhold på skolen. Etter skoletid deltok elevene i obligatoriske fritidsaktiviteter, før de fikk fritid på internatet på kveldstid.

Andre halvdel av fordypningspraksisen var jeg til stede på en barneskole med spesialavdeling. Av omtrent 90 elever på spesialavdelingen så bodde 58 elever på internat. Det var kun en voksen som hadde ansvar for elevene etter skoletid, og en kokk som serverte

måltid. I forskjell til ungdomsskolen, så var skolehverdagen preget av lite faglig innhold og mange pauser hvor barna styrte seg selv. Elevene fikk gjennomgående lite hjelp til vask, hverdagslige gjøremål, trøst og omsorg, og det ble forventet at de eldre elevene hjalp de yngre. Lærerne avsluttet arbeidsdagen rundt klokken 16.00 hver dag, og fra den tid hadde elevene fritid hvor de styrte seg selv.

Gjennom fordypningspraksisen og prosjektet jobbet studentene med elevene på skolene, gjennom samhandling i undervisning og fritid. Det ble også gjennomført workshops og faglige samtaler med lærerne på skolen hvor praksisen ble gjennomført. Et gjennomgående tema var å drive relasjonsbygging med både elever og lærere, for å deretter komme med ny kunnskap og erfaringer om FNs menneskerettigheter, CRC, og CRPD. En god relasjon hvor alle parter blir kjent, stoler på hverandre, og er sikre på at de vil hverandre vel er med å påvirke hvor komfortable elevene og lærerne er (Eide og Eide 2017). Dette gjør det enklere å presentere og inkorporere ny informasjon og kunnskap i arbeidshverdagen.

Historiske lovverk:

Verdenserklæringen om menneskerettigheter - FNs menneskerettigheter – ble innført i 1948, kort tid etter 2. verdenskrig. Det var gjennom dette at prinsippet om grunnleggende menneskerettigheter ble konkretisert, og la videre grunnlag for internasjonal politikk (FN-sambandet 2022a). Alle land som er medlem av FN, er forpliktet å følge erklæringen. Per i dag er både Norge og Tanzania medlemmer. Formålet er å sikre alle menneskers rettigheter, uavhengig av blant annet rase, kjønn, religion, seksuell orientering eller alder. Alle mennesker er født frie, med samme menneskeverd og menneskerettigheter (FN-sambandet 2022a).

Spesielt viktig for prosjektet og dens målsetting, er CRC. Vedtatt i 1989 og ratifisert i 1990 av både Norge og Tanzania. Dette ga barn en høyere juridisk status, som stadfestet barns menneskerettigheter og spesiell beskyttelse. Blant annet trekkes frem barns rettighet til fritid, lek og hvile, skole, beskyttelse, og best mulig helsehjelp.

Alle medlemsland har mulighet til å fraskrive seg deler av barnekonvensjonen, men hverken Norge eller Tanzania har gjort dette (FN-sambandet 2022b). I Norge ble CRC inkorporert i norsk lov i 2003 (FN-sambandet 2022b).

CRPD trådte i kraft i 2008, og Tanzania ratifiserte konvensjonen i 2009. Det var ikke før i 2013 at Norge gjorde det samme. CRPD skal bidra til motvirkning av diskriminering grunnet nedsatt funksjonsevne, og skal sikre respekt for alle rettighetene til menneskene den omhandler (FN-sambandet 2022c).

FNs bærekraftsmål ble innført i 2015, som etterfølger av FN's tusenårsmål. Dette er en global arbeidsplan som arbeider for å utrydde fattigdom, kjempe mot ulikskap, og stoppe klimaendringer innen 2030 (FN-sambandet 2023). For prosjektet er det spesielt fokus på mål nr. 4, God utdanning, som skal sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle, samt fremme muligheter for livslang læring (FN-sambandet 2022d).

Skolereformer i Tanzania

Tanzania ble et selvstendig land i 1961, og Arusha Declaration (1967) regnes som deres uavhengighetserklæring (Athuman 2019). Landets første president ble Julius Nyerere, en tidligere lærer.

Arusha Declaration ble etterfulgt av filosofien «Education for Self-Reliance» (ESR) i 1967. Dette ble innført for offentlige ungdomsskoler over hele Tanzania, og siden den tid har praksisen hatt stor innflytelse på skolehverdagen. Målsettingen var å forberede elever på dette trinnet, med hverdagsferdigheter som ville videre bidra med å øke deres nivå av selvstendighet i fremtiden, utvikle kritiske tenkeferdigheter, og økt selvsikkerhet (Jerome og Mkulu 2020).

Siden landet ble selvstendig i 1961, så har Tanzania hatt en sterk utdanningsvisjon. Dette ble styrket av internasjonal økonomisk støtte til utdanningssystemet, samt Julius Nyerere sin innvirkning (Vågenes og Haugen 2018). På 80-tallet ba landet om hjelp fra det internasjonale pengefondet, som førte til omstillinger i økonomien. Grunnet dette fikk offentlige skoler mindre bevilgninger, som igjen førte til forverret kvalitet på opplæringen og høyere skoleavgift (Hagen 2019). Flere barn ble tatt ut av skolen.

I 2004 vedtok Tanzania «Secondary Education Development Policy», som gikk ut på å gjøre ungdomsskoler mer tilgjengelig for elevene og heve kvaliteten på utdanningen. Implementering av dette førte til en økning av elever på 418.05% fra 2004 til 2011 (Ministry of Education and Vocational Training 2011 referert i Lawrent 2019). Økningen

ble sett på som positiv isolert sett, men ressursmangel skapte problemer knytt til å skaffe nok lærere for å dekke det økende behovet. Dette budsjettunderskuddet gjorde at regjeringen fokuserte mer på å ansette lærere enn støttepersonell, som førte til at lærerne nå måtte utføre flere roller. Dette la hindringer for lærerens egen faglige utvikling, og det er påstått at ringvirkningen av dette var med å oppheve selve målet med reformen som ble innført (Lawrent 2019).

Fra 1969 til 1974 ble flere reformer innført som skulle sikre implementering av ESR-filosofien. Blant disse var Education for All (EFA) og Musoma-erklæringen. EFA var et initiativ overvåket av organisasjonen UNESCO (Worldbank 2014). EFA hadde seks målformuleringer, men i hovedsak handlet det om å sikre at alle barn har tilgang til grunnskoleutdanning innen 2015. Programmet var sentralt for å prøve å oppnå punkt 2 av FNs tusenårsmål innen 2015. Dette er nå etterfulgt av FNs bærekraftsmål (FN-sambandet 2022e). EFA er knytt til CRC.

Musoma-erklæringen var med på å sikre grunnleggende sosialtjenester for alle medlemmer av samfunnet (Athuman 2019). I fellesskap ble disse programmene byggesteinene for en ny pensumplan for barn og unge i grunnskolen.

The Tanzanian Education Act no. 25 er et lovverk som ble innført i 1978. Blant målsettingene ble det trukket frem at rektor og vise-rektor på skoler fikk ansvar for å sikre at alle lærere følger etiske retningslinjer. Det økte ansvaret førte også til deres økt makt og respekt i samfunnet. Fussys (2018) artikkel trekker frem at det fremdeles er flere saker rundt i landet som tilsier at lovverket ikke hadde den effekten som var ønsket. Data innhentet til artikkelens formål viser at bare en tredjedel av instruksjonstid blir aktivt brukt, ettersom lærere regelmessig forlot klasserom uten autorisasjon. Bold et.al (2017) referert i Fussy (2018) knytter lærerens fravær til systematisk styring, ansvarlighet og ledelsesproblematikk. Dataen er innhentet fra flere land, deriblant Tanzania.

Jerome og Mkulu (2020) trekker frem at selv om ESR-tankegangen er høyt anerkjent i skolen, så er det ikke implementert som et eget fag.

1.4 Avgrensning

Oppgaven baserer seg på barn i grunnskolealder, hvilket i Norge tilsvarer et aldersspenn på 6 – 16 år. I Tanzania går en derimot på grunnskolen til en består avsluttende eksamener, og i noen tilfeller er det derfor elever som er eldre enn 18 år. Oppgaven tar for seg ulike tilnærminger i skolen, og om dette påvirker barnet. Det er også viktig å trekke inn barns tidlige utvikling, for å forstå hvordan tilknytning blir påvirket av ulike faktorer. Derfor er det også trukket inn teori og fagartikler som omhandler dette.

Ettersom problemstillingen fokuserer på tanzanianske forhold, så består litteratursøket av norske og utenlandske søkemotorer. I neste kapittel står det mer om fremgangsmåten brukt for innhenting av kunnskap og litteratur.

2.0 Metode

Bacheloroppgaven er en litteraturstudie. Jacobsen (2010) forklarer dette som undersøkelsesdesign basert på sekundærdata, som betyr at det baserer seg og bygger videre på andre publikasjoner i form av artikler, bøker og rapporter. Dens hensikt er å tydeliggjøre og få frem kunnskapsbasen på et visst område eller tema. Thidemann (2019) sier at denne metoden er en studie som systematiserer kunnskap fra skriftlige kilder. Det innebærer å måtte samle inn, ta en kritisk gjennomgang av stoffet, og sammenfatte den litteraturen som blir funnet (Magnus og Bakketeig 2000 referert i Thidemann 2019).

