

Silje Fevang

En undersøkelse av hvilke læringsteorier som kommer til syne på en skole i Zambia

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019

Silje Fevang

En undersøkelse av hvilke læringsteorier som kommer til syne på en skole i Zambia

Bacheloroppgave i LGU53002

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan ulike læringsteorier kommer til syne på min praksisskole i Zambia. Jeg har observert og gjort intervjuer for å finne ut hvordan det behavioristiske, det kognitive, det sosial kognitive og det sosiokulturelle synet på læring kommer til syne i ulike eksempler. Funnene viser at noen teorier kommer frem på andre måter enn hva vi kanskje er vant med i norsk skole. Den mest fremtredende teorien er behaviorismen, da belønning og straff var metoder de brukte for å behandle atferden til elevene. Likevel var både kognitiv og sosial kognitiv læringsteori ofte synlige. Den zambiske kulturen er veldig ulik den norske, og dette gir utslag i lærernes måte å håndtere elevenes atferd. Eksemplene i denne bacheloroppgaven viser hvordan en lærers handling har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Denne studien er gjort på én enkelt skole, og funnene er derfor ikke en fasit på hvordan læringsteorier kan komme til syne på andre skoler. Likevel kan funnene gjøre lærere på andre skoler bevisst på hvordan noen læringsteorier kan ligge bevisst eller ubevisst til grunn i en enkelt lærers handlinger. Lærere og elever som leser denne oppgaven vil få et større innblikk i hvordan læringsteoriene kommer frem i praksis.

This a study where I have investigated how different learning theories are to see at the school where I had my practice in Zambia. I have observed and interviewed one teacher and to girls to find out how the behaviouristic, the cognitive, the social cognitive and the sociocultural view of learning appears in various examples. The results show us that some theories appear in other ways than we might be used to in Norwegian schools. The most prominent theory is behaviourism, as rewards and punishments largely affected. Both cognitive and social cognitive learning theory were often visible. The Zambian culture is very different from the Norwegian culture. The examples show how the teacher is acting in different situations is important for how the pupils will learn. This study is done at one school, and the results are therefore not a feature of how learning theories can appear in other schools in other places. The results can make even more schools aware of how some learning theories can be deliberately or unconsciously based on how the teacher acts. Teachers and students reading this assignment will gain a greater view of how learning theories are in practice.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	0
1. Innledning og problemstilling	2
2. Teori	3
2.1 Behavioristisk læringsteori: Burrhus F. Skinner.....	3
2.1.1 Operant betinging	4
2.2 Kognitiv læringsteori: Jean Piaget	5
2.3 Sosial kognitiv teori: Albert Bandura	6
2.4 Sosiokulturell læringsteori: Lev Vygotsky.....	6
3. Metode	7
3.1 Kvalitativt intervju	8
3.2 Observasjon.....	9
4. Funn	9
4.1 I undervisningstimer	9
4.2 Utenfor undervisning	12
5. Analyse/diskusjon	13
5.1 Behavioristisk læringsteori	13
5.2 Kognitiv læringsteori.....	15
5.3 Sosial kognitiv læringsteori	17
5.4 Sosiokulturell læringsteori.....	18
6. Avslutning	20
7. Litteraturliste	22
Vedlegg 1	24
Vedlegg 2	25

1. Innledning og problemstilling

«Spørsmål om menneskers læring har vært et tema helt siden Aristoteles' tid» (Karlsdottir & Lysø, 2013, s. 163). Det finnes mange syn på hvordan vi lærer, og på hvilken måte læring skjer. På alle skoler i alle land kan vi se eksempler på hvordan læringsteorier er underliggende, enten det er noe skolen jobber med bevisst, eller om det er noe som ubevisst ligger til grunn. Å kjenne til læringsteoriene er nyttig for å vite hvordan mennesker lærer, handler og tenker. Før jeg dro på praksis i utlandet, hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hvordan jeg trodde praksisen ville bli. Jeg så for meg at skolen hadde likhetstrekk til skolene i Norge i gamledager, da tavleundervisning var den mest utbredte undervisningsformen og elever risikerte å bli slått med spanskør hvis de ikke oppførte seg, og at forholdet mellom lærer og elev ikke var like nært som det er i Norge i dag.

Jeg har hatt praksis på en skole i vestprovinsen i Zambia, og opplevd en helt annen skolehverdag og skolekultur. Elevene hadde stor respekt for lærerne og ledelsen. Relasjonen mellom dem var faglig uten emosjonell og personlig påvirkning. Skolen var privat og kun for jenter, men med både mannlige og kvinnelige lærere. Det var én spesiell hendelse i praksis som vekket min interesse for å forske videre på tankene jeg hadde gjort meg opp om skolen før jeg dro. Den dagen fikk elevene utlevert prøveresultater fra en samfunnsfagprøve. Måten det ble gjort på gjorde inntrykk. Lærerens metode for å få elevene til å gjøre det bedre på neste prøve ble gjort gjennom belønning og straff, og det blir drøftet senere i oppgaven. Hendelsen har fått meg til å tenke på hvilke forskjeller og likheter det er mellom skolen i Zambia og de jeg har hatt praksis på tidligere i Norge. Den behavioristiske tilnærmingen var fremtredende, og dette gjorde at jeg ønsket å se hvordan flere av læringsteoriene kom til syne i praksis. Formålet med denne oppgaven er dermed å se på praksisperioden i lys av et utvalg læringsteorier, og derfor er problemstillingen som følgende:

Hvilke læringsteorier kommer til syne på min praksisskole i Zambia, og hvordan kommer de til syne?

Av hensyn til oppgavens omfang har jeg avgrenset til å fokusere på fire læringsteorier: den kognitive, den behavioristiske, den sosiokulturelle, og den sosial kognitive. Dermed utelater jeg noen læringsteorier som også kunne vært relevante i flere av eksemplene fra praksis. Oppgaven vil også vektlegge enkelte elementer i hver læringsteori og utelate andre. Oppgaven knytter læringsteorier opp mot praksis og virkelige situasjoner, og kan bidra til å skape en større forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis.

2. Teori

Læring er som Lyngsnes og Rismark (2011) sier et sammensatt fenomen (s. 49). Læring kan forklares ved at det er en relativt varig endring av opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne definisjonen kan kritiseres fordi den bare sier noe om resultatet, og ikke noe om prosessen. Læringsteorier er forsket mye på, og det finnes derfor mye informasjon om både hva hver teori sitt syn er, og hvordan de på mange ulike måter har gjort eksperimenter for å finne ut hvordan teoriene fungerer både på dyr og på mennesker. I denne delen skal jeg gjøre rede for læringsteoriene, og jeg har hentet teorien fra blant annet Karlsdottir & Lysø (2013), Skaalvik & Skaalvik (2013), Imsen (2012) og Lyngsnes & Rismark (2011), som er gode kilder fordi de er forskningsbasert og har et vitenskapelig grunnlag. Det finnes mange læringsteorier som ser på læring på ulike måter. De er til for at vi skal få en forståelse av hvordan vi lærer, og for mange lærere kan det føles hjelpsomt i arbeidet med å formidle lærestoff på en god måte (Imsen, 2012, s. 164). Læring kan skje gjennom fokus på ytre atferd og kultur, og/eller indre mentale prosesser. Teoriene gjør lærerne mer bevisste på elevenes tenkemåte og egne handlinger. En læringsteori er ikke en fasit på hva som er rett, men er ment for å være briller å se på læring med, ved at det ikke er en beskrivelse av virkeligheten men en hjelp til å tolke hvordan vi lærer.

