

Barneoppdragelse og disiplinering



Bacheloroppgave av Saphira Lurås (kandi.nr. 301)

Bac-1203

Veiledere: Sonja Kibsgaard og Sturla Sagberg

Dronning Mauds Minne Høgskole

Interkulturell linje

Trondheim, 24. April 2014

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	4
PRESENTASJON AV TEMA	4
PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	4
FORMÅLET MED OPPGAVEN	5
BEGREPSERKLÆRING	6
<i>Disiplinering</i>	6
<i>Oppdragelse</i>	6
<i>Etikk</i>	6
<i>FNs barnekonvensjon</i>	6
<i>The Law of the child, act, 2009</i>	7
<i>Fysisk avstraffelse i skolen</i>	7
METODE	8
PRESENTASJON AV METODE	8
INTERVJU OG PRAKSISFORTELLINGER SOM METODE	8
VALG AV INFORMANTER	9
MIN FORFORSTÅELSE	9
<i>Erfaringer fra norsk barnehage</i>	10
<i>Erfaringer fra Tanzaniansk skole og barnehage</i>	11
<i>Likheter i zambisk og tanzaniansk skole</i>	11
NÆRHET OG DISTANSE	11
MIN OPPLEVELSE AV Å BRUKE INTERVJU SOM METODE	12
FORSKNINGSETIKK	12
TEORI	13
DYDSETIKK (EN GOD PERSON)	13
SYNET PÅ BARN OG BARNDOM	14
SOSIALISERING	15
BARNEOPPDRAGELSE OG VERDIER	16
<i>Individ og kollektiv orientert oppdragelse</i>	16
<i>Autonomi og tilpasning</i>	17
<i>Autoriteter</i>	17
<i>Lydighet, høflighet og respekt</i>	17
<i>Forsoning og inkludering</i>	18
DISIPLINERING AV BARN	18
<i>Voldelig avstraffelse av barn</i>	18
<i>Den psykologisk og emosjonelle straffen</i>	18
EMPIRI	19
PRESENTASJON AV EMPIRI	19
1. OPPDRAGELSE/DISIPLINERING I NORSK OG TANZANIANSK BARNEHAGE	19
<i>Norsk</i>	19
<i>Tanzaniansk</i>	19
2. FYSISK AVSTRAFFELSE	20
3. LATTELLIGGJØRING FOR Å DISIPLINERE	20
4. TOMME TRUSLER	20
5. TANKER I FORHOLD TIL DISIPLINERING GJENNOM FYSISK AVSTRAFFELSE	21
6. HVORDAN DISIPLINERINGS METODENE KAN VURDERES ETISK OG PEDAGOGISK	22
7. PRAKSISFORTELLING: LATTELLIGGJØRING (BABYER OG ELEFANTER)	22

8. PRAKSISFORTELLING: LIKEGYLDIGHET OG IKKE TILSTEDEVÆRELSE	23
SAMMENFATNING.....	24
DRØFTNING.....	24
INDIVID KONTRA GRUPPE	24
DISIPLINERING GJENNOM VOLDELIG STRAFF (FYSISK STRAFF)	26
KUNNSKAP OG UTDANNING	28
AVSLUTNING.....	30
KONKLUSJON	31
REFERANSELISTE	32

INNLEDNING

Presentasjon av tema

I 2013 dro jeg på utvekslingspraksis til Tanzania, og siden jeg har bakgrunn fra et afrikansk land med lignende kultur, kom møtet med fysisk avstraffelse som oppdragelses metode i den tanzanianske praksisskolen ikke som noen overraskelse for meg. Det ble et møte som fikk meg til å stille spørsmål om hvorfor det fortsatt praktiseres, selv om Tanzania har ratifisert FNs barnekonvensjon. Jeg har selv erfart å bli disiplinert til å bli flinkere på skolen ved å for eksempel bli slått på hendene eller under knærne, eller bli tvunget til stå i ubehagelige stillinger foran klassen som straff. Dette var ikke gode opplevelser, men de er der, og jeg vil alltid bære dem med meg i bagasjen.

Jeg ønsket å skrive om disiplinering i ulike kulturer, fordi jeg mener det er relevant i forhold til barnehagelærerutdanningen. I tillegg har debatten om at innvandrebarne som sendes til utlandet for å disiplineres (Sarwar og Haugen, 2012), gjort dette temaet veldig aktuelt. Barnehagelærer profesjonen hviler på noen gitte verdier, og ettersom vi kommer til å samarbeide nært med mennesker kan våre og andre sine verdier og normer kollidere. Derfor kan det å rette fokuset mot etiske dilemmaer i forhold til barneoppdragelse, som kan oppstå i møte med mennesker med andre verdier, enten det er et barn, foreldre eller en kollega være nyttig. Mine erfaringer med å delvis vokse opp i Norge og et land med ikke-vestlig kultur ser jeg på som en unik mulighet til å belyse dette temaet. Jeg enig med det Johannesen (2007, s.13) sier i forhold til hennes syn på erfaring: ”erfaringer overgår langt det bøkene kan fortelle”. Når jeg først fikk muligheten til selv å velge tema og problemstilling, falt valget om disiplinering derfor naturlig.

Presentasjon av problemstilling

”Hvordan kan disiplinering i ulike kulturer vurderes etisk og pedagogisk?”
En casestudie sett fra tanzaniansk og norsk barnehage praksis

Ifølge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011, s.16) står det at: "Gjennom oppdragelse og danning videreføres, endres og forhandles det om verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter". Siden Rammeplanen legger vekt på dette, har jeg gjennom utdanningsløpet tenkt mye på at jeg kunne tenke meg å utvide forståelsen av hva et barn er, og hvordan det utvikler seg ved å vise til verdier og oppdragelsesmønstre fra et vestlig og et ikke-vestlig land. Å skrive om disiplinering og oppdragelse i ulike kulturer er et stort tema, og for å begrense meg, på grunn av oppgavens omfang har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i erfaringer med norsk og tanzaniansk barnehage. Jeg har valgt casestudie som metode for å jobbe med denne problemstillingen. I følge store norske leksikon er en casestudie en studie av én enhet. Dette i motsetning til komparative, sammenliknende, studier, som sammenlikner flere case (snl.no, 2014). Jeg ønsker altså ikke å sammenligne oppdragelsesformene i Tanzania og Norge, men sette det i pedagogisk og etisk sammenheng.

Formålet med oppgaven

Hensikten med oppgaven er ikke å komme frem til hvilke oppdragelsesform som er best, men det jeg er opptatt av er at det finnes ulike måter å disiplinere barn på og dermed har vi som barnehagelærer mye å lære om i forhold til dette. For barnehagelærere i Norge er hovedsakelig dannet inn i en vestlig kultur hvor en fordømmer bruken av fysisk avstraffelse som disiplineringsform. Når foreldregruppene i dag er blitt mer flerkulturell på grunn av globalisering, så vil dette føre med seg at barnehagelærere i Norge vil møte foreldre som er vokst opp i en kultur hvor det er normalt å bruke fysisk avstraffelse som disiplineringsmetode. Når barnehagelæreren er dannet til å fordømme denne formen for oppdragelse, kan dette dermed føre til en kulturkollisjon som hemmer muligheten for samarbeid. Når det er sagt vil jeg avklare at selv med bakgrunn i et land hvor fysisk avstraffelse fortsatt praktiseres som disiplineringsmetode på barn. Er dette praksis jeg tar avstand fra og synes det var vanskelig å godta denne praksisen i den tanzanianske barnehagen, selv om jeg har forståelse for dens funksjon.

Jeg synes det er viktig å få innsikt om hvordan ulike måter å disiplinere barn på kan hjelpe en i forhold til å se sin egen bakgrunn i et nytt lys, ettersom en barnehagelærer har også et særlig medansvar for å støtte og hjelpe foreldrene som oppdragere, og har ansvar for å støtte og vise forståelse i møte med de ulike menneskene (Glaser, 2013).

Begrepserklæring

Før jeg går videre ser jeg det nødvendig med et avsnitt der jeg forklarer begrepene som vil være gjennomgående i oppgaven. Dette er for at leseren skal ha en bedre forståelse for oppgavens innhold.

Disiplinering

I oppgaven bruker jeg begrepet disiplinering, som er et ord som kan oppfattes som litt negativ ettersom det har i sin hensikt til å oppdra eller undervise til å oppnå en bestemt form for oppførsel eller orden, for eksempel å straffe for å oppnå lydighet

(<http://www.thefreedictionary.com>).

Oppdragelse

Jeg bruker også begrepet oppdragelse i oppgaven. I oppslagsverkene er det som oftest et klassisk syn på begrepet oppdragelse definert på følgende måte: ”*Oppdragelse, utvikling av personlighet, blant annet ved videreformidling av bestemte normer for atferd, innsikt, verdier og holdninger fra en generasjon til den neste*” (Sommer, 2006, s.25).

Etikk

Etikk er læren om verdier, rett eller galt. Moral tar for seg hvordan verdier praktiseres i den enkeltes liv. ”*Moral begrepet brukes ofte som den konkrete handling og oppførsel, mens etikken skal gjenspeile refleksjon over handlingene og de normer og verdier som styrer oss*” (Tholin, 2010, s.82). Dette er aktuelt i forhold til hvordan voksne skal forholde seg til barn i skole og barnehage, for etikken kan hjelpe den voksne i vurderinger og ivareta det enkelte barn og barnegruppen, kollegaer og foreldre. I for eksempel situasjoner der etiske dilemmaer kan oppstå i forhold til samspill med en av de nevnte, kan etikken hjelpe en til å tenke og reflektere både underveis og i etterkant av situasjonen (Tholin, 2010).

FNs barnekonvensjon

Når det gjelder disiplinering av barn kommer man ikke utenom menneskerettigheter og FNs konvensjon om barnets rettigheter. FNs barnekonvensjon artikkel 19, pkt 1. Sier følgende:

”*Partene skal treffe alle egnede lovgivningsmessige, administrative, sosiale og opplæringsmessige tiltak for å beskytte barnet mot alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbruk, vanskjøtsel eller forsømmelig behandling, mishandling eller utnytting, herunder seksuelt misbruk, mens en eller begge foreldre, verge(r) eller eventuell annen person har omsorgen for barnet*”(Redd barna). Alle individer har rettigheter og er beskyttet av disse rettighetene. Fordi barn er en gruppe med særlig behov ble det vedtatt 20. november

1989 av FNs generalforsamling, en konvensjon som gir hvert enkelt barn rett til spesielle vernetiltak, særskilt omsorg og inneholder en presisering av de generelle menneskerettighetene. Ikke alle land har ratifisert hele barnekonvensjonen. Noen land har tatt forbeholdt til barnekonvensjonen som er blitt gitt dem i forhold til artikkel 51, per i dags dato er det 60 av de 194 som har ratifisert et eller flere forbehold (Redd barna).

Norge forpliktet seg til barnekonvensjonen i 1991 og 2003 ble den inkorporert i norsk lov. Dermed er alle barnehager forpliktet til at deres virksomhet praktiseres på verdigrunnlaget og innholdet som er fastsatt i barnekonvensjonen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

The Law of the child, act, 2009

Tanzania har også ratifisert FNs barnekonvensjon og er medlem av "*Member states of the African Union*". Der alle de 54 landene som er med opprettet i 1990 en egen "*African Charter on the Rights and Welfare of the child*," for å sette diskursen om barnets rettigheter i en afrikansk kontekst (<http://www1.umn.edu>). I tillegg til dette opprettet Tanzania "*The Law Of The Child Act, 2009*", som er en egen lov som skal sikre barn regionale og internasjonale rettigheter samtlige fremme beskyttelse av barn (Parliament of Tanzania).

Fysisk avstraffelse i skolen

Den fysiske avstraffelsen som blir praktisert på skolebarn, er en offisiell straff for dårlig oppførsel. Straffen blir som regel utført etter antall ganger på baken eller hendene, med et redskap som linjal, pinner eller stikk. Tilhengene av denne straffemetoden, mener at fysisk avstraffelse gir barnet en umiddelbar respons, og lærer av det. Motstanderne mener at det er overgrep, og at det finnes andre ikke voldelige disiplineringmetoder som kan brukes, og som er like effektive.

Historisk tilbake var fysisk avstraffelse utbredt i de fleste skoler i mange deler av verden, men på grunn av FNs barnekonvensjonen er det nå blitt forbudt i flere land. Til tross for dette praktiseres det fortsatt i land som USA, en rekke land i Afrika, Sørøst-Asia, Midtøsten, også vestlige land (wikipedia.org).

METODE

Presentasjon av metode

I denne oppgaven ble kvalitativ metode brukt. Metode er først og fremst fremgangsmåten eller teknikker vi bruker for å gi kunnskap og svar på forskningsspørsmål. Dalland (2007, s. 81) utdyper dette slik: *"Metoden hjelper oss til å samle inn data, det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår"*. For å samle inn informasjonen må det derfor foretas valg over hvilke metode en ønsker å bruke, og det gjøres på bakgrunn av hva man ønsker å undersøke. I metodelitteraturen er kvantitativ og kvalitativ metoder mye brukt, i kvantitative undersøkelser er metode og fremgangsmåte nøye fastlagt, og må følges opp av forskeren, mens en kvalitativ metode er mer helhetsorientert i sin tilnærming til fenomenet som skal undersøkes (Løkken og Søbstad, 2013). Metodene ikke er konkurrerende og de kan utfylle hverandre, men som Løkken og Søbstad (2013, s.37) er det slik at *"Formålet med et prosjekt avgjør om det er en kvantitativ eller kvalitativ studie som skal gjennomføres"*. Derfor har problemstillingen stor betydning for metodevalget, ettersom metoden må knyttes til dens intensjoner for studiet (Løkken og Søbstad, 2013).

En problemstilling er et spørsmål som blir stilt med et bestemt formål med utgangspunkt i et tema som man vil vite mer om (Dalland, 2007). Fra tidlig av visste jeg allerede om hvilke tema jeg ønsket å undersøke, og fikk god hjelp til å formulere en som virket meningsfull og interessant for det jeg ønsket å vite om temaet. Dalland (2007, s. 87) skriver at *"Empiri betyr kunnskap som er bygd på erfaring"*. I oppgaven legger jeg vekt på egne erfaringer, og jeg skal gjennom empiriske spørsmål, litteratur og annen forskning finne frem til svar på min problemstilling. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke kvalitativ metode fordi datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet. Derfor mener jeg at metodene som vil gi meg mest mulig informasjon og innsikt i forhold til tematikken er praksisfortellinger og intervju. Bruk av flere metoder kalles for metodetriangulering, og kan hjelpe med å gi en mer sammensatt og dekkende bilde av det jeg undersøker (Løkken og Søbstad, 2013).

Intervju og praksisfortellinger som metode

Ifølge Askland (2011, s.191) kan praksisfortellinger defineres slik: *"Praksisfortellingene handler om avgrensede situasjoner der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren"*. Praksisfortellinger er brukt i oppgaven ettersom jeg synes de inneholdt viktig informasjon for problemstillingen min som jeg ønsket å ta opp i oppgaven. I tillegg skal slike fortellinger hjelpe en til å holde fast på egne erfaringer, og er

godt egnet til vurderingsarbeid ettersom de også betyr gjenkjennelse og ny erkjennelse (Løkken og Søbstad, 2013). I utgangspunktet planla jeg først å kun bruke praksisfortellinger, men jeg innså at intervju også var nødvendig for å hjelpe meg til å se problemstillingen fra andre sammenhenger og nye synsvinkler. *”Et forskningsintervju handler ofte om å innhente beskrivelser fra den intervjuedes livsverden for så å beskrive og tolke det som blir fortalt”* (Løkken og Søbstad, 2013, s.104). Det finnes ulike typer intervjuer, og jeg valgte å bruke personlig intervju og legge opp til et strukturert intervju, som vil si at spørsmålene i intervjuet var satt opp i en bestemt rekkefølge som skulle følges. Selv om det var en strukturert intervju syns jeg likevel at spørsmålene ikke ble begrensende og gav mine informanter muligheten til å fortelle ut fra sine referanseramme, altså formulere svarene sine selv. Dette kan forklares med at: *”I ett og samme intervju kan en også noen ganger veksle mellom det som er strukturert, og ’det som oppstår’ underveis”* (Løkken og Søbstad, s. 106). Jeg fikk fra begge intervjuene grundig beskrivelser i forhold til de fenomener jeg var interessert i, og det gav nye perspektiver og ny innsikt i hva informantene mine hadde tenkt på og som jeg ikke hadde sett.

Valg av informanter

Når det gjelder valg av intervjupersoner er det avhengig av hva man ønsker å vite (Dalland, 2007). Jeg intervjuet to informanter som begge hadde kjennskap til problemstillingens tematikk fra praksis. Den ene informanten er førstelektor. Jeg ble anbefalt til å intervjuer han av veilederen min ettersom han gjennom sine kontaktnett i barnehagelærerutdanning i flere land i Afrika, har kjennskap til hvordan man disiplinere barn i noen afrikanske og norsk barnehager. Den andre informanten er førskolelærerutdannet. Hun har selv vært på utvekslingspraksis i Tanzania, og hun hadde derfor erfaring om det jeg ønsket å intervjuer om. Jeg meldte min interesse for å intervjuer informantene først på e-post, og når jeg ikke fikk svar på det, kontaktet jeg dem på telefon. Det ene intervjuet avtalte vi tid og sted over telefon, mens det andre ble avtalt for sted og tid på e-post. Jeg er takknemlig overfor veilederen min som hjalp meg finne den ene informanten. Denne informanten bidro med mye nyttig informasjon til oppgaven min. Den andre, som jeg kontaktet selv, var nysgjerrig og viste interesse i forhold til hva jeg ønsket å finne ut i min oppgave. Det betydde mye for meg ettersom teamet kan være alvorlig med tanke på dette med fysisk avstraffelse.

Min forforståelse

”Forforståelsen danner et viktig utgangspunktet for intervjuet” (Dalland, 2007,s.152).

Tematikken min kan være alvorlig og innledningsvis skrev jeg om min utvekslingspraksis til

Tanzania. Selv er jeg opprinnelig fra Zambia som grenser mot Tanzania. Mine erfaring fra utvekslingspraksisen viste at mye var likt i tanzaniansk og zambisk skole og det ble utgangspunktet for å skrive om temaet disiplinering.

Min erfaring med zambisk skole og disiplinering har jeg fra de seks årene jeg gikk på skole i Zambia. Zambia var tidligere en britisk koloni, som gjør at landet har arvet mye fra den tiden, for eksempel skolesystemet. Det er vanlig å begynne på skolen i fire års alderen, og lydighet var vektlagt i skolen. Vi var mange barn i klassen, og en lærer på opptil 50 barn. Jeg satt som regel bakerst i klassen og fikk veldig lite med meg fra undervisningen. Det resulterte til at jeg alltid hadde feil i regnestykkene som skulle gjøres fra tavla, noe som alltid fikk en konsekvens. Ti feil i boka betydde ti slag med pinnen på hendene eller andre plasser på kroppen. Lærene frydet seg og snakket høyt om hvem som kunne vente seg å få straff, når hun rettet bøkene foran oss i klassen. De som ikke hadde feil i boka, slapp å bli straffet, og ble underholdt av de som etter tur måtte foran til katetret får å få sin straff.

Min erfaring med norsk skole og disiplinering har jeg fra da jeg kom til Norge i 1998. Jeg måtte begynne i fjerde klasse ettersom jeg bare var ni år. Jeg kunne ikke norsk og fikk en egne lærer til å lære meg norsk. I klassen var vi bare fire, og skoledagen begynte alltid i lyttekroken, der vi sang sanger, og noen kunne dele noe morsomt som de hadde gjort eller skulle gjøre. Lærene var snille og tok seg tid til å hjelpe oss hvis vi trengte hjelp. Forvirret tilpasset jeg meg at i norsk skole var det ingen uniformer, og heller ingen straff å få hvis du ikke skjønte matematikk oppgaven.

Erfaringer fra norsk barnehage

Før jeg begynte på DMMH jobbet jeg som assistent i en barnehage i Oslo. Som assistent forsto jeg ikke dette med barns medvirkning i hverdagen. Jeg synes at det virket det som at barna kunne bare gjøre som de ville, de bare lekte, og alle skulle være i sentrum. Jeg synes rett og slett at barnehagelærene satte lite grenser for dem, og jeg forsto ikke denne formen for oppdragelse av barn. Det var ikke før at jeg i utdanningen lærte at barnehagen har et viktig samfunnsmandat, der barnet skal oppdras til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. I Rammeplanen står det om barns medvirkningen slik: ” *Prinsippet om barns rett til medvirkning er slått fast i barnehagelovens formålsbestemmelse og utdypet i barnehageloven § 3. FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt*”. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.8). At barn

skal medvirke betyr ikke at de skal bestemme alt, men de må få muligheten til å uttrykke sine synspunkter og utøve sin selvbestemmelse, som del av sin dannelsesprosess. Min erfaring fra barnehagen er at praksisen avhenger i forhold til hvilke voksne det er, og hvilke holdninger og verdier de har sammen med barna.

Erfaringer fra Tanzaniansk skole og barnehage

Som nevnt var jeg i praksis i Tanzania i løpet av mitt andre år på DMMH. Min erfaring er at Zambia og Tanzania er to land med ulike kulturer, men i praksis er det mange likheter mellom skolesystemene deres. Barna begynner i skole når de er tre år. Det er forskjellige trinn, og dermed ulike forventninger til barna. Barna som er tre år har litt mer ”barnehagepreget” hverdag, med sang, soving, omsorg, og uten streng disiplinering. Jeg praktiserte mest i ”grade one” hvor barna er i alderen fem til seks år. Disiplineringen der var mye likt som i Zambia.

Likheter i zambisk og tanzaniansk skole

Det var mye likheter ettersom skolene gjør som mange andre land, utviklet eller ikke, bryter barnas rettigheter fordi fysisk avstraffelse fortsatt er en sosial akseptert metode som blir brukt til å disiplinere barn på. Jeg synes at det er trist at metoden fortsatt er akseptert, spesielt når læreren er en voksen som skal gi omsorg og være rollemodeller for barna i skole og barnehage. Jeg hadde håpet på å ikke se det, men samtidig ble vi forberedt av skolen at vi kunne se det i løpet av praksis og det gjorde jeg dessverre. Jeg vil nevne at mine to medstudenter som var etnisk norske, så ikke fysisk avstraffelse i sin praksis på den samme skolen i Tanzania, men tre andre medstudenter fra DMMH, som var i praksis i en annen by på samme tid, opplevde å se fysisk avstraffelse i den skolen de var i.

Min forforståelse er altså preget av nært kjennskap til oppdragelse i norsk kultur, og kulturer hvor fysisk avstraffelse blir brukt som en del av oppdragelsen. Istedenfor for å bare la mine erfaringene bare være erfaringer ville jeg lære mer om det, for å få en dypere forståelse samt utforske ulike måter som barn kan disiplineres på i ulike kulturer, i dette tilfellet er fokuset mitt Tanzania og Norge.

Nærhet og distanse

Informantene som intervjues har også en forståelse, som tanker og oppfatninger av den som skal intervjues (Dalland, 2007). Mine informanter hadde også sett eller hørt barn bli utsatt for

fysisk avstraffelse i praksis, og basert på egne erfaring er det ingen en god opplevelse. Derfor kan tematikken om disiplinering bli følsomt og alvorlig når det gjelder dette med fysisk avstraffelse av barn. Egne erfaringer kan også føre til at man også blir følelsesmessig involvert, men som forsker var det viktig for meg å skape et tillitsforhold til informantene. Jeg begynte med å fortelle informantene hvorfor jeg hadde valgt dette temaet. Videre fortalte jeg om mine egne erfaringer med teamet, både fra egen oppvekst i Zambia, og fra praksisen min i Tanzania. Dette gjorde jeg for å forsikre informantene at til tross for egne erfaringer om temaet så var jeg trygg på å snakke om det. I tillegg tenkte jeg det ville bli lettere for informantene å dele personlige opplevelser når jeg først delte noe personlig selv. Som forsker var min intensjon som intervjuer å høre personen som ble intervjuet, så nær opp til deres egen forforståelse som mulig. Postholm (2010, s.161) skriver at ”*Selv om nærhet er viktig, må forskeren samtidig ha distanse for å kunne vurdere informantens situasjon utenfra*”. Dette ble gjort ved at jeg prøvde på best mulig måte å skape avstand ved å ikke la min forforståelse prege intervjuet, men heller være lyttende og ikke dømmende under samtalen. Min opplevelse av informantene var at de var engasjerte, åpne og fortalte mye.

Min opplevelse av å bruke intervju som metode

Det at det finnes ingen fasit på hvordan et intervju bør gjennomføres, men min opplevelse var at intervjuene var veldig forskjellige. Hvordan intervjuet opplevdes for mine informanter kan jeg ikke uttale meg om, men jeg prøvde som sagt å skape et trygt miljø hvor informantene mine kunne fortelle fra sitt perspektiv. Den ene intervjuet fant sted på en kafé og varte i nesten en time og den andre på kontoret til informanten, og varte litt over tretti minutter. Som nevnt var intervjuene forskjellige, men begge informantene var engasjerte og hadde mye bra å bidra med. Jeg ser i etterkant at samtalene kunne flyte av seg selv, og at jeg kanskje ikke trengte å følge spørsmålene mine så strengt som jeg gjorde, men de formulerte spørsmålene var gode å ha ettersom tematikken er så stor, og de kunne derfor hjelpe meg til å komme inn på relevante temaer som jeg ønsket å vite noe om. Som intervjuer prøvde jeg så godt jeg kunne å vise grunnholdninger preget av respekt ovenfor mine informanter. Min hensikt var å høre, forstå og få et innblikk i deres syn, tanker og erfaringer med det jeg ønsket å vite, og det fra informanter som hadde kunnskap om mitt forskningstema.

Forskningsetikk

Dalland (2007, s. 232) skriver at ”*Etikken dreier seg om normene for riktig og god livsførsel*”. I forskning om ny kunnskap og innsikt må man passe på at forskningen ikke skjer på

bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2007). Jeg har valgt å anonymisere informantene mine ved å henvise til de som Informant 1 og Informant 2. Ettersom intervjuene ble avtalt på kort tid og alle båndopptakene på biblioteket var utlånt, måtte jeg derfor bruke mobilen til å ta opp samtalen under intervjuet, dette spurte jeg om lov til av informantene først. Jeg forsikret dem muntlig før intervjuet begynte at opptaket skulle slettes så fort jeg hadde transkribert det, og de ble også forsikret om anonymitet både under og etter forskningen. Den ene informanten ønsket at jeg sendte det jeg hadde transkribert, slik at han kunne gå igjennom og se om det var noe jeg hadde misforstått og dermed kunne rette på det, dette synes jeg var veldig bra og betryggende for begge parter og jeg sendte den andre informanten samtalen slik at hun også kunne gjøre det samme. Begge informantene gav beskjed om hva de ønsket jeg skulle gjøre annerledes og det har jeg tatt til meg og gjort i oppgaven.

TEORI

Jeg skal i dette kapitlet presentere teoriene som er aktuelle for min drøftning senere i oppgaven. Jeg vil nevne at boken til Eva Johannsen *Mye er forskjellig- men bare utenpå* (2007), har vært til vært til stor inspirasjon, og er den boken jeg har brukt mest. Jeg har først valgt skrive om dydsetikk ettersom oppgaven skal drøftes med et etisk blikk. For å drøfte ulike måter å oppdra barn på er teori om synet på barn og barndom nødvendig, for synet på barn er noe av det grunnleggende for barneoppdragelsen i mange kulturer. Videre ble det også naturlig å si noe om sosialisering. Barneoppdragelse og sosialisering henger nøye sammen, og dette kommer jeg nærmere inn på. Jeg avslutter teorikapitlet med Johannesen (2007) sine hovedpunkter om barneoppdragelse og verdier. Disse hovedpunktene forteller mye om hvilke verdier som er viktige i ulike kulturers barneoppdragelse.

Dydsetikk (En god person)

Når voksne handler, eller formidler kunnskap og verdier til barn vil de oppnå noe, og da kan man se på dydsetikken. Helt tilbake som til Aristoteles (384-322 f.kr) kan vi finne dydsetikken, der nøkkelpunktet i etikken er å bli dugende til noe. Sentralt var som nevnt innledningsvis at menneskene handler for å oppnå noe (Eide og Skorstad, 2007). Aristoteles så blant annet på dyder som klokskap, mot, rettskaffenhet og måtehold som de mest avgjørende for å finne gode løsninger i en gitt situasjon, men han la mest vekt på klokskap fordi den var mer knyttet til væremåte og praksis enn kunnskap om prinsipper. Til dette følger også den vekten og betydningen som legges på dydene, som kan knyttes til menneskesyn.

Dette vil selvsagt variere fra kultur til kultur avhengig av hvilke tradisjoner, verdier som danner det etiske fundamentet for kulturen (Bergman, 2014). Videre nevner Bergem tre elementer i dydsetiske tenkning som går igjen: ”*Dydene er forankret i personen selv, de er knyttet til verdier som er rotfestet i kulturen, og de er en del av ”det gode liv” – ikke bare redskaper som kan brukes for å realisere det*” (2014, s.95).

Synet på barn og barndom

Oppdragelse er ikke kulturnøytralt, og slik Johannesen (2007, s.56) skriver kan kulturelle forskjeller i synet på barn og oppdragelse forstås slik: ”*Det grunnleggende synet på barn er fundamentet i all barneoppdragelse. Det er påvirket av tradisjoner, sosiale og økonomiske forhold, og av ideer, tro og overtro*” (2007, s. 56). Synet på barn har gjennom årene variert, der det vestlige middelklassebarnet har fått størst oppmerksomhet i forskningen.

Globalisering endrer verden og dermed har flere begynt å stille seg kritisk til det som ble tatt for gitt om barn og utviklingspsykologien. For eksempel refererer Johannesen (2007) til Nsamenang, som mener at folkelige oppfatninger som ligger til grunn i oppdragelse i mange kulturer er blitt underkjent. For eksempel praktiserer mange afrikanske, asiatiske og også indianersamfunn et oppdragelsessyn hvor barn får stor frihet fra rundt 0-3 til års alderen, der grunntanken er at de lærer av egne erfaringer mer enn at voksne skal gripe inn og styre dem (ibid). Variasjoner i måter å oppdra barn på er uendelige og variert, dermed er det grunn til å kritisere utviklingspsykologien ettersom den ikke ha tatt hensyn til kultur, klasse, kjønn og historie (ibid).

Som nevnt preges synet på barn med påvirkning fra FNs barnekonvensjonen, som de fleste land har ratifisert utenom USA og Somalia (Redd barna). I artikkel 3 er blant annet dette med *barnets beste* nevnt. Utrykket kan forstås eller signaliseres i forhold til at det finnes universelle behov hos alle barn, enten barnet vokser opp i Kina eller Senegal vil udiskutable svar om hva et barn trenger og har behov for eksistere (Glaser, 2012).

Lillemyr (2011) nevner i forhold til hvordan et nyere syn på barn, har ført til at barnet skal i dag betraktes som *subjekt*. Det har ført til at norske barnehager vektlegger *det medvirkende barnet* som skal delta og si sine meninger. I tillegg skal barnet utvikle sosial kompetanse, sosial og kulturell tilhørighet, i forhold til et overordnet mål om dannelse. Dannelse kan forstås slik: ” *På mange måter er danning et begrep som erstatter det tidligere brukte*

begrepet oppdragelse. Danning vil si at det foregår en utvikling av menneskets åndelige, kulturelle og praktiske ferdigheter, men først og fremst utviders menneskets personlige og sosiale kompetanse” (2011, s.23). Dette kan vi se i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. For i 2006 stod det i kapitlet om sosial kompetanse følgende: *”Barnehagens oppdragelse har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet*” (kunnskapsdepartementet, 2006, s. 28). Begrepet oppdragelse ble i rammeplan fra 2011 byttet med danning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.19).

Et perspektiv som preger syn på barn og barndom i Norge er utarbeidet i en rapport, *Klar ferdig gå!*, av et utvalg som understreker hva de legger i begrepet danning.

-Dannelse er en forutsetning for meningsdannelse, kritikk og demokrati. Alle barn trenger et godt og utfordrende miljø rundt seg i sin selvdannelsesprosess.

-Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnende valg.

- Spørsmål om barns læring og omsorg må både knyttes til enkelt- individet og ses i samfunnmessig sammenheng.

-I Barnehagen må små barn få anledning til å bidra til sin egen dannelse, og derved legge grunnen for livslang læring og aktivt samspill med omgivelsene (Lillemyr, 2012,s.24).

Synet på barn og barndom er ulikt fra kultur til kultur, der det er ulike forventninger til barna ut ifra alder. I tillegg handler det om hvilke verdier som er sentrale de ulike kulturene i forhold til barn og barndom.

Sosialisering

Sosialisering som begrep er omfattende, men det er viktig å se nærmere på det fordi sosialisering og oppdragelse henger sammen. Oppdragelse handler om målrettet og verdibetinget forming av personligheten. Sosialisering er altså handlings og holdningsorientert som legger stor vekt på å overføre utvalgte kulturverdier. *”I oppdragelse må det eksistere en normativ og verdimesig ramme som oppdragelse er forankret i*” (Larsen og Slåtten, 2010, s. 20), normativ fungerer her som rettssnor for riktig og galt. Som nevnt er sosialisering omfattende, men Quireshi (2008, s. 130) hevder at sosialisering *” har som mål å*

vekke og videreføre en rekke fysiske, åndelige og moralske krefter i barnet, krefter som dels avskreves barnet av samfunnet som helhet, dels av det særskilte miljøet det er bestemt til å leve i". Ut ifra denne definisjonen kan man også se på sosialisering som en form for maktutøvelse, og sett fra en slik perspektiv utøver barnehagelæren makt i sin rolle. For som autoritetsperson for barnet, har han eller hun en definisjonsmakt i forhold til at bevisste og ubevisste overføringer av kunnskap, verdier og normer formidles i barnehagen som sosialiseringsarena. I sosialisering formes barna som individer, som skal passe inn i et fellesskap. "Mye av sosialiseringen kan også være basert på negativ eller positiv sanksjonering, der belønning eller straff er reaksjoner på at normer brytes eller følges" (Larsen og Slåtten, s. 22).

Sosialiseringprosesser er ikke statisk, og det varierer fra hva et barn skal tilegne seg av verdier, normer og ferdigheter, i forhold til kulturelle, materielle og religiøse forhold. I mange ikke vestlige kulturer blir de sosiale ferdighetene ofte testet, for sosial utvikling blir sett på som det viktigste i oppdragelsen. For det betyr å finne sin plass i fellesskapet, og barnet er sosialt intelligent og dermed vet det hvordan det skal oppføre seg i ulike situasjoner. For eksempel blir beskjedenhet i kinesisk barneoppdragelse sett på som en dyd (Johannesen, 2007).

Sosialisering må til for at et samfunn skal fungere, ulike roller må fylles etter samfunnets behov. I Norge er barnehagen en plass der barn sosialiseres og utvikler seg gjennom opplevelse og handling. Slik lærer de å mestre selvhevdelse samtidig som de ser andres behov, noe de selv skal finne ut av, ved å påvirke de prosessene de gjennomgår i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2011). På denne måten kan både samfunnet og enkeltindividenes behov oppfylles.

Barneoppdragelse og verdier

Individ og kollektiv orientert oppdragelse

Det er mange forskjellige aspekter på barneoppdragelse, der ulike tilnærminger og metoder er brukt for å studere de ulike praksiser og holdninger som brukes til å kontrollere barns atferd. I økende grad har forskerne begynt å studere oppdragelse fra et større, kontekstuekt perspektiv, der sosiale og kulturelle påvirkningsfaktorene er i fokus. De mest relevante er som Javo (2010) skriver om individualistisk og kollektivistisk oppdragelse. Før jeg utdyper om de to oppdragelsesformene vil jeg først påpeke det Johannsen (2007, s.194) sier i forhold til dette

”Det er stor forskjell mellom kulturene der grensene mellom individ og gruppe er diffuse og der de er skarpe, og dette har betydning for hvordan barn utvikler seg”. I kulturer hvor de individualistiske verdier dominerer, er målet i oppdragelsen enkeltindividets avhengighet. Barnet skal mest mulig lære å fungere uavhengig og stole på seg selv. Det skal også lære seg å frigjøre seg fra foreldrenes tette bånd, noe som ses på som del av barnets normal utvikling. I den kollektivistiske orientert oppdragelse handler det om å veve barnet inn i et nett av relasjoner og forpliktesler overfor andre, kjent som (interdependence). I slike kulturer er foreldrene ikke de eneste aktive i oppdragelsen, for alle i slekten er med å oppdra barnet. Verdier som gruppesamarbeid og avhengighet av andre er avgjørende for å overleve, og det forventes at barna bidrar i gjøremål og familiens økonomi fra tidlig alder (Javo, 2010).

I arbeid med å sette seg inn i oppdragelsesverdier og de metodene som brukes til å oppnå oppdragelsesmål, er det viktig å være klar over at kulturelle verdier er ikke statiske, og de er ikke samme under alle sosiale forhold og situasjoner. Kulturer kan også ha både individualistiske og kollektivistiske trekk, individer kan være både selvstendig og avhengig av andre. Litteratur på feltet barneoppdragelse har følgelig blitt mer differensielt (Javo, 2010).

Autonomi og tilpasning

Barn kan oppdras til å bli autonome samtidig som de klare å tilpasse seg et fellesskap. Som jeg har vært inn på er det noen kulturer som mener at å gi små barn stor frihet, for så øke kravene til tilpassning er et godt utgangspunkt (Johannesen, 2007).

Autoriteter

Å være autoritær betyr at man vektlegger en høy grad av lydighet og disiplin. Oppdragelsen er mer kontrollerende, og den voksne viser lite omsorg og varme overfor barnet. Johannesen (2007, s. 195) skriver at ”Forholdet til autoriteter betyr at barn og unge godtar å bli irettesatt og korrigeret i en gruppe eller i klasserommet fordi de er lært opp til at hensikten er god”. En autoritær voksne betyr ^{ikke} nødvendigvis at personen er kald eller ufølsom, men de føler plikt og ansvar for å rettlede og støtte barnet (ibid).

Lydighet, høflighet og respekt

Dette er verdier som verdsettes i mange kulturer som uttrykk for den kjærlighet barn og unge viser de eldre. Det å hilse, takke å vise gode manerer er veldig viktig og står sentralt i oppdragelsen. Å ikke hilse i møte med andre underkjenner man den personen (Johannesen, 2007).

Forsoning og inkludering

Forsoning og inkludering er verdier som vektlegges i mange kulturer gjennom” *Muntlig korrigerende og endog fysisk straff kombineres i mange tilfelle med metoder som vektlegger tilgivelse, forsoning og inkludering (både i forhold til barn og voksen) i motsetning til fordømmelse og ekskludering*”(Johannesen, 2007, s. 194).

Disiplinering av barn

Disiplinering av barn er ifølge van Marion (2012), en integrert del av barneoppdragelsen i alle kulturer. I disiplineringen lærer barn å kontrollere seg selv, etter den aksepterte og ønskelige oppførselen i kulturen. Videre skriver van Marion (ibid) om hvordan disiplinering av barn kan kategoriseres i ikke- voldelig praksis og voldelig- praksis. I den ikke- voldelige praksisen blir barnet forklart gjennom dialog om hvorfor noe er galt å gjøre, i noen tilfeller blir barnet også fratatt privilegier. I den voldelige praksisen skjer disiplineringen i form av fysisk avstraffelse, psykologisk eller gjennom emosjonell straff.

Voldelig avstraffelse av barn

I den voldelige avstraffelsen av barn er mange metoder benyttet, og er variert i form av ulike kulturer:

- risting, sparking eller kasting av barnet.
- daske eller klaske barnet med bare hender.
- å slå på kroppen med en gjenstand (belte, hårbørste, pinne, sko eller andre gjenstander).
- tvinge barnet til å stå i ubehagelige posisjoner.

Dette er bare noen få eksempler på noen av de mange praksisene som blir benyttet. Dette er svært alvorlig og krenkende for barnet (Ibid).

Den psykologisk og emosjonelle straffen

En annen form for voldelig praksis i disiplinering av barn, er som nevnt den psykologisk og emosjonelle straffen. Denne formen praktiseres med eller uten aggresjon:

- hyppig roping, kjefting, skriking, trusler eller mobbing.
- kalle navn, negative sammenligninger med andre.
- konstant ydmyking.
- skremme barnet med hva som vil skje.
- ignorering eller avvisning av barnet som straff (ibid).

Forskning har påvist hvordan voldelig straff kan ha en rekke negative konsekvenser for barnet. Disse konsekvensene kan påvirke barnets helse, det psykologisk og barnets oppførsel (Ibid).

EMPIRI

Presentasjon av empiri

I dette kapitlet skal jeg presentere empirien min som sammen med teori delen kommer til å danne drøftningsdelen med bakgrunn i problemstillingen min. Jeg skal først presentere empirien fra intervjuene og deretter viser jeg til mine to praksisfortellinger som jeg skrev i praksis i Tanzania. Jeg har valgt å legge frem empirien punktvis etter spørsmålene fra intervjuet. Jeg beskriver her hovedpunkter som kan hjelpe meg til å belyse drøftningen min, og jeg syn at denne måten å gjøre det vil gi innsikt og forståelse for hvorfor jeg valgte å skrive om dette teamet. Jeg avslutter med en kort sammenfatning av empirien.

1. Oppdragelse/disiplinering i norsk og tanzaniansk barnehage

Mitt første spørsmål var rettet i forhold til hvordan informantene tenkte i forhold til dette med begrepet oppdragelse eller disiplinering, i norsk og tanzaniansk barnehage.

Norsk

Norske barnehager har disiplinering, men den er mer mental og dialog preget. I samspill mellom barn og skal voksne støtte barnet til å reflektere over rett og galt. Det er også fokus på dette med det enkelte barns individuell og personlige utvikling.

Tanzaniansk

I den tanzaniansk barnehagen og skole er disiplinering mer autoritær preget. Lydighet er vektlagt i samspill mellom barn og lærer. Fysisk avstraffelse som disiplinerings metode blir også utøvet av noen lærer for å oppnå kontroll og lydighet på i klassen. Oppdragelsen i tanzaniansk handler også mer om tilpassning til en kultur. Oppdragelsen blir også overført direkte til barn, og dermed forventes det mer til hvordan barn skal oppføre seg. Også kjønnsforskjellene er mer tydeligere enn i den norske oppdragelsen.

Forskjellene her er at norsk barnehage preges av individualisme og mental disiplinering mens den tanzaniansk har mer i form av den kollektivistiske oppdragelsen som fokuserer mer på grupper enn individet.

2. Fysisk avstraffelse

Her var spørsmålet mitt rettet mot om informantene hadde sett eller erfart å se fysisk avstraffelse og trusler i tanzanianske barnehage og skole. Begge hadde erfaring med og de så og hørte at barn ble slått og truet. Årsaken er som den ene informanten også påpekte, er store barnegrupper i afrikanske skoler, og for å få lydighet og kontroll fører til at lærerne praktiseres som oftest fysisk avstraffelse, som en effektiv middel for disiplinering i klasserommet.

3. Latterliggjøring for å disiplinere

En annen for disiplinering som er også vanlig i tanzaniansk kultur er dette med latterliggjøring og ydmyking av barn, hvor det dårlige blir forsterket. Det er ikke sjelden at man ser og hører at barn blir ydmyket foran alle andre i afrikanske barnehager og skole. For denne metoden er ment å gjøre barna "hardføre" og dermed tåle motgang. Dette er noe begge informantene hadde også erfart.

"Hver fredag for eksempel var det en parade, og da stod hele skolen og marsjerte med skolekorpset, og da var det sånn at de hadde gjort noe galt den uken ble stilt inntil veggen sånn alle kunne se på dem og rektor fortalte at hun hadde gjort sånn og sånn og han sånn og sånn. Da skulle liksom alle flire eller juble" (Informant 1).

"Barn i Afrika hører mye negativt om seg selv og hverandre. Jeg har spurt noen førskolelærer om dette, de svarer at det er viktig å gjøre barna 'hardføre' og at denne form for oppdragelse må til" (Informant 2).

4. Tomme trusler

Trusler finnes også i norske barnehager, det er ikke trusler på samme måte som i tanzaniansk skole og barnehage, men mer i form av det som kan kalles for *tomme trusler* i form av kommentarer som *hvis ikke du gjør det, så*, Dette syns den ene informanten ikke passet i en profesjonell plass som barnehagen.

"I en profesjonell sammenheng, hvis jeg hadde jobbet i barnehagen så syns jeg ikke at det hadde vært riktig, men som foreldre selv vet det jeg at jeg kan gjøre det" (Informant 1).

”Jeg tror nødvendigvis ikke at det er mye av det, men jeg har hørt det, hvis ikke du gjør det og datt så skjer det. Vi kan ikke si at i norske barnehager så er det ikke trusler for det er ikke sant” (Informant 2).

5. Tanker i forhold til disiplinering gjennom fysisk avstraffelse

Punkt 5 tar for seg hva informantenes syns om disiplinering gjennom fysisk avstraffelse. Begge var imot det og syns ikke det var en god disiplineringsmetode for barn. Kunnskap og forståelse kan være med å påvirke hvordan ulike kulturer disiplinere. Det er viktig å poengtere at det bør gjøres uten å komme til en annen kultur, og begynne å snakke om hvordan disiplinering bør være i det landet man gjester. Det er viktig å respektere hverandre, selv om man ikke deler samme synspunkter.

”Jeg brukte mye av mine tre måneder i Tanzania på å snakke med andre voksne som både jobbet med ungene og som ikke gjorde det, om deres erfaringer med fysisk avstraffelse. Mange sa jeg ble selv slått som barn, men jeg har klart meg, men så var det andre som tydelig gjennom utdanning hadde endret sitt syn på at det fantes andre måter” (Informant 1).

”Vi skal spørre og ikke si sånn og sånn skal det være, men spørre hvorfor slår dere? Så vi skal stille spørsmål og får det forklart også kan vi si hva vi mener om det, ikke at vi skal bestemme” (Informant 2).

Utdanning og kunnskap er også noe å tenke på i forhold til norsk barnehage. For som informant 2 påpekte *” i norske barnehager så kan det være litt mer sammensatte grupper, som assistenter og det kan hende at ufaglærte har en annen form for kommunikasjon ovenfor barn”*. Faglærte kan også komme med trusler, men det er som informant 1 sa, var ikke dette noe hun syns var bra i en profesjonell sammenheng.

Utdanning og kunnskap gjør at vi kan endre vårt syn på ting. For som Informant 1 nevnte var det noen voksne i Tanzania som gjennom utdanning hadde endret sitt syn i forhold til fysisk avstraffelse, også Informant 2 nevnte noe i forhold til endring *”Nå skal vi huske på at på 50-60 tallet så var det ikke forbudt i Norge å slå barn, det var vanlig, så det betyr ikke at de aldri har vært sånn her, men det har endret seg” (Informant 2).*

6. Hvordan disiplineringens metodene kan vurderes etisk og pedagogisk

Selv om barn mangler den voksnes fulle autonomi har menneskerettighetserklæringen gjort barn og voksne likeverdige. Gjennom "Lov om barnehager" fra 2005 har barn i Norge rett til medvirkning. Tanzanianske barn har også rett til å medvirke gjennom "African Charter on the Rights and Welfare of the child" og "Law of the child." Det nevnes om blant annet barns rett til "Freedom of expression" og "thought" i henholdsvis artikkel 7 og 9 i African Charter. I tillegg nevnes det om barnets "Right of opinion" i artikkel 11 i "Law of the child." Ettersom Rammeplanen vektlegger barns medvirkning er som regel dette vektlagt i norsk barnehageoppdragelse, og er også noe barnehagelærerene dannes til gjennom sin utdanning. Det at Tanzania har ratifisert både barnekonvensjonen, "African Charter" og "Law of the child" gjør at også tanzanianske barnehager og skoler er forpliktet til å gi barn muligheten til å medvirke, men slik som informant 2 påpekte er hans erfaring at førskolelærerne tenker at barn ikke har noe å bidra med.

"Etisk kan det ikke forsvares på noen som helst måte (Om fysisk avstraffelse), og sånn som FNs barnekonvensjonen og lovverket og alt som er opplyst som er bra for mennesker, men når du kanskje har bodd i en liten landsby selv og aldri gått på skole selv engang, har du ikke muligheten til å reflektere over deg selv. For jeg synes det blir litt feil å si at alt vi gjør i Norge er riktig og bra, for at det synes jeg ikke vi kan gjøre, men jeg tror at det finnes sånne universale sannheter om hva som er godt for et barn. Med omsorg, trygghet og varme og det får du ikke gjennom fysisk avstraffelse"(Informant 1).

"Jeg tror at vi kan lære av hverandre i forhold til at norske barn kanskje trenger enda tydeligere grenser i forhold til å skape trygghet for barn, det tror jeg. Men så tror jeg og at det hadde vært en god løsning for de afrikanske å ha færre barnegrupper som nettopp kunne ha åpnet opp for dialog og ikke hatt samme behovet for fysisk avstraffelse i forhold til at voksne skal ha kontroll"(Informant 2).

7. Praksisfortelling: Latterliggjøring (Babyer og elefanter)

Denne praksisfortelling skrev jeg da jeg var i praksis i Tanzania.

I dag var læreren strengere enn jeg hadde sett henne tidligere. Jeg spurte om det var noe spesielt, ettersom barna måtte gjøre mer skolearbeid enn vanlig. Hun fortalte meg at hun var skuffet over eksamensresultatene til klassen, og at hun måtte rette på det ved å være strengere.

Barna satt mye i klasserommet denne dagen og de fikk ikke engang gå ut for å leke i de 30 minuttene de vanligvis fikk etter de hadde hatt te-pausen sin. Hvis de ikke klarte å skrive pent i rettskrivning eller gav galt svar, latterliggjorde hun barnet foran de andre ved å kommentere at "*hvorfor kan du ikke svaret, er du en baby*" eller "*du skriver bokstaver som en elefant*". Selv om læren trodde dette ville skjerpe barna og var ment som "rett", kunne jeg se på barna at lærenes kommentarer ydmyket dem.

Jeg snakket mye med lærerne om det jeg hadde sett den dagen, og delte mine erfaringer fra Zambia med dem for å reflektere med dem i forhold til det. Hun også kunne fortelle om samme opplevelse som skolebarn, og som hun mente hadde gjort henne "*hardfør*" og hun trodde ikke at det gjorde barna noe, ettersom det var noe de var vant til i hverdagen. Siden jeg hadde samme opplevelse og erfaringer, burde jeg ha forståelse for det.

8. Praksisfortelling: Likegyldighet og ikke tilstedeværelse

Følgende praksisfortelling er også fra Tanzania.

I dag var barna mer energisk som læreren fortalte meg ved min ankomst i klassen. Vi startet dagen med lesing og staving med dem, læreren og jeg lyttet til ett og ett barn lese høyt for oss (En metode som er ganske vanlig når man underviser her). Jeg ble ganske forstyrret av bråket de lagde rundt oss ettersom de måtte vente på tur. Barna herjet og slo hverandre. Læreren virket ikke til å bry seg og gjorde lite innsats for å roe dem ned. Så jeg gjorde et forsøk og prøvde å snakke med dem, og fortelle dem hvis de skulle leke i klasserommet så måtte de roe seg ned. De lyttet ikke før jeg til slutt måtte rope at nå var det nok. Dette var virkelig ubehagelig å måtte gjøre.

Denne læreren var den jeg opplevde å se slå barna i alle de tre ukene jeg var i klasserommet hennes. At hun ikke slo noen barn den dagen var bra, men hennes likegyldighet til barnas oppførsel, resulterte til bråk og kaos i klassen. De tre ukene mine hos hennes ble jeg kjent med navnet *chocolate* som var navnet på en linjal som hun brukte å slå barna med. Hadde hun truet med den slik hun vanligvis gjorde, ville barna blitt helt stille med en gang.

Sammenfatning

Jeg har fra intervjuene jeg hadde med informant 1 og informant 2 fått kunnskap og andre synspunkter om teamet mitt.. Dette vil sammen med de to praksisfortellingene fra Tanzania hjelpe meg til å drøfte problemstillingen min. Mine hovedpunkter fra empirien beskriver blant annet dette med hvordan hovedforskjellene i tanzaniansk og norsk oppdragelsen kan beskrives utafra kollektivism og individualisme. Det andre hovedpunktet er hvordan fysisk avstraffelse og latterliggjøring av barn blir i den tanzaniansk oppdragelsen forsvart med at det må til, for å gjøre barna ”hardføre”. Det tredje funnet er hvordan fagfolk og ufaglærte i barnehagen formidler verdier til barna i barnehagen. Også dette med barns medvirking var interessant, forhold til forskjeller i de to ulike oppdragelsene.

DRØFTNING

Når vi nå ser at det grunnleggende synet på barn er fundamentet i all barneoppdragelse. Det påvirkes av tradisjoner, og innebærer sosiale og økonomiske forhold, ideer, tro og overtro (Johannesen, 2007). Jeg vil i denne delen forsøke å drøfte problemstillingen: *Hvordan kan disiplinering i ulike kulturer vurderes etisk og pedagogisk?*. Dette skal jeg gjøre med utgangspunkt i hovedpunktene fra empiri og teori.

Individ kontra gruppe

Punkt 1 i empiri viser at forskjellene i oppdragelsen gikk ut på fokus på enkeltbarnet i norsk barnehage, mens det i tanzaniansk var mer gruppeorientert. Ifølge Javo (2010) er oppdragerstil kulturelt betinget og har sammenheng med dimensjoner som kollektivism og individualisme. Ut ifra dette kan oppdragelse i den norske barnehage ha dimensjoner av individualisme og den tanzanianske har dimensjoner av kollektivisme. Slik jeg tolker forskjellene er det fordi den norske barnehage er basert på europeisk tenkning og har røtter i norsk barnehagetradisjoner. Dermed er selvstendighet og uavhengighet sentrale verdier, som jeg har nevnt i teori om individualisme. Det er mindre fokus på lydighet, og barn skal fremme sin individuelle frihet, og finne sin egen form der selvet er klart atskilt fra andre. Dette er også noe den ene informanten var tydelig på: *”Jeg opplever at hvert individ skal liksom finne sin form i Norge, mens i Afrika så er det liksom store grupper som skal tilpasse seg etter normer”* (informant 2).

Selv om norsk oppdragelse er individpreget, betyr det ikke at barn ikke lærer seg å tilpasse seg andre i grupper. For fellesskap er også viktig, og en del av barnehageoppdragelsen er at barnet skal lære seg å tilpasse seg etter regler og normer som gjelder gruppen. Erfaringer fra norsk barnehage viser at denne måten fungerer bra. Ettersom norsk barnehagevirksomhet er som regel planlagt klarer pedagogene å skape gode opplevelse for barna i barnehagen. På en annen side kan individualisme skape utfordringer for den voksne, i forhold til det å alltid måtte ta hensyn til at hvert enkelt barn skal få muligheten til å utfolde seg, samtidig som gruppen skal ivaretas. Her kan vi kanskje lære av kollektivismen i forhold til det med mindre selvutfoldelse. Det må selvsagt være en balanse, men det er ikke alltid mulig for pedagogen å se alle barn i barnehagen, særlig når alle skal få utfolde seg. Når alle skal få utfolde seg innebærer det også en rekke utfordringer. Et eksempel på en slik utfordring er at barnehagelæreren føler at han ikke strekker til fordi han umulig kan gi alle barn mulighet til å utfolde seg like mye i løpet av en dag. Informant 2 sa følgende som kan være noe å tenke på i forhold til se alle barn : *”Jeg tror at vi kan lære av hverandre i forhold til at norske barn kanskje trenger enda tydeligere grenser i forhold til å skape trygghet for barn”*(Informant 2).

Den kollektivistiske kulturen er mest vanlig på landsbygda i Afrika (Johannesen, 2007). Praksis skolen i Tanzania lå i Dar es Salaam som er urbant og blir mer vestlig preget. Til tross for dette, var den kollektivistiske tankegangen fortsatt sterkt forankret i kulturen. Jeg nevner den tanzanianske oppdragelse som er mer kollektivistisk, fordi min og informantens erfaring fra landet viste at kollektivistiske kulturverdier var de som ble sett på som betydningsfulle for oppdragelsen. Barna i skolen var privilegerte barn som fikk gå på en av de beste skolene i byen. Likevel utøvde lærerne en autoritær oppdragelse som er ifølge forskning blir oftere praktisert i kollektivistiske kulturer. Dette kan forstås med tanke på behovet for å dempe den enkeltes selvutfoldelse, og derigjennom sikre den sosiale innordningen og gruppens behov (Javo, 2010). Dette kan igjen ses i sammenheng til det informant 2 snakket om, at barn skal ikke medvirke, men tilpasse seg etter regler og normer som en gruppe (se empiri, punkt 1).

Lærerne har høy status i Tanzania, noe som gjør at foreldre og barn har stor respekt og tillit til dem. Dette kan være en av årsaken til at de utøvde en autoritær oppdragelse i sin rolle (Johannesen, 2007). Som jeg skrev i teori om autoriteter er det slik at barna er opplært til å godta å bli irettesatt og korrigert foran andre, fordi hensikten er godt ment fra læreren (ibid). Her kan den plikten som læreren føler overfor barna begrunnes med det kollektivistiske synet på oppdragelse de har i store deler av Afrika. Følgende nigerianske ordtak viser denne

tankegangen: "It takes a village to raise a child" (Afriprov.org). Barn i mange afrikanske land oppdras til å respektere, adlyde og se opp til de eldre og autoriteter. Læren er autoritær og dermed forventer de mer i forhold til hvordan barn skal oppføre seg, og vektlegger derfor lydighet og disiplin i skolen også (Se empiri, punkt 1). I tillegg til respekt og høflighet som er viktig i mange kulturer (Johannessen, 2007).

Disiplinering gjennom voldelig straff (fysisk straff)

Lydighet som del av oppdragelsen kom frem i samtalen med informant 1, som påpekte lydighet som en stor del av den tanzanianske oppdragelsen (Empiri, punkt 1). Dette fører til at jeg kommer inn på disiplinering gjennom fysisk avstraffelse og latterliggjøring som van Marion (2012) deler inn i to kategorier: *voldelig straff* og *emosjonell straff*. Det ble som nevnt i empirien vanlig og praktisert gjennom fysisk avstraffelse og latterliggjøring av skolebarn i den tanzanianske skolen. Mange spesielt den norske kulturen vil anse fysisk avstraffelse som barnemishandling, mens i afrikansk kultur betyr det å ha kontroll. Kontroll med en uskreven kulturell kode for når praksisen overskrider det som er akseptert (Johannesen, 2007). For i kollektivistisk oppdragelse er alle med og oppdrar, dermed er det mange som følger med og kan gripe inn. En artikkel av Morell (2001) om hvorfor fysisk avstraffelse blir fortsatt praktisert i sør afrikanske skoler, viser hvordan denne koden ikke alltid kan beskytte barnet overalt, som for eksempel skolen. En mor kommenterte følgende etter at hennes syv år gammel datter hadde fått armen sin brukket av en lærer: " *How could a teacher do that to a seven year old child. I do not have a problem with corporal punishment, but what this teacher did was unforgiveable*" (Morrell, 2001). Moren var ikke imot fysisk avstraffelse, men mente helt klart at læren hadde gått over streken.

Morelle (2001) skriver videre i artikkelen, at de fleste lærere ser på fysisk avstraffelse som rett og nødvendig, for de mener at de ikke kunne oppnå disiplin uten det. Likevel fordømte de fleste ukontrollerte og grusomme hendelser som kunne føre til situasjoner som den lille jenta som fikk armen sin brukket (ibid). Fysisk avstraffelse som nødvendig gjelder ikke bare de afrikanske landene som jeg skrev om innledningsvis i avsnittet. En studie fra australske skoler viser at unge mannlige aboriginer mente at straff var greit så lenge det var rettfærdig og advarsel om det ble gitt på forhånd (Morelle, 2001). De fleste som utøver fysisk straff som disiplinering på barn ser på handlingen som god og rettfærdiggjør det med kjærlighet (ibid). Sett fra den aristotelisk dydsetisk tenkningen kan dette forstås som en god handling fra læren, og til det beste for barnet i den tanzanianske skolen. I praksisfortellingen min forteller jeg om

hvordan jeg tok opp mitt syn på fysisk avstraffelse med læreren. Svaret på det var at barna måtte lære å være "hardføre", og det var målet for handlingen. Dessuten burde jeg, som selv har opplevd denne formen for oppdragelse, ha forståelse for det. Mine informanter kunne også fortelle om lignende erfaringer: *"Jeg brukte mye av mine tre måneder i Tanzania på å snakke med andre voksne som både jobbet med ungene og som ikke gjorde det, om deres erfaringer med fysisk avstraffelse. Mange sa jeg ble selv slått som barn, men jeg har klart meg"* (Informant 1, empiri, punkt 5). Dette viser hvordan tradisjoner går i arv, og i mange afrikanske kulturer er det forventet at barn tar imot straff uten bitterhet, fordi det er fortjent (Johannesen, 2007). Dette kan igjen også forklares med dydsetikkens tankegang, fordi læreren mente at hun handlet ut ifra dyder som var forankret i henne selv, og hennes kulturelle verdier. Det samme kan forklare de voksnes holdninger i forhold til når informant 1, tok opp synet på fysisk avstraffelse med dem i Tanzania.

Disiplinering gjennom emosjonell straff (ydmykning /latterliggjøring)

Videre kan min praksisfortelling (se empiri, punkt 7) forklare mer i forhold til dette med gjøre barna "hardføre". Et eksempel på det er når lærerne sa noe som: *"er du en baby"* til barna for å lære dem at de er store og dermed skal de oppføre seg etter det. Informant 2 opplevde også at lærerne forklarte at å oppdra barn til å bli "hardføre" måtte til: *"Barn i Afrika hører mye negativt om seg selv og hverandre. Jeg har spurt noen førskolelærer om dette, de svarer at det er viktig å gjøre barna 'hardføre' og at denne form for oppdragelse må til"* (Informant 2). Denne måten å disiplinere på er kjent som emosjonell straff (van Marion, 2012). I den tanzanianske skolen kunne barn bli latterliggjort og ydmykt foran hverandre som disiplinering. *"Hver fredag for eksempel var det en parade, og da stod hele skolen og marsjerte med skolekorpset, og da var det sånn at de som hadde gjort noe galt den uken ble stilt inntil veggen sånn alle kunne se på dem og rektor fortalte at hun hadde gjort sånn og sånn og han sånn og sånn. Da skulle liksom alle flire eller juble"* (Informant 1). Johannesen (2007) nevner hvordan forsoning og inkludering blir vektlagt i ulike barneoppdragelse. Det gjennom å korrigere barnet muntlig eller gi fysisk straff som en verdi, fordi de mener det er bedre enn å ekskludere eller ignorere barnet i kulturen (ibid). Et annet eksempel på at barn kan bli "hardføre" av å bli ydmyket i oppdragelsen har jeg selv erfaring med fra skolen i Zambia. Johannesen (2007) skriver at å ikke gråte overfor voksne er en moralsk dyd i afrikansk kultur. Min erfaring er at når læreren straffet barna i klassen i den zambiske skolen jeg gikk på, gav hun seg som regel når eleven begynte å gråte. Hun sluttet å slå, men flira sammen med de andre eleven i klassen ettersom de synes det var morsomt. Jeg husker at jeg

ikke likte at de andre lo hvis jeg gråt, for det opplevdes som krenkende. Så etter gjentakelse med latter fra læren og klassen bestemte meg for å gjøre som guttene. De gråt ikke når de ble straffet fysisk og dermed var det ingen som lo av dem heller. Dette likte læren dårlig og slå dermed enda hardere. Jeg husker at selv om hun slo hardere, gav jeg meg ikke. Det var hun som måtte gi seg til slutt. Jeg ble ”hardfør” utvendig, men emosjonelt var det fortsatt like vondt og krenkende. Det kan virke som læreren i Zambia brukt fysisk avstraffelse mest for å underholde seg selv og elevene. Jeg vil poengtere at denne oppfatningen er min erfaring, og derfor blir denne opplevelsen subjektiv. Erfaringer fra Tanzania viste en annen praksis. Min erfaring var at lærerne i Tanzania var mildere i sine praksiser med fysisk avstraffelse. Barna i skolen hadde ressurssterke foreldre, og sosiokulturelle forskjeller var også tydelige i Tanzania. Lærerne på skolen kunne si til meg at, de offentlige skolene praktiserte fysisk avstraffelse som var enda verre enn deres: ”*you will cry*” kunne de fortelle meg. Så lærerne i den tanzaniansk skolen jeg var i, praktiserte det mer for å gjøre barna ”hardføre”, som en måte for dem til å tåle kritikk og ikke ta straffen for personlig. Foreksempel når jeg var i klassen ble læren sint hvis noen barn flirte, når noen ble slått eller latterliggjort. Dermed virker det som lærerne i den tanzaniansk skolen praktiserte fysisk avstraffelse i forhold til det synet som Morelle (2001) beskrev, nemlig som nødvendig for barnas læring, oppførsel og disiplin i skolen, men i en mildere form. Begge erfaringene viser at lærere som bruker fysisk eller emosjonell straff er forskjellige, og har ulike intensjoner i sin praksis med fysisk eller emosjonell straff.

Kunnskap og utdanning

I punkt 5 i empiri kan man se hvordan kunnskap spiller en viktig rolle i forhold til disiplinering i både den tanzanianske og norske kulturen. Vi kan si at norsk oppdragelse i barnehagen praktiseres med det van Marion (2012) beskriver som ikke-voldelig praksis. I den norske barnehagen er disiplineringen gjennom dialog. Det er viktig å huske at oppdragelsen i Norge har vært praktisert med voldelig disiplinering også, slik informant 2 forklarte: ”*Nå skal vi huske på at på 50-60 tallet så var det ikke forbudt i Norge å slå barn, det var vanlig*” (Informant 2). Mye har endret seg på grunn av nyere syn på barn og barns rettigheter. Barneoppdragelsen i Norge preges av FNs barnekonvensjonen, som de fleste land har også ratifisert (Redd barna). Også noen lærere i Tanzania har endret sitt syn på fysisk avstraffelse på grunn av utdanning: ”*men så var det andre som tydelig gjennom utdannelse hadde endret sitt syn på at det fantes andre måter*” (Informant 1). Synet på barn i Norge gjør at barnehagelærerutdanningen pålegger at vi danner et pedagogisk grunnsyn: ”*Det er et*

pedagogisk grunnsyn som ligger her, i Norge så er det sånn at du blir tvunget inn i et grunnsyn, altså du kan ha mange syn på barn, men det er klare grenser for hva du har lov til å syns, vi har altså ikke lov til å synes at vi kan slå barn i Norge og vi har heller ikke lov til å syns at barn skal ha avstraffelse”(Informant 2).

Med et nyere syn på barn skal barnet også betraktes som *subjekt* i norsk oppdragelse (Lillemyr, 2011). Dette er noe fagpersoner i barnehagen skal ta utgangspunkt i, i forhold til dette med *det medvirkende barnet* som skal delta og si sine meninger. Det er mye som er bra i norske barnehager, men selv med et pedagogisk grunnsyn betyr ikke det nødvendigvis at alt som gjøres i norsk barnehage oppdragelse er rett og etisk bra. Et eksempel er *tomme trusler*: ”Jeg tror nødvendigvis ikke at det er mye av det, men jeg har hørt det, hvis ikke du gjør dit og datt så skjer det. Vi kan ikke si at i norske barnehager så er det ikke trusler for det er ikke sant”(Informant 2). Slik jeg har opplevd i praksis i den norske barnehage, er tomme trusler vanlig å disiplinere barn med i norsk oppdragelse. Jeg opplevde at fordi utfallet av truslene ikke kom, ble barn usikre. Et resultat av dette er at barna tøyer grensene mer, for å se hvor langt de kan gå. Det å true med hva som kommer til å skje, kan ses på som emosjonell eller psykologisk disiplineringsstraff, som kan praktiseres med eller uten aggresjon (van Marion, 2012). Min erfaring er at truing fra voksne i barnehagen skjedde uten aggresjon, men voksne var tydelig frustrert og irritert overfor barnet i situasjonene.

Trusler kan ha sammenheng med en annen problemstilling, som er at det i norske barnehage kan være litt mer sammensatte grupper som kan resultere til at det kan være forskjell på hvordan en faglært og en assistent forholder seg til barn: ”i norske barnehager så kan det være litt mer sammensatte grupper, som assistenter og det kan hende at ufaglærte har en annen form for kommunikasjon ovenfor barn”(informant, 2). En faglært har kunnskap, kompetanse, og et pedagogisk grunnsyn som en ufaglært ikke har. Dermed vil det føre til at faglærte og ufaglærte har ulike former for kommunikasjon overfor barn. Med det mener jeg ikke at det er kun ufaglærte som truer i barnehagen, for faglærte kan komme med trusler. Men det pedagogiske grunnsynet til faglærte hjelper dem til å forholde seg profesjonelt, og gir dem tydelige grenser for deres virksomhet som barnhagelærere.

AVSLUTNING

Jeg kan begynne med å si at prosessen med oppgaven har vært en reise. Mitt utgangspunkt var inspirert av egne erfaringer fra Zambia, Tanzania og Norge. Det begynte med at som snart ferdig utdannet barnehagelærer i et flerkulturelt samfunn, kan det lønne seg å få mer innsikt i de ulike kulturelle måtene å oppdra barn på. Denne teamet løfter frem det som er aktuelt i vårt samfunn i dag. Som jeg nevnte innledningsvis har det vært mye diskusjoner i media, om at innvandrebarnd sendes til utlandet for å disiplineres. Dette kan ha med at foreldrene kommer fra en kultur som mener at strengere metoder må til for å disiplinere barna (Sarwar og Haugen, 2012). Her ser vi at etiske dilemmaer i forhold til barneoppdragelse, kan kollidere i møte med kulturelle verdier.

Målet med oppgaven var ikke å komme frem til hvilke oppdragelsesform som er best, men å se på de ulike måter å disiplinere barn på. Etter å ha jobbet med oppgaven har jeg innsett hvor stort og omfattende oppdragelsesbegrepet er, og derfor er det vanskelig å fange alt uten å generaliserer og kulturforklare de ulike måtene å oppdra barn på. Dette kan være på grunn av at oppdragelse ikke er statisk, men er stadig i forandring uansett kultur. Et eksempel kan være at det å vokse opp i Zambia er i dag er noe helt annet enn da jeg vokste opp der selv. For selv om jeg har opplevde fysisk avstraffelse i min skole i Zambia, betyr det ikke at alle zambiske barn har opplevd/oplever det i skolen eller i oppdragelsen sin. Det samme kan nevnes i forhold til Tanzania og generelt hele Afrika. Likevel erfarte jeg likheter i skolesystemet i en tanzaniansk skole i dag, som minnet om egne erfaringer fra zambisk skole for 15 år siden. Som afrikaner i et annet afrikanske land, opplevde jeg at jeg ble møtt med holdninger fra de tanzanianske lærerne som er vanskelig å forklare. Men kanskje kan svaret være at kulturen deres lignet mye på min Zambiske, som gjorde at de forholdte seg til meg slik de gjorde. De var stolte *teachers*, på samme måte som mine lærere i Zambia var også stolte *teachers*. De var autoritære og fysisk avstraffelse av barn ble praktisert til tross for forbudet i "FNs barnekonvensjon", "Law of the child act" og "African charter". I den norske barnehage erfarte jeg den ikke voldelige disiplineringen, der dialog og det individuelle barnet var sentralt i oppdragelsen. Likevel kan man si at det finnes trekk fra den emosjonelle disiplineringens praksisen i norsk barnhage også. Et eksempel på dette er *tomme trusler*.

Det finnes ingen fasit på hvordan disiplinering i ulike kulturer kan vurderes etisk eller pedagogisk, men vi kan lære av hverandres kulturer og oppdragelses syn. Verken fysisk

avstraffelse eller emosjonell straff i oppdragelsen kan forvares på noen som måte etisk eller pedagogisk. Barn skades psykologisk, emosjonelt og intellektuelt (van Marion, 2012). Uten å underkjenne folkelige oppfatninger som ligger til grunn i oppdragelse i mange kulturer, kan det heller ikke forsvares i forhold til at det finnes universelle behov hos alle barn. Det å ta opp synspunkter om oppdragelse i tradisjonelle samfunn kan være upopulært. Selv om det kan være upopulært, er det nødvendig å stille sånne spørsmål uten å være en bedreviter, spør og lytt. Som tidligere nevnt tar jeg avstand fra all voldelig praksis som disiplinerings metode, fordi det er brudd på de grunnleggende menneskerettighetene.

KONKLUSJON

Problemstilling min for denne oppgaven var: ”*Hvordan kan disiplinering i ulike kulturer vurderes etisk og pedagogisk? En casestudie sett fra tanzaniansk og norsk barnehage praksis*”. Jeg har svart på denne oppgaven ved å skrive om erfaringene fra tanzaniansk og norsk barnehage praksis. Videre har jeg drøftet tenkningen bak praksisen jeg har sett og hørt om fra begge kulturene, med utgangspunkt i teori og empiri. Målet med oppgaven var ikke å ikke sammenligne oppdragelsesformene, men sette dem i en pedagogisk og etisk sammenheng. Jeg vil derfor konkludere med at jeg har svart på oppgaven slik den er beskrevet under ”*Presentasjon av problemstilling*”.

REFERANSELISTE

- African Charter on the Rights and Welfare of the Child. (1999). Lastet ned den 11.04.2014 fra <http://www1.umn.edu/humanrts/africa/afchild.htm>
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn*. Innføring i førskolelærers arbeid på grunnlag av observasjon. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Barnekonvensjonen i fulltekst. (2014) Lastet ned den 02.04. 2014 fra <http://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-fulltekst>
- Bergman, T. (2014). *Læren i Etikens motlys Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Discipline. (2014). Lastet ned den 06.04. 2014 fra <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/discipline>
- Eide, S. og Skorstad, B. (2007). *Etikk – utfordringer til ettertanke i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- It takes a village to raise a child. (1998). Lastet ned den 13.04.2014 fra <http://www.afriprov.org/index.php/african-proverb-of-the-month/23-1998proverbs/137-november-1998-proverb.html>
- Forsidebilde. Lastet ned den 22.04.2014 fra <http://www.petemaurice.com>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter forkortet utgave. (2000). Lastet ned den 02.04.2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?regj_oss=1&id=87582
- Glaser, V. (2013). *Foreldre-samarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2012). *Barns behov- forstått og definert av hvem?, i Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: universitetsforlaget.
- Javo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer- Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahannessen, E. (2007). *Mye er forskjellig- men bare utenpå. Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Oslo: Sebu forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Lillemyr, F, O. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlag

Løkken, G. Og Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, A, K og Slåtten Vaagan, M. (2010). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Morrell, R. (2007). *Corporal punishment in South African schools: a neglected explanation for its persistence*. Lastet ned den 14.04.2014 fra

<http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24918/20530>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode; en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Quireshi, N, A. (2008). *Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme*. I Otterstad, Ann Merete (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stordal, G. og Svendsen, A. (2010). *Barnerettigheter - Ideer til metodiske opplegg i barnehage og småskole*. Redd Barna

Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten- nye perspektiver*. I Johansen, J. og Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlag

Sarwar, S. og Haugen, A, I. (2014). *Fratas mulighet til utdanning*. Lastet ned den 16.04. 2014 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/fratas-mulighet-til-utdanning/a/10130176/>

School corporal punishment, (2014). Lastet ned den 19.04.2014 fra

http://en.wikipedia.org/wiki/School_corporal_punishment

The Law of the child act. (2009). Lastet ned den 14.04.2014 fra

<http://polis.parliament.go.tz/PAMS/docs/21-2009.pdf>

Tholin, R, K. (2010). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt forlag

van Marion, S, A. (2012). *Spare the Rod and Spoil the child...? The extent and effect of violent punishment of children through the perspectives of the UN Convention on the Rights of the child*. Trondheim: DMMH.

Wæhle, E. og Sterri, B, A. (2014). *Case studie*. Lastet ned den 19.04.2014 fra

http://snl.no/case_studie