

**Kompetanse**

**på globalt  
samarbeid**

Competence in Global Co-operation  
Compétence en Coopération Globale

[www.sik.no](http://www.sik.no)

# LOKAL FORANKRING OG BYGGING AV NASJONAL IDENTITET - FORENLIGE MÅL I UTDANNINGSBISTANDEN ?

Øystein Lund Johannessen  
Kåre Lode

SIK-rapport 2006:8



**Senter for interkulturell kommunikasjon**  
Centre for Intercultural Communication  
Centre pour la Communication Interculturelle

**LOKAL FORANKRING OG BYGGING AV  
NASJONAL IDENTITET -  
FORENLIGE MÅL I UTDANNINGSBISTANDEN ?**

Øystein Lund Johannessen  
Kåre Lode

SIK-rapport 2006:8



## Senter for Interkulturell Kommunikasjon

Misjonsv. 34, 4024 Stavanger, Norway  
Phone (+47) 51 51 62 74 Fax (+47) 51 51 62 72  
Homepage: [www.sik.no](http://www.sik.no)

<b>ISBN:</b> 82-7721-108-2	<b>Title:</b> Lokal forankring og bygging av nasjonal identitet – forenlige mål i utdanningsbistanden? En kulturanalytisk drøfting
<b>ISSN:</b> 1500-1474	<b>Authors :</b> Øystein Lund Johannessen, Kåre Lode
<b>Report number:</b> 2006 :8	<b>Editor:</b> Centre for Intercultural Communication (SIK)
<b>Completion date:</b> 01.12.2006	<b>Publisher :</b> Misjonshøgskolens forlag

### **Abstract**

In this report the authors argue that development aid in the educational sector will have to take into account both the local socio-cultural context and the national policy of education in the recipient country, in order to reach its main goals. Consequently we think that a cultural analytic perspective on development in the educational sector is important and it must be applied on all relevant levels. It must include a critical view of the main goals of development aid compared with the main goals that are stated in the national legislation on education in the recipient country. This could be considered as a necessary expression of a top-down and an outside perspective on the development aid in the educational sector. However, at the same time we need to compare the main development goals with local culture and traditions and different local power structures. Finally, these main goals must be compared with the socio-economic situation and the strategy of adaptation of each household, in which education for one or more children is one important element. This bottom-up perspective on development aid in the educational sector, must be regarded as equally important as the top-down education policy perspective. These main perspectives need to be allowed to meet and confront each other in open discussions and negotiations on arenas where one strives for equality, openness and sober-mindedness.

A good result depends on openness to realise and accept both the complexity and internal tensions between the various goals of the development aid to the educational sector, and the courage to address the asymmetrical roles of donor and recipient in relation to power and to reduce the consequences of this fact. Finally it needs a sober-mindedness in the calculations as to what is needed in terms of presence over time and total use of resources in order to achieve a lasting change in this very important sector of development aid.

Local communities would often put a strong emphasis on a cultural perspective that does not alienate the children and on a possible vocational aspect of the school in order to improve the family's income situation whereas national authorities may prefer to under-communicate differences in their nation building efforts. However - maybe none of these societal levels will pay attention to equal possibilities for boys and girls in relation to education, something that is a very important concern for many donors. International co-operating partners from the South and the North therefore must be prepared for negotiations as well as compromises in order to reach acceptable agreements and viable co-operative projects in the future.

**Key words :** policy of education , local cultural perspective, nation building, vocational training, gender equality, donor's values, receiver's priorities

## INNHALDSFORTEGNELSE

	side
1. Innledende kommentarer til skissen	2
2. Kulturbegrepet	3
2.1 Kultur som det allmennmenneskelige	3
2.2 Kultur som mangfold	4
2.3 Kultur som det kognitive, det språklige og lærte	5
2.4 Kultur som sosialiseringens innhold	7
3. Utdanningsfeltet – spenningen mellom det nære og det fjerne, mellom lokal tilhørighet og forestilte fellesskap	8
3.1 Det nasjonale versus det regionale, etniske og lokale	8
3.2 Det praktiske og hverdagslige versus det formale	10
3.3 Interesser og verdier	11
4. Utfordringer i utdanningsbistand – et kulturkomparativt perspektiv	13
4.1 Overordnede prinsipp for norsk bistand	14
<i>Utdanning for alle</i>	14
<i>Likestilling mellom kjønnene</i>	14
<i>Fattigdomsbekjempelse</i>	15
<i>Relevant utdanning</i>	17
<i>Deltagelse, transparency og skoledemokrati</i>	17
<i>Tilpasset yrkesrettet opplæring</i>	18
4.2 Utdanningsbistand og bygging av nasjonal identitet – noen komparative moment	19
5. Konklusjon – noen ansatser	20
Referanser	24

# Lokal forankring og bygging av nasjonal identitet – forenlige mål i utdanningsbistanden?

## En kulturanalytisk drøfting

### 1.0 Innledende kommentarer til skissen

Senter for interkulturell kommunikasjon har blitt bedt om å utarbeide en skisse til en artikkel om ett av flere sentrale tema knyttet til debatten om kulturdimensjonen i utdanningssystemer og med hovedvekt på denne problematikken i forbindelse med utdanningsbistand. Det spesifikke tema som er tildelt er det følgende:

Betydningen av kulturell tilknytning for identitetsutvikling og nasjonalfølelse (herunder også flerkulturell forståelse og flerkulturelle oppvekstmiljø).