2.1 Behavioristisk læringsteori: Burrhus F. Skinner

Behavioristisk læringsteori legger vekt på at det bare kan lages teorier om det vi kan observere direkte. For å se hvordan de synlige reaksjonene kommer frem har de forsket på blant annet ytre belønning og straff (Imsen, 2012). Teorien er utviklet for å forklare all menneskelig atferd, der uobserverbare variabler som forventninger og følelser er utelatt. «Læring er synonymt med endring av atferd», sier Heldal (i Karlsdottir & Lysø, 2013) om tanken bak behavioristisk teori. Teorien forklarer læring gjennom stimulus, altså ytre sansepåvirkning som utløser en reaksjon, og respons på stimuli. Forskere ser likheter mellom mennesker og dyr på dette området, fordi dyrene også har vært avhengig av læring gjennom evolusjonen (Karlsdottir & Lysø, 2013). Barn blir født som et blankt ark, også kalt tabula rasa (Hansen, 2018), og underveis i livet fylles arket når miljøet skriver læringshistorien (Imsen, 2012, s. 30). Operant betinging kom tydelig til syne under min praksis, mens klassisk betinging gjorde det i mye mindre grad. Dermed er den klassiske betingingen ikke relevant for denne oppgaven og er heller ikke gjort rede for selv om det er en viktig del av behaviorismen.

2.1.1 Operant betinging

Operant betinging ble introdusert av den amerikanske psykologen Burrhus F. Skinner, som var opptatt av hvordan teorien fremmed effektiv opplæring og oppdragelse av barn (Imsen, 2012). I motsetning til klassisk betinging der reaksjonene er ufrivillige, mente Skinner at responsen er frivillig. Han forstår atferd gjennom forsterkningsmekanismer, som er alle konsekvenser av en handling som gjør det mer sannsynlig at handlingen gjentas eller ikke gjentas. Positive og negative forsterkningene vil kunne hjelpe oss å finne ut om de øker eller minsker sjansen for at en atferd skal gjenta seg (Imsen, 2012). Skinner forsket på dette gjennom en studie av rotters atferd. Han ønsket å finne frem til sammenhengen mellom stimuli og reaksjon, spesielt atferdens konsekvens gjennom belønningsmetoden. En rotte gikk rundt i en boks frem til den tilfeldig kom nær en knapp som gjorde at den fikk mat. Det førte til at rottene bevegde seg nær knappen og kom oftere borti den frem til rotta forstod at knappen betydde mat. At rottene fikk mat kalte Skinner for positiv forsterkning, og fungerte som belønning for god atferd. Stimulusen førte til at samme respons ble gjentatt. Responsen til rotta er frivillig, fordi den velger selv å trykke på knappen.

Positiv forsterkning fungerer som belønning for riktig atferd, mens negativ forsterkning skjer ved at noe plagsomt blir fjernet som følge av en spesiell stimulus (Karlsdottir & Lysø, 2013). Straff er ikke det samme som forsterkning, men stimulus som blir presentert etter at uønsket atferd finner sted. Metoden kan fungere, men det kan føre til aggressivitet og dårlige forhold. Operant betinging fungerer best når det er kort tid mellom stimuliene. Her trakk Skinner paralleller til hvordan læring foregår i klasserommet, og at det er viktig for elevene å raskt få respons på handlingen sin. På den måten blir elevene bevisst sine egne handlinger, og fokuset blir på konsekvensene av atferden og ikke på stimulusen som leder til atferden. Karlsdottir & Lysø (2013) eksemplifiserer bruken av straff som metode ved å se for seg dette i en klassesituasjon der sannsynligheten for at elevene ikke vil redusere atferden som lærer straffer er stor, men at de heller danner seg en atferd som gjør at de unnslipper det ubehaget en straff medfører (s. 169).

Heldal (i Karlsdottir & Lysø, 2013, s 161) bruker TV-programmer som eksempel på barneoppdragelse og hundeoppdragelse for å vise at en behavioristisk tilnærming til læring kan gi gode resultater. Det kommer tydelig frem en positiv utvikling av stimuli og respons i disse programmene. Videre forklarer de at man også kan stille seg skeptisk til teoriene fordi mange assosierer de med et instrumentelt syn på læring, ved at barnet kan ses på som et

objekt som påvirkes i en retning som er ønsket av andre. Dermed hevder kritikere at et behavioristisk læringssystem overgår den frie viljen et barn har.

2.2 Kognitiv læringsteori: Jean Piaget

Kognitivismen og behaviorismen kan betraktes som to motpoler, da kognitivismen i motsetning til behaviorismen ikke legger vekt på ytre påvirkning til læring og dermed ikke kan observeres (Lyngsnes & Rismark, 2011). Den kognitive læringsteorien er opptatt av at læring skjer gjennom en indre tankeprosess i hodet hos hvert menneske, hva som skjer med sansene våre når de mottar stimulering og hvordan det gjøres om til informasjon som vi lagrer i hukommelsen. Derfor handler læring i et kognitivt syn mye om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er indre motivert, og legger vekt på at hvert enkeltmenneske skaffer seg kunnskap ved at vi har en rasjonell evne til å forstå og danne oss omgrep om verden og det vi får inn av ny kunnskap. Teorien kan derfor hjelpe læreres bevissthet elevenes tankeverden. Biologen Jean Piaget har utviklet denne teorien gjennom hans hovedtrekk som er organisering av ny og gammel informasjon, adaptasjon og figurativ og operasjonell kunnskap. Piaget mener mennesker ønsker å tilpasse oss og overleve, og derfor var han interessert i hvordan kunnskap utvikles hos mennesker og hvordan vi bruker kognitive skjemaer for å lagre kunnskap (Karlsdottir & Lysø, 2013, s. 232). Figurativ og operasjonell kunnskap handler om at kunnskapen må konstrueres av hvert enkelt individ. Figurativ kunnskap vil si fakta som ikke hører til et skjema, og som kan sammenlignes med det vi kan kalle «pugget kunnskap» som tas opp støtt og stadig, mens operasjonell kunnskap er et resultat av læringsprosessen som foregår gjennom tilpasningsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 60).

Hvis et barn erfarer noe som passer med et skjema som allerede finnes i barnets hode, kan den nye erfaringen være med på å utvide skjemaet. Det kalles assimilasjon og er en del av tilpasningsprosessen, som også kalles adaptasjon (Karlsdottir & Lysø, 2013, s. 233). Assimilasjon er en forutsetning for at læring skal kunne skje, og det handler om å tilpasse og integrere virkeligheten i kognitive strukturer inne i hodet. Disse strukturene assimilerer, altså tar til seg stimuli og informasjon, og da skjer det en prosess ved at vi omformer det så det passer med våre skjemaer. Elever som skal lære må selv være aktive i læringsprosessen så de utvider sine skjemaer. Piaget var ikke så opptatt av den sosiale delen ved læringsprosessene men fokuserte på den faglige. Han mener vi organiserer all ny informasjon ut ifra den informasjonen vi allerede besitter. På samme måte prøver vi å skape mening i alt vi ser og hører fordi vi tolker og organiserer den nye informasjonen inn i skjemaer med våre tidligere

erfaringer. Dersom vi fortolker ny kunnskap vi ikke besitter og som ikke passer inn i våre eksisterende skjemaer må vi lage nye, og dette kalles å akkomodere ny kunnskap (Karlsdottir & Lysø, 2013). Akkomodasjon er også en del av adaptasjonen, og er en prosess som forekommer når skjemaene må endres. Den gamle kunnskapen kan ofte stå i veien for den nye som kommer inn, fordi de gamle erfaringene har gjort inntrykk som er vanskelige å glemme. Likevekt er en regulerende prosess som er med på å opprettholde balansen mellom assimilasjon og akkomodasjon, og Piaget mener at en kognitiv konflikt kan oppstå når et menneske opplever en ubalanse som finner sted mellom assimilasjon og akkomodasjon, altså en ubalanse mellom allerede lagrede skjema og ny erfaring (Engh, 2014). Vi mennesker søker likevekt i alle møter med ny kunnskap og nye erfaringer, og det er gjennom denne opplevelsen av ubalanse at læring skjer.

2.3 Sosial kognitiv teori: Albert Bandura

Som en reaksjon mot behaviorismen kom den sosial kognitive teorien. Den amerikanske psykologen Albert Bandura, har utviklet den behavioristiske læringsteorien til å omfavne de indre prosesser også (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 54). De indre prosessene dreier seg om forventninger, intensjoner med atferden og handlingene våre, og tankene til den som skal lære. Ifølge Bandura er Skinners teori mangelfull ettersom den ikke omhandler flere deler av læringsprosessen, og Bandura utvidet læringsteorien ved å fokusere på både ytre, sosiale faktorer og indre, kognitive faktorer (Lyngsnes & Rismark, 2011). Disse faktorene, som innebærer menneskenes refleksjoner og forhold, har innvirkning på læringsprosessen og vil også virke inn på elevenes prestasjoner. Ifølge Lyngsnes & Rismark (2011) hevder Bandura at vi lærer mer effektivt gjennom å observere og imitere andres atferd så vel som vår egen, der både medelever og læreren selv kan fungere som modeller (s. 55). Gjennom observasjon lærer elevene hvordan handlinger gjennomføres, og hvilke resultater det kan få. Modellering skjer gjennom å observere og imitere en spesifikk handling. Vikarierende læring er også en del av teorien om at vi lærer ved å observere. Det er en forsterkning som skjer i form av at man ser andre blir belønnet eller straffet (Imsen, 2012).

2.4 Sosiokulturell læringsteori: Lev Vygotsky

Det sosiokulturelle perspektivet ser på samhandling med andre som en viktig kilde til læring. Sammenlignet med den kognitive teorien ser sosiokulturell teori i tillegg på viktigheten av sosial samhandling og språk (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 61). Den kjente teoretikeren, Lev Vygotsky, mener at vi lærer og utvikler oss i samhandling med andre mennesker og ikke

alene, og gjerne med en som kan mer enn deg selv slik det er i tilfellet med lærer og elev (Karlsdottir & Lysø, 2013). Samspeillet mellom elev og lærer er viktig, og læreren må kjenne hver enkelt elev for å best mulig kunne tilpasse opplæringen etter elevenes aktuelle utviklingsnivå. Det aktuelle utviklingsnivået refererer til kompetansen eleven i utgangspunktet har (Karlsdottir & Lysø, 2013). På det nivået klarer eleven å løse oppgavene sine, men lærer ikke noe nytt. Den proksimale utviklingssonen er det potensialet en elev har til å utvikle seg, og den avgrenses av det eleven kan klare alene og det eleven trenger hjelp av andre til å klare. Elevene er i denne sonen avhengig av å bli hjulpet videre for å lære noe nytt, og det kan være av lærer eller medelever. Ved at eleven har fått hjelp gjennom samhandling med andre har eleven beveget seg inn i den proksimale utviklingssonen og kan klare å løse oppgaven på egenhånd, samt fått et nytt utgangspunkt for videre læring, og (Karlsdottir & Lysø, 2013). Denne typen læringsteori kalles også for stillasbygging (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det forklares ved at lærerens kompetanse hjelper til å bygge et stillas for eleven, som etter hvert fjernes i takt med elevens økende selvstendighet. Det kan gjøres ved at lærer for eksempel stiller spørsmål som kan hjelpe eleven til å tenke videre selv. Dersom læreren ikke prøver å utvide elevenes proksimale utviklingssoner, blir elevene overlatt til å lære på egenhånd, og det fører til mindre effektiv læring (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 64).

3. Metode

En god metode og fremgangsmåte er viktig for å finne gode svar på en problemstilling. For å finne ut hvilke læringsteorier som er fremtredende på skolen jeg har hatt praksis, har jeg intervjuet én lærer og to elever fra 8. trinn som jeg selv også underviste, observert mange undervisningstimer, samt hatt uformelle samtaler med lærere som har gitt meg tillatelse til å bruke det i oppgaven. Valget av læreren jeg intervjuet tok jeg etter å ha observert flere av hans undervisningstimer, samt at han også var min veileder og dermed en jeg hadde mye kontakt med. De to elevene jeg intervjuet var tilfeldig utplukket av læreren da jeg ikke fikk velge selv. Observasjonene ble gjort i forskjellige fag og med ulike lærere, men de fleste av observasjonstimerne var i klassen der alle tre intervjuobjektene befant seg.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å finne svar på min problemstilling. En kvalitativ metode vil fange opp meninger, informasjon og opplevelser som ikke fanges opp gjennom tall og måling som brukes ved kvantitativ metode (Dalland, 2013, s. 111-112). Samtidig har jeg hatt uformelle samtaler med en lærer som har hjulpet meg til å forstå hva han tenker om ulike læringsmetoder. Jeg hadde en induktiv tilnærming til denne oppgaven fordi metoden ikke tar

utgangspunkt i bestemt teori slik en deduktiv tilnærming ville gjort (Larsen, 2017). Etter å ha samlet inn datamaterialet, sorterte jeg ut hva som er aktuelt og relevant for min oppgave og fant teori ut ifra dette. Jeg brukte metoden for å finne ut hvilke læringsteorier som var aktuelle og kunne bygge opp under funnene mine, og hva jeg fant i og utenfor undervisning. Jeg har delt inn i kategoriene «I undervisningstimer» og «Utenfor undervisning» i funndelen, til forskjell fra teoridelen og analysen der de er delt inn etter hver læringsteori.

3.1 Kvalitativt intervju

I et kvalitativt intervju vil forskeren få et dypdykk inn i personers erfaringer, meninger og følelser (Larsen, 2017). Jeg valgte intervju for å finne ut hva læreren og elevene tenkte om situasjonene jeg hadde observert. Å holde intervjuobjektene anonyme er et viktig etisk ansvar forskeren har (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46), så for å anonymisere intervjuobjektene kaller jeg læreren for Harry, og elevene for Grace og Juliet. Alle tre intervjuene kan kategoriseres som semistrukturerte med en fleksibel intervjuguide. Et slikt intervju kjennetegnes ved den løse strukturen, der forsker har mulighet til å være fleksibel med rekkefølgen på ferdigformulerte spørsmål, samt stille oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig (Larsen, 2017). Gjennom denne intervjuformen har man mulighet til å åpne for at informanten selv kan initiere en utdyping.

Jeg intervjuet Harry og elevene individuelt på hans kontor. Harry var kledd i dress for anledningen, og en slik ytre faktor kan føre til det som Larsen (2017) beskriver som en feilslutning ved at han kan ha ønsket å imponere meg som forsker og dermed endre eller utelate noen av svarene sine. Larsen (2017) påpeker også at forskeren må være oppmerksom på at det kan skje feilslutninger ved at en kvinnelig forsker kan få andre svar enn en mannlig forsker. Denne faktoren kan være relevant i mitt tilfelle da informanten senere spurte om jeg ville gifte meg med ham. Muligheten for at Harry og de andre ansatte på skolen ønsker å imponere kan også være sannsynlig da vi som studenter fra Norge ble høyt verdsatt av ledelsen og skolen, og ble sett på som rike og kloke lærere. Jeg fikk inntrykk av at de ønsket å fremstå best mulig. Harry kan for eksempel av disse grunnene utelatt å si noe om at de i noen tilfeller slår elevene som straff, fordi han tidligere var informert av rektor om at vi ikke praktiserer slik straff i Norge. Omstendigheter kan også være kilder til feilslutning, men det virket på meg ikke å ha stor innvirkning på elevene. Døren til kontoret var åpen, og det hendte at noen kom gående forbi. I intervjuet med læreren kom vi inn på temaer som omhandlet ledelse og kollegaer, og derfor kan jeg ikke utelukke at noen svar ble påvirket av

omstendighetene. Det tror jeg har å gjøre med at læreren ikke ønsker å fremstille noe feil eller i strid med hva skolen mener. Harry sa avslutningsvis at alle svar han ga var i henhold til hva rektor og skolen mener. Da spurte jeg om svarene var ærlige i henhold til hvordan ting faktisk er og foregår, sa han at svarene er hva rektor og ledelsen mener, men at det kanskje ikke er helt slik i praksis. Med det forstod jeg at intervjuet kanskje ikke kan stemme overens med hvordan ting faktisk foregår, og observasjonene ble enda viktigere for å få et helhetlig og rett inntrykk.