Snøballmetoden ble også tatt i bruk for å supplere til litteraturstudiet. Metoden går ut på å starte med en tekst, og følge lenkene forfatterne selv brukte for å skrive teksten, og deretter finne flere relevante kilder. Dette går ut på å kartlegge potensielle aktører og informanter, sjekke referanser og henvisninger, og følge disse opp videre (Asdal og Reinertsen 2020). Dette betyr at etter gjennomgang av en artikkel fant jeg mange flere kilder og relevante artikler som jeg kunne bruke i videre arbeid.

2.1 Datainnsamling

Under forarbeidet til bacheloroppgaven bygget jeg opp en forståelse og generell kunnskap til temaet, basert på tilgjengelig faglitteratur. Dette gjorde litteratursøksprosessen enklere. Jeg hadde en tydelig plan over hva jeg visste fra før av, og hva jeg ville finne ut gjennom søkene. Pensumlitteratur, tilleggslitteratur og selvvalgt litteratur er også brukt i oppgaven.

2.2 Søkestrategi og logg

Søkeprosessen startet med å finne ut av hvilke databaser som var best egnet til problemstillingens tema og perspektiv. Mellom første og siste gang jeg foretok et litteratursøk, så hadde problemstillingen endret seg til å omhandle lærerens tilnærming til barnet. Derfor tar oppgaven for seg problemstillingen:

«Kan lærerens tilnærming i tanzanianske skoler påvirke barnet?».

Oria, PsycInfo og Google Scholar ble mest brukt for å finne artikler, bøker og rapporter. Idunn og Brage ble også brukt for å finne oppgaver av tidligere studenter. Tidligere studenters oppgaver hjalp meg å få en tydeligere oversikt over hva andre hadde inkludert i sine tekster, hvordan oppsettet så ut, og hvordan de hadde jobbet strategisk med litteratursøkene.

Deretter ble det å finne ut hvilken av høgskolen i Molde sine databaser som var mest egnet til den nye problemstillingen og dens perspektiv. Utviklingen i hvordan jeg har søkt og de funnene som kom frem, står under i skjema.

Database	Søkeord	Funn	Resultat	
Oria	Skole OG Tanzania*	15	1	http://hdl.handle.net/11250/2605837
ERIC	Tanzania + Education OR school	386,697		
ERIC	Tanzania + Education	392		
ERIC	Tanzania + Education + Approach	64	1	https://shorturl.at/sBGNZ
Google Scholar	Barnekonvensjonen + Utviklingspsykologi + barn + Tanzania	3	1	https://www.duo.uio.no/handle/10852/30680

I søket kom det frem flere artikler og oppgaver som var relevante for problemstillingen. Av disse ble to masteroppgaver og en artikler fra en bok valgt ut for å supplere oppgaven. Annet enn de oppgavetekniske kravene som ble nevnt tidligere, så var det et kriterium at funnet innehold informasjon spesifikt knytt opp mot Tanzania. Det var også viktig at det drøftet skolesituasjonen og hvordan ulike faktorer påvirker lære-elev samarbeidet og dets utfall. Funn fra før 2010 ble ikke tatt med, for å sikre faglig og kulturell relevans.

2.3 Kvalitetsvurdering

For å kvalitetssikre artiklene så jeg gjennom kildene og referansene de viste til, som også var en del av snøballmetoden (Asdal og Reinertsen 2020). Artiklene som endte opp med å bli brukt i oppgaven ble grundig undersøkt, og sjekket validiteten til. Når det kom til

litteratur som omhandlet Tanzania foretrakk jeg forfattere som selv var fra Tanzania eller omegn. Dette fordi jeg anså det som mer relevant for å få et innblikk og klarer syn på temaet jeg søkte etter. Asdal og Reinertsen (2020) trekker frem spørsmålet om en kan stole på avsenderen av en artikkel. Jeg var spesielt oppmerksom på å tenke over hvilken status avsenderen har i den konteksten jeg studerte. Dette spilte også inn på hvorfor jeg foretrakk tanzanianske forfattere.

For å sikre at artiklene brukt er kvalitetsvurdert, har jeg valgt å kun bruke fagfelleverderte artikler eller artikler som følger IMRaD-strukturen. Dette er en oppgaveteknisk struktur som inneholder Introduksjon, Metode, Resultat og Diskusjon (Dalland 2017).

2.4 Forforståelse

Aadland (2015) sier at når vi møter et menneske eller tekst, så har vi forutinntatte holdninger og meninger. Det er denne forforståelsen som bestemmer om vi finner mening i teksten eller handlingene av de vi møter. Selv om dette påvirker hvordan vi er i samhandling med andre, så går det ikke an å legge fra seg. Tvert imot, uten forforståelsen vår hadde inntrykkene vi møter på vært kaotiske og usammenhengende (Aadland 2015).

Jeg er klar over at min egen forforståelse inneholder element av at Norge har kommet lenger i utviklingen enn Tanzania når det kommer til skolesystem og lærerens tilnærming til barnet. Mitt inntrykk er at barnets rettigheter, grunnleggende behov og holdninger knytt til behandlingen av barnet er bedre i Norge enn Tanzania. Ettersom jeg er oppvokst i en individualistisk kultur i Norge, så er dette noe som naturlig har oppstått gjennom årene. Dette er noe som har blitt forsterket av medieoppslag gjennom oppveksten min, nyheter som fremmer «elendigheten» i land som er fattigere enn Norge. Før avreise fikk jeg flere spørsmål om vi kom til å bo i stråhytter, eller om vi hadde tilgang til vann og elektrisitet. Lite kjennskap til den økonomiske og historiske fremveksten i afrikanske land, samt den tanzanianske kulturen og deres væremåter er en barriere som må bygges ned gjennom eksponering og forståelse.

Den første tiden i Tanzania hadde mye å si for hvordan min forforståelse formet mine handlinger og meninger. De inntrykkene jeg ble utsatt for den første tiden var i hovedsak sterke inntrykk som forsterket min forforståelse om at barnet har det generelt bedre i

Norge. Etter hvert som tiden gikk, så opplevde jeg flere og flere situasjoner som endret min forståelse. Jeg så ikke lenger en hoveddel av negative sider ved kulturen, men heller muligheter for forbedring og positive sider som kan trekkes inn i norsk kultur. Dalland (2017, 46) beskriver denne fortolkningsprosessen som den hermeneutiske spiral. Hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens (Dalland 2017, 47), og når det sees på som en spiral så betyr dette at en persons forståelse alltid er i utvikling.

Målet med bacheloroppgaven er på ingen måte å undergrave Tanzanias fremgangsmåte eller tiltak i slike situasjoner. Tvert imot prøver jeg å trekke frem forskjeller fra hva vi er kjent med fra det norske skolesystemet, og drøfte både positive og negative sider. Likevel, jeg er klar over forforståelsen min og de fordommene som kommer med.

Yrkesmessig har jeg erfaring innen arbeid med barn med utviklingshemninger, hvor relasjonsbygging, ulike tilnæringsmåter og fokus på utviklingspsykologi har spilt en stor rolle i arbeidshverdagen. Arbeidet mitt med denne gruppen har derfor påvirket og formet min naturlige fremgangsmåte i hvordan jeg bygger relasjon til mennesker, uavhengig av en diagnose eller ikke. Jeg har erfart hvordan barn, både med normal og avvikende utviklingskurve, trenger stor oppfølging i skolen for å kunne ivareta og styrke deres utvikling innen både det kognitive, emosjonelle, sosiale og motoriske. Disse fire områdene krever tid, dedikasjon og tilrettelegging fra omsorgspersoner rundt barna.

3.0 Teoridel

3.1 Teoretisk kapittel

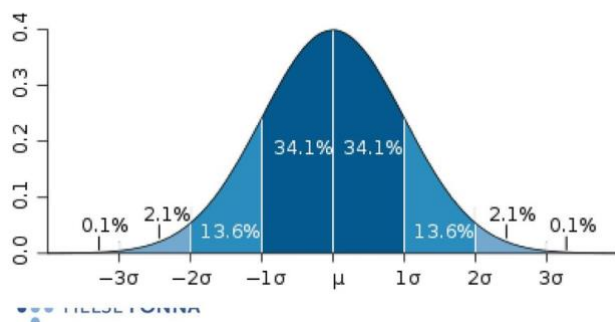
3.1.1 De fire utviklingsområdene

Barnets psykologiske utvikling baseres på fire sentrale områder: Det emosjonelle, det kognitive, det motoriske og det sosiale (Haugen 2015). Alle områdene overlapper og påvirker hverandre gjensidig (Helgesen 2021). Samtidig blir områdene påvirket av arv og miljø, hvor samspillet mellom arvelige forhold og miljømessig påvirkning legger rammer for læringen som skjer (Bunkholdt 2000).

Modning og læring er også basert på arv og miljø. Atkinson et.al (1993) referert i Bunkholdt (2000) sier at modning er: «Den biologiske sekvensen av vekst og/eller kroppslige forandringer som er relativt uavhengig av miljøet». Modning er altså genetisk styrt, en faktor basert på arv. Videre er læring en faktor som skjer innenfor rammene av modning, og er basert på miljømessig påvirkning.

Morken (2012) forklarer normalitet som gjeldende normer og forventninger i et samfunn. Brudd på disse reglene blir definert som avvik, og dette kan forstås som et statistisk fenomen. Normalfordelingskurven, også kalt gauss-kurven, indikerer det høyeste punktet som gjennomsnittsverdi. Dette er hva som er «normalt», og de som viker fra gjennomsnittsverdien kan tolkes som avvikere eller personer med avvikende atferd (Morken 2012). Dette kan være et viktig verktøy når en ser på normal og avvikende utviklingskurve, og faktorene som spiller inn er mange.

GAUSS KURVE (normalfordeling)



Vedlegg 1: Illustrasjon over gauss-kurven, som visualisert av Helse Fonna.

Den emosjonelle utviklingen handler om barnets følelsesmessige utvikling. Dette kan forstås som en viktig del av barnets grunnleggende biologiske utrustning og personlighet (Haugen 2015). Disse emosjonene blir grovt inndelt positivt og negativt, har varierende styrkeutslag og er som oftest reaksjoner på ytre betingelser (Haugen 2015). Evnen til å reagere med følelser er noe alle er født med. Den emosjonelle utviklingen er med på å knytte følelsene til bevisst tankemessig bearbeiding og kontroll, altså emosjonsregulering. Helgesen (2021) definerer evnen til å regulere egne tanker, følelser og handlinger som selvregulering, emosjonsregulering eller impuls kontroll. Dette utvikles i stor grad gjennom imitering.

Utviklingen går fra grunnleggende emosjoner til mer komplekse og sammensatte emosjoner og opplevelser, hvilket gjør det mer differensiert, sammensatt og integrert. Igjen setter barnets arvelige faktorer og modning rammer for deres miljøbaserte læring.

Den kognitive utviklingen handler om barnets utvikling av evne til tenking, vurdering og læring, og problemløsning (Bunkholdt 2000). I denne prosessen skaper barnet sin egen kognitive struktur, en mental representasjon av virkeligheten som skapes gjennom læring og erfaring. Måten dette blir skapt på er gjennom handling, utforskning, og stammer i sosial aktivitet og samhandling (Haugen 2015). Denne prosessen innebærer kognisjon, persepsjon og sansing. Sansing er det første leddet i prosessen: De fem sanseorganene fanger opp ulike sansedata (Bunkholdt 2000). Deretter starter persepsjonen, hvor sansedataen blir lokalisert, gjenkjent og organisert (Haugen 2006). Prosessen avsluttes med en kognitiv vurdering. Ordet kognisjon har latinsk opprinnelse, og betyr å erkjenne

eller tenke (Haugen 2015). Barnet bruker sansedataen til å forstå, vurdere og løse situasjonen. Dette fører til videre læring og videreutvikling av den kognitive evnen (Bunkholdt 2000).

Utviklingen av blant annet intelligens, moral og språk er tett knyttet opp til den kognitive utviklingen (Bunkholdt 2000). Mengden og kvaliteten av barnets kognitive struktur vil påvirke både deres kognitive utvikling og alle underpunkt. Derfor, kognitivitet og kognitiv struktur påvirker hverandre gjensidig, og kan sees som en spiral.

Barnets motoriske utvikling handler om hvordan et barn beveger og utvikler refleksene, musklene og skjelettsystemet sitt. Dette består av utvikling av kroppskontroll, bruk av objekter, utvikling av tegneferdigheter og en følelsesmessig palett, samt lyd- og talemotorikk. Denne utviklingen og læringen er avhengig av at barnet selv søker ut sensorisk informasjon (Brodal 2013), som blir styrt av impulser i hjernebarken i pannelappene (Haugen 2015).

Den motoriske utvikling handler altså om barnets evne til å utvikle grovmotorikken, som består av kontroll over hele eller større deler av kroppen, og at denne evnen legger brosteiner for barnets utvikling av finmotorikken, som består av kontroll over mindre muskelgrupper. Barnet går fra reflekser, til styrte bevegelser, til en automatisering av bevegelsene, og til slutt ender opp med sammensatte bevegelser som kan gi uttrykk for hva de er opptatt av eller føler sterkt for (Haugen 2015).

Den sosiale utviklingen baseres på tidlig samspill og sosiale relasjoner, og handler om hvordan barnet utvikler sosiale evner og samarbeidsevner. Dette legges til grunn for en sunn utvikling av individets personlighet, og spiller inn i hvordan en mestrer å forholde seg til andre på en god måte (Haugen 2015). For å lykkes sosialt må barnet mestre rolletaking, empati og prososial atferd (Haugen 2015). Rolletaking, eller sosial perspektivtaking, går ut på at barnet kan sette seg inn i andres situasjon og forstå hvordan andre tenker og føler. Empati, innlevelse, er å kunne reagere i samsvar med andre individers følelser eller situasjon. Prososial atferd er atferd med hensikt å hjelpe andre, dele med andre, og samarbeide med andre. Dette sosiale samspill baseres på både verbal og nonverbal kommunikasjon.

Sosialisering vil si den prosess der det oppvoksende barnet skal lære seg eller tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter og sosiale koder som skal gjøre det mest mulig rustet til å bli ett fullverdig medlem av det samfunnet det vokser opp i samtidig som barnet gis mulighet for å utvikle seg som et unikt individ (Haugen 2006, 10).

Mennesker er sosiale fra fødsel av. Dette er ikke en faktor en kan få, men er noe som er iboende hvert individ. Men, Bunkholdt (2000) sier at mennesket føres inn i ulike miljøer, og det er hvor man lærer hva det vil si å være sosial.

3.1.2 Relevante teorier

Maslows behovspyramide:

Maslows behovsteori sier noe om hvilke grunnleggende behov et menneske har. Dette blir fremstilt i et hierarki i form av en pyramide, og deles opp i fem kategorier: Fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelse og deretter selvrealisering (Maslow 1954, referert i Allen 2005).

Fysiologiske behov handler blant annet om behovet for vann, mat, oksygen og søvn. Dette er faktorer som et menneske ikke kan overleve uten. Trygghetsbehov handler behovet for en følelse av sikkerhet og beskyttelse. Sosiale behov oppfylles ved følelsen av tilhørighet og kjærlighet i samfunnet og miljøet du befinner deg i. Anerkjennelse handler om selvaktelse og status. Selvrealisering er personlige og åndelige behov som tilsier at et menneske føler et ønske om å bli sitt «høyeste» selv (Maslow 1954, referert i Allen 2005).

Om et barn opplever at noen av behovene er utilfredsstilt, så vil dette være en motivator for å oppsøke faktorene som mangler.

Vygotskys sosiokulturelle teori:

Vygotskys sosiokulturelle teori oppstod på 1920- og 30 tallet i Sovjetunionen, og vektlegger innflytelse fra kultur og miljø som en påvirkningsfaktor av den kognitive utviklingen. Teorien går ut på at barnets samhandling med andre mennesker legger til grunn for utvikling, og kulturens redskaper og tenkemåter internaliseres (Haugen 2015). Kulturens redskaper er blant annet de verdiene, trosoppfatningene og sosiale handlemåtene som eksisterer i barnets kultur, og måten det internaliseres på er at barnets nærpersioner

videreformidler og lærer dette bort. Det blir barnets egen måte å tenke på. Betydningen av å ha en slik læremester står sentralt i Vygotskys teori. Han mente det var to soner for barns utvikling, sone A og sone B. Den innerste sonen, A, er hvor barnet kan handle selvstendig (Bunkholdt 2000). Deretter kommer sone B, hvor barnet har behov for veiledning eller samvær med en person som kan ta rollen som læremester. Gapet mellom disse to nivåene kalles den proksimale utviklingssonen (Bunkholdt 2000).

«Det er i [den proksimale utviklingssonen] at læremesterens rolle kommer inn ved at barnet får hjelp til å komme videre i sin utvikling og nå nye nivåer i sin kognitive fungering» (Bunkholdt 2000, 119). Videre mente Vygotsky at lek er den viktigste kilden for utvikling blant førskolebarnet (Bunkholdt 2000), ettersom det frigjør barnet fra realiteten og de grensene som vanligvis er til stede i andre aspekter av samfunnet. Vygotskys viktighet av læremesteren videreføres også innenfor dette, at man kan lede et barns utvikling – også innenfor lek. Dette avviker fra Piagets teori, som mener at et barn lærer best når det opererer alene (Bunkholdt 2000).

Bowlbys tilknytningsteori:

Bowlbys tilknytningsteori (1969) er basert på et etologisk perspektiv, som underligger gruppen biologisk teori. Etologi er læren om atferdsmønster og utvikling i naturlige omgivelser (Bunkholdt 2000). Dette ga perspektivet at mennesker er født med en sosial orientering og viser overlevelsesatferd fra fødsel av, hvilket uttrykkes gjennom barns signal til omsorgspersonen, eller en «morsfigur» som utløser omsorg. Dette sikrer nærhet og tilknytning, som sikrer barnets overlevelse (Bunkholdt 2000).

Bowlby mente at den egentlige tilknytningsutviklingen starter fra barnet er et halvår gammelt til de fyller to år. Denne fasen blir av flere teoretikere kalt en *sensitiv periode* (Bunkholdt 2000). I denne perioden er det sentralt for omsorgspersonen å være både fysisk og følelsesmessig tilgjengelig overfor barnet. Barnet trenger kontinuitet (Bunkholdt 2000) og kongruens mellom disse faktorene. Dette er med på å påvirke barnets utvikling av indre arbeidsmodeller, som kan bli sett på som en tidlig skapt forventning til seg selv om hvem man er i livet. Dette baseres på de erfaringene barnet gjør seg i løpet av tilknytningsprosessen. De indre arbeidsmodellene blir delt opp i avhengig, uavhengig og balansert stil (Haugen 2015).

I 1972 videreutviklet Mary Ainsworth og hennes medarbeidere Bowlbys teori (Haugen 2015). De forsket på barnets tilknytningsform i fremmedsituasjoner, hvor barnet skilles fra mor i ukjente omgivelser. Det kom frem at barnet kan ha enten en trygg eller utrygg tilknytning. En trygg tilknytning kjennetegnes ved at barnet ikke utviser utrygghet eller frykt når mor går ut av rommet, og når fremmede mennesker kom inn eller forlot rommet. Barnet aksepterte av moren ikke var der, og mottok henne igjen på en rolig måte (Haugen 2015). Dette kalte Ainsworth «konstruktiv tilknytningsmønster» (Haugen 2015, 128).

Barn med utrykk tilknytning uttrykte derimot frykt når mor forlot rommet. Når mor kom tilbake etter hvert, reagerte barnet med mindre konstruktiv tilknytningsmønster. De reagerte med enten ambivalens ovenfor mor – en motsigelsesfull væremåte som tilsier at barnet var usikker på mors reaksjon -, eller med ignorering og unnvikelse. Sistnevnte ble forklart ved at barnet tror moren kommer til å forlate de igjen, og derfor reagerer ved å unngå kontakt (Haugen 2015).

Videre forskning gikk på faktorer som hadde påvirkning på utviklingen av de ulike tilknytningsmåtene. Det kom frem tre sentrale faktorer for utviklingen av trygg tilknytning hos barnet: «Mor er følsom eller sensitiv overfor barnets signaler og reagerer raskt og konsekvent. Mor tar initiativ til samhandling. Mor regulerer slik at barnet kan forstå følgene av egne handlinger» (Haugen 2015, 129). Faktoren med mest betydning for utrygg tilknytning er derimot at omsorgspersonen er lite sensitiv ovenfor barnas signaler (Haugen 2015).

Teorien har blitt kritisert på grunnlag av Bowlbys monotropihypotese: «Det vil si at spedbarnet må utvikle forhold til *en* bestemt person» (Bunkholdt 2000, 181). Rutter (1981) referert i Bunkholdt (2000) mener at selv om barn har et særlig nært forhold til én person, så vil barnet likevel ha varierende grad av tilknytning i andre nære relasjoner og til andre. For eksempel far og søsken. Bowlby har også blitt kritisert for å vektlegge barnets kvantitative nærvær med omsorgspersonen over nærværets kvalitative egenskaper. Med dette menes det at det ble fokusert på hvor mye barnet omgås med en omsorgsperson, over kvaliteten av tiden de tilbringer sammen (Bunkholdt 2000).

Honneths anerkjennelsesteori:

Axel Honneths anerkjennelsesteori er en teori som tar for seg menneskets behov og ønske om å bli anerkjent, og konsekvensen av det motsatte av anerkjennelse: krenkelse (Skoglund og Åmot 2012). Krenkelse kan føre til ødeleggelse av dannelsen av intakt identitet og selvrealisering (Skjefstad 2012). Ifølge teorien er anerkjennelse en kategori med tre sfærer:

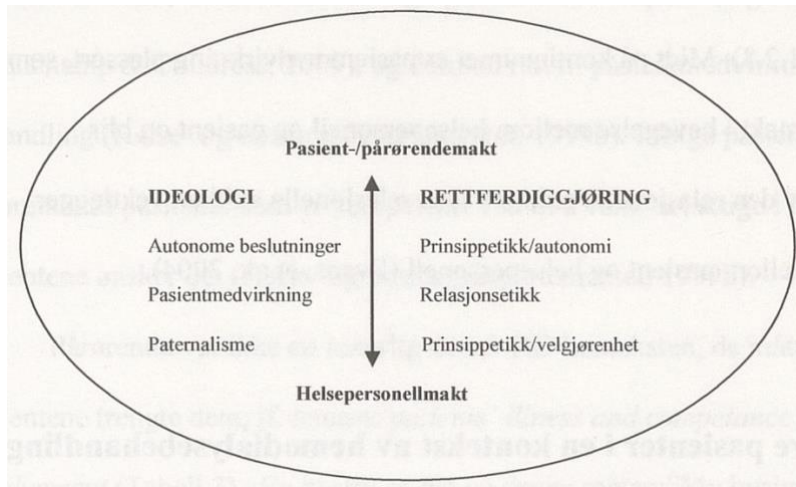
Den private sfæren er først og fremst knytt til kjærlighet, familie og vennskap. Gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner til omsorgspersoner bygger barnet opp en grunnleggende selvtillit, selvoppfatning, og byggesteinene for å utvikle sin egen personlighet (Skoglund og Åmot 2012). Hjemmet og familien er som oftest den første arenaen vi tenker på innen den private sfæren, hvor det forventes at barnet skal oppleve anerkjennelse og respekt. Krenkelse innen denne sfæren handler om kroppslig krenkelse, altså noe som skader vår følelse av trygghet, fysisk sikkerhet og vår grunnleggende selvtillit (Skjefstad 2012).

Den rettslige sfæren handler om moralsk respekt, og er knytt til å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter. Anerkjennelse gjennom disse faktorene, både individuelle og kollektive forpliktelser, er med på å utvikle barnets selvrespekt samt grunnleggende muligheter for autonomi (Skoglund og Åmot 2012). Rettslig krenkelse går ut på å nekte mennesker deres rettigheter, og kan gå på både individ- og gruppenivå. Eksempelvis løgn, tyveri, marginalisering av grupper og offentlig diskriminering (Skjefstad 2012).

Gjennom den solidariske sfæren blir mennesket anerkjent i form av status, verdighet, og bidrag til samfunnet. Dette innebærer å bli anerkjent, og anerkjenne andre for deres bidrag. Følelsen av fellesskap og samhörighet er viktig for individet. Det er gjennom opplevelser som dette at barnet lærer å verdsette sin plass i et solidarisk fellesskap, og øke sin selvverd (Skoglund og Åmot 2012). Solidarisk krenkelse handler om nedverdiggelse, som nedvurdering og forakt på individnivå eller stigmatisering og nedverdiggelse av livsstiler på kollektivt nivå. Den krenkede vil dermed oppleve lavere sosial status enn andre (Skjefstad 2012).

3.1.3 Tilnæringer

Aasen (2013) trekker frem figuren under. En glideskala viser hvor makten ligger ut fra hvilken ideologi og etikk en har forankring i.



Vedlegg 2: Hegemonisk kamp – rettferdiggjøring av ideologiske meninger

En patriarkalsk tilnærming er forankret i prinsippetikk/velgjørenhet, som tilsier at en handler for å redde liv og lindre lidelse. «Du skal alltid handle slik at det er til klientens beste» (Aalen 2004). Denne tilnærmingen i skolesammenheng vil gi læreren makt, ettersom læreren handler ut fra det de tror er best for eleven. Elevens egne ønsker og tanker om hva som er best blir tilsidesatt, og deres autonomi begrenset. Historisk sett har dette vært til utspring for begrepet empowerment, som kritiserer paternalisme og dens vansker med å tilpasse tjenestetilbud på individnivå. Dette ettersom det ikke blir tatt hensyn til individets ønsker (Askheim 2003).

Med standpunkt i Honneths teori (Skoglund og Åmot 2012), så kan paternalisme komme frem i alle sfærene for anerkjennelse og krenkelse. Eksempelvis i den private sfæren, hvor i kontekst av det kollektivistiske samfunnet kan det forventes at en forelder eller lærer er patriarkalsk. Dette vil ikke nødvendigvis føre til følelsen av krenkelse, ettersom det er en forventning at barnet skal respektere den eldre og dens meninger om hva som er best.

Innen den rettslige sfæren (Skoglund og Åmot 2012) kan det også være en forventning at menneskene med makten vet hva individet har rett på, og handler på vegne av de. Ved å ta på seg en beskytterrolle kan dette være med på å anerkjenne individet gjennom deres underdanighet og avhengighet til beskytteren, og ikke gjennom deres autonomi og frihet til

å utøve egne rettigheter. Om individet ikke er komfortabel med anerkjennelse gjennom disse faktorene, så vil det oppfattes som krenkelse.