Det var videre ønskelig at skissen skulle inneholde en eksplisitt drøfting av kulturbegrepet i tilknytning til utdanning.

Den foreliggende skissen forsøker å imøtekomme bestillingen gjennom en tredelt presentasjon. I den første delen gis en nokså grundig drøfting av kulturbegrepet generelt men med korte henvisninger til utdannings- og dannelsesproblematikk<sup>1</sup>. Et hovedpoeng i dette avsnittet er at kultur i samfunnsvitenskapelig betydning utgjør et sentralt element i enhver sosialiseringssprosess – i skole og utdanningssammenheng som sekundær sosialisering og i hjemmet som primær sosialisering. Kultur er både den substans/ det *kunnskapsinnhold* som formidles i sosialiseringen og selve det *språk* /de *kommunikative koder* som dette meningsinnholdet formidles og oppfattes gjennom. Det samme språket, som enten kan være morsmålet eller et nasjonalspråk barna er blitt gradvis kjent med i oppveksten og som kan være skolespråket, er også med på å skape en intim identifikasjon med / internalisering av kulturarven samtidig som det etter hvert blir et middel for eleven til å skape en distanse til det lærte som etter hvert kan gi opphav til kritikk av og opprør mot det etablerte. I og med et slikt kulturbegrep som fokuserer på de kognitive og språklige aspekt ved den menneskelige eksistensen, er det lett å trekke linjer både til identitetsutvikling i mer individuelle forstand og til opplevelsen av etnisk eller nasjonal tilhørighet i mer kollektiv forstand. Slik sett er kulturforståelsen relevant både for hvordan man ser på utdanningens primære oppdrag og i neste omgang for hvordan man ser på støtte til utvikling av utdanningssektoren i utviklingslanda.

I den norske statens støtte til utdanningssektoren i samarbeidsland i sør ligger det primært en erkjennelse av at skolegang, lese og skriveopplæring og videre utdanning frem mot yrkeskompetanse, er en grunnleggende rettighet alle barn har. Her er norsk bistand på linje med erklæringene fra FNs verdenskonferanser om utdanning i Jomtien i 1990 og i Dakar i 2000. Utdanningen har sin egenverdi og handler om å gi alle barn det best mulige utgangspunkt for et godt liv.

Men samtidig er skolen og undervisningsvesenet en viktig arena for staten i dens strev for å styrke den nasjonale identiteten og lojaliteten til dens ulike institusjoner. Dette kan sies å være bistand og støtte til utvikling på et annet nivå. Det handler om å styrke den statlige institusjoner som i siste instans verden over er av avgjørende betydning for menneskers trygghet – som det maktapparat som kan beskytte individets rettigheter, som kan sikre at alminnelige rettsprinsipper, individets frihet og

---

<sup>1</sup> Dannelsesbegrepet er på vei inn igjen i norsk pedagogisk debatt med forfattere som Lars Løvlie (Løvlie 2003) etter å ha vært fraværende siden Jon Helleenes benyttet begrepet i sin kritikk av positivismens innflytelse på pedagogikken på 60 og 70-tallet (undervisningsteknologien).

samfunnets spilleregler overholdes og opprettholdes, og som kan legge til rette for økonomisk utvikling, sosial trygghet og en god helsesituasjon. Skolen og hele utdanningssystemet kan her sies i større grad å ha en instrumentell funksjon i forhold til å bygge et stabilt samfunn basert på medlemmenes lojalitet. Utdanningssystemet har i de fleste samfunn fått seg tildelt oppgaven i å formidle innsikt i og ferdigheter i å forsvare egne og andres rettigheter som borger av samfunnet. Uten slik kunnskap kan for eksempel et demokratisk styresett vanskelig realiseres. I tillegg er bygging av nasjonal identitet og lojaliteten mot nasjonen og flagget i mange stater en eksplisitt del av det pedagogiske prosjektet<sup>2</sup>

Artikkelen vil drøfte og utdype nærmere spenningen mellom de *individuelle* aspektene ved utdanningen med fokus på individuell og lokal nytte, mening og kulturelle opplevelser på den ene siden og de *kollektive* aspekt på den andre siden i betydning tilhørighet til et nasjonalt fellesskap.

Endelig, i tredje del av artikkelen vil vi gi eksempler på hvordan sentrale pedagogiske problemstillinger kan gi føringer på utformingen av en bistandspolitikk innen utdanningssektoren og *visse versa* hvordan de sosiokulturelle forholdene i utviklingslanda gir føringer på hvilken form støtten til utdanningssektoren bør ta.

## 2 Kulturbegrepet

### 2.1 Kultur som det allmennmenneskelige

Artikkelen tar utgangspunkt i en forståelse av kultur som virkelighetskonstituerende regel, dvs. kultur som det artsspesifikke ved menneskets måte å være i verden på (Tord Larsen 1998). Kultur i denne mening uttrykker først og fremst det allmennmenneskelige og vektlegger det som skiller mennesket fra andre arter, nemlig dets evne til symbolsk representasjon og språk som karakteristisk for menneskelig kommunikasