

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Fånga dagen i undervisningen

En etnografisk studie i Gambia

Författare

Emma Aronsson

Camilla Persson

Handledare

Esbjörn Hellström

Fånga dagen i undervisningen

-En etnografisk studie i Gambia

Abstract

I detta arbete har vi sökt och erhållit kunskaper om hur lärare fångar dagen i undervisningen i Gambia, genom kvalitativa metoder bestående av intervjuer och observationer. Vi vill ta hem kunskaperna till Sverige, ta lärdom och bygga broar för att dels kunna utveckla vårt eget lärande och dels knyta till oss kunskaper om den gambiska kulturen. Vi har studerat genom ett etnografiskt synsätt eftersom vi befann oss mitt i denna annorlunda kultur under vår sista verksamhetsförlagda utbildning. Lärarna i vår undersökning tycker att de fångar dagen i undervisningen bland annat när de ser samtliga elevers engagemang och motivation, när läraren är ämnesmässigt kunnig och förberedd, när läraren anpassar undervisningen på rätt nivå, när dagen avslutas positivt och när de ser gott resultat och uppförande hos eleverna. De menar även att läraren måste vara mycket engagerad, väl förberedd både mentalt och ämnesmässigt, motiverad, använda kroppsspråket och rösten.

Ämnesord: lärare, intervjuer, undervisning, fånga dagen, positivt klassrumsklimat, flow, Gambia

Innehåll

1 INLEDNING	6
1.1 UPPSATSENS DISPOSITION	7
1.2 BAKGRUND	7
1.3 SYFTE	8
1.4 TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	8
2 LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1 SKOLKULTUR I SVERIGE.....	9
2.2 SKOLKULTUR I AFRIKA	10
2.3 FÅNGA DAGEN MED EN HISTORIA	11
2.4 GLÖD OCH INLÄRNINGSLUST.....	13
2.4.1 <i>Glöd genom kunskapsiver</i>	13
2.4.2 <i>Glöd genom lek</i>	15
2.4.3 <i>Glöd genom drama</i>	15
2.5 MILJÖN I KLASSRUMMET.....	15
2.6 TRYGGHETENS BETYDELSE FÖR INLÄRNING.....	16
2.7 ETNOCENTRISMEN	17
2.8 FÅNGA DAGEN GENOM MUSISK FÖRMEDLING.....	18
3 EMPIRISK DEL	19
3.2 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE.....	19
3.3 PRESENTATION.....	20
3.4 INTERVJUER	22
3.5 OBSERVATIONER.....	27
3.5.1 <i>Observation nr1, kommunal skola</i>	27
3.5.2 <i>Observation nr 2, privat skola</i>	28
3.6 METODKRITIK	29
4 ANALYS OCH DISKUSSION.....	30
4.1 SKOLKULTUR OCH KUNSKAPSSYN.....	30
4.1.1 <i>Förmedlingspedagogik</i>	32
4.2 STORYTELLING	33
4.2.1 <i>Litterär amning</i>	34
4.3 FÅNGA DAGEN	35
4.3.1 <i>Glöd</i>	36
4.3.2 <i>Intellektuell kunskapsglöd</i>	37
4.3.3 <i>Positivt klassrumsklimat</i>	38
4.3.4 <i>Flow</i>	38
SAMMANFATTNING	41
REFERENSER.....	42
BILAGA 1.....	45
BILAGA 2.....	46

Förord

Hösten 2005 har varit en händelserik och minnesvärd tid. Beslutet att göra verksamhetsförlagd utbildning i Gambia var inte enkelt. Att vara mamma och lämna familjen hemma var ett stort och svårt beslut men utan deras stöd hade kanske resan aldrig blivit av. Vi fick även positiv respons av Högskolan i Kristianstad och haft stort stöd av Ulla Christianson-Banck, som varit vår kontaktperson från Högskolan under hela vår vistelse i Gambia. Ett stort tack till Mam Modi Joof som är en kusin till Ya Fatou skolans föreståndare. Han har hjälpt oss med allehanda ting under vistelsen. Tack till familjerna i Manjai-Kunda och alla våra nya vänner från skolans område för att vi blev en del av deras vardagsliv. Skolan var av stort behov av material till sin undervisning, därför startade vi en insamling före avresan till Gambia. Vi vill tacka alla som deltagit i denna insamling, såväl föreningar, studenter och vänner. Med hjälp av hantverkare och människor på campanden kunde vi bygga lekplats med fotbollsplan och toaletter. En campand är en benämning av ett mindre bostadsområde omringat av murar. Vi startade upp fortlöpande hantverksdagar, trädgårdsdagar och såg till att det blev en bättre skolmiljö. Med hjälp av insamlingen kunde vi även lämna ett välfyllt materielrum. Vi vill också tacka lärarna på skolan i Manjai-Kunda för deras ödmjukhet och för visat intresse av våra svenska kunskaper om undervisning där alla sinnen blir berörda.

1 Inledning

”Att undervisa ett barn är inte att fylla ett kärl, det är att tända en eld”. Montaigne, Fransk 1700-talsfilosof.

Vi har många olika pedagogiska nycklar med oss från högskolan och våra svenska värderingar som präglar vårt sätt att tänka. Under vår tidigare verksamhetsförlagda utbildning i Sverige har vi studerat den svenska skolans normer, och märkt av hur svårt det kan vara med glöd och lust i undervisningen. Författare som till exempel Ellen Key (1996), Bo Dahlin (2002), Howard Gardner (1991), Jon-Roar Björkvold (1991) samt filosofer som Goethe och Aristoteles har under många hundra år funderat över frågan hur barn tar in kunskaper bäst, och hur barnens glöd och lust kan höjas eller falna. Vi blev nyfikna på hur det ser ut i ett utvecklingsland och beslöt oss därför att bege oss till Gambia och samla data till denna uppsats. Under praktiken som var vår sista verksamhetsförlagda utbildning blev vi välkomna till en privat mindre byskola i Gambia. Vi ville få insikt och bilda oss en uppfattning om hur lärarna som är understimulerade materialmässigt och kanske kunskapsmässigt, gör för att ”fånga dagen” i sin undervisning och om de överhuvudtaget har tänkt i dessa banor. Hur gör lärarna i Gambia för att ”fånga dagen” i undervisningen och hur gör de för att skapa glöd i undervisningen? Med att fånga dagen menar vi att man tar tillvara på vardagens ögonblick, förgyller dem och skapar lärandesituationer utifrån dem. Begreppet ”fånga dagen” eller *Carpe Diem*, latinsk benämning, kommer från filmen *Dead Poets Society* (Weir 1989). Denna film gav oss inspiration och väckte vår nyfikenhet till att söka mer kunskap.

När vi jämför gambiska styrdokument med de svenska får vi återblicka till Lgr 69 för att hitta några gemensamma nämnare. Gardner (1992) skriver om de sätt barn undervisas över hela världen. I traditionella samhällen sker mycket av undervisningen informellt, genom användande av den enkla modellen observation och information så kallat mästernärling modellen. Nielsen & Kvale (2000) förklarar begreppet mästernärlära på följande sätt: när man går i lära hos en mästare är lärandesituationen identisk med tillämpningssituationen (a.a). Den undervisningsmodellen observerade vi på vår skola i Manjai-Kunda, vilket innebar att den vuxne förmedlade kunskaperna och eleverna gjorde som han/hon sade. Ett exempel på detta var när vi presenterade oss. Vi sade våra namn och eleverna svarade med att säga våra namn istället för sina egna.

Vi fick en chans att göra vår verksamhetsförlagda utbildning utomlands i ett utvecklingsland och fick därmed glädjen att se vad som behövdes för att få elevernas ögon att tindra och en lärare gå hemåt med stolt huvud.

1.1 Uppsatsens disposition

I litteraturdelen, vilken är uppsatsens första del, behandlas styrdokument, skolkultur i Gambia och Sverige, författares olika nycklar för att fånga dagen i undervisningen samt storytelling som är muntligt berättande. Denna del skrevs till stor del före vår avresa till Gambia. Vi hade då endast våra förutfattade meningar att stödja oss på vilket innebar att en del av arbetet fick skrivas om allteftersom ny kunskap tillkom om landet, kulturen och lärandet. I andra delen, empirin, redovisas intervjuundersökningen och dess resultat, samt observationer som gjorts i en kommunal och en privat skola i Gambia. Empiridelen innehåller även val av metod och metodkritik. Uppsatsen avslutas med analys, diskussion och sammanfattning.

1.2 Bakgrund

I Gambia är den sexåriga grundskolan inte obligatorisk. Landsbygden har länge lidit av resurs- och lärarbrist, men situationen har förbättrats sedan mitten av 1990-talet. Andelen barn som börjar grundskolan är 69 %. Alla barn har inte ekonomiska förutsättningar eller får inte någon plats i kommunal skola. Alternativet blir då privata skolor. Privata skolor kan innebära hög standard där skolavgiften är 700 euro/år och lärarna har lärarutbildning. Det finns även sponsrade privata skolor där erfarenheter, material och utbildning är av annan klass (www.landguiden.se 2005). I den skola där vi gjorde vår verksamhetsförlagda utbildning var det en mycket låg standard. Skolan hade endast tavla och kriterier som material när vi kom. Skolans lokaler bestod av tre klassrum och var byggda för 40 elever men där fanns 187 elever. Skolbyggnaderna var gjorda av grå betong varav ungefär hälften var vitkalkade. Hål för fönster fanns men inget var färdigställt. Klassrummen var cirka 18 kvadratmeter, varav ett egentligen var en matsal med betongsoffor utefter väggarna. Skolbänkar som var gjorda för två barn användes av fem barn att sitta på. De tillhörande borden användes till sittplats istället för att exempelvis rita och skriva på. Ingen elektricitet fanns inom skolområdet vilket innebar att overheadapparater, datorer och stereoapparater som är ett nästan dagligt inslag i den svenska skolan inte fanns tillgängligt. Skolan sponsras av medel från Sverige. Av fyra lärare har endast en lärarutbildning.

Vi bodde i anslutning till skolans område ”campand” i ett litet stenhus med tre små rum utan bekvämligheter som el och rinnande vatten. Utanför huset fanns en trädgård där det odlades frukt och grönsaker till familjerna som bodde där. I trädgården drack vi te och umgicks med folket i byn om kvällarna. Vi samtalade och fick höra många berättelser från forna tider och om deras tro på livet, vilket vi kommer att beröra i arbetet i form av storytelling.

1.3 Syfte

Vårt syfte med rapporten är att undersöka hur lärare i Gambia ”fångar dagen” i sin undervisning. Vi vill ta hem kunskaperna till Sverige, ta lärdom och bygga broar för att dels kunna utveckla vårt eget lärande och dels knyta till oss kunskaper om den gambiska kulturen. Vi vill också att arbetet ska fungera som inspirationskälla för andra verksamma pedagoger och studenter som har intresse av internationella kontakter.

1.4 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Marton & Booth (2000) hävdar att det finns de som menar att lärande handlar om att skaffa sig kunskap för att kunna återge och använda den, vilket är en kvantitativ kunskapssyn. Andra vill istället skaffa sig en förståelse för saker omkring dem, att få nya perspektiv för att tillslut utvecklas som människa, detta är kvalitativ kunskapssyn (Marton & Booth 2000). Säljö (2005) menar att skolan och utbildning är viktiga delar, men många av de mest grundläggande insikter är att vi lär oss genom interaktion med andra människor i hemmet, bland vänner. Dessa kunskapssyner bildar underlag för våra teoretiska utgångspunkter. Vi har valt att undersöka området genom en etnografisk studie, eftersom vi befann oss i landet och var delaktiga i livet och dess samhälle. I nationalencyklopedin (2006) står att varje etnografiskt fältarbete representerar en unik konstellation av personer, etnografen och hans/hennes informanter, och yttre villkor och omständigheter som inte kan upprepas under laboratorieliknande förhållanden. Metodens syfte är att tillhandahålla de bästa möjliga grunderna för förståelsen av människans kulturella mångfald (www.ne.se 2006). Metoden vi tillämpat till vår empiriska undersökning består av kvalitativa data, i form av intervjuer och observationer.

2 Litteraturgenomgång

Vi kommer i detta kapitel att skriva om fånga dagen med hjälp av litteratur och aktuell forskning. Vi lyfter upp aktuella ämnen genom ett sociokulturellt perspektiv som har med skolan och elevernas uppväxtmiljö att göra.

2.1 Skolkultur i Sverige

År 1900 utkom Ellen Keys bok *Barnets århundrade* i vilken hon går till angrepp mot de vuxnas inrotade vana att förgripa sig på sina barn. Ola Stafseng (1996) har följt upp och kommenterat denna litteratur som kanske skulle förtjänat att tillhöra den pedagogiska världslitteraturen. Enligt författaren skrev Key om hur elevernas kunskapshåg, självverksamhet och iakttagelseförmåga som eleven kommer med har efter skoltidens slut i regel försvunnit, utan att ha blivit omsatt i varken insikter eller intressen. Key skrev om själamord och hur Goethe visade sin klara blick för betydelsen av en individualistisk och psykologisk uppfostran och hur hon såg att den framtida viljestyrkan låg i barnets egensinne. Key lyfter fram hur industrisamhället har förändrat vår syn i svenska skolor och samhället. Hon skriver om framtidens skola där hon drömmer om ett livslångt lärande. Key tänker sig elever i lågstadiet utan betyg och lärande genom egen verksamhet (Stafseng 1996).

John Steinberg (2004) skriver att synen på pedagogiken och pedagogrollen förändrats de senaste fyrtio åren från förmedlingspedagogik till en mer elevaktiv undervisning. Denna förändring har påskyndats av läroplaner som ger eleven en ny och annorlunda status. Han menar att detta hör ihop med samhällsomvandlingen, demokratiutvecklingen och en ny humanistisk syn på människan. Eleven är medspelare och skolan är fortfarande den primära platsen för inläring. I dagens klassrum har drama, spel, lek, diskussioner, grupparbeten och elevredovisningar blivit mindre beroende av textböckerna anser Steinberg. Förut var det annorlunda, ville man inte läsa var det bara att lämna systemet. I det moderna skolsamhället uppmanas alla att studera till och med gymnasiet och därefter helst högskola. Idag tar pedagogen på sig uppgiften motivation och lust. Vi skapar samtidigt många lustbarn menar författaren där varje lektionstillfälle ska vara underhållande, engagerande, variationsrikt, relevant, intressant, och knyta an till elevens behov. Steinberg förklarar att en lyckad undervisningsmodell är suggestopedi som är en klassisk motivationsmodell och undervisningssättet ska underlätta för inläring. I denna modell används musik som

avspänningsövning vilket gör att hjärnan kan slappna av och ta emot informationen lättare (Steinberg 2004).

Pia Williams m.fl. (2000) har skrivit en forskningsöversikt och menar att under många år har den traditionella synen på undervisning varit bunden till föreställningen att kunskap bäst överförs från den vuxne till barnet. Det var den vuxne som bäst kunde förmedla och välja ut den kunskap barnet bäst behövde. Den bild som framträder i Lgr 69 kommenterar Williams m.fl. (2000) att samverkan hos eleverna är till för att utveckla elever till demokratiska individer genom att de blir delaktiga i verksamheten och inte i sitt eget lärande. Eleverna blir dock skolade till samhällsmedborgare säger hon, som tar ansvar och ser sig själva som värdefulla i denna process. I den svenska läroplanen från 1960 var mål och riktlinjer lutade åt ett individualistisk synsätt. ”Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet” (Skolöverstyrelsen 1962, s. 13).

2.2 Skolkultur i Afrika

Ur en etnografisk synvinkel skriver Gert Chesi (1979) om storfamiljerna i det traditionella Afrika där barnen stod mer i centrum och förfäderna dyrkades. Det var helt otänkbart att isolera en gammal människa. Storfamiljerna fanns där för henne som för alla andra. Med européerna följde kolonisation som innebar en påtvingad kristendom. Utländska makter har påverkat med sina ideologier och stora multinationella företag med en konsumentpolicy som skapar behov och som förstör det sista av tradition. Ekonomisk hjälp har många gånger inneburit att byta ut ett lantligt liv mot ett liv vid det löpande bandet. Författaren skriver att ”afrikanen är mycket mer bunden av sin jord än europén, då endast jorden kan ge honom hans livsuppehälle” (s.9) Författaren skriver att stora delar är uppbyggt runt det fungerande samhället där mycket av jordbruksamhället fanns kvar men är på väg in i industrialiseringen. Behoven av vardagliga ting som att odla och gå till marknaden för att köpa eller sälja livnär en stor del av befolkningen. Barn som inte har någon skola att gå till lämnas hemma hos syskon och äldre släktingar (a.a).

I kursplanen från Gambia förespråkas en mer konkret undervisning där eleverna ska lära sig vardagliga sysslor och bry sig om den sociala närmiljön för att klara livet med

familjen, dess sysslor och ute i samhället. Det står tydliga instruktioner hur läraren ska undervisa vid olika tillfällen. Om katederundervisning kan vi läsa följande:

”The passive receipt of knowledge by direct transfer from the teacher will no longer suffice” (Ministry of Education 1993, s 30). “In schools and colleges such methods will include: making, observations, identifying patterns, making hypotheses, testing these hypotheses through experimentation, interpreting the results of experiments, using knowledge and skills in attempts to solve problems” (Ministry of Education 1993, s 30).

2.3 Fånga dagen med en historia

Jan Gradvall har skrivit en artikel i tidningen Elle (nr.9, 2005) där han påpekar hur overheadbilder styr vår undervisning och för vår historia och berättelse framåt i skolans värld. PowerPoint ska fånga glöden hos eleverna i dagens samhälle. Gradvall säger också att en bra historia sprider sig lika snabbt som ett virus. Berättelser och muntliga traditioner lever än idag kvar i en stor del av den afrikanska kontinenten, till exempel genom Alex Haleys insamlingar till boken och tv-serien Rötter har vi kunnat följa slaveriets historia. Släktleder finns kvar än i dag att besöka. Historien börjar år 1750 i en fridfull liten by Juffure i Västafrika. Vi följer hur Kunta Kinte kämpar som slav i Nordamerika där annan religion och traditioner råder. Han har svårt att vidmakthålla ideal och traditioner som han samlat på sig i sin uppväxt i Juffure. Han längtade tillbaka till Gambia där den muntliga traditionen oftast förs vidare under ett berättarträd. Storyn slutar i Gambia efter många generationer, där monument och museum finns att beskåda än i dag (Haley 1980).

Storytelling som är att muntligt återberätta en historia ligger sedan 2000 år tillbaka förankrade av filosofen Aristoteles. Han tyckte att historier ska ha en början, en mitt och ett slut. De ska också inkludera komplexa karaktärer såväl som en handling där någon förlorar något viktigt och därmed lär sig en läxa. Gradvall citerar Manusgurun McKee hur man kan lära sig berätta en historia. Han säger att ”Historien har inplanterats i dig tusentals gånger sedan du satt i mammas knä. Du har läst bra böcker, sett filmer, gått på teater. Människor vill dessutom naturligt arbeta via historier” (McKee i Gradvalls artikel 2005, s.95). Gradvall skriver vidare om McKee där kognitiva psykologer beskriver hur den mänskliga hjärnan i sina försök att förstå och komma ihåg sätter samman olika delar av erfarenheter till en historia. En historia

som börjar med en personlig önskan och sedan porträtterar kampen mot de krafter som blockerar önskan. Historier är helt enkelt vårt sätt att komma ihåg. Författaren menar att många tagit lärdom av Aristoteles och McKees analyser om vad som får människor att lyssna (a.a). Peter Gärdefors (2005) skriver i sin bok *Tankens virvlar*, hur den moderna tekniken kommit att förändra berättandets former och hur vi idag istället kommunicerar med datorer.

Hostetter & Rehnman (2002) har intervjuat många storytellers och skrivit en bok hur man fångar dagen genom berättelser och hur de skapar ett kreativt och lustfyllt lärande genom dessa. Mikael Niemi (2002) är en av dem och han representerar urkraften från Norrlandsvenskans muntliga tradition och berättar om kraften som finns i det muntliga berättandet. Han säger: ”jag bestämde mig för att skita i det finlitterära och gå till mina rötter. Och det är de muntliga berättelserna” (s.52). I den kultur Niemi kommer ifrån har man sällan nedtecknat någon berättelse. De bästa berättare han har mött har ingen utbildning utan berättar av glädje och inre tvång. Mikael Niemi säger: ”vissa berättade så att man bara ryste och några berättade så att det började brinna” (s.52). Maria Eloranta (2002) som är Waldorflärare/utbildare är också en storyteller som säger att hon använder berättarkonsten i elevernas inlärningsprocess. Hon fångar upp barnens känsla och leder dem från inlevelse av berättelsen till reflektion och inläring. Det är berättelser som skapar bilder i varje åldersskeende som en visdom på vägen menar hon. Slutligen intervjuas Göran Hemberg som genom dilemmasagor vill ge eleverna något att klura på hellre än läxor. Han menar att sagorna ska leda till en tanke (a.a).

I Gambia finns ingen skriftlig tradition enligt Ann-Britt Sternfeldt (2000). Det är det muntliga berättandet som burit historierna vidare till generation efter generation. De talade språken har inte haft sin motsvarighet i något skriftspråk vilket nu, när det gambiska samhället förändras, blivit ett hot mot samlad kunskap och historia eftersom det muntliga berättandet inte förs vidare menar författaren. Skriftspråk för bl.a. mandinka och wolof har på senare tid utvecklats. En del berättelser och ordspråk har börjat skrivas ner ofta med jämsides översättning till engelska, det är positivt för engelskan är obligatoriskt i stora delar i Afrikas skolor menar Sternfeldt. Detta leder förhoppningsvis till att en viss del av det muntliga berättandet kommer att bevaras genom att fler kan läsa berättelser och återberätta vidare. I ett fattigt land som Gambia konkurrerar inköp av böcker med inköp av mat, tid för läsning konkurrerar med tid för arbete. Om folket i Gambia får en bättre levnadsstandard och

utbildning kommer säkerligen litteraturen att blomstra, precis som på många håll i Afrika (Sternfeldt 2000).

2.4 Glöd och inlärningslust

Läraryrket utbildningspolitiska program skriver att det har stor betydelse att börja kunskapsinhämtning när man är liten. ”Det tidiga lärandets betydelse för barns utveckling finns belagd i såväl nationell som internationell forskning” (Läraryrket 2002, s.20). Barnets motivation, nyfikenhet och lust att lära är som störst i tidigare åldrar och kommunikation är nyckeln till mänsklig utveckling. I tidiga åldrar skall alla, oavsett föräldrars sociala situation erbjudas utbildning utan kostnad (Läraryrket 2002).

Verklig kunskap bildas genom en process där information och erfarenheter införlivas och bildar ett sammanhang skriver Läraryrket/global och menar att det sker i mötet mellan människor. Förmågan att kommunicera är avgörande för kunskapsbildningen men också för att kunna leva sig in i andra människors sätt att tänka och resonera, det vill säga den sociala kompetensen. En skola för lärande måste därför ge eleverna möjlighet att lära med alla sinnen och tillfälle att uttrycka sig på många olika sätt. Lärandet måste också utgå ifrån att hos det växande barnet hänger allt samman. Därför kan fostran, mognad och kunskapsbildning inte separeras som om de vore skilda processer. Därutöver fodrar kunskapsutveckling både tillit till den egna förmågan och självdisciplin. Det kräver ett personligt ansvar för den egna kunskapsstillväxten och respekt för andras lärande säger de och har kommit fram till att, allt sökande efter kunskap förutsätter arbetsglädje och ordning. (Läraryrket/global 2002)

Ur ett sociokulturellt perspektiv framhåller Säljö (2000) Vygotskys teorier om att många grundläggande insikter och kunskaper tillägnas i andra sammanhang, utanför skola och utbildning. Interaktionen mellan människor ses som viktigt för lärandet och kunskap skapas i sociala sammanhang i samspel med andra (Säljö 2000).

2.4.1 Glöd genom kunskapsiver

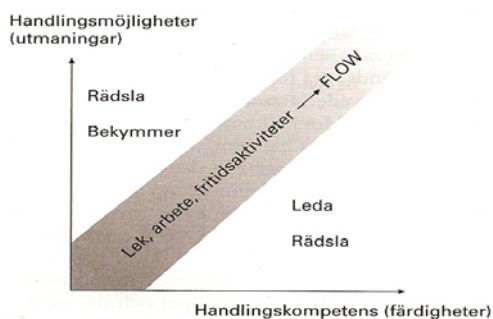
Att väcka en inre glöd och tända elevernas kunskapsiver har artikelförfattaren Ida Måve (2001) funnit några nycklar till. Hon skriver om sitt besök på en skola där eleverna får jobba med det de själva tycker är spännande och intressant. Istället för att göra många saker fördjupar eleverna sig i områden som väcker den inre glöden, det får ta tid och på så vis skapas ingen provhets. Eleverna tycker att de lär sig mer och inte bara för stunden. Även fast eleverna inte kan ”rabbla” alla kungarna så har de en inlärningslust. Lärarna arbetar mycket

med att vara handledare och grunden är ett livslångt lärande. Måve skriver att när hon gick från Östra skolan den dagen kände hon ett hopp tändas och hon tycker att eftersom läroplanen förespråkar detta borde fler skolor jobba enligt denna modell. Elevinflytande och demokratiska arbetssätt ska ges högsta prioritet, och det känns skönt att vi i Sverige åtminstone har insett detta på politisk nivå (a.a). Att hitta ett kunskapsflöde ett "flow" som engagerar dig fullständigt har utvecklats av författaren Mihaly Csikszentmihalyi. Han berättar att:

"perception and understanding have come to a stop and spirit moves where it wants. You stop 'thinking' and just do. People in a state of 'flow' are those who feel ... they are engaged in a creative unfolding of something larger. This state of consciousness... comes as close as anything can to what we call happiness...and make time stand still. That is flow" (Csikszentmihalyi 2001. [www. Butler-bowdon.com/flow.htm](http://www.Butler-bowdon.com/flow.htm)).

Flow – utmaningar och färdigheter

Tabellen nedan visar elevernas upplevelse av "flow" i lek, arbete och fritidsaktiviteter. Det krävs en viss utmaning för att utveckla färdigheter.



(Csikszentmihaly, 2001)

Det är ur elevernas upptäckarglädje, livslust och strävan efter gemenskap som den avancerade språkförmågan växer skriver Jan Nilsson (2001). Han menar också att utan viljan finns det ingen glöd eller lust att intressera sig för läsning. Läsandet och skrivandet måste handla om elevernas egna världar, verklighet och erfarenheter. Det betyder att läraren måste lyssna av eleverna och låta det som eleverna finner viktigt och meningsfullt få styra undervisningen (Nilsson 2001).

2.4.2 Glöd genom lek

Att lyckas med att fånga dagen, tända en eld och sedan hålla lågan kvar är mer än en dröm anser Bo Dahlin (2001). Utifrån att antalet elever som är stressade med magont och huvudvärk blir fler och fler känner Dahlin en uppmaning att fördjupa sig i vad det beror på. Att undervisa är inte att fylla en hink utan att tända en eld säger han och ser genom både Lpfö98 och Lpo94 hur de båda läroplanerna framhåller betydelsen av lek. Lek kan vara avstressande och det har en positiv påverkan på stresshormonet. Ökad stress sänker elevernas immunförsvar och det påverkar deras minne, koncentration och hälsa negativt. Det påverkar i sin tur elevernas prestationer i skolan och deras betyg. Dahlin anser att det kan vara svårt att ha roligt sista timmen om man inte haft roligt innan (a.a).

2.4.3 Glöd genom drama

KG Nordström (2001) har hittat en nyckel in i glöden. Han har insett att tråkigheten kanske är skolans verkliga kris och då menar han både för lärare och för eleverna. Han tycker att arbetssätten verkar enformiga och styrda av prov och betyg. Improvisation och rollspel ger liv åt kunskapsarbetet i traditionella skolämnen. Lärarna behöver lyssna på elevernas egna tankar, erfarenheter och kunnande. Ämnet drama är viktigt för att skapa liv, lust och glädje i skolans vardag menar Nordström.

2.5 Miljön i klassrummet

”Att skapa ett mänskligt klassrumsklimat handlar om att våga erkänna hur vi är, så vi slipper gömma oss och låtsas att vi är något vi tror vi bör vara” (Dahlin 2002, s. 84). Mycket skulle vara vunnet om vi vågade samtala om det vi bär inom oss. Han menar att inom oss alla finns problem såsom osäkerhet, sårbarhet och ilska som vi så lätt döljer och istället klistrar vi på säkerhet eller nollställdhet. För identitetsskapande barn och ungdomar är det istället en enorm befrielse att få ta del av andras likartade problem (a.a). I svenska läroplanen står det att ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära” (Lpo94, s.9). Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen (Lpo 94).

Dahlin påpekar vidare att vissa svårigheter kan uppstå när lärare under samma dag träffar många olika grupperingar. En meningsfull undervisning för både elever och lärare bygger på nära relationer, gott om tid och kontinuitet. Läraren vet vem som är ledsen den dagen, arg efter den rasten, vem som bråkat med vem under skollunchen och glömt läxa, penna och

minnet. Ensam, liten och rädd kan ett barn vara långt upp i åren. Det handlar om att känna varandra, ingå i ett sammanhang. Då kan också lärandet få djup och verklig mening. Dahlin menar att en pedagog inte är utbytbar mot varje annan pedagog. Jag hinner och orkar fånga dagen eftersom vi har många timmar tillsammans, läraren skjuter upp moment och ändrar lätt i schemat. Vi bör alltså låta undervisningens krav, barnens och våra behov styra schemat. Istället för att schemat styr undervisningen och stör våra behov! Dahlin menar att ju öppnare schemat är desto lättare når lärandet oanade höjder (a.a).

2.6 Trygghetens betydelse för inläring

Gunilla Wahlström (2001) skriver att självförtroendet är en av de viktigaste förutsättningarna för att individen ska kunna utvecklas och lyckas i livet. Hon har en del frågetecken som berör den pedagogiska verksamheten i skolan, och undrar om arbetet i skolan huvudsakligen bidrar till att stärka alla elevers självförtroende. Även de som inte kan så ofta, eller har vi lagt upp arbetet så att de som redan har ett gott självförtroende får detta stärkt, undrar hon. Den kunskapssyn som stirrar sig blind på faktakunskaper, bokenkunskaper och kunskaper, som det bara finns *ett* rätt svar på, är ju av tradition förhärskande i skolan. Den stora livskunskapen, mognaden och visheten kan vi inte mäta och därför är det svårt att skapa utrymme för den om ramen för skolans målsättning. Det förutsätter en lärarkår, som äger just mognad och vishet (a.a).

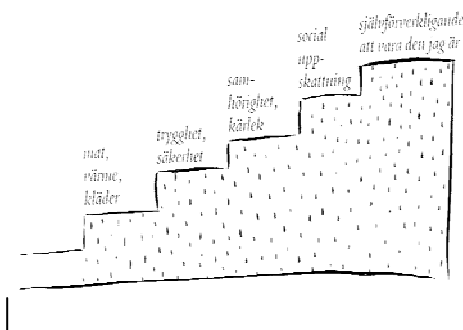
”Om man bland skolfolk försöker fastställa vilken idealbild flertalet har, vad gäller egenskaper och färdigheter hos en elev på väg ut ur grundskolan, så kan man vara ganska säker på att trygghet hör till det som nästan alla sätter högt” (s. 19).

Vid visionsbyggande, där man på olika sätt tydliggör hur den blivande samhällsmedborgaren bör kunna fungera, och vilka egenskaper han/hon bör ha, är nästan alltid trygghet bland de viktigaste kriterierna. Den välkända maslowska behovstrappan, där människans behov är uppdelade i olika trappsteg (se figur nedan), visar också att trygghet är på första trappsteget till vägen mot självförverkligande. I Sverige är vi duktiga på den yttre tryggheten så som cykelhjälm, flytvästar och barnsaddlar och så vidare, men när det gäller den inre tryggheten behöver vi komma längre. Att vara helt trygg definierar Wahlström i följande punkter:

- *”att jag vågar hävda min åsikt, även om den inte delas av någon annan*

- att jag vågar vara med och bestämma, ta ansvar och stå för mina beslut
- att jag vågar pröva nya saker, även om jag inte är säker på att lyckas
- att jag vågar vara mig själv till det yttre och inre att jag vågar bejaka det som är bra hos mig själv och acceptera det som är mindre bra
- att jag vågar lyckas (det kan vara riskabelt i vissa grupper)
- att jag vågar hävda mina önsknings och behov i min grupp
- att jag är generös mot andra och gör dem och mig själv synliga
- att jag inte upplever avvikande åsikter som hotfulla” (s. 20-21).

Maslows behovstrappa



(Wahlström 2001, s.19)

Figuren ovan visar Maslows behovstrappa vilken Wahlström stödjer sig på i sina tankar om trygghet. För att kunna gå upp för trappan måste behovet på trappsteget innan vara uppfyllt. Varje steg leder mot självförverkligande, att våga vara vem jag är.

2.7 Etnocentrismen

Svensk skola och samhälle fostrar människor utifrån sina normer och värderingar. Håkan Wall (2002) och Kjell Kampe (2002) skriver om vår strävan mot globalisering och internationaliseringen som i sin tur leder mänskligheten in i nya behov och tankesätt. Mångkulturaliteten är en tillgång och kan bli berikande för alla men det finns även risk för kollision säger författarna. Vår olyckliga etnocentrism får oss att bedöma och döma andra människor och kulturer utifrån våra egna mallar och normer. Det invanda och hemtama är det som är det ”normala”. Etnocentrismen, sätter det egna folket i mitten, och gör att vi tar vår egen kulturs begrepp för givna och att våra värderingar delas av andra folk. Resultatet blir etnocentrism och stor självupptagenhet och på individuell nivå egoism menar Kampe & Wall. Att gradvis anpassa sig till en annan kultur är som att skala en lök. Det är lätt att skala av

yttersta skikten där man anpassar sig till nya arbetsuppgifter, ny bostad och att man ändrar sin klädsel. Något av det svåraste att ändra är sättet att uppfostra barnen. Det är här man överför sin kulturs värderingar. Författarna menar också att en svensk familj som flyttar till ett muslimskt samhälle kommer med all säkerhet inte att uppfostra sina barn efter lokalt mönster (Kampe och Wall i Lärarförbundet/global 2002).

2.8 Fånga dagen genom musisk förmedling

Mötet mellan skriftlig och muntliga kunskapsvärldar liksom mötet mellan människor har lett Eva Saether till Gambia. Forskning på det ”muntliga universitetet” gjorde henne uppmärksam på hur musiken kan vara en pedagogisk och metodisk resurs. Hon skriver att Aliagi Mbye är mannen bakom Jali-tradition där han med ett gitarrliknande instrument kallat kora, genomför en intervju via musisk förmedling. Hans insikt efter mötet var att även hans kultur var värd något (Saether 2003).

Jon-Roar Björkvold (1991) menar att läraren måste våga språnget från ämnesstudiernas översiktliga trygghet till spontan kreativitet, utan säkerhetsnät. Här finns tillgängligt en energikälla till inlärning och kunskapsförmedling som inget av skolans ämnen klarar sig förutan. Förutsatt att skolan söker djupa, autentiska kunskapsprocesser med glödande kärna, ökande puls och levande språk som skälver av intensitet. Han menar att den levande läraren är en lika avgörande förutsättning för äkta undervisning som den levande eleven. Vi måste veta att: ”Utan musisk förmedlingskraft kommer ingen lärare att lyckas, inte ens om utbildningsbeviset från lärarutbildningen är fyllt till brädden av ämneskunskaper och högsta betyg i lärarskicklighet” (s.153). Med musisk förmedlingskraft menar han inte lärarens förmåga att sjunga eller spela ett instrument utan det handlar om att leva på ett fantasifullt och kreativt sätt i alla vardagens situationer och göromål. Som exempel jämför författaren europeiska och afrikanska människors sätt att använda sin kropp vid gång. I Europa, särskilt norra delen, går människorna ofta på ett mekaniskt, stelt och livlöst sätt enligt Björkvold. Gåendet är bara ett förflyttningsmedel, det har inget egenvärde. Vi skyndar från en plats till en annan och benen rör sig som pinnar upphängda på höfternas ”gångjärn”. I Afrika verkar själva gåendet nästan vara en njutning i sig. Man har inte lika bråttom till målet utan vägen dit tycks vara lika meningsfull som framkomsten. Det finns en rytm i gåendet som genomströmmar kroppen. Höfterna svajar, knäna gungar, samtidigt som ryggen är rak, utan att vara stel (a.a.).

3 Empirisk del

För att förklara vårt problem har vi valt att göra en empirisk studie och vår frågeställning presenteras här nedan. Vi har valt vår frågeställning eftersom undervisning kan bedrivas på olika sätt och baseras på olika teorier och metoder.

Frågeställning:

- Hur lärare i Gambia fångar dagen i sin undervisning?