Den solidariske sfæren sier at mennesket har behov for fellesskap og samhold i den gruppen de befinner seg i (Skoglund og Åmot 2012). Likeverd og gjensidig deltakelse i samfunnet er viktig, og paternalisme kan være med å legge føringer for hvorvidt dette blir oppnådd for individet. Eksempelvis kan en lærer mene at det beste for eleven er å oppholde seg i en vennegruppe som har de samme ønskene og forutsetningene om å oppnå gode akademiske resultat. Eleven vil derimot oppholde seg i sin egen vennegruppe. Det vil være et misforhold mellom eleven og læreren, og elevens ønsker blir tilsidesatt ettersom læreren sitter med makten.

En relasjonell tilnærming er forankret i pasientmedvirkning og relasjonsetikk, som tilsier at forholdet mellom personene som samhandler står i fokus (Eide og Skorstad 2020). Med denne tilnærmingen vil eleven få mer mulighet til å ytre sine ønsker og tanker, og det er et gjensidig samarbeid for å finne en løsning for elevens beste.

I likhet med paternalisme, så vil en relasjonell tilnærming også påvirke individets følelse av anerkjennelse og krenkelse innen Honneths tre sfærer (Skoglund og Åmot 2012). En relasjonell tilnærming innen den private sfæren vil innebære trygge og anerkjennende relasjoner rundt individet, som er med på å bygge opp deres grunnleggende selvtillit og selvoppfatning (Skoglund og Åmot 2012). Ettersom forholdet mellom eksempelvis lærer og elev står i fokus (Eide og Skorstad 2020), så vil begge partene jobbe for å få til et godt samarbeid. Elevens ønsker og tanker for hvordan å styre eget liv vil bli vektlagt og tilrettelagt for.

I den rettslige sfæren (Skoglund og Åmot 2012) vil det jobbes mot å sikre individets rettigheter og beskyttelse mot krenkelse. Dette kan bety å sikre at individet har lik tilgang til ressurser og muligheter som alle andre, samtidig som at lovverk gjelder likt for alle.

Den solidariske sfæren (Skoglund og Åmot 2012) påvirkes av en relasjonell tilnærming gjennom følelsen av tilhørighet og tilrettelegging av dette. Individet har mulighet til å skape sine egne tilhørigheter innad samfunnet, uten innskrenkninger av autonomi eller selvbestemmelse.

3.2 Kulturelt kapittel

3.2.1 Kollektivism

Kollektivistiske samfunn har et helhetlig blikk på samfunnet man tilhører. Fokuset ligger ikke på sine egne tanker, ønsker og behov, men heller på hva som best egner samfunnet. Derfor blir opprettholdelse av familierelasjoner og sosiale nettverk viktig, samt harmonien innad i disse (Triandis 1995). Magelssen (2008) sier at denne typen samfunn kjennetegnes av at alle mennesker bli fra fødsel inkludert i en gruppe som består av sterkt samhold. De beskytter hverandre så lenge de lever, og i gjengjeld forventes det total lojalitet i retur. Ære og skam er sentrale verdier, og dermed er ytre sosial kontroll viktig. Det er klare regler for hvordan en skal opptre, og hvordan dette reflekteres ovenfor samfunnet som individet er en del av (Eriksen og Sajjad 2020). Å følge disse reglene, samt være lydige og lojale blir dermed høyt respektert for å unngå å bringe skam over familien eller samfunnet sitt.

Videre blir et kollektivistisk samfunn kategorisert som en høykontekstkultur. Dette betyr at kommunikasjonen vektlegger det nonverbale og andre faktorer som påvirker samhandlingen mer enn de konkrete ordene (Magelssen 2008). Det er de ikke-språklige faktorene som skaper innholdet i hva som sies (Eriksen og Sajjad 2020).

Konfrontasjoner blir oppfattet som en uønsket og uhøflig gest, og spesielt ordet «nei» blir lite brukt. Dette fordi det oppfattet som en innledning til konfrontasjon (Magelssen 2008). Et «ja» kan med andre ord bety «jeg hører», i stede for et oppriktig ja. Dette støttes opp av at kulturen er en høykontekstkultur, og selve ordene som blir brukt samsvarer ikke alltid med hva innholdet i samhandlingen egentlig er.

Eriksen og Sajjad (2020, 281) trekker frem to ytterpunkter referert til som samfunn A og B. Samfunn B tilsier et samfunn hvor staten har minimal innvirkning på livet sin alminnelighet: Familier må selv finansiere uniformer, skolebøker, eventuelt privat skolegang med bedre faglig utbytte, det er store ressursmangler i offentlig helsevesen og dårlig vedlikehold og utformet infrastruktur i offentligheten. I disse samfunnene er det hensiktsmessig å henvende seg til familien og andre personer i lokalsamfunnet, ettersom det er her man møter krav og mottar hjelp (Eriksen og Sajjad 2020, 282). Dette samsvarer i stor grad med et kollektivistisk samfunn.

Den afrikanske Ubuntu-filosofien blir derfor relevant å knytte opp mot den kollektivistiske kulturen. Denne filosofien sier at man er ikke ett menneske med mindre man oppriktig bryr seg om andres velvære (Ngubane-Mokiwa 2018). Mugumbate og Nyanguru (2013, 83) trekker frem frasen: «I am because of who we all are», som et kjernepunkt i Ubuntu-filosofien. Flere ulike ord har blitt brukt for å beskrive innholdet av hva Ubuntu innebærer, deriblant sympati, medfølelse, velvilje, solidaritet, gjestfrihet, sjenerøsitet, deling, åpenhet, vennlighet, omsorg, gjensidig avhengighet, lydighet, kollektivitet og enighet (Mugumbate og Nyanguru 2013, 85).

Ubuntu eksisterer på fem nivå: individ, familie, samfunn, miljø, og spirituell (Mugumbate og Chereni 2019). Dette kan sees fra to konsept, «Ukama» og «Ujamaa». Ukama handler om at individet tilhører familien. Ujamaa handler om at individet og familien tilhører samfunnet, og derfor må respektere og opprettholde relasjonene innad i samfunnet. Dette kan være både sosiale, økonomiske og politiske relasjoner. Individet er en del av en større gruppe, som er del av et større samfunn, som igjen eksisterer i et miljø som styres og er del av en spirituell verden (Mugumbate og Chereni 2019). Ut fra dette, så handler Ubuntu om kollektivt ansvar, hvilket reflekteres i inkludering, likestilling og rettferdighet (Ndlovu 2016). Dette innebærer at det er forventet å følge reglene som samfunnet og fellesskapet har satt. Sammenhengen mellom individer i samfunnet står sterkt, og fellesskapets interesser går foran de individuelle behov.

En skal altså ikke handle for å egne seg selv, men skal alltid fokusere på å handle for samfunnets beste.

3.2.2 Individualisme

I individualistiske kulturer fyller nære relasjoner en tilfredsstillende for individet og selvet. Fokuset ligger på at individet har en inneboende fri vilje og uavhengighet. Relasjoner man skaper tjener til personlige formål, over andres formål (Unstad 2011). Magelssen (2008) forklarer dette som løse relasjonsbånd mellom medlemmene i samfunnet. En tydelig forskjell fra kollektivistiske samfunn, er at individet kan passe på seg selv.

Eriksen og Sajjad (2020) snakker om individualistiske samfunn som moderne samfunn. Disse samfunnene preges blant annet av å være ikke-religiøse, kjernefamiliebaserte, individ- skyld- og rettighetsorienterte. Med dette menes det at et individualistisk samfunn ofte ikke har sterk tilhørighet til en religion eller et livssyn, og at familiene består som oftest av mor, far og barn. At samfunnet er individ- skyld- og rettighetsorientert betyr at individet, deres rettigheter og frihet står i sentrum. En har frihet til å ta egne avgjørelser, handle etter egne ønsker, utøve sine rettigheter, og dermed også ha ansvar og skyld knytt opp mot de avgjørelser som blir utført (Eriksen og Sajjad 2020).

Spinoza referert i Lukes (56, 2006) sier dette om individualisme: «En fri mann er en aktiv, selvbestemmende, tenkende skapning og paradigmet av frihet er en intern, bestemmende resonering som leder til selvinnlysende sannheter». Med denne tankegangen kan en derfor knytte individualisme opp mot selvbestemmelse, autonomi, og som Magelssen (2008) sier, ytringsfrihet.

Individualistiske samfunn karakteriseres av å være en lavkontekstkultur. Dette betyr at selve meningsinnholdet i samhandlingen påvirkes i liten grad av kommunikasjonskonteksten og den videre sammenhengen (Eriksen og Sajjad 2020). Det verbale vektlegges mer enn ansiktsuttrykk og nonverbal kommunikasjon (Magelssen 2008).

4.0 Analyse/diskusjon

For å videre belyse temaet, har jeg valgt å dele problemstillingen inn i tre underdeler som skal drøftes ut fra en fiktiv situasjon.

1. Læreren med relasjonell tilnærming som forankring
2. Læreren med patriarkalsk tilnærming som forankring
3. Læreren med self-reliance som forankring

14 år gamle Barracka starter på ungdomsskole i Tanzania. Han har hatt ordinær skolegang siden han startet som sjuåring på barneskolen i hjembyen sin, og er oppvokst i et kollektivistisk samfunn. Nå flytter han alene på tvers av landet for å gå på den nevnte ungdomsskolen. Frem til han flyttet har han hatt trygge rammer og voksne rundt seg, og har i stor grad vært deltakende i planlegging av egen dag. Etter han flytter blir det mindre rom for å ta initiativ og komme med spørsmål. Skolen bestemmer hva elevene skal gjøre fra de våkner på morgenen til de legger seg på kvelden. I regi av skolen er det lite organisert fritidsaktivitet, og elevene er ansvarlig for dette selv. Etter han flytter blir det vanskelig å holde regelmessig kontakt med familien, og eneste kontakten han har med de blir gjennom besøk ved lengre ferier. I helgene og fridager bor han på internatet.

På internatet deler han rom med sju andre gutter fra ulike trinn og klasser. Av disse er to av dem døve, og kommuniserer gjennom tegnspråk. En tredje har nedsatt funksjonsevne, og bruker krykker ved forflytning. Barracka har aldri møtt noen med disse utfordringene før, og må lære seg hvordan å kommunisere samt bistå med hjelp når det trengs. Skolen har et stort antall elever, og ressursene er begrenset. Det forventes derfor at elevene hjelper hverandre både praktisk og omsorgsbasert, på internatet, i friminutt og i klasserommet.

Barracka beskrives som rolig og sjenert, og tar ikke mye plass i et klasserom. Han er derimot flink i sport, og løper raskt. I klassen er det 40 elever, og hvert fag er knytt til en ny lærer. I tillegg til dette er det en kontaktlærer uavhengig av fag, som kommer innom i klasses timer og for å gi beskjeder. Av disse har han opprettet spesielt god kontakt med en av lærerne. Denne læreren kjennetegnes av en relasjonell tilnærming, og det er høyere nivå av uro i klassen. Enkelte andre lærere anvender fysisk avstraffelse i og utenfor klasserommet, og

disse har som oftest en autoritær og patriarkalsk tilnærming. I disse timene er det lavere nivå med uro.

Gjennom Honneths tre sfærer for anerkjennelse kommer det frem at barnet har flere arenaer for å utvikle både selvtillit, selvrespekt og selvverd (Skoglund og Åmot 2012). Elevenes tilknytning til skolen og det samfunnet de er i kan derfor tolkes som et hjem og familie i seg selv. Hjemmet skal være et trygt område hvor barnet opplever anerkjennelse og respekt fra sine omsorgspersoner – i dette tilfellet lærerne. Relasjonens viktighet mellom disse to partene har også stor betydning for barns utvikling (Sjefstad 2012).

4.1 Læreren med relasjonell tilnærming som forankring

Som beskrevet tidligere, så har Barracka fått god kontakt med en lærer. Læreren vil heretter bli omtalt som lærer 1. Undervisningsmåten i disse timene vektlegger fysisk og mentalt tilstedeværelse, og lærer 1 oppsøker aktivt elever for å hjelpe med skolearbeidet. Det blir flere ganger satt i gang diverse «pauseaktiviteter», som for eksempel at elevene reiser seg opp og gjennomfører leker eller danser. Dette blir gjennomført hovedsakelig når elevene gir uttrykk for lav konsentrasjon, og det kan gi utløp for motorisk uro samtidig som det samler og øker konsentrasjon for videre skolearbeid.

Det var også høyere nivå av uro i lærer 1 sine timer. Vi tar utgangspunkt i teorien om relasjonell tilnærming. Dette tilsier at elevene har større mulighet til å ytre sine ønsker og behov, og det blir mer tilrettelagt for (Eide og Skorstad 2020). Om elevene har behov for å få utspill for urolighet eller kommunisere med medelever, så vil lærer 1 sin relasjonelle tilnærming legge mer til rette for at elevene tør å uttrykke dette. Dette kobles også opp mot Honneths teori, som sier at høyere grad av anerkjennelse i privat-sfæren er med på å bygge opp barns selvtillit (Skoglund og Åmot 2012). Gjennom samhandling mellom lærer 1 og Barracka, kan det antas at elevene har over tid bygd opp mer selvtillit, og er mer komfortable med å uttrykke sine ønsker.

Barracka føler samme relasjon og trygghet til lærer 1, både i klasserommet og utenfor. I friminutter springer han opp mot lærer 1, fører samtaler og inviterer til lek. Lærer 1 kan tolkes å ha en kollektivistisk tankegang, og fokuserte på hva samfunnet som Barracka og elevene befant seg i hadde egnet på (Triandis 1995). Ved deltakelse i aktiviteten skapte dette

et større samvær mellom alle partene. Når lærer 1 ikke har tid til å delta, så forklarer han dette på en rolig måte som Barracka og vennene hans godtar.

Til tider blir lærer 1 igjen på internatområdet etter skoletid. Dette for å være ansvarlig for fritidsaktiviteter. Elevene deler seg opp, og lærer 1 setter i gang mindre aktivitetsgrupper. I disse situasjonene legger lærer 1 vekt på at elevene er inkludert i bestemmelsen av hvilken lek eller aktivitet de kan gjennomføre. Læreren vet at Barracka er flink innen sport, og er anerkjennende ovenfor dette. Det legges til rette at gruppen består av elever som har de samme interessene, for å få best utbytte av fritidsaktivitetene.

Ettersom skolen kan være en hjemmearena, kan det være sannsynlig at lærer 1 blir sett på som en av Barrackas omsorgspersoner. Med forankring i Bowlbys tilknytningsteori (Bunkholdt 2000), så er lærer 1 sin tilnæringsmåte med å bygge opp barnas trygge tilknytning. Selv om dette utvikles i ung alder, så er videre opplevelser og inntrykk viktig for videre utvikling av dette. Lærer 1 er følsom og sensitiv (Haugen 2015) ovenfor Barrackas signaler i klasserom og friminutt. Han tar initiativ til samhandling, skaper fellesskap mellom dem, og regulerer seg selv for at Barracka skal forstå konsekvensen av hva han gjør. Måten lærer 1 regulerer seg selv på, er ved rolige tilnærminger.

Bowlby (1988) referert i Tetzchner (2020) sier at barn i sårbare situasjoner er sterkt disponert for å søke nærhet hos en person de føler seg knytt til. Når Barracka befinner seg i slike situasjoner hvor han trenger støtte eller trøst, så oppsøker han lærer 1. Igjen kan Honneths anerkjennelsesteori trekkes frem (Skoglund og Åmot 2012). Barracka opplever anerkjennelse fra lærer 1 innen både den private, rettslige og solidariske sfæren. Dette gjennom lærerens tilnærming, at Barracka får samme tilbud om hjelp som alle andre elever, og at hans bidrag til samfunnet på skolen blir sett av lærer 1. Lærer 1 spiller en sentral rolle i å skape et inkluderende og ikke-diskriminerende fellesskap og læringsmiljø, som fremmer samarbeid, gjensidig respekt og tillit mellom elevene og læreren.

4.2 Læreren med patriarkalsk tilnærming som forankring

Læreren med patriarkalsk tilnærming som forankring vil bli omtalt som lærer 2. I likhet med lærer 1, så var lærer 2 også til stede både mentalt og fysisk i klasserommet. Skillet mellom

de to blir derimot tydelig i samhandlingen med elevene, og hvilken fremgangsmåte som blir brukt.

Timene til lærer 2 bestod av korte undervisningsbolker, etterfulgt av selvstudie og deretter spørreunder i plenum. Læreren har fokus på arbeidsro og stillhet i timen, hvor de går rundt i rommet og overholdt roen. Om Barracka snakker med en medlev, går lærer 2 bort og bruker fysisk avstraffelse som metode for å avslutte atferden. Under spørreundene i plenum forventes det av elevene svarer korrekt på spørsmål. Om Barracka var usikker eller kom med feil svar, så ler lærer 2 og gir uttrykk for en nedverdiggende holdning. Med tanke på Honneths anerkjennelsesteori, vil dette være krenkelse gjennom den solidariske sfæren. Den usikre eleven vil føle lavere sosial status i klasserommet, og utviklingen av deres selvverd kan bli hemmet (Skoglund og Åmot 2012). Ved fysisk avstraffelse vil dette også være krenkelse i den private sfæren, ettersom barnets følelse av trygghet, fysisk sikkerhet, og selvtillit blir kompromittert (Skjefstad 2012).

I ulikhet til lærer 1, så er det svært lavt nivå av uro i klassen. Vi trekker inn teorien om patriarkalsk tilnærming (Askheim 2003). Lærer 2 handlet ut fra hva de trodde var best for Barracka, med lite hensyn til hva han selv mente. Det er aktuelt å tenke at lærer 2 mener det beste for Barracka er å skamme seg over feil eller manglende svar, for å forhindre at dette skjer igjen (Askheim 2003). Med forankring i Maslows behovspyramide (Maslow 1954, referert i Allen 2005) kan lærerens atferd føre til at Barracka føler manglende trygghets- og sosiale behov. Om disse behovene ikke er opprettholdt i klasserommet, vil han heller ikke føle seg trygg på å ytre sine ønsker og behov. Det kan derfor oppstå en roligere natur i klasserommet til lærer 2.

Barracka og lærer 2 har samme relasjon utenfor klasserommet. Ved friminutt går ikke Barracka bort til læreren for å spørre han om å delta i lek. Elevene nærmer seg heller ikke lærer 2 for å snakke, med mindre de har konkrete spørsmål knytt opp mot faget eller skolen. Lærer 2 er også mindre tilgjengelig for elevene i friminutt. Han oppholder seg som oftest på møterom eller kontor, hvor elevene ikke har tilgang. Det kan tenkes at selv om lærer 2 befinner seg i et kollektivistisk samfunn, så betrakter han ikke skoleelevene og Barracka som del av sitt personlige samfunn (Magelssen 2008). Han utviser preg av individualistisk tankegang (Unstad 2011). Det egner ikke lærer 2 på et personlig nivå å ha samvær med

elevene, med mindre det var oppsatt i timeplanen. Det er tenkelig at lærer 2 ikke føler en personlig tilfredsstillelse i relasjonen sin med elevene (Unstad 2011).

Gjennom Bowlbys tilknytningsteori (1969) og Ainsworths videreutvikling av denne (Haugen 2015), kan det tolkes at lærer 2 sin tilnærming er med på å utvikle en utrygg tilknytning hos Barracka. Lærer 2 er lite sensitiv ovenfor elevenes signaler, avvisende, og kunne forstyrre barnas aktiviteter (Haugen 2015). Ved uro i klasserommet er det store variasjoner i lærer 2 sin reaksjon, som varierer mellom fysisk avstraffelse, offentlig ydmykelse, stillhet eller ignorering.

Artikkel 19 i CRC handler om barns rett til å bli beskyttet fra å bli misbrukt og utsatt for fysisk og psykisk vold (Barne- og familiedepartementet 2021). Fysisk avstraffelse og krenkelse av barnets grunnleggende behov blir ifølge Isdal (2011) definert som mishandling. Ettersom Tanzania har ratifisert konvensjonen, er de forpliktet til å følge dette i henhold sitt eget lovverk. At det likevel foregår mishandling i det offentlige systemet er derfor med på å bryte de rettslige kravene pålagt av FN, og tilsier at det er store forbedringspotensialer på området.

Dette fører til spørsmålet: Blir fysisk avstraffelse i Tanzania sett på som disiplinering og læring, i stede for vold? Med utspring i den kollektivistiske kulturen og samfunnet, så er det en forventning at de yngre skal respektere de eldre (Mugumbate og Chereni 2019). Det oppstår et naturlig skille og avstand mellom lærer og barn. Om en følger de sosiale normene for hva som forventes, så kan en forvente lojalitet i retur. Brudd på disse reglene defineres som avvik (Morken 2012), og en avviker kan i det kollektivistiske samfunnet forvente en form for disiplinering eller utstøtelse (Eriksen og Sajjad 2020). ESR-tankegangen tilsier at det forventes Barracka skal opparbeide seg kunnskapen som trengs for svare korrekt på lærer 2 sitt spørsmål, og det blir et avvik når han ikke mestrer dette.

4.3 Læreren med self-reliance som forankring

Self-reliance tankegangen er som sagt godt integrert og høyt anerkjent på skoler i Tanzania (Jerome og Mkulu 2020). Dette fører til at omtrent alle lærere i skolesystemet bruker det som forankring i deres arbeid, både i og utenfor klasserom. Lærerne på skolen til Barracka kommer med lite støtte for elever som trenger det, både i skolesammenheng, i friminutt eller

på internat. Dette fordi det er ønskelig og forventet at elevene skal ha ferdighetene som tilsier at de skal støtte seg selv. Som nevnt, så er ikke dette inkorporert som eget fag eller en del av fagplanen. Dette kan føre til forventninger og krav som stilles til elever, uten et faglig opplegg for å lære bort denne kunnskapen. «Therefore students are completed secondary school with inadequate skills for Self-Reliance» (Jerome og Mkulu 2020, 508).

Dette kan resultere i at elevene må henvende seg til medelever for hjelp. Elever med nedsatt syn eller hørsel får lite tilrettelegging på systemnivå fra skolen og lærerne, og må derfor spørre om hjelp fra naboen i klasserommet. Det samme gjelder elever som ikke forstår det faglige innholdet i oppgavene de jobber med, eller når de trenger hjelp i friminutt/internat for å utføre aktiviteter. Eksempelvis er det viktig for samarbeidet på Barrackas internat at han hjelper til hvor det er behov.

Med tanke på Honneths anerkjennelsesteori, så kan dette oppfattes som krenkelse i den rettslige sfæren. Elever med manglende tilrettelegging har ikke de samme forutsetningene og mulighetene til å lykkes som andre elever. I forbindelse med Maslows behovsteori kan det også føre til manglende fysiologiske- og trygghetsbehov. Lærerne og skolesystemet kan iverksette tiltak for å oppfylle krav som handler om disse behovene. Eksempelvis sykdom, skade, mobbing og utestenging. Grunnet ESR-tankegangen blir det derimot forventet at elevene selv er ansvarlige og i stand til å oppfylle disse kravene selv. Igjen så kan det bli nødvendig med hjelp fra medelever, istedenfor å gå til lærere.

På den andre siden kan dette også gi Barracka følelsen av anerkjennelse gjennom medelever. Anerkjennelse gjennom den private sfæren kommer gjennom kjærlighet, familie og vennskap (Skoglund og Åmot 2012). Ved å gi og motta hjelp, kan han oppleve anerkjennelse som styrker hans selvtillit og selvoppfatning. Følelsen av gjensidighet og samarbeid vil også oppstå gjennom den solidariske sfæren, som kan gi Barracka mer tilknytning til skolemiljøet og det samfunnet han nå befinner seg i (Skoglund og Åmot 2012). Å kunne sette seg inn i andres situasjoner og vise empati vil deretter kunne styrke hans sosiale og emosjonelle utvikling (Haugen 2015), som vil være viktige byggesteiner for hans videre liv i den konteksten han befinner seg i.

I en kollektivistisk kultur er det fokus på hva som egner samfunnet best (Magelssen 2008). Ettersom Barracka er medlem av dette samfunnet, så vil det være viktig for han å hjelpe til

hvor det trengs og dermed få hjelp i retur når behovet oppstår. Ubuntu-teorien blir også relevant for hans del, og det å bry seg om sine medmennesker står sentralt (Mugumbate og Nyanguru 2013). Dette handler om et kollektivt ansvar, og det forventes at Barracka følger reglene i samfunnet.

Etter mitt syn kan dette igjen sees i lys av Vygotsky og den proksimale utviklingssonen (Bunkholdt 2000). Kan det være at Barracka er på grensen til hva som er gunstig på grunn av ESR-tankegangen? Det er en tydelig forventning at han skal klare seg selv i stor grad, samtidig som han i flere sammenhenger av avhengig av hjelp for å lære, og utvikle seg slik at den proksimale utviklingssonen endres og utvides. I slike situasjoner hvor han trenger hjelp, så er ikke den trygge og kompetente læremesteren til stede.

5.0 Avslutning

Formålet med oppgaven var å belyse om og hvordan lærerens væremåte påvirker eleven i en skolesammenheng, gjennom problemstillingen «Kan lærerens tilnærming påvirke barnet?».

For å belyse dette tar oppgaven utgangspunkt i teori om utviklingspsykologi, tilknytningsteori, anerkjennelsesteori og relevante lovverk. Ettersom oppgaven er basert på fordypningspraksis i Tanzania, så trekkes det også inn kulturelle og systematiske forskjeller og hvordan dette påvirker lærerens praksis. Ut fra dette har det blitt drøftet tre hovedtilnærminger: Relasjonell, patriarkalsk, og ESR.

Oppgaven viser til at læreren med en relasjonell tilnærming har større forutsetning for å få et godt forhold til elevene. Eleven føler større oppnåelse av anerkjennelse, bedre tilknytning til de rundt seg, får oppfylt sine grunnleggende behov, og er mer komfortabel med å gi uttrykk for egne behov, ønsker og tanker.

Læreren med patriarkalsk tilnærming har lavere forutsetninger for et godt forhold til elevene. Eleven vil kunne føle krenkelse innen Honneths tre sfærer av anerkjennelse, kan oppleve manglende grunnleggende behov og være ukomfortabel med å uttrykke hva de føler de mangler eller ønsker.

ESR-tankegangen ligger til grunn for omtrent alle lærere, uavhengig av om de har relasjonell eller patriarkalsk tilnærming. Det forventes at elevene skal være selvstyrt, og som nevnt i analysen kan det drøftes at elevene ikke har de ressursene som trengs for å lære å være selvstyrt. Dette kan oppleves som krenking, og det blir dermed vanskeligere for elever å opprette gode og trygge relasjoner til lærerne. Det kan også hemme deres mulighet for å uttrykke ønsker og behov, ettersom det fremdeles blir forventet at elevene skal kunne oppnå dette på egen hånd.