3.2 Observasjon

Observasjon betyr undersøkelse, og ved hjelp av sansene våre kan vi registrere det som skjer rundt oss og tolke det etterpå (Postholm & Jacobsen, 2011). Videre forklarer Postholm & Jacobsen (2011) at sanseprosessen og tolkeprosessen kalles persepsjon, som er grunnlaget for observasjon fordi vi er avhengige av sansene våre for å forstå og registrere inntrykkene vi danner oss i hjernen. Å observere i et klasserom går ut på å se på menneskenes handlinger, for eksempel hvordan læreren oppfører seg i samhandling med elevene. Jeg benyttet meg av det Postholm og Jacobsen (2011) beskriver som fullstendig observerende. Det vil si at jeg konsentrerte meg utelukkende om observasjonen, og var ikke aktiv i undervisningen og det som skjedde i klasserommet. Jeg satt bakerst i klasserommet og var så «usynlig» jeg kunne. Som oftest brukte jeg et utprintet skjema som jeg fylte inn fortløpende som observasjonsmetode, j.f Vedlegg 1, etterfulgt av loggskrivning med ettertanker. Rollen som fullstendig observatør var hensiktsmessig da jeg måtte ha fokuset på lærerens handlinger og hvordan elevene reagerte, og fordi jeg som student ikke trengte å være involvert i undervisningssituasjonen for å finne ut av det jeg ønsket.

4. Funn

I denne delen skal jeg trekke frem hva jeg har funnet som utløser tanker, utforming eller utførelse av læringsteorier. Funn delen er delt inn i to kategorier: i undervisningstimer og utenfor undervisningen.

4.1 I undervisningstimer

Som jeg nevnte innledningsvis var det spesielt én hendelse som vekket min oppmerksomhet. I en av undervisningstimene ser jeg at lærer utleverer og gjennomgår resultatene av en prøve elevene har hatt uken før. Det foregår ved at lærer står foran i klasserommet og roper opp navn og resultatet til en og en elev. For eksempel roper han opp: «Rose, 88 % correct». Hver elev går opp når de hører navnet og resultatet sitt. Når elevene med best resultat blir ropt opp etterfølger ofte kommentarer fra læreren som: «Very well, you did this very good. I am so

proud of you and I knew you could do this». Når elevene med dårlige resultater blir ropt opp, etterfølger det kommentarer som dette: «Can't you do any better? I really believed in you this time, but you failed» og «You should go straight down to 6th grade again, this is terrible». Elevene følger nøye med på hverandres resultater, og det er stille i klasserommet før et navn blir ropt opp. Etter et resultat er utgitt er det ofte latter, klapping, kommentarslenging og småsnakking blant elever og læreren. Juliet beskrev for meg i intervjuet at: «It is always good to feel appreciated, and that I do when they praise my results».

Elevene som gjorde det bra på prøver fikk ros og applaus, de fikk også håndhilse på oss og læreren, og fikk noen ganger navnet sitt skrevet opp på en liste i gangen over flinke elever. De som gjorde det dårlig på prøver måtte enten grave et hull i bakken, koste stiene, slå plenen, ble hengt ut av lærer og medelever, gå et år om igjen, eller bli slått etter undervisningstimen. I tillegg ble resultatene hengt opp på veggen utenfor klasserommet, så alle elever og lærere kunne se hvordan de har gjort det. Grace og Juliet fortalte i intervjuet at de likte å få ros av læreren, og at det ga dem tro på seg selv. Juliet gjorde det ofte bedre på prøver enn Grace ifølge Harry, og hun sa selv at hun ble veldig glad og fikk en god selvfølelse når de andre fikk høre hvor gode resultater hun fikk. Grace sa at hun ble lei seg hvis det gikk dårlig, og at hun ønsket å lære mer til neste prøve fordi hun misliker å bli straffet for dårlige resultater. I tillegg sa Grace at hun er redd for å dumme seg ut foran klassen og læreren. Straffen ble utført enten mens elevene så på, eller etter undervisningen uten elever tilstede. Hva straffen var varierte, og jeg fant ut mot slutten av praksisperioden at det ofte var lærerens tidspress som virket inn på hva straffen ble. Hadde læreren god tid hendte det elevene måtte utføre lengre straffer som å vaske kontoret til læreren, mens hadde han dårlig tid ble eleven slått som en raskere metode.

Jeg så tilfeller der elevene fikk advarsler av læreren angående deres oppførsel, som da Grace gikk tvers over klasserommet for å låne en penn av en medelev. Læreren ga beskjed om at hun måtte sette seg, og sa «I'll punish you if you do that again without my permission». Når elevene svarte feil på spørsmål i undervisningstimen, slengte ofte lærer negative kommentarer om eller til eleven. Det samme skjedde hvis eleven oppførte seg dårlig eller gjorde noe læreren ikke likte. Da jeg spurte Grace og Juliet sa de at det er sånn det skal være, og at det er bra at det er sånn. Begge svarte at de må lære seg hva læreren ønsker eller ikke ønsker, slik at de unngår slike situasjoner. En senere undervisningstime skjedde det igjen at Grace gikk til andre siden av klasserommet for å låne en penn, og da ga ikke Harry en advarsel til. Harry skjelte ut Grace foran klassen og sa: «I'll punish you after class at my office» til henne etter

hun hadde gått tilbake til pulten med bøyd hode. Jeg observerte gjennom et klasseromsvindu at Grace fikk et slag i ansiktet etter timen. I et senere intervju med sa hun at hun fikk «den raske» metoden av straff uten å gå mer inn på det. Det var likevel vanskelig å finne ut hva straffen gjorde med elevene da de ikke svarte på spørsmål om det i intervjuet, og læreren mente han ikke slo elevene. Å finne ut om straffen førte til frykt for læreren og relasjonen var derfor ikke enkelt.

Den første gymtimen jeg observerte hadde læreren planlagt å lære elevene å kaste en basketball med riktig teknikk fra linja i kurven som et såkalt «set shot». Læreren demonstrerte med et flott kast hvor ballen gikk rett i kurven. Så skulle elevene en og en kaste ballen i kurven mens de andre så på. For hver elev som kastet ballen ga læreren en kommentar på om det var bra eller dårlig. Etter hvert som elevene fikk kastet ballen litt flere ganger var det noen som utviklet gode ferdigheter fortere enn andre. Da alle elevene hadde prøvd seg på å gjøre et «set shot» fikk de øve med hverandre. Alle undervisningstimer jeg observerte utenom gym står lærer og foreleser mens elevene lytter og skriver av tavlen. Ofte stod lærer og skrev på tavla i opp til ti minutter mens elevene satt ved pultene sine og skrev av. Elevene svarer ofte på spørsmål når lærer spør klassen i timene. Det var ro i klassen og elevene pratet ikke med hverandre før timen var over, og de stilte sjeldent spørsmål til lærer uten at læreren hadde spurt om svar. Det ble ikke utført samarbeidsoppgaver eller gruppeoppgaver, og lærer ga ikke rom for sosial samhandling annet enn fra hans side med elevene.

I en undervisningstime jeg observerte skulle en medstudent lære elevene om positive og negative tall i matematikk. Hun la frem ulike forklaringer på hva positive og negative tall var, og fant ut at det var viktig at eksemplene refererte til ulike ting for at flest mulig elever skulle forstå. Det var ikke like enkelt å bruke de samme eksemplene og referansene som hun selv lærte da da gikk på skolen, for hennes eksempler på hvordan vi kan se på negative og positive tall til sammenligning med minus- og plussgrader, viste seg å være vanskelig å få de zambiske elevene til å forstå.

Gjennom intervjuet fikk jeg vite at læreren var opptatt av å ikke vranglære elevene, men gi de den korrekte kunnskapen. Selv likte han å gi svarene til elevene når de lurte på noe, istedenfor å åpne for feiltolkninger eller gale svar. I en av undervisningstimene observerte jeg nettopp det, at en elev stilte et spørsmål og fikk det korrekte svaret uten noen resonnementer. Læreren hjalp elevene mye ved å gi dem svar som elevene kunne skrive ned i bøkene sine. Harry sa i

intervjuet at når han vet hvilken kunnskap elevene kan i et emne fra før, repeterer han stoffet igjen og igjen til de ser ut til å kunne det. Måten han forstod om elevene hadde nok kunnskap fra før eller ikke var om de rakk opp hånda når han spurte om de kunne det. Videre sier Harry at han ofte stiller elevene spørsmål i undervisningen om de har forstått det han har sagt eller det de hadde i lekse. Da svarte alle elevene i kor «Yes» hver gang.

4.2 Utenfor undervisning

Lærerne blir informert av rektor når de starter som lærere på skolen at de skal ha sosial avstand til elevene, j.f. punkt 4 i Vedlegg 2. Dette er en av skolereglene, som vi studentene også måtte bli informert om å følge. Jeg fant med det ut at de kun skal ha en faglig relasjon til elevene sine, for å sikre den faglige lederrollen læreren har. Elevene forstod hva lærerne forventer av dem når de kommer inn i klasserommet, og at de skal ha en respekt for de som er mer kunnskapsrike enn seg selv, slik læreren forventes å ha. I punkt 16 i Vedlegg 2 står det en regel om at det ikke er lov til å banke eller snakke stygt til elevene. I stedet for fikk lærerne beskjed om å snakke med elevene om problemet, respektere de, og ikke bli sinte. I undervisning og utenfor undervisning så jeg at dette ikke stemte, da det ble praktisert slik type straff mot elevene gjentatte ganger under min praksis der.

At noen elever kommer sent til undervisningen er ikke uvanlig å oppleve som lærer. Elever som kom for sent på skolen i Zambia fikk straff ved at de måtte plukke søppel eller slå plenen etter skolen. Det var elever fra 10. klasse som tok fraværet på vei inn porten til skolen om morgenen, og de sørget også for at elevene tok straffen sin etter skoletid. Det var alltid en lærer tilstede for å se at det ble gjort riktig. Straffen varte ofte i 2 timer, og jeg observerte alltid noen elever som plukket søppel og slo plenen på ettermiddagstid. At elevene kom for sent skyldtes ofte lang skolevei, forsinket skolebuss eller problemer hjemme.

En ny elev begynte i klassen til Harry et par uker inn i praksisperioden, og jeg velger å kalle henne Ruth i denne oppgaven. Jeg får ikke vite noe om henne før jeg tilfeldig møter moren når Ruth for første gang møter Harry. Ruth har ifølge moren dårlig erfaring med lærere, og forteller at hun ikke føler seg verdig en plass i klassen av lærere hun har hatt tidligere, og at de ikke liker henne. Da jeg senere i praksis snakket med Harry om situasjonen sa han at han var godt forberedt på å få en ny elev i klassen, men visste ingenting om henne. Jeg fant senere ut i uformell samtale med Ruth at Harry hadde vært veldig hyggelig mot henne og gjort henne komfortabel, og med det endret hennes syn på lærere til noe mer positivt.

5. Analyse/diskusjon

I denne delen skal jeg analysere og diskutere læringsteoriene opp mot funnene mine med læringsteoriene som kategorier.

5.1 Behavioristisk læringsteori

Det var flere tilfeller i praksis der jeg så tydelige tegn av behavioristisk tankegang. De synligste tegnene var i eksemplene der straff og belønning ble benyttet for å få elevene til å lære hva de skulle gjøre og hva de ikke skulle gjøre. Måten forsterkninger kom til syne var tydelige, og det kan være fordi læreren hadde en fordi læreren besitter en makt til å utføre forsterkninger mot hver elev hvordan han ville, og det var ofte på en måte som tok fokus fra undervisningen siden det ikke ble gjort en-til-en.

Læreren satte mål og førte kontroll på elevenes læringsprosess gjennom hans form for stimuli og respons. I situasjonen der elevene ble presentert prøveresultatene sine, kom det tydelig frem en behavioristisk tilnærming. De elevene som hadde gjort det bra på prøven fikk belønning gjennom blant annet ros og applaus. Dette er tydelige forsterkninger lærer bruker for å få en ønsket atferd, som i denne situasjonen er å få elevene til å gjøre det bedre på prøver. Elevene lærer at ved å gjøre det bra på prøver får de ros, og vil dermed ønske å gjenta handlingen som førte til rosen. Det vil øke sjansen for at de leser like mye til neste prøve som de gjorde til denne. Dette er behaviorismen i praksis, og et godt eksempel på positiv forsterkning. Gjennom positiv forsterkning fikk elevene mer tro på seg selv, slik Juliet og Grace sa i intervjuet. Dette forklarer hvordan belønningen har innvirkning på elevenes tanker om seg selv. Når Juliet gjorde det bra ble hun glad og fikk en positiv følelse som fører til at hun vil forbinde den positive følelsen med gode resultater. De som hadde gjort det dårlig ble straffet gjennom blant annet å grave et hull i bakken. Det at læreren roper opp elevenes prøveresultater foran hele klassen og henger ut de som har gjort det dårlig, er dermed et eksempel på negativ forsterkning. Det er fordi de vet at hvis de gjør det bra på prøvene slipper de uthengingen, altså blir noe negativt fjernet, og de lærer at ved å gjøre det bra på prøver slipper man å bli uthengt.

For å oppleve den positive følelsen igjen vet Juliet og Grace at de må gjøre det bra på prøvene. Dette skal ifølge en behavioristisk tankegang føre til god læring gjennom at de fortsetter å arbeide for gode resultater for da vet de at de får belønning for strevet, og har lært at hardt arbeid fører til gode resultater og anerkjennelse fra lærer. Likedan med straff. Grace har opplevd å gjøre det dårlig på prøver og bli straffet. Hennes dårlige resultater og uønsket

atferd blir forbundet med straff og ubehag som fører til at hun ikke vil gjenta det. Resultatene kan også virke som belønning eller straff i seg selv. En høy poengsum blir en belønning for arbeidet, og en dårlig poengsum blir en straff for et dårlig arbeid. Resultatene ble hengt opp på veggen utenfor klasserommet, og det kan også føre til et forsterket ønske om å ikke gjøre det dårlig. Det kan også føre til et prestasjonspress, ved at det blir et voldsomt fokus på resultater, og ikke prosessen og hva elevene sitter igjen med av kunnskap.

Å gi elevene belønning eller straff kan også være en konsekvens av god eller dårlig oppførsel. Da Grace spurte en medelev om å låne en penn og tuslet tvers over klasserommet, fikk hun streng beskjed om å gå og sette seg. Læreren ga en advarsel, som senere førte til straff da Grace gjorde det igjen. Denne straffen fikk jeg senere under intervjuet vite at var å bli slått av Harry. Denne straffen kan virke som hadde stor betydning for at atferden videre endret seg. Hun hadde hatt til vane for å gjøre slikt flere ganger før, men da hadde ingen lærer sagt noe på det frem til advarselen hun fikk forrige gang. Jeg så ikke at hun gjorde det igjen, og av det tolker jeg at hun endret atferden på grunn av at straffen er noe hun ikke vil bli utsatt for igjen fordi det er en negativt ladet opplevelse. Når Grace gjør noe læreren har bedt henne om å ikke gjøre, fører det til en ubehagelig konsekvens gjennom straff, og Grace vil da ifølge operant betingning ha mindre lyst til å gjøre det igjen.

Selv om tanken er at en atferd som blir forsterket med straff skal påvirke eleven til å etter hvert ville stoppe med det, kan det ifølge Karlsdottir og Lysøs (2013) beskrivelse av behaviorismen ikke nødvendigvis være tilfelle. Hver gang elevene kom for sent til undervisningen ble de straffet med å måtte plukke søppel eller slå plenen etter skoletid. Eleven kan gjennom denne form for straff ifølge behavioristisk tankegang ikke nødvendigvis lære seg å bli presis som følge av søppelplukkingen, men bruke erfaringen av det til å finne på unnskyldninger for hvorfor de kom for sent til skolen. Det var derimot ikke et tilfelle her, da læreren ikke hadde noe ønske om å vite hvorfor elevene kom for sent til timen. Han ga de straff for at de kom for sent uansett grunn.

Som funndelen viser er straff et flittig brukt virkemiddel, og føyer seg dermed inn i rekken av behavioristiske metoder for å endre atferden til elevene på den Zambiske skolen. Elevene ble uthengt, måtte plukke søppel og noen ble slått. Ifølge Skinner det er bedre måter å endre atferd på. I stedet for å tilføre elevene straff hver gang de gjør noe galt, kunne læreren heller brukt positiv forsterkning som metode ved å gi en positiv kommentar til elevene hver gang de

kom presis til timen. Da hadde elevene fått tilføyd noe positivt til de gangene de faktisk kom til tiden, i stedet for å straffe elevene hver gang de ikke gjorde det. Tanken bak begge både straffen og den positive forsterkningen er den samme: Lærerens ønske er at elevene skal komme presis til timen hver dag.

5.2 Kognitiv læringsteori

Den kognitive læringsteorien ble synlig gjennom måten læreren la frem ny kunnskap til elevene. Gjennom skjemaene den kognitive læringsteorien fremhever, skal elevene lære å fortolke, utvide og fornye kunnskapen sin (Karlsdottir & Lysø, 2013). Harry underviste elevene ofte ved at han stod ved tavla og pratet, skrev og stilte elevene spørsmål. For å slippe læringsprosessene til elevene mer fri, bør elevene ifølge Piaget (i Karlsdottir & Lysø, 2013) få delta aktivt i undervisningen. Det er ikke bare enkelt med tanke på læreplanen som en av rammefaktorene vi må følge, samtidig som det er en tidsbegrensning for å gå gjennom alt man skal gjennom. Faren er at hvis elevene ikke mestrer adaptasjonsprosessen, risikerer læreren at noen elever ikke kommer seg opp fra nivået der elevene ikke har de nødvendige skjemaene som trengs for videre læring. Ofte ga Harry elevene selv det svaret han var ute etter i stedet for å åpne opp for elevenes forslag.

De fleste elevene kunne etter en slik time sitte på kunnskap i form av å kunne mange svar, men hadde vanskelig for å vite hvordan de skulle bruke svarene eller hvordan de kunne gi en forklaring til hvorfor svaret var som det var. For eksempel visste elevene hvem tidligere og nåværende presidenter i Zambia var og er, og i hvilken presidentperiode hver president satt. En slik kunnskap er figurativ (Karlsdottir & Lysø, 2013), fordi elevene har lært gjennom å pugge navn og årstall på presidentene og deres perioder. Det de ikke visste var hva det vil si å være president, hvilke oppgaver en president har, eller hvorfor et land har en president. En slik kunnskap ville vært operasjonell (Karlsdottir & Lysø, 2013), fordi kunnskapen blir lagret i hukommelsen gjennom assimilasjon og akkomodasjon. Figurativ kunnskap kan også ses i sammenheng med at elevene stort sett er passive i læringen ved å kun skrive av tavla. De lærer ikke nødvendigvis hvordan de skal bruke all kunnskapen, men de lærer den fakta som står på tavla og klarer å ta den i bruk når de trenger det. Kunnskapen om presidentenes navn og hvilken periode de satt, kan tas opp og brukes når det er konkret navnet eller årstallet som etterspørres, men det er ikke alltid nok å kunne, ei heller det mest nyttige når de skal kunne forklare hvorfor det er slik.

Sammenligner vi dette med Norge kan vi se på eksempelet da min medstudent skulle lære elevene i positive og negative tall i matematikk. Det er viktig at undervisningen bygger på skjemaer elevene har allerede. Hvis de introduseres for et nytt tema og elevene ikke kjenner igjen område som fokuseres på, kan undervisningen føles fjern for dem. Plasseres undervisningen i relasjon til det elevene allerede kan, er det lettere å bygge på kunnskapen og de kan få det nye de lærer til å passe inn i skjemaene sine. De vil da sitte igjen med operasjonell kunnskap de kan bruke i videre læring. Å legge frem eksempler på et matematisk regnestykke med positive og negative tall og sammenligne det med pluss- og minusgrader viste seg å bli vanskelig. I Zambia blir det aldri minusgrader, og derfor assosierer ikke de zambiske elevene til minusgrader i mitt forsøk å lære om negative tall. Det er fordi de aldri har hatt et forhold til minusgrader, og minusgrader blir også ny informasjon og ikke en gammel krok vi kan henge den nye kunnskapen på for å få en bredere forståelse av hva positive og negative tall er. Ved å derimot legge det frem på en annen måte som elevene kan ha større kjennskap til, får de utvidet skjemaene sine lettere fordi de har noe å assosiere den nye kunnskapen til. Hvis læreren vet hva elevene kan fra før, kan han eller hun lettere legge til rette for god undervisningen. Da kan elevene lettere gjennom adaptasjonsprosessen prøve å få den nye kunnskap til å passe inn med den kunnskapen de allerede har, og læreren må være bevisst hvordan han skal hjelpe dem å utvide de allerede satte skjemaene, og akkomodere den nye kunnskapen.

Som nevnt møtte jeg en ny elev, Ruth, og fulgte med på hvordan hennes møte med den nye læreren foregikk. Det Ruth assosierte med skole og lærere var negative holdninger og dårlige relasjoner. Hun antok han også kom til å møte henne like kald som tidligere lærere hadde vært mot henne, og var derfor redd for å møte Harry. Ved å analysere eksempelet kan vi forstå Ruths frykt for å møte den nye læreren på den nye skolen, fordi hun assosierer det med tidligere erfaringer som fortsatt sitter sterkt i minnet. Da jeg spurte Ruth om møtet, sa hun at hun hadde ut ifra tidligere erfaring med lærere var innstilt på et møte uten smil og glede, men derimot en ny, streng og ukjent lærer hun ble tvunget til å ha kontakt med. Videre fortalte Ruth at det på ingen måte ble slik hun hadde forventet, for Harry hadde vært hyggelig, engasjert i å finne ut hvem hun var, og smilte mye. Et lite enkelt smil, som for Harry kom helt naturlig, gjorde så mye for Ruths opplevelse av situasjonen, og endret hennes helhetsinntrykk til lærere og skole. Opplevelsen til Ruth i møte med Harry kan ses på som en adaptasjonsprosess. Det oppstod ubalanse i skjemaene, altså en kognitiv konflikt i hodet til

Ruth når hun opplevde noe fint i møte med en lærer, noe som hun aldri hadde opplevd før, og måtte da akkomodere den nye erfaringen.

5.3 Sosial kognitiv læringsteori

Situasjonen der læreren deler ut prøveresultatene etterfulgt av å gi dem ros og straff kan i tillegg til å ses i et behavioristisk syn også ses i et sosialt kognitivt syn. Det er fordi det kan betraktes som observasjonslæring. Når noen elever får belønning eller straff i undervisningstiden med alle elevene tilstede, foregår det noe hos de som sitter og ser på. Når en elev ser medeleven sin i en slik situasjon, kan det skje læring gjennom at eleven observerer den andre (Lyngsnes og Rismark, 2011). For eksempel når Grace på nytt går over klasserommet for å låne en penn, og læreren reagerer med å skjelle henne ut foran hele klassen, kan medelevene observere situasjonen som ubehagelig og ikke ønske å gjøre det samme som Grace har gjort. Det var tydelig at Grace ble berørt av utskjellingen. Når en elev ser en annen elev blir straffet, kan det også gjøre noe med inntrykket elevene har av læreren. Det Bandura (i Karlsdottir & Lysø, 2013) kaller vikarierende læring, er i en slik situasjon beskrivende på hvordan elevene lærer gjennom å observere andre. Å se at en lærer slår eller utfører en annen form for straff mot eleven, kan gjøre at elevene tar etter den handlingen når de selv i senere situasjoner ser at andre gjør noe galt.

Modellen elevene skal lære av bør ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) ha gode ferdigheter, troverdighet og høy status. Dette er noe læreren har, og elevene på den zambiske skolen ser veldig opp til læreren sin og har stor respekt for ham. Å være lærer i Zambia er i tillegg et viktig og verdsatt yrke. Når elevene har læreren som modell og ser at læreren snakker stygt til elevene uten å motta straff eller sanksjonering, lærer observatøren at det ikke er noen fare å snakke stygt til andre på lik måte som læreren gjør. Medelever kan også fungere godt som modeller, slik som det fremkom i en gymtime der læreren hadde basketballundervisning. Observasjonslæring kom frem gjennom at læreren viste hvordan et «set shot» skulle gjøres. Det kunne kanskje vært hensiktsmessig å la en elev gjøre det også, da elevene er nærmere hverandre i nivå og kan fungere som modell for hverandre. Ved å ha en som er nær sitt eget nivå, kan vi oppleve at troen på å selv klare å få til et «set shot» øker. Medeleven kan fungere som en bedre modell enn gymlæreren, fordi gymlæreren er på et nivå som er mye høyere. Gymlæreren er kanskje best til å demonstrere og lære bort kastet i basketball, men siden spranget mellom lærerens og elevens ferdigheter i basketball er så stort, kan det ødelegge for elevens tro på at han kan klare å gjøre det like bra, og det kan bli stående i veien for læringen.

5.4 Sosiokulturell læringsteori

Dersom vi retter fokuset mot hvordan læring foregår gjennom blant annet sosialisering og utviklingen av læringen hos elevene, ser vi om den sosiokulturelle læringsteorien til syne. Jeg opplevde et fravær av det sosiokulturelle læringssynet i den zambiske skolen. Som nevnt i et tidligere blir undervisningen bedre ved at læreren vet hva elevene kan fra før, og det kan vi også se på gjennom et sosiokulturelt syn. Det er viktig å kjenne elevene for å kunne stille de hjelpende og gode spørsmål. Hvis Harry hadde begynt å undervise i noe innenfor et tema som bygde på noe de tidligere hadde gått igjennom, hadde det for elevenes del vært vanskelig å henge med videre dersom de ikke hadde forstått det grunnleggende. Måten han finner ut av hvilken kunnskap elevene besitter kan diskuteres. Metoden læreren bruker er som jeg presiserte i funndelen å spørre elevene i en undervisningstime om de har forstått det han har sagt. Som oftest svarer alle elevene ja i kor, en sjelden gang får han ja fra halve klassen. Når han stiller spørsmålet åpent ut i klasserommet er det en stor sjanse for at elevene ikke nødvendigvis svarer sant. En elev som ikke har forstått det læreren har undervist i, og som tror eller vet at de andre klassekameratene har forstått det, kan ha vanskelig for å tørre å si ifra om at hun ikke har forstått i frykt for å bli sett på som dum. Læreren kunne for eksempel heller bedt elevene skrive på lapper etter timen hva de har forstått eller hva de synes er vanskelig for å få realistiske og ærlige svar.

Harrys ønske er å vite hva hver elev kan fra før for å kunne tilpasse undervisningen slik at elevene får størst utbytte av læringen. For å hjelpe elevene til å klare å finne på oppgavene, var hans metode å gi elevene de konkrete svarene. Når det var flere elever som ikke visste hvordan de skulle komme frem til svaret, skrev Harry svaret på tavlen slik at de kunne skrive det ned i bøkene sine. Ifølge Vygotsky fører dette til at elevene blir overlatt til å lære på egenhånd, siden de ikke får den hjelpen de trenger til å utvide sin proksimale utviklingszone, og med det blir læringen ineffektiv. Svarene som gis av læreren kan virke hjelpsomme for elevene der og da, men fører ikke til en bredere forståelse. Det som blir problemet er for elevene å forstå hvorfor det er sånn, og det svaret blir de overlatt til seg selv å finne. En mulighet læreren da kan gjøre for å forbedre situasjonen er slik den sosiokulturelle læringsteorien beskriver er viktig å hjelpe elevene nok til at de klarer å finne svarene selv. Det kan føre til både mestringsfølelse og motivasjon for videre læring.

For at lærer skal vite hvilket nivå elevene er på og hvordan de på best mulig måte tilegner seg kunnskap, må han kjenne elevene. Jeg bet meg merke i hvordan læreren aldri snakket med

elevene, annet enn gjennom kunnskapsformidling i klasserommet og når belønning og straff skulle gis. Hans undervisning foregikk altså uten særlig rom for elevaktivitet. Det er flere ting rundt dette som kan diskuteres. Det første er at læreren ikke egentlig vet hvordan elevene lærer best fordi han aldri spør dem i form av for eksempel elevsamtaler. Det er ikke rom for elevene til å fortelle læreren hvordan de ønsker å bli undervist eller hvordan de lærer best, hva de har lært av undervisningen og hva de synes er vanskelig. Dermed blir de sosiale aktivitetene som vi er godt kjent med i de norske skolene som gruppearbeid, prosjekter, klasses timer og elevsamtaler ikke gjennomført. Dette gjør at prøveresultater blir en viktig kilde for læreren for å få kjennskap til hva elevene kan, hvilket faglig nivå de ligger på, og hva de har lært av undervisningen hans. Gjennom det får ikke læreren vite om de elevene som har gjort det dårligst kunne gjort det bedre gjennom en annen læringsmetode som for eksempel gruppe- eller prosjektarbeid. Dette fører også til lite variasjon i timen og utfordringer ved å skulle utvikle alles proksimale utviklingssone.