3.2 Uppläggning och genomförande

I den här delen redovisar vi en del av allt det våra informanter talat om under intervjuerna och vad som framkommit under observationerna. Samtliga intervjuer och observationer är genomförda i Gambia och vi har översatt dem till svenska och lämnat kvar enstaka citat på engelska för en bättre förståelse av innehållet. Vi bifogar våra sex intervjufrågor (se bilaga 1). Flera av intervjufrågorna är inom ett närliggande område för att vi ville få en djupare bild av informanternas sätt att tänka inom området. Eftersom vi befann oss i ett land där den muntliga traditionen är en stor del av kulturen blev det ett naturligt inslag att fråga och diskutera om storytelling även om så inte var tänkt från början. Vi ville låta informanterna prata fritt i möjligaste mån och har därför styrt samtalet så lite som möjligt. Det har förekommit att vi ställt följdfrågor, men vi har inte avbrutit de intervjuade om de kommit in på närliggande områden utan väntat tills de diskuterat färdigt kring en fråga innan vi ställt nästa. Detta har gjort att vi valt bort en del av vårt material. Därför redovisar vi här inte allt som kommit upp under intervjuerna utan mestadels det som berör vår frågeställning. Syftet med att vi valde den kvalitativa metoden i form av intervjuer och observationer beror på att vi tror det ska ge oss mer kunskap inom vårt forskningsområde. Vårt önskemål var att hitta informanter som genomgått lärarutbildning och hade minst tio års yrkeserfarenhet eftersom vi ansåg att de då hade stor erfarenhet av yrket och hade mycket att berätta. Efter en hel del letande och övervägande fick vi via kontakter hjälp att hitta informanterna. Samtliga intervjuer är genomförda i respektive lärares hem, vilket innebar att vi fick ta del av deras olika hemmiljöer. Två av våra informanter bodde i ett ”finare” kommunalt område vilket innebar bland annat elektricitet, rinnande vatten inomhus samt sophantering. Eftersom informanterna arbetade statligt fick de förmånen att bo i detta område vilket vi inte hade kännedom förrän vi besökte dem. Vi förstod att skillnaderna var stora mellan kommunala och privata områden,

men skillnaderna kunde även vara stora inom de privata områdena. Ur samhällssynpunkt kunde vi se hur de vita européerna bygger och bor i finare egna områden, turistområden. Afrikanerna anpassar sig sedan och säljer hantverk och batik. Den tredje informanten bodde i ett privat område vilket innebar självförsörjning. Ingen kommunal service fanns såsom el, vatten eller sophantering. Boendeförhållandena var primitiva och fattigdomen stor. Skolområdet var under uppbyggnad och resurser fattades.

Uppfostringssättet var annorlunda, tillrättavisningar och bestraffningar var en del av vardagen i skolan och samhället. Elevantalet var stort i vår lilla privata skola eftersom det serverades gratis lunch varje dag. För att lärarna skulle ha en möjlighet att styra alla eleverna användes en växtpinne för ett litet rapp som tillrättavisning. De lärare vi talade med informerade oss att aga var förbjudet enligt Gambisk lag. I FN:s Barnkonvention kan vi läsa i artikel 37 att bestraffning inte är tillåten (www.rb.se/sv/Barnkonventionen). Lärarna såg inte sin aga som bestraffning utan som en vardaglig förekomst.

Vi upplevde ändå att människorna vi träffade i Gambia hade en härlig inställning. ”No problem” var ett uttryck som vi hörde flera gånger varje dag. Vi upplevde att dagen fångades genom att leva efter dagens väderförhållande. Stress förekom sällan eller aldrig hos folket omkring oss i Manjai Kunda. Människorna på campanden var glada och kunde nöja sig med att få mindre saker utträttade eftersom ”det alltid kommer fler dagar”.

Under intervjuerna använde vi oss av en diktafon för att kunna få med allt som sades samt förde anteckningar. Vi förklarade intervjufrågorna för lärarna för att vara säkra på att vi förstod varandra språkmässigt. Intervjuerna är gjorda på engelska, vilket inte är lärarnas hemspråk. Intervjuerna är nerskrivna på engelska och översatt resultat presenteras här nedan. Vi har i samråd med informanterna valt att namnge dem eftersom informanterna önskade detta. I Gambia är man mycket stolt över sitt namn och dess betydelse.

3.3 Presentation

Vi vill också presentera de intervjuade för att ge läsaren en bild av de personer vars åsikter vi tar upp i den här delen:

Mr Ebon Joof har varit lärare i Gambia i tio år i kommunala skolan mellan 1974 – 1984. Han undervisade barn i åldrarna 7 – 12 år i primary School som klasslärare. I tre år undervisade han även på college. Efter detta befordrades han till ett arbete hos Youth & Sports där han fortfarande arbetar med teoretisk och praktisk undervisning i idrott samt sköter administration. Under vår intervju med Ebon Joof satt vi från början på stolar ute på hans terrass och solen var på väg ner. Efter hand började moskiterna surra runt benen och vi förflyttade oss inomhus. Väl inne i huset satt hela familjen Joof runt oss och lyssnade. Eftersom det var ramadan förstod vi att samtliga familjemedlemmar längtade efter att få börja äta när klockan närmade sig sju. Denna familj bodde i ett fint kommunalt område. När vi befann oss inomhus i familjens allrum kände vi oss lite som hemma eftersom där fanns TV, soffor, hyllor med prydnadssaker och gardiner. I köket användes den elektriska spisen som skaffereri och trots sju medlemmar i hushållet användes istället en mindre vedeldad eldstad med plats för endast en gryta till matlagningen.

Mr Sid Bay har varit lärare i tjugosex år i kommunala skolan. Han har undervisat på basic och secondary level samt på college och då mestadels som idrottslärare. Mr Sid Bay har arbetat på flera skolor i Gambia. Även denna lärare arbetar idag kommunalt inom idrottsrörelsen. Sid Bays hus var byggt i etager och golven bestod av vacker klinkers. Allrummet var stort, luftigt och stilfullt möblerat. Under intervjun fick vi sitta i skinnfåtöljer, vilket vi upplevde ”lyxigt” eftersom vi själva inte hade möbler i vår lägenhet. Sid Bay bad de lekande barnen på gården vara tysta under intervjun och respektera vårt samtal. Sid Bay var en atletisk och humoristisk man och vi förstod att han respekterades av många i området.

Den tredje informanten Alieu Jah arbetar på en privat skola som föreståndare. Han har undervisat i cirka tio år och gör detta fortfarande i en mindre by, där eleverna är materialmässigt understimulerade. Det är för övrigt den skola som vi har bott och undervisat i. Han bodde i samma campand som oss under helt andra förhållande än lärarna ovan. El fanns inte i bostaden, förutom de stunder när det startades en bensindriven generator, om pengar fanns till bensin. Vatten hämtades ur brunnen cirka 50 meter från bostaden. Såväl inom som utomhus sprang råttor, möss och ödlor omkring och ingen mer än vi upplevde det som konstigt. Under intervjun satt vi i ett litet allrum med stampat jordgolv, söndriga trädörrar som termiterna ätit upp och längs med väggarna hängde tygstycken för att dölja de slitna väggarna. Vi fick sitta i slitna fåtöljer och vara noga med var vi satte fötterna eftersom diverse djur

sprang omkring. Utanför lekte barnen med leksaker de byggt ihop av sopor, hönorna kacklade och stora spindlar hängde i träden. Syskonen tog väl hand om varandra. Vi upplevde att Alieu Jah var rik på andra sätt. Han var mycket språkligt begåvad och talade åtta språk. Att det var fattigt runt omkring bekymrade honom när det gällde skolan och skoleleverna, men själv hade han mat för dagen och vi upplevde att han hade en ljus framtidstro. För att klargöra för läsaren hur skolan och dess område såg ut har vi valt att infoga ett antal bilder (se bilaga 2).

3.4 Intervjuer

I detta avsnitt kommer vi att redovisa våra tre intervjuer i en följd.

För att få en bild av hur informanterna ställer sig till begreppet energikick och när de upplever att de får en energikick i sin undervisning inledde vi samtliga intervjuer med denna fråga. Ebon Joof säger:

“I would like to interplate energykick like a motivation”.

Om eleverna förstår vad läraren säger och alla i klassen svarar på hans frågor får Ebon Joof en energikick. Han säger vidare att läraren alltid är den ansvarige för att skapa en atmosfär i klassrummet som gör att barnens respons är motiverad och välkommen. Sid Bay får en energikick när han ser att precis alla barn är uppmärksamma, när samtliga är intresserade av vad som undervisas och när han kan se alla elevernas iver att svara på hans frågor. Han säger att han då får en ”kick” till fortsatt undervisning. Alieu Jah menar att han får en energikick när han kommer till sin klass och ser att alla elever är närvarande och ingen av dem är hemma. Han säger att han känner sig väldigt aktiv att lära ut mycket när alla är där, när alla förstår och att han då slipper repetera allt. Det blir då kvalitet i undervisningen menar han.

*

En viktig faktor är rösten anser både Ebon Joof och Sid Bay. De menar att den måste höjas ibland, sänkas ibland och den måste vara trevlig, särskilt när man motiverar yngre barn. Man får inte ha en elak röst för då skrämmer man barnen. Sid Bay poängterar även kroppsspråket och säger:

“You just articulate your actions”.

Läraren måste artikulera (uttala tydligt) och gestikulera (berätta med hjälp av kroppsspråket) för att få fram budskapet till eleverna. Sid Bay berättar att han lärt sig detta på

lärarutbildningen. Han säger att läraren inte bara ska stå inför klassen och prata utan han/hon måste ha ett tydligt kroppsspråk för att fånga glöden i undervisningen. (Läraren berättar här om sitt liv inom idrottsrörelsen och att han representerat Gambia i olika idrotter).

*

Ebon Joof menar att man ska använda konkret material till det man undervisar om. Det ska vara något som tillhör barnens närområde för det gör det mer spännande för barnen. Han tar ett exempel: om han undervisar om djur och om han då har bilder eller teckningar på de olika, lär sig barnen lättare skillnaderna mellan djuren. Han tycker det är bra med visuella attribut. Det beror också på vilket ämne, men om han tänker inom matematiken går det till exempel att använda små flaskkorkar, det hjälper också till, säger han.

Sid Bay säger att man både i och utanför undervisningen måste tillåta studenterna att delta i undervisningen. För länge sedan var det endast läraren som stod framför klassen och pratade. Numera involverar man hela klassen. Läraren måste informera och motivera dem för att göra klassen livfull. Läraren måste skapa en livfull miljö i klassen så varje barn har möjlighet att delta. Läraren måste också ha sinne för humor, fortsätter han. Om läraren har humor kan hon/han motivera barnen och då blir lektionen lyckad. Sid Bay menar att det är det moderna sättet att undervisa och det fungerar i alla ämnen. Han berättar att numera finns det något som kallas *educational gymnastic*. Då utmanar läraren eleverna. Sid Bay exemplifierar introduktion av kullerbyttan, han gör under intervjun själv en kullerbytta på stenhårt klinkergolv framför oss. Han menar att man inte ska gå för snabbt fram, utan istället ge varje barn chansen. Sid Bay säger till eleverna:

”Let me see how many forward rolls you can do”.

Han låter sedan dem rulla på valfritt sätt och läraren måste vara mycket observant och titta på var och en av eleverna och säga att det var precis vad han/hon menade. Sid Bay menar att läraren ska låta barnen själva se vem som gör helt rätt. Han tror också att barnen kan lära sig mer om de är aktiva och får röra på sina kroppar under till exempel raster och fritid.

*

Alieu Jah säger att han upplever ett positivt klassrumsklimat när han tillbringat mestadels av tiden för att förklara och efter det ser att alla eleverna förstått vad han menat. Då ger han alla elever chans och möjlighet att diskutera med honom eller med kamraterna om vad undervisningen handlat om, hur de upplevde den och om de kände sig tillfreds med ämnet.

Alieu Jah vill också ha en diskussion där både läraren och eleverna ger varandra positiv respons. Då ser han deras förståelse, engagemang och eleverna vågar tala öppet.

Om barnet känner sig omhändertaget på bästa sätt kommer det inte att känna sig osäker inför att prata i klassen säger Ebon Joof.

*

Både Ebon Joof och Alieu Jah poängterar att läraren måste vara omhändertagande och vara som en förälder till sina elever. Läraren måste skapa en relation som gör att barnen blir glada när de ser, känner och pratar med honom/henne. De menar att man måste vara uppmärksam på varje elev och är man det känner barnen det. ”Om läraren behandlar barnen som deras mödrar eller fäder behandlar dem, så kommer barnen, inom en dag eller två inse att man vill dem väl” säger Ebon Joof. Han menar att det är viktigt att läraren visar att han/hon bryr sig om barnet och exemplifierar vid: huvudvärk, toalettbesök, någon är ledsen, törstig osv.

*

Både Ebon Joof och Sid Bay menar att man som lärare måste vara väl förberedd inför lektionerna och göra dem intressanta för barnen för att skapa motivation. Ebon Joof menar att första steget är att veta vilket mål man har och vad man behöver för undervisningsmaterial. Andra steget är att ta reda på elevernas förförståelse. Tredje steget är att lägga undervisningen på rätt nivå. Genom att se alla barnen delaktiga, sker utbyte av frågor mellan dem och läraren. När läraren Ebon Joof ser att alla barnen är engagerade känner han att han fångat dagen.

Sid Bay menar att läraren måste vara säker på att barnen förstår vad som menas. Han säger att det är viktigt att ge barnen flera chanser såväl i helklass som i mindre grupper. Återigen poängterar han att förberedelserna är viktigast och att läraren är väl insatt i ämnet, på så vis fångar han dagen.

Alieu Jah menar att han fångar dagen genom att titta tillbaka på varje lektion, hur eleverna har uppfört sig och resultatet från eleverna. Om det resulterar i exakt det han menade känner han sig nöjd. Han förväntar sig tolerans och gott uppförande av barnen så att dagen slutar positivt och alla är glada och aktiva.

*

Ebon Joof menar att the flow skapas genom kontinuitet. Om man går utanför ämnet kan eleverna bli förvirrade. Under lektionens 40 minuter ska en del vara introduktion, en del ämneskunskaper och en del för slutsatser, då alla förstått innebörden. Om de två sistnämnda

möts har man "the flow" säger Ebon Joof. Sid Bay har aldrig hört uttrycket flow förut men när vi förklarar har han ändå en del att säga. Han berättar om ett nytt tänkande inom sport-språket. Det innebär att det ska finnas en pågående process mellan barnen och läraren som gör att de kan komma högre upp i nivåerna. Detta skapar djupare förståelse och genom samarbetet skapas "the flow" anser Sid Bay.

Alieu Jah kände heller inte till uttrycket men vid förklaring sa han såhär:

"Det är viktigt att man tittar efter barnens ålder och utgår från de normer som tillhör den åldern. Förståelsen finns redan hos dem. Är man sju år förstår man vissa saker, är man åtta år förstår man mer och så vidare. Inget blir då främmande för dem, hjulen snurrar på utan hinder, vi har flow".

*

Ebon Joof säger att läraren har det yttersta ansvaret och ska kunna läsa av vad som stör koncentrationen på eleverna. Vill man skapa glöd kan läraren eller någon elev berätta en rolig historia och märker man att det inte fungerar får man ta till andra knep exempelvis någon rolig lek. På så sätt fångas uppmärksamheten och lektionen kan fortsätta.

Om man istället upplever att klassen är för livlig och en del elever är rastlösa finns det olika tillvägagångssätt att tillgå säger Ebon Joof.

"Man kan exempelvis klappa händerna och berätta att man har en god nyhet att berätta om alla sätter sig på sina platser. Ett alternativ är att säga att om eleverna är snälla resten av dagen så tar jag med mig godis imorgon. Har du lovat det måste du hålla det, annars gör du saken värre. Om läraren skriker skapar du osäkerhet" (Ebon Joof).

Han berättar att lärare måste engagera sig och se till elevernas önskingar ibland. Han exemplifierar när han tog med hela skolan till sitt hem. Flera av skoleleverna hade aldrig besökt en stad och eftersom han bodde i en stad ordnade han detta. Ebon Joof hyrde då en stor lastbil och hans mamma lagade mat till cirka 50 elever. De besökte även stranden och spelade fotboll den dagen. "Så, när någon inte uppför sig som de ska får de inte följa med på något projekt, då brukar de flesta börja uppföra sig bra. Det finns många sätt att locka unga barn och skapa glöd" säger Ebon Joof.

Sid Bay menar att läraren måste kunna motivera och uppmuntra eleverna, samt vara ett gott föredöme. På så sätt menar han att eleverna lyssnar och får respekt för läraren och dess undervisning. Elevernas motivation är viktigast i undervisningen och läraren måste uppmuntra eleven på bästa sätt genom att lyssna och tillåta dem att fortsätta trots att det blir fel ibland.

Alieu Jah menar att undervisning inte bara är att läsa och skriva utan det innefattar även det sociala livet. Glöden i undervisningen hittar han genom att bygga upp barnet till att bli en positiv människa imorgon. I skolan ska eleverna lära sig ett gott uppförande och få förståelse, då kan eleverna göra det som förväntas av dem. Alieu Jah säger:

"sometimes it`s necessary for you not always to be positive, but sometimes be negative so that they know what you mean and what you want them to do".

Han exemplifierar när barnen är hemma från skolan utan anledning, då är det nödvändigt att eleverna kommer till honom och rapporterar om de är till exempel sjuka. Skolan ska vara deras andra hem och en viss attityd förväntas av läraren. "Eleverna ska inte bara kunna läsa, skriva och räkna i skolan" säger Alieu Jah. Han vet många studenter som efter 16 år i skolan är mycket duktiga akademiker, men de kan endast detta. De sitter hemma och känner sig värdelösa. Alieu Jah fortsätter med att säga: "Skolans system måste förändras. Alla elever måste få lära sig praktiska saker för att fungera i samhället. De måste få göra saker med händerna självständigt"

*

Ebon Joof säger att storytelling är något som funnits i Gambia i generationer. Numera skrivs berättelserna ner på flera språk. I skolan finns storytelling-lektioner då unga barn får berätta på engelska eller på deras modersmål inför klassen. I berättelserna får barnen lära sig mycket säger Ebon Joof. Exempel kan vara hur man ska vara mot människor och djur. Han berättar att storytelling används upp till klass sex och även högre upp i åldrarna. Det hjälper eleverna med engelsklitteraturen. De kan genom detta lära sig att skriva berättelserna, läsa dem och tillämpa drama menar Ebon Joof.

Sid Bay berättar att när han var barn brukade hans mormor berätta historier på kvällen. I skolan användes storytelling ofta då ett barn i taget fick komma fram till läraren och berätta. På 50-60 -talet fanns storytelling i skolan men numera används det inte enligt Sid Bay. ”Historierna som barnen får höra numera är från deras förfäder eller från böckerna. Inget barn står idag framför klassen och berättar” säger Sid Bay.

Alieu Jah hävdar däremot att storytelling fortfarande finns i skolorna.

”It's a part of our programmes here in Gambia, yes, 30 minutes, every classroom nowadays but some not” (Alieu Jah).

Ibland berättar läraren från en bok, ibland är det traditionella historier från äldre generationen och ibland berättar barnen själva. När han själv var liten berättade hans mormor för honom och hans syskon om kvällarna framför brasan. Han säger att det finns i hans skola också men barnen är lite för små för att kontrollera de rätta orden ibland, på skolan fanns barn upp till klass 1. Han avslutar med att säga: ”en del barn berättar väldigt trevliga historier”.

3.5 Observationer

Vi har även tillämpat observationer i vår undersökning. Den första observationen är gjord i en kommunal skola. Den andra observationen är gjord i den privata skola, ovan nämnda, där Alieu Jah är föreståndare och där vi själva haft vår verksamhetsförlagda utbildning.

3.5.1 Observation nr1, kommunal skola

I denna kommunala skola var underhåll av miljön av skolgården genomtänkt och av hög prioritet. Hela området gav ett fräscht intryck trots det höga elevantalet på cirka 1000 elever. Rektorn hade ett auktoritärt förhållningssätt vilket även vi här i Sverige var vana vid när våra föräldrar eller mor-farföräldrar växte upp. Hon gav ett strängt intryck och såväl elever som lärare säger nog inte gärna emot hennes åsikter. Rektorn är en ledare med stor bestämmanderätt och säkert också med det största och slutliga ansvaret. Detta förhållningssätt påminner mer om ett behavioristiskt synsätt än dagens svenska sociokulturella.

Ett elevaktivt förhållningssätt förespråkas i den gambiska läroplanen vilket vi inte håller med om när vi hör ”alfabetsrabblande” barn. Learning by doing efterlevs inte alltid i Gambia men vi närmade oss ändå detta förhållningssätt genom konkreta exempel under denna observation.

I klassrummet hängde undervisningsmaterial i form av mobiler från taket. De föreställde ätliga växter, farliga djur, sjukdomar och hantering av vatten, vilket eleverna bör känna till för dess överlevnad. Eleverna var placerade i "öar" och katedern fanns i bakgrunden. I klassrummet fanns även en mindre uppbyggd affär för att konkretisera matematikundervisningen. Lärarens lektioner syftade på att genom ett lustfyllt sätt fånga dagen genom att ge eleverna en uppföljning på ett känt område och ge dem kunskaper i ett meningsfullt sammanhang. Ett demokratiskt förhållningssätt tillämpades till viss del eftersom eleverna fick bidra med egna idéer. Läraren var väl förberedd, påläst och skapade ett positivt klassrumsklimat på ett flexibelt sätt. Hon ursäktade eleverna istället för att skälla på dem och insåg att det är vi som är störningsmomentet i lektionen när vi kom in och de blev avbrutna. Med ett leende visar hon att glädje sprids om man delar med sig av den. Hon motiverar sina elever med beröm för egna initiativ och tar hänsyn till deras erfarenheter i undervisningen. Hon får därmed god respons på sin undervisning från eleverna.

Läraren är medveten om hur laborativa material konkretiserar undervisningen. Genom sitt agerande fångar hon alla barnen när hon först går igenom tidigare erfarna kunskaper och knyter an till dagens lektion med mynten. Reproduktion och att skriva perfekta bokstäver och siffror anses mycket viktigt och berömmelsen är stor när eleverna lyckas. Läraren vill att eleverna även ska berömma sig själva, "clap for yourself" hörs ofta.

Vid denna observation satt vi vid lärarens kateder som stod i bakgrunden på var sin stol. Eleverna tittade mycket på oss när vi kom men efterhand var deras uppmärksamhet mest riktad mot läraren, därför tror vi att vi inte påverkade resultatet eller lektionen. Vi var aktiva med att iakttä och skriva anteckningar och vi deltog inte på annat sätt i undervisningen

3.5.2 Observation nr 2, privat skola

Vid denna observation satt vi på "betongsoffan" tillsammans med eleverna. Eftersom både eleverna och läraren var vana vid vår närvaro och att vi ofta förde anteckningar, tror vi inte att vi påverkade undervisningen. När vi kom till denna skola i Gambia upplevde vi att vi reste tillbaka i tiden, minst 50 år. Denna skolmiljö var helt annorlunda än ovan. Vi möttes varje dag av glada barn som vi alltid fick god kontakt med genom sång och musik, trots att vi inte talade samma språk. Skolgården var skräpiga och det saknades undervisningsmaterial nästan helt. Regnet på plåttaket gjorde att undervisningen sköts fram en stund, vilket inte var helt

ovanligt. Detta gjorde att värmen och luftfuktigheten näst intill var olidlig. Både eleverna och vi svettades och fick dricka vatten ofta.

Repetition av fraser var ett ständigt inslag för barnen under detta observationstillfälle och läraren var auktoritär i sitt förhållningssätt. Han visade samtidigt att han var oerhört stolt över barnen och deras kunskaper. Bestraffning förekom dessvärre en hel del under tillfället i form av jämfota hopp i mitten av klassrummet, hot om att stanna kvar och sova i klassrummet, inte träffa mamma och pappa samt apdans. Apdansen bestod av att eleven höll i öronen med motsatt hand och dansade hopsasteg framför läraren. Berömmelsen var stor när barnen uppförde sig bra och när de skrev fint på sina griffeltavlor. Ingen elevaktiv undervisning förespråkades utan läraren överförde sina kunskaper till eleverna. Trots detta observerade vi en stor inlärningslust hos eleverna. Eleverna var långt ifrån helt skrivkunniga men om ämnet anknöt till något i deras vardag, var eleverna mer än villiga att få lära sig skriva eller läsa. Många gånger ”tävlade” eleverna om lärarens uppmärksamhet och det kunde till och med bli slagsmål om saken. I denna skola lärde sig barnen engelska från endast två års ålder i form av ”innötning”. Fritids eller förskoleverksamhet förekom inte. Det fanns sådan verksamhet i Gambia men endast de rika hade råd.

3.6 Metodkritik

Vi tycker att kombinationen observationer och intervjuer var att föredra i undersökningen eftersom det gav mer konkret information. Vid intervjuerna valde vi att närvara båda två eftersom svar kan tolkas olika av mottagaren. Eftersom det var engelska som talades behövdes det ibland mer förklaringar för förståelse och ibland fick vi hjälpas åt att förklara för varandra vad intervjupersonen sade. Särskilt under en av intervjuerna stördes vår koncentration eftersom djur i form av möss och ödlor sprang runt omkring oss. Detta gav upphov till flera spontana skratt både för oss och för vår informant. Våra blickar följde ibland djurens färd istället för informantens blick. Valet att använda diktafon gjorde att vi kunde lyssna igenom svaren när behov fanns vilket var ovärderligt. Vid intervjuerna var det också intressant att studera lärarnas kroppsspråk eftersom det flera gånger i lärarnas svar framkom hur viktigt det är.

4 Analys och Diskussion

I detta avsnitt behandlar vi analys och diskussion tillsammans eftersom vi finner det lämpligt att analysen diskuteras direkt i en följd. Vi har läst igenom och kategoriserat empiritexterna och funnit tre stycken huvudkategorier med ett antal underrubriker. Ur empirin hittade vi följande kategorier: Skolkultur och kunskapssyn, storytelling och fånga dagen.

4.1 Skolkultur och kunskapssyn

Ellen Keys (1996) samhällssyn om att den framtida viljestyrkan låg i barnets egensinne stämmer många gånger ihop med dagens och vårt eget sätt att se på kunskap. Att utgå ifrån barnens nivå och intresse är förhoppningsvis en självklarhet för oss svenska pedagoger, men i Gambia har man inte kommit så långt. Där visar timplaner vad undervisningen ska handla om och undervisningen utgår sällan efter barnens frågeställningar. I vår empiridel ser vi tydligt hur detta skildras eftersom både intervjuerna och observationerna pekar mot ett behavioristiskt synsätt, det vill säga den vuxne överför kunskap till barnen som i sin tur härmar efter och i flera fall, lär sig utantill. Enligt vår uppfattning anser Ellen Key att läraren fångar dagen genom att nå in till barnets själ genom beröring av deras egna intressen.

När vi kom till skolan i Gambia kände vi att vi reste tillbaka i tiden, minst 50 år. Ett jordbrukssamhälle som är på väg in i industrialisering och där inte alla barn går i skolan. Undervisningen bedrivs nästan enbart av det Steinberg (2004) kallar förmedlingspedagogik. Detta var mycket ovanligt för oss att studera genom vårt sociokulturella perspektiv. Till en början upplevde vi det skrämmande att läraren var den som stod för all input. Steinberg skriver om vår moderna undervisning i Sverige, där varje lektionstillfälle ska vara underhållande och vi behöver ta hjälp av musik för att få hjärnan att slappna av för att orka ta in kunskaperna. Enligt vår uppfattning menar John Steinberg att läraren fångar dagen genom att sälla i elevens input och hitta tillbaka till elevens egen motivation och lust inför sin kunskapsinhämtning. I Sverige blir vi mer och mer oberoende av böcker men i Gambia strävar man efter att kunna få medel till inköp av böcker. Vi poängterade detta ibland för lärarna i Gambia. Det är inte alltid materialet som är det viktigaste utan pedagogiken och lärarens eget förhållningssätt som påverkar eleverna och dess undervisning mest. Eleverna fick vid minsta felskrivning sudda ut och göra om exakt efter lärarens instruktioner (se observation nr 1). Kanske kan detta bero på okunskap från lärarens sida. Vi tror att lärarna hade goda avsikter men saknade kunskap om andra alternativ i undervisningen. En annan

tanke som vi har är att det kan bero på den stora materialbristen som råder mer eller mindre på skolorna. När vi i efterhand diskuterar detta område kan vi konstatera att ingen olust förekom hos eleverna. De ville lära sig så mycket som möjligt, ingen blev sur eller tyckte det var tråkigt. Eleverna bråkade istället om lärarens uppmärksamhet ibland.

Vi märkte av hur kolonisationen fortfarande präglade undervisningssättet hos lärarna och delar av samhället. Det var väldigt påfrestande för oss européer att observera när barnen lärde sig engelska i skolan från endast två år i form av envägskommunikation. Vi tänkte många gånger på hur vi i Sverige lär genom pedagogiska lekar inom förskolans verksamhet. Ur samhällssynpunkt kunde vi se hur de vita européerna bygger och bor i finare egna områden, turistområden. Afrikanerna anpassar sig sedan och säljer hantverk med mera. Batiken, som européerna gillar mest, kanske inte det bästa ur miljösynpunkt eftersom många afrikaner kastar ut färgresterna i naturen. Vi européer borde lära oss mer om storfamiljen då vi i dagens samhälle splittrar familjerna. Vi längtar inte efter att bli äldre vilket folket i Gambia gör. Det är hedersamt att bli äldre (Chesi 1979). När man blir gammal i Gambia får man mer respekt och får bestämma mer både inom familj och i samhället. Chesi (1979) skriver om betydelsen av storfamiljerna i Afrika och hur de sätter barnen i centrum. Vi upplevde att barnen i Manjai Kunda längtade tills de blev äldre eftersom mer ansvarsfulla uppgifter väntade dem. Vår tolkning är att Gert Chesi skriver om Afrikas samhälle idag. Genom att vi levde med storfamiljerna i byskolan i Manjai Kunda kunde vi komma nära familjeförhållanden och deras vardag i ett avkoloniserat samhälle. Frågor vi ställde oss var: Hur gör afrikanen för att fånga dagen? Kan vi européer hjälpa till?

Samhällsbilden kräver en mer jordnära undervisning vilket också den gambiska kursplanen förespråkar. En konkret undervisning av barnens närmiljö, vilken naturligtvis skiljer sig markant från Lpfö 98 och Lpo 94, är livsnödvändiga kunskaper i Gambia. Farliga djur, giftiga växter och sjukdomar som malaria och aids är av största betydelse för elevernas överlevnad i Gambia. Redan som liten lär man sig hantering av vatten, växter, hur man odlar och vad växterna kan användas till såsom mat och mediciner. Vi tycker att denna konkreta undervisning är bra och nödvändig eftersom kunskaperna krävs för barnens överlevnad. Samhällsbilden avspeglar sig i skolans värld. Om vi tittar tillbaka till vår svenska Lgr 60 och 69 tycker vi att det står mer uttalat och exakt hur läraren ska gå tillväga i undervisningen genom konkreta exempel.

4.1.1 Förmedlingspedagogik

I våra observationer såg vi katederstyrd förmedlingspedagogik, som även Gardner (1992) samt Nielsen & Kvale (2000) kallar mästarlärning undervisning. Detta, trots att det i gambiska läroplanen förespråkas en mer elevaktiv undervisning. Vi tänker att samhällsbilden förändras långsamt och strävan till en elevaktiv undervisning tror vi kan ta längre tid än ett halvt sekel. Vi såg hur läraren i den kommunala skolan under observation 1 åstadkom en mer elevaktiv undervisning, men gav ändå inte något intryck av att låta elevernas ansvara för sitt eget lärande. Williams m.fl. (2000) kommenterar detta i sin tolkning av svenska Lgr 69. Pia Williams m.fl. menar att lärarna frångått mästarlärning modellen och ser mer till samspel och distribuerad intelligens för att fånga dagen i dagens svenska samhälle anser vi. Läraren på den kommunala skolan i Gambia reflekterade över sin undervisning, hade eleverna placerade i "öar" och katedern fanns i bakgrunden. Hennes förhållningssätt upplevde vi mycket mer modernt och liknar mer det vi själva förespråkar eftersom hon utgick från elevernas svar och följde upp lektionen. Den kommunala skolan skiljde sig mycket från den privata där vi gjorde vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi kan konstatera att läraren var mycket mottaglig för våra undervisningsmetoder och vi hade mycket givande diskussioner om undervisning. Eftersom vi gjort observation och intervju med samma lärare, Alieu Jah samt observation 2, kan vi se att han har mycket tankar om elevaktiv undervisning men att han inte alltid omsätter detta i praktiken. Vidareutbildning skulle behövas kontinuerligt eftersom all undervisning förändras med tiden anser vi. Detta är inte lätt när en skola är så pass isolerad som denna och man inte ser något annat, likaså finns inga medel till utbildning. På denna skola lever man under enkla förhållanden utan elektricitet och har en stor längtan efter ett modernare samhälle som vi i Sverige har. Men, är det materialet som gör undervisningen? Måste vi skapa glöd genom briljanta powerpointpresentationer och massvis med fina material? Nej, vår slutsats är att det är lärarens förhållningssätt och kunskap om undervisning och tillämpning av densamma, som skapar glöden. Vi upplever att Ebon Joof och Sid Bay är mer lika i sitt sätt att se på undervisning. Båda två känner att de får en energikick när samtliga elever är motiverade och intresserade av vad som undervisas. Alieu Jah är mest tillfreds när alla eleverna är på plats i skolan rent fysiskt.

Uppfostringssättet i form av bestraffning i både hem och skola gick inte omärkt förbi oss utan upptog en stor del av våra tankar och diskussioner under praktiken. Vårt förhållningssätt vad gäller uppfostran väckte till en början stor förundran hos både lärare, föräldrar och elever.

Ingen av dem förstod varför vi inte slog barnen, inte ens barnen själva. Det tog tid för oss att förstå att det var deras sätt att tillrättavisa barnen. De gjorde detta mer eller mindre av vana och inte av elakhet. Vi förstod att vi kommit till en annan kultur där vårt sätt att tänka kanske inte alltid var det rätta, vilket artikelförfattarna Kampe och Wall menar med etnocentrismen, att det invanda och hemtama är det som är det ”normala” (Kampe & Wall 2002). Vi förstod hur djupt rotade våra egna värderingar och vår egen uppfostran är. Under vår observation av Alieu Jah fick vi dessvärre se flera exempel på bestraffning i form av hot och förnedring. Vi såg även auktoritära chefer och rektorer vid våra skolbesök. Vid våra efterföljande diskussioner med Alieu Jah förklarade han att fysisk bestraffning inte var tillåten men att det var tillåtet att göra som han gjorde under vårt observationstillfälle i hans klass. Eftersom lärarna ibland slog eleverna med växtpinnar observerade vi att eleverna slog varandra likadant på rasten. Vi tycker att detta ger en sann bild av att våld föder våld. I FN:s Barnkonvention kan vi läsa i artikel 37 att bestraffning inte är tillåten (www.rb.se/sv/Barnkonventionen).

Läraryrket/Global skriver att barn från andra kulturer ofta kommit längre än svenska barn när det gäller social utveckling. Vi tänkte mycket på detta under vår vistelse i Manjai Kunda. Att passa och ta ansvar för sina småsyskon var lika naturligt för de gambiska barnen, precis som det är naturligt att föräldrarna gör hos oss. Barnens sysslor varierade beroende på ålder. Denna hierarki var barnen endast stolta över. Vi, två ensamstående kvinnor blev mycket vänligt bemötta och omhändertagna både av stora och små var vi än befann oss i landet. Detta har vi tagit lärdom av och vi har nu en helt annan förståelse för kulturmöten och hur viljen man kan känna sig i ett främmande land. Läraryrket jobbar mycket internationellt och poängterar att ett auktoritärt uppfostringssätt inte behöver resultera i kuvade och hämmade barn. Stränghet behöver inte betyda brist på känslövarme (Läraryrket/Global, 2002). Barn från andra kulturer finner vi lika ofta glada och frimodiga barn med en stark självkänsla, trots att vi tycker att de understimuleras och får så lite leksaker. De barnen har ofta kommit längre än svenska barn när det gäller social utveckling, förmåga att ta ansvar för syskon och hemarbete. Än en gång är detta något som vi kan lära oss av.

4.2 Storytelling

Att storytelling finns kvar i skolorna ansåg både Ebon Joof och Alieu Jah vid våra intervjuer. Sid Bay sade motsatsen och menar att det endast används i hemmet. Ebon Joof menar att storytelling hjälper eleverna oavsett ålder att förstå engelska genom läsning, skrivning och

dramatisering. Alieu Jah ansåg att barnen på hans skola var för små för att kontrollera orden. Att storytelling tillhör eller har tillhört den gambiska kulturen är dock alla tre lärarna överens om. Vi såg inte så mycket av detta själva men utövade det och det var väldigt uppskattat. Vi fångade elevernas uppmärksamhet och såg glöden i deras ögon över att få höra mer. Detta gav lust och vi kände att vi fångade dagen vid detta tillfälle. Vi tycker själva att muntligt berättande borde lyftas fram mer precis som författarna Hostetter & Rehnman (2002) i boken *Berättelsens röst* är överens om. Muntligt berättande skapar inre bilder och lyfter fram lärdom om djur, natur och det sociala livet. Personer vi träffade och lärde känna i Gambia berättade många berättelser med stor inlevelse och med ett rikt kroppsspråk. Vi upplevde att dagen fångades, precis som Jan Gradvall (2005) menar, och berättelserna berörde oss eftersom de var väl förankrade i byns vardagsliv. Vi fick bland annat höra berättelser om råttor som var kloka och kunde samla ihop pengar, om ugglor som var förvandlade till häxor och man var tvungen att döda dem för att de bringade otur. Vi hoppas att storytelling bevaras i form av skrift och fortsatt berättande såsom Sternfeldt (2002) menar när man satsar på utbildning och ett gemensamt språk i landet.