Om ESR-tankegangen fører til at elever oppholder seg utover hva som er gunstig i den proksimale utviklingssonen, så vil dette være med å legge føringer for barnets videre læring og utvikling. Dette kan hindre at barnet bygger trygge relasjoner til voksne, ettersom behovet for støtte ikke alltid blir møtt. Det kan føre til en stagnering i barnets utvikling, ettersom

behovet for støtte ikke alltid blir møtt. Dette kan også hindre at barnet bygger trygge relasjoner til voksne, og kan utvikle en utrygg tilknytning preget av mistro til staten og offentlige hjelpeapparat.

I en større sammenheng er dette faktorer som enten hjelper eller hemmer barnets sosiale, emosjonelle, kognitive og motoriske utvikling. Dette påvirker også barnets utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Sett i kontekst av det kollektivistiske samfunnet som er vidt utbredt i Tanzania, så vil disse tilnærmingen være med å enten bygge opp eller bryte ned samholdet og forholdene mellom de i som oppholder seg i samfunnet på skolen.

Både FNs menneskerettigheter og CRC sier noe om hva staten er lovlig bundet til. I denne konteksten drøftes det at skolesystemet ved anledning ikke følger lovverkene, og at det dermed er store forbedringspotensialer innen det juridiske og systematiske systemet knytt til skolen.

På bakgrunn av det som drøftes i oppgaven, så kan det tenkes at skolesituasjonen for barn i Tanzania fremdeles har store forbedringspunkter. En bedre skolesituasjon kan likevel opparbeides uten å vike fra den kollektivistiske kulturen, ettersom hovedtanken i slike samfunn og Ubuntu-teori er å hjelpe sine medmennesker.

Gjennom erfaringene opparbeidet gjennom fordypningspraksis, kan det se ut som at det har vært en stor endring i et historisk perspektiv, og at samfunnet er mer bevisst på hvordan barns behandling påvirker deres videre liv. Videre fokus burde være på at elever fremdeles er barn som trenger veiledning og hjelp på en medmenneskelig måte, både innen skolearbeid og praktiske arbeidsoppgaver. Dette innebærer å få et bedre system rundt videre implementering av ESR, samt fokus på hver enkelt lærers ansvar for å sikre oppfyllelse av CRC og FNs menneskerettigheter.

Som praksisveilederen min har sagt flere ganger, og som jeg selv har lært i Tanzania: Endring tar tid, men endringen er der.

Litteratur

- Aalen, Marit. 2004. «Etikk i psykisk helsearbeid» Temahefte fra Høgskolen i Oslo og Akershus.
<https://www.nb.no/items/e8151911f535d20f357d1adf16aabee?page=1&searchText=relasjonsetikk>
- Aadland, Einar. 2015. «Og eg ser på deg»... *Vitenskapsteori for helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, Elin Margrethe. 2013. «Fra paternalisme til pasientmedvirkning?» Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.), Universitetet i Bergen
- Allen, Bem P. 2005. *Personality theories: Development, growth and diversity*. UK: Taylor & Francis Group
- Asdal, Kristin og Hilde Reinertsen. 2020. *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Askheim, Ole Petter. 2003. *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Athuman, Jamal Jumanne. 2019. «Education Programmes and Curriculum Reforms in Tanzania: A Comparative Review of Education for Self Reliance and Poverty Reduction (PR) Programmes». *International Journal of Science and Research* 19 (8): 246 – 253. <https://www.ijsr.net/archive/v8i9/ART2020139.pdf>
- Barne- og familiedepartementet. 2021. «FNs barnekonvensjon». Oppdatert 27. januar 2021. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brodal, Per. 2013. *Sentralnervesystemet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav. 2017. *Metode og oppgaveskriving*. 6. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eide, Hilde og Tom Eide. 2017. *Kommunikasjon i relasjoner*. 3. utg. Oslo: Gyldendal
- Eide, Solveig Botnen og Berit Skorstad. 2020. *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal
- Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arnstsen Sajjad. 2020. *Kulturforskjeller i praksis*. 7. utg. Oslo: Gyldendal
- Fussy, Daniel Sidney. 2018. «The Institutionalisation of Teachers Ethics in Tanzania's Secondary Schools: A Schools Heads' perspective». *Pakistan Journal of Education* 35 (2): 79 – 96.

- https://www.researchgate.net/publication/346479827_The_Institutionalisation_of_Teacher_Ethics_in_Tanzania's_Secondary_Schools_A_School_Heads'_Perspective
- FN-sambandet. 2022a. «FNs verdenserklæring om menneskerettigheter» Oppdatert 8. desember 2022. https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter?fbclid=IwAR2dUsAIc2CYN8q_wU3yZLkh31RgMgO3RovjdnrbfbXWM
 - FN-sambandet. 2022b. «Barnekonvensjonen». Oppdatert 4. februar 2022. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
 - FN-sambandet. 2022c. «God utdanning». Oppdatert 15. desember 2022. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
 - FN-sambandet. 2022d. «FN-konvensjonen om rettar til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CPRD)». Oppdatert 24. november 2022. <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>
 - FN-sambandet. 2022e. «FNs bærekraftsmål». Oppdatert 5. desember 2022. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
 - FN-sambandet. 2023. «FNs bærekraftsmål». Oppdatert 19. januar 2023. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal?lang=nno-NO>
 - Helgesen, Leif A. 2021. *Menneskets dimensjoner*. 4. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk
 - Hagen, Martine Louise Kvasnes. 2019. «De sier at du er en god lærer om du anvender boken. En kvalitativ studie av lærebokens betydning i en tanzaniansk skole». Masteravhandling, Høgskulen på Vestlandet
 - Haugen, Richard. 2015. *Barnets utvikling i barnehagealder. En utviklingspsykologisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm
 - Haugen, Richard. 2006. *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget
 - Isdal, Per. 2011. «Blinde for voldens konsekvenser». *Psykologtidsskriftet*. <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2011/03/blinde-voldens-konsekvenser>
 - Jacobsen, Dag Ingvar. 2010. *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
 - Jerome, Gabriel og Demetria Gerold Mkulu. 2020. «Assesing the Relevance of Education for Self-Reliance in Public Secondary Schools in Meru District Council in

Arusha-Tanzania” *The Shillonga Publication* 20 (2): 507-520.

<https://theshillonga.com/index.php/jhed/article/view/149/102>

- Lukes, Steven. 2006. *Individualism*. UK: ECPR Press
- Lawrent, Godlove. 2019. «Teachers’ multiple roles and perceived loss of professionalism in Tanzanian secondary schools». *Waikato Journal of Education* 24 (1): 11 – 19. <https://wje.org.nz/index.php/WJE/article/view/620>
- Magelssen, Ragnhild. 2008. *Kultursensitivitet*. 2. utg. Oslo: Akribe
- Morken, Ivar. 2012. *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Mugumbate, Jacob og Admire Chereni. 2019. «Using African Ubuntu theory in social work with children in Zimbabwe». *African Journal of Social Work* 19 (9): 27 – 34. <https://www.ajol.info/index.php/ajsw/article/view/184222>
- Mugumbate, Jacob og Andrew Nyanguru. 2013. «Exploring African philosophy: The value of Ubuntu in social work». *African Journal of Social Work* 13 (1): 82 – 100.
- Ndlovu, Hebron. 2016. «African beliefs concerning people with disabilities: Implications for theological education». *Journal of Disability and Religion* 16 (20): 29 – 39. [https://www.researchgate.net/publication/303092870 African Beliefs Concerning People with Disabilities Implications for Theological Education](https://www.researchgate.net/publication/303092870_African_Beliefs_Concerning_People_with_Disabilities_Implications_for_Theological_Education)
- Ngubane-Mokiwa, Sindile A. 2018. «Ubuntu considered in light of exclusion of people with disabilities». *African Journal of Disability* 18 (7). <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/460/943>
- NOREC. 2022. «Overall project description». Oppdatert 26. mai 2021.
- Skjefstad, Nina. 2012. «Brukermedvirkning sett i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv» I *Brukermedvirkning* redigert av Anne Grete Jenssen og Inger Marii Tronvoll, 54 - 67. Oslo: Universitetsforlaget
- Skoglund, Ruth Ingrid og Ingvild Åmot. 2012. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thidemann, Inger-Johanne. 2019. *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tetzchner, Stephen von. 2020. *Utviklingspsykologi*. 2. utg. Oslo: Gyldendal
- Triandis, Harry C. 1995. *Individualism and collectivism*. USA: Westview Press

- Unstad, Kine Helen. 2011. «Mental helse i individualistisk og kollektivistisk kultur: En kulturpsykologisk studie av ungdom i Norge og Kina.» Masteravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Vågenes, Vibeke og Anders Haugen. 2018. «Politikk» I *Samfunn og utdanning i Tanzania*, redigert av Vibeke Vågenes og Jonas Christophersen, 87 – 102. Høgskolen på Vestlandet: Bergen
- Worldbank. 2014. «Education for all». Oppdatert 4. august 2014.
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-for-all>