Det andre er hvordan samhandling i klasserommet i henhold til tankegangen bak den sosiokulturelle læringsteorien, ikke kommer til syne. Jeg har valgt å ta med fraværet av læring i et sosiokulturelt syn, fordi eksempler som gruppearbeid og arbeidspartnere har blitt flittig brukt på praksisskolene jeg har vært på i Norge. Etter hva jeg vet om lærerens utelukkende faglige relasjon til elevene, kan det tenkes å være en grunn til at det ikke er like mye elevaktivitet og gruppearbeid. Det er fordi kunnskapsformidling alltid er i fokus, og den største kunnskapen er det læreren som innehar. Det er ulike syn på hva kunnskap er. Den britiske filosofen Francis Bacon sa at «kunnskap er makt» (Tjønneland, 2018), og det tror jeg ligger til grunn for all undervisning og i flere av funnene fra praksisen på den zambiske skolen. På denne skolen er det tydelig at kunnskap handler om den kunnskapen vi besitter gjennom fakta, informasjon og teori. Hva som blir sett på som kunnskap og læringsfremmende der, er ikke nødvendigvis slik den sosiokulturelle teoriens tanker om det er. Jeg undrer meg om det ikke er det Harry tenker her og, nemlig at kunnskapen elevene besitter ikke kan berike de andre elevene mer enn han selv kan. Her ser læreren bort fra Vygotskys teori om at vi lærer gjennom selve samhandlingen, samtalene og refleksjonene mellom elevene og mellom lærer og elev, men ser på hvordan kunnskapsoverføringen kan inneholde ukorrekt fakta, siden elevene ikke besitter like mye kunnskap som læreren.

6. Avslutning

Innledningsvis beskrev jeg mine tanker i forkant av praksisen i Zambia. Jeg var spent på om jeg hadde et malt bilde av andres erfaringer, men mye viste seg å stemme med det jeg hadde sett for meg. Forsterkninger i form av belønning som ros, applaus og håndhilsning, og straff gjennom verbal uthenging, søppelplukking og vold, var ikke til å legge skjul på at fortsatt praktiseres selv om skoleledelsen påstår de verken slår eller snakker stygt til elevene. Jeg så aldri et spanskrør eller at elever fikk ris, men jeg vet at det skjedde gjennom observasjon og Grace sine betroelser i intervjuet. Det vil være uenigheter om hvorvidt de behavioristiske teoriene stemmer angående elevenes atferdslæring. Ifølge Skinner er et godt læringsmiljø preget av at ønsket atferd blir belønnet gjennom positiv forsterkning, og at straff er fraværende. Som vi har sett i denne oppgaven har Harry derimot tro på at forsterkning og straff kan virke inn på elevenes atferd og gjøre dem til flinke og gode elever. Han er ikke nødvendigvis alltid like bevisst sine valg av belønning eller straff. Denne ubevisstheten viser hvorfor læreren bør være kjent med teorien bak, og vite hva tiltakene kan føre til hos eleven. Vi kunne gjennom et kognitivt syn analysere blant annet en situasjon i møte mellom den nye eleven, Ruth, og læreren Harry. Hennes kognitive konflikt førte til en adaptasjonsprosess ved at hennes skjemaer måtte utvides, og hun fikk en ny og god erfaring i møte med læreren. Harry la til rette for å gi Ruth en positiv opplevelse av situasjonen, og han var i flere tilfeller en god modell for elevene, slik vi også i analysen om den sosial kognitive observasjonsteorien der elevene lærer av å observere andre. Elever påvirkes gjennom imitasjon og observasjon i både positive og negative retninger, og det er noe en lærer bør være oppmerksom på.

Tavleundervisning der lærer for det meste stod og pratet var dominerende i undervisningen. Fraværet av elevaktivitet og det den sosiokulturelle læringsteorien mener fremmer læring var uventet, og så ut til å være påvirket av at lærerens kunnskap var høyt verdsatt. Læreren var kunnskapsrik, dyktig i faget sitt og hadde mange erfaringer å dele med elevene, og det er nærliggende å tro at elevene lærte mye av han. Harry hadde nok noe vanskelig for å forstå hvordan elevene kunne lære av hverandre i samhandling uten han, og det sosiokulturelle synet på dette fikk frem hvordan læreren så på kunnskap som den fakta, info og teori læreren besitter er den rette. Dette bunnet ut i den faglige relasjonen læreren hadde til eleven, hvor det personlige og emosjonelle var utelatt. Det kom tydelig frem under oppholdet mitt i Zambia at elevene oppførte seg godt og hadde respekt for lærerne. Det gjør at min hypotese om at relasjonen mellom lærer og elev også var annerledes, og kanskje ikke så ulik som den var i Norge i gamledager da respekt stod som en sterk innvirkning på relasjonen. I Norge har

utviklingen gått mot at elever har mindre respekt for lærere og voksne enn de hadde før (Ørnes, 2014). På praksisskolen min kom den behavioristiske tankegangen også godt til syne da det kan tenkes at dette er med på å forme elever som har respekt for læreren og fremmer god oppførsel. Noe kan derimot tyde på at dette fører til et veldig instrumentelt læringsmiljø, der det sosiale og relasjonsbygging ikke ses på som viktig i relasjonen. Et slikt syn på relasjoner var tydelig på skolen, slik som vi allerede første dag ble vi introdusert for i *Rules for teaching practice* (Vedlegg 2). Læring og kunnskap er i fokus, og med det minskes den sosiale relasjonen mellom lærer og elev.

«Her inne var det kun fag som gjaldt», sier Maria Sælen (Enger, 2015) om hennes lærererfaring på en norsk skole på 1950-tallet. En slik beskrivelse kan vise til at fokuset på kunnskap og lærerens faglige relasjon til eleven står sterkt på den zambiske skolen. Harry mener at det er viktig å ha fokus på den faglige relasjonen for å fremme best mulig tilrettelagt læringsmuligheter. En annen grunn til at lærerne oppnår stor respekt av elevene, kan også være elevenes interesse for ny kunnskap. De har ikke lik tilgang til kunnskap som vi i Norden, hvor vi lever i et internettsamfunn som stadig når nye høyder. Dermed er lærerens kunnskaper og troverdighet på den zambiske skolen enda viktigere. Elevene får i aller høyeste grad mest kunnskap fra lærerne og på skolen, og dette blir den største kunnskapskilden de har. Dette øker lærernes påvirkningskraft til å forme elevenes kunnskap og verdensbilde. Ved å ha kunnskap om de ulike læringsteoriene og evnen til å reflektere over egen atferd og praksis, kan vi få en større forståelse av hvordan elevene tar innover seg og lagrer kunnskap og nye erfaringer. Med det bidrar kunnskapen om læringsteoriene til et godt utgangspunkt for å tilrettelegge for best mulig læring og undervisning for elevene.

7. Litteraturliste

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

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Enger, C. (2015, 6. november). *Fra enhersker til målstyrt maur*. Hentet fra <https://www.dn.no/magasinet/utdannelse/skole/undervisning/grunnskolen/fra-enehersker-til-malstyrt-maur/1-1-5501876>

Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Hansen, M. K. (2018, 14. februar). Tabula rasa. Hentet fra https://snl.no/tabula_rasa

Imsen, G. (2012). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsdottir, R., Lysø, I. H. (red.). (2013). *Læring – utvikling – læringsmiljø*. Trondheim: Akademika forlag.

Larsen, A. K. 2017. *En enklere metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Lyngsnes, K., Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skaalvik, M. E., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Tjønneland, E. (2018, 19. juni). *Francis Bacon – filosof*. Hentet fra https://snl.no/Francis_Bacon_-_filosof

Ørnes, K. (2014, 18. desember). *Den respektløse skolen*. Hentet fra:

<https://www.dagbladet.no/kultur/den-respektloslashse-skolen/60194573>

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Dato: (eks: 07.02.19)

Til stede: (eks: lærer og 44 elever)

Det jeg ser og hører (objektivt)... Eks: Kl. 07.20 reiser elevene seg og hilser...	Umiddelbare analyser og tolkninger (subjektivt)... Eks: Det slår meg at det er klar struktur på hva det er forventet av elevene å gjøre når læreren kommer inn. Jeg opplever at...

Vedlegg 2

Rules for teaching practice