4.2.1 Litterär amning

Under vår vistelse gav vi eleverna "litterär amning" genom sagor, berättelser och brev från skolbarn i Sverige. Eleverna har i vissa fall den "litterära amningen" genom storytelling som är deras muntliga tradition hemifrån. Vi förstod att de inte läser eller använder några böcker i varken hem eller skola i någon större omfattning. Eftersom vi tyckte att eleverna fick alla teoretiska kunskaper "innötade" utan att omsätta dem i praktisk handling ägnade vi mycket tid åt detta med eleverna. Vi informerade även intresserade lärare om vår kunskapssyn. Vid vår observation nr.2 och vid intervjuerna med lärarna uppfattade vi att eleverna skulle lära sig utantill utan en djupare förståelse. Kvantitet var mer viktig än kvalitet tyckte vi. I däremot observation nr 1 såg vi hur en uppbyggd affär i klassrummet gjorde det möjligt för barnen att just praktisera sin matematik på ett konkret sätt. Att barnen fick "verkliga" kunskaper i form av att gå och handla i affären upplevde vi som modernt. Efterhand som tiden gick började vi i alla fall ana att den teoretiska kunskapsförmedlingen genom envägskommunikation började forma sig mot en mer elevaktiv praktisk kunskapsinläring även i "vår" skola. Vi uppfattade att eleverna började reflektera själva över olika saker, istället för att vara inriktade på att vara "bandspelare".

4.3 Fånga dagen

Mycket av det som vi skrivit om tidigare i arbetet handlar just om att fånga dagen i undervisningen anser vi. Det är ett mycket omfattande begrepp och kan säkert uppfattas olika beroende på vem man frågar. För att fånga dagen i undervisningen svarar Ebon Joof och Sid Bay relativt likt. De menar att lärarens förberedelse inför lektionerna är viktigast för att fånga dagen. Ebon Joof menar att han arbetar målstyrt, tar reda på barnens förförståelse och anpassar undervisningen på rätt nivå. Vid samtliga elevers engagemang fångar han dagen. Sid Bay lägger även stor vikt vid att läraren är ämnesmässigt kunnig för att fånga dagen. Alieu Jah upplever att han fångat dagen då dagen avslutas positivt. Även elevernas resultat och uppförande lägger han stor vikt vid. Författarna i litteraturdelen skriver om hur de når in i barnens själ genom att ta hänsyn till elevernas egna intressen, sålla bland elevernas input och hitta tillbaka till deras motivation och inlärningslust. Vi tycker det är viktigt att lärarna ser mer till samspel mellan lärare och elever för att "fånga dagen" genom att hitta glöden i undervisningen. Ovan nämnda författare har skrivit hur olika lärare nått dit genom att de tagit hänsyn till elevernas utvecklingsstadier och lyssnat till elevernas engagemang. De menar att läraren ska locka fram positiva känslor genom lek och drama. Detta överstämmer med vårt sätt att tänka på orden fånga dagen i undervisningen. Att ha roligt i undervisningen ska inte vara något självändamål utan mer som stimulans anser vi. För att fånga elevernas motivation och lust behöver lärandet vara lustfullt utan tvång.

Lärarna i vår undersökning fångar dagen i undervisningen bland annat när de ser samtliga elevers engagemang och motivation, när läraren är ämnesmässigt kunnig och förberedd, när läraren anpassar undervisningen på rätt nivå, när dagen avslutas positivt och när de ser gott resultat och uppförande hos eleverna. Vi har även fått förståelsen hur barn känner sig mer i centrum i ett afrikanskt storfamiljsförhållande. Det är inte säkert att samspelet mellan lärare och elev är det bästa för att fånga dagen i Afrika, kanske mästarlärling är bättre med tanke på hur deras samhällsbild ser ut? En annan tanke vi har är att elevernas ständiga kunskapsörst och vilja att lära ger lärarna möjlighet att fånga dagen på ett helt annat sätt. I Gambia är utbildning elevernas överlevnad och de fostras till att ta för sig av det skolan har att erbjuda. I och med detta är motivationen stor och eleverna ger lärarna möjlighet att fånga dagen. I Sverige har vi skolplikt och skolan är en självklarhet som alla tar del av oavsett intresse.

4.3.1 Glöd

Med att skapa glöd i undervisningen menar vi att man bibehåller inspirationen, motivationen och viljan hos såväl lärare som elever i kunskapssökandet.

Vi tycker att artikelförfattaren Jan Nilsson (2001) har hittat en bra nyckel till fånga dagen när undervisningen utgår från elevernas verklighet och intressen. För att fånga deras läs- och skrivglöd låter han dem läsa och skriva om deras egna världar. Vi märker själva hur elevernas intresse ökar när de får skriva eller läsa något de själva valt. Eftersom barnen i Gambia inte har engelska som hemspråk kändes det bra att lärarna kunde översätta till de olika språken. Eleverna var långt ifrån helt skrivkunniga men om det anknöt till något i deras vardag, var eleverna mer än villiga att få lära sig skriva eller läsa. Vi upplevde hur skrivglöd spred sig trots att vi inte talade samma språk.

Lärarna i vår undersökning tolkade glöd i undervisningen på många sätt. För att skapa glöd och lust menar de att det krävs en hel del av läraren. Läraren måste vara mycket engagerad, väl förberedd både mentalt och ämnesmässigt, motiverad, använda kroppsspråket och rösten. Ebon Joof ansåg att det fanns många sätt som till exempel att någon kan berätta en rolig historia för att få klassen på gott humör. Han såg det mer som ett avbrott och ett alternativ var att locka med godis för att få eleverna snälla för att kunna fortsätta undervisningen. Han var även mottaglig att ta tillvara elevernas önskningar ibland för att skapa glöd (stadsbesöket). Sid Bay ansåg att lärarens sätt att motivera, uppmuntra, vara ett gott föredöme samt lärarens röst och kroppsspråk var de största nycklarna för att skapa glöd. Att barnen var fysiskt aktiva bidrog till ökad inlärning och om eleverna gjorde fel ibland uppmuntrade han dem att fortsätta. Alieu Jah hittade sin glöd genom att bygga upp barnen till att bli positiva och få dem att lära sig praktiska saker för att fungera i samhället. Skolsystemet vill han förändra så att eleverna inte endast lär sig teoretiska kunskaper. Han lade även stor vikt vid elevernas attityder gentemot honom, särskilt när det gällde frånvaro.

Ida Måve väcker också vår nyfikenhet när hon talar om elevers glöd i undervisningen. Hon skriver om kunskapsglöden i en elevaktiv undervisning där eleverna fördjupar sig i områden som de känner är intressanta. Vi vet att eleverna ibland vill fortsätta och fördjupa sig i något de "brinner" för. Ibland kan det vara svårt att få ut eleverna på rasten eftersom de fördjupat sig inom något område. Vi undrar om det är bra att smälla ihop boken och släppa glöden när

den brinner som värst för att sedan fortsätta med nya projekt? Lärarna på denna skola som Ida Måve skriver om hade också kommit ifrån förmedlingspedagogiken där läraren stod längst fram och förde envägskommunikation. Lärarna var mer som handledare och hjälpte eleverna i deras undersökningar och kunskapsvägar, vi håller med om detta. Vi tror också att ett livslångt lärande skapas på detta vis.

4.3.2. Intellectuell kunskapsglöd

Människor som växer upp i ett praktiskt kunskapssamhälle lär sina barn att tänka och jobba praktiskt. Vi såg tydliga exempel på hur mycket eleverna kunde om växter och grödor som vi nämnt ovan. Mycket praktiskt arbete hemma och att arbeta med sina händer leder till en konkretare inlärningsprocess anser vi. Detta avspeglar sig i samhället. Elever i denna ålder är ännu inte mogna i sin undervisning för abstrakt reflekterade som Maria Eloranta (2002) menar, då hon tänker utifrån Waldorfpedagogik som sträcker sig över alla världens hörn. Vi tänker att eleverna har förmåga att lättare lära sig abstrakta teorier eftersom de längtar efter att fylla sin intellektuella kunskapsbank, men kanske är det helt tvärtom? Tanken är att barnens inläring går från hand till huvud, från det konkreta och erfarna till det abstrakta. Inläringen ska grundas på barnens känsla och leda dem från upplevelsen av berättelser till reflektion och inläring. Vi vill betona känslan och viljan som den intellektuella inläringen och integrera praktiskt arbete med teori. Eleverna i Manjai Kunda har en enorm kunskapsglöd och längtar efter material. Det kanske inte enbart beror på att de är intellektuellt understimulerade. De har blivit uppfostrade att ta för sig om de ska överleva. Vi tror att det kanske är ett försök till överlevnad.

Läraryrket skriver hur nationell och internationell forskning poängterar det tidiga lärandets betydelse för barns utveckling. Lärandet måste också utgå ifrån att hos det växande barnet hänger allt samman. Därför kan fostran, mognad och kunskapsutveckling inte separeras som om de vore skilda processer. Vi såg hur elever och även riktigt små barn från två år satt i skolbänkar och drillades med alfabetet flera timmar om dagen för att förberedas för högre nivåer. Vi reagerade på deras metoder och förstod inte varför lärarna inte kunde väva in det på ett mer pedagogisk vis genom exempelvis lek eller drama. Eftersom elevernas motivation lättare fångas i tidigare åldrar är det kanske bra att börja skolan tidigt men vi anser att pedagogen måste ha stor kunskap om de metoder som passar bäst. Detta är så självklart för oss i Sverige att vi inte ens tänker tanken på att sätta en tvååring i en skolbänk.

4.3.3 Positivt klassrumsklimat

Dahlin (2002) skriver att en meningsfull undervisning för både elever och lärare bygger på nära relationer, gott om tid och kontinuitet. Efter vi tagit del av Dahlins forskning är vår uppfattning följande: Dahlin menar att lärarna vinner på att bygga upp en närmare relation till sina elever, och engagemang för att fånga dagen. Just relationer poängterar vår informant Ebon Joof på vår fråga om att skapa ett positivt klassrumsklimat. Han menar att läraren måste vara mycket omhändertagande och visa att han/hon bryr sig om barnet. Då anser Ebon Joof att eleverna inte blir osäkra inför mötet med klassen. Sid Bay tror på elevaktivt deltagande samt motivation och en humoristisk lärare. Genom observationer och beröm till varje elev skapar han positivt klassrumsklimat. Alieu Jah poängterar också vikten av att ge varandra positiv respons både lärare/elev och elev/elev men menar att detta ska göras efter undervisningens slut. Vi kunde dock se under vår observation nr 2 att han gav mycket beröm under tiden han undervisade. I vår observation nr 1 såg vi hur läraren motiverade sina elever med beröm för egna initiativ och hur hon tog hänsyn till deras erfarenheter i undervisningen. Hon fick därmed god respons från eleverna. Vår slutsats blir att lärarna i vår undersökning har olika åsikter om hur de skapar ett positivt klassrumsklimat men att de ändå har den gemensamma nämnaren att beröm ger trygga barn med bra självförtroende. Självförtroendet är en av de viktigaste förutsättningarna för att individen ska kunna utvecklas och lyckas i livet skriver Wahlström (2001) och betonar trygghetens betydelse för inläring. Vi anser att en inre trygghet hos varje elev är något som varje lärare bör sträva mot, det stärker känslan av att känna sig lyckad och stärker självförtroendet. Att fånga dagen kan betyda att varje elev känner sig trygg i skolan och går hem med gott självförtroende. Eleverna känner att de lyckats och på så sätt fångat dagen anser vi. Vi såg på barnen i Manjai Kunda hur glada de blev av beröm, vilket naturligtvis alla barn från resten av världen säkert också hade blivit. Som vi skrivit tidigare hördes ofta "clap for yourself" vilket resulterade i flera applåder dagligen under båda våra observationstillfällen.

4.3.4 Flow

Uttrycket "flow" tog vi med oss till Gambia för att bilda oss en uppfattning hur utbrett det är i världen. Även om man inte har hört talas om "flow" tidigare tror vi att varje lärare har upplevt "flow" i sin undervisning på ett eller annat vis. Ebon Joof är den enda av de tre informanterna som hört uttrycket "flow" tidigare och han har "flow" när delen för ämneskunskaper och delen för slutsatser möts under lektionen. Efter förklaring av begreppet "flow" för Sid Bay och Alieu Jah menar Sid Bay att "flow" skapas genom den pågående processen mellan elev –

lärare. Alieu Jah pekar mer på elevernas ålder och att läraren måste utgå från barns förståelse beroende av i vilken ålder barnet befinner sig i. Vi håller med Ebon Joof och menar att en ämneskunnig lärare kan göra utsvävningar men ändå följa den röda tråden. Vi märker när vi är pålästa och förberedda inom ett ämne hur lektionen ”flyter” fram. ”Flow” upplever vi när eleverna känner sig trygga både med sin uppgift och med oss.

*

Vi skribenter kan inte jämföra hur det är utan bara peka på olika saker. Det är inte säkert att vårt sätt att undervisa passar i det afrikanska samhället i dagens situation, kanske det gör det om femtio år. Idag kan vi bara spekulera om det. Vi upplevde en kunskapsörst både bland eleverna och bland lärarna. Vi såg även hur ivriga eleverna var för att fylla sin teoretiska kunskapsbank. Eleverna var verkligen understimulerade materialmässigt och material gjorde dem väldigt glada. I början blev eleverna nästan tokiga och plockade fickorna och väskorna fulla med saker när det sattes fram första gångerna. Denna iver var helt begeistrande att få se. Efter ett antal gånger när materialet kom fram lät dock eleverna dem ligga orörda, då de kände sig säkra att det var deras och ingen tog det ifrån dem. Nu, så här efteråt är det underbart att känna att vi gav dem många tillfällen till att använda material i större utsträckning.

Vi fick uppleva många glädjestunder under vår verksamhetsförlagda utbildning i Gambia. Vi såg glada och pigga barn som älskade när vi sjöng och spelade tillsammans. Den musiska förmedlingskraften som Björkvold (1991) skriver om upplevde vi väldigt stark eftersom vi upptäckte att vi kom eleverna närmast genom sång, musik och genom kreativ och spontan undervisning. Björkvold (1991) menar att det handlar om att leva på ett fantasifullt och kreativt sätt i alla vardagens situationer och göromål. Eftersom vi ibland hade svårt att förstå varandra språkmässigt upptäckte vi hur otroligt betydelsefull förmedlingskraften via fantasin och kroppsspråket var. Detta har vi tagit till oss och under vår vistelse i Manjai Kunda strävade vi hela tiden mot att förgylla undervisningen och även vardagens göromål för eleverna. Att leva i nuet utan stress och inte ha lika bråttom till målet utan att även vägen dit kan vara lika meningsfull som framkomsten, har blivit ett nyckelord för oss i vår kommande lärarroll.

En slutsats vi kommit fram till genom vår undersökning är att kunskapssynen i Gambia till största delen handlar om det som Marton & Booth (2000) menar med kvantitativ kunskapssyn. Det visar att en av våra teoretiska utgångspunkter stämmer relativt väl. Vi

tycker i vår empiriska undersökning att informanter och lärare i våra observationer har ganska långt kvar till den kvalitativa kunskapssynen. Vi upplevde att vår tredje teori som grundar sig på att skola och utbildning är viktiga delar Säljö (2005). Detta stämmer mycket väl in på det vi fick erfara, att många av de mest grundläggande insikter är att vi lär oss genom interaktion med andra människor i hemmet och bland vänner.

Vi tycker att vi uppnått vårt syfte i stora drag. Vi har fått svar på våra frågor och lärt oss mycket om den gambiska kulturen och hur lärarna i Gambia gör för att fånga dagen, glöden och lusten i undervisningen. Om vi hade intervjuat och observerat fler lärare kanske vi hade fått ännu fler eller eventuellt andra svar. Frågor vi funderar över är: Hade vi fått andra svar om vi frågat tre andra lärare? Om vi hade rest till en annan by, hade undervisningen sett lika dan ut där? Påverkade vi själva svaren genom vårt kroppsspråk?

Att forska om genusperspektivet eller om barnuppfostran i Gambia hade varit mycket intressant. Detta upptäckte vi under vår vistelse eftersom mycket av våra dagliga diskussioner handlade om det.

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats har bland annat varit att finna svar på vår huvudfråga om hur lärarna i Gambia fångar dagen i undervisningen. Vi ville ta hem kunskaperna till Sverige och ta lärdom för att dels kunna utveckla vårt eget lärande och dels knyta till oss kunskaper om den gambiska kulturen och dess lärares syn på att fånga dagen i undervisningen.

I den empiriska undersökningen gjorde vi kvalitativa intervjuer med tre informanter utifrån sex olika frågeställningar: När upplever lärarna att de får en energikick i sin undervisning? Hur gör lärarna för att skapa ett positivt klassrumsklimat? Hur gör lärarna för att fånga dagen i sin undervisning? Om de hört talas om uttrycket ”flow” och i så fall deras tankar om det? Hur gör lärarna för att skapa glöd i undervisningen? Vad är lärarnas erfarenheter av storytelling? Intervjuerna rörde sig främst kring dessa frågor, men samtalen kunde ibland ge upphov till följdfrågor. Informanterna hade lärarutbildning och minst tio års erfarenhet inom yrket. Vi gjorde även två observationer varav en på en kommunal skola och den andra på den privata skola där vi själva gjorde vår verksamhetsförlagda utbildning. I arbetet har vi tillämpat en etnografisk synvinkel eftersom vi själva levde och fick ta del av denna annorlunda kultur.

För att kunna besvara våra frågeställningar har vi gjort en teoretisk litteraturstudie som vi sedan i diskussions- och analyskapitlet vävt ihop med den empiriska undersökningen och våra egna åsikter. I litteraturdelen skriver vi hur olika författare, professorer, forskare och storytellers fångar dagen och hur de belyser glöd och lust i undervisningen. Författarna diskuterar bland annat hur viktig lärarens roll är i undervisningen och för elevernas framtida lärande. Vi berör även styrdokument från Gambia och Sverige.

Lärarna i vår undersökning fångar dagen i undervisningen bland annat när de ser samtliga elevers engagemang och motivation, när läraren är ämnesmässigt kunnig och förberedd, när läraren anpassar undervisningen på rätt nivå, när dagen avslutas positivt och när de ser gott resultat och uppförande hos eleverna. För att skapa glöd och lust menar de att det krävs en hel del av läraren. Läraren måste vara mycket engagerad, väl förberedd både mentalt och ämnesmässigt, motiverad, använda kroppsspråket och rösten. Under en observation fick vi uppleva hur läraren fångade dagen genom ovan nämnda faktorer. Under den andra observationen fick vi dessvärre observera en lärare vars kunskaper inte stämde överens med ovan och hur bestraffning var ett naturligt inslag i undervisningen.

Referenser

Björkvold, Jon-Roar (1991), *Den musiska människan*. Runa Förlag AB. ISBN 91-88298-04-3.

Chesi, Gert (1979), *De sista afrikanerna*. Österrike: AB Kulturhistoriska Förlagen Uddevalla

Czikszentmihalyi, Mihalyi (2001), *Flow*, Stockholm. ISBN 91-27-08333-0

Dahl, Karin & Göte, Rudvall (2001), *Moteld*, (red.) Stockholm: Bilda. ISBN 91-574-5945-2

Dahlin, B, m.fl. (2002), *Besjälade lärande*. Författarna och studentlitteratur: Lund. ISBN 91-44-01049-4

Eloranta, Maria (2002), storyteller ur boken: *Berättelsens röst*. Hostetter, Jenny & Rehnman, Mats. Ws Bookwell, Finland. ISBN 91-46-20042-8

Gardner, Howard (1992), *The Unschooled Mind*. Svensk översättning, Segerberg, Skogs Grafiska AB Malmö. ISBN 91-88410-02-1

Gradvall, Jan (2005), *En bra historia*. Artikel i ELLE, nr.9. Hachette Filipacchi Sverige AB: SGQAB, Katrineholm.

Gärdenfors, Peter (2005), *Tankens virvlar: om språk, minne och berättande*. Nora: Nya Doxa ISBN 91-578-0460-5

Haley, Alex (1976), *Roots, the Saga of an American Family*. Rabén Prisma, 5: e uppl. Smegraf: Smedjebacken 1995. ISBN 91-518-2766-2

Hemberg, Göran (2002), storyteller ur boken: *Berättelsens röst*. Hostetter, Jenny & Rehnman, Mats. Ws Bookwell, Finland. ISBN 91-46-20042-8

Hostetter, Jenny & Rehnman, Mats (2002), *Berättelsens röst*. Ws Bookwell, Finland. ISBN 91-46-20042-8

Key, Ellen *Barnets århundrade*, omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng, (1996), Informationsförlaget, Stockholm. ISBN 91-7736-377-9

Läraryrket (2002), *Framtidens lärande*. Utbildningspolitiskt program: Nordisk bokindustri AB

Marton, Ferenc & Booth, Shirley (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01027-3

Måve, Ida (2001), *Östra skolan satsar på elevernas utveckling* ur boken Moteld, (red.) Stockholm: Bilda. ISBN 91-574-5945-2

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2000), *Lärande som social praxis*. Studentlitteratur AB, Sverige. ISBN 9144010338.

Niemi, Mikael (2002), storyteller ur boken: *Berättelsens röst*. Hostetter, Jenny & Rehnman, Mats. Ws Bookwell, Finland. ISBN 91-46-20042-8

Nilsson, Jan (2001), *Med språket i sin makt* ur boken Moteld, (red.) Stockholm: Bilda. ISBN 91-574-5945-2

Nordström, Kg (2001), *Drama ger lust och glädje* ur boken Moteld, (red.) Stockholm: Bilda. ISBN 91-574-5945-2

Saether, Eva (2003), *The oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Doktorsavhandling i musikpedagogik, Malmö. ISBN 91-628-5573-5

Stafseng, Ola (1996), *Ellen Key Barnets århundrade*. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng. Stockholm: Informationsförlaget. ISBN 91-7736-377-9

Steinberg, John (2004), *Världens bästa fröken*. Ekelunds förlag AB, 2: a uppl.: Falköping. 2005 ISBN 91-646-2009-3

Sternfeldt, Ann-Britt (2000), *Den gode turisten i Gambia*. 1: a uppl. Svenljunga. ISBN 91-974010-0-5

Säljö, Roger (2005), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Norstedts akademiska förlag. ISBN/ISSN 91-7227-436-0

Wahlström, Gunilla, O (2001), *Gruppen som grogrund*. Stockholm Liber AB. ISBN 91-47-04812-3

Wall, Håkan och Kampe, Kjell (2002), *Kulturmöten*. Lärarförbundet/Global 1:a versionen, Stockholm: Lärarförbundet.

Weir, Peter (1989), *Dead Poets Society*. Touchstone home video.

Williams, m.fl. (2000), *Barns samlärande- en forskningsöversikt*. Stockholm: Lenanders Tryckeri AB, Kalmar. ISBN 91-89314-12-3

Elektroniska källor

Czikszentmihalyi, Mihalyi (2001), *Flow*. 2006-01-09. www.butler-bowdon.com/flow.htm).

Förenta Nationens Konvention för barn, 2005-12-21. www.rb.se/sv/Barnkonventionen

Nationalencyklopedins Internettjänst, 2006-02-21. www.ne.se

Utrikespolitiska institutet, 2005-12-15. www.landguiden.se

Läroplaner

Läroplan för grundskolan, Lgr 60. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Utbildningsdepartementet.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Utbildningsdepartementet.

Ministry of Education The Gambia (1993), *The Gambia Science Teacher's Book 3*, The Macmillan Press Ltd: The Gambia. ISBN 0-333-58798-7

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. När upplever du att du får en energikick i din undervisning?
2. Hur gör du för att skapa ett positivt klassrumsklimat?
3. Hur gör du för att fånga dagen i din undervisning?
4. Har du hört om uttrycket flow, i så fall, vad är dina tankar kring det?
5. Hur gör du för att skapa glöd i din undervisning?
6. Vi har förstått att storytelling är något som funnits i Gambia i generationer, finns det idag och vad är din erfarenhet av det?

Bilaga 2

1. Skolgården i Manjai Kunda



2. Camilla, Alieu och Emma



3. Emma i klassrum med klass ett



4. Camilla i klassrummet



5. Förskoleklass 1 i Manjai Kunda



6. Förskoleklass 2 i Manjai Kunda



7. Kommunala skolan



8. Kommunala skolan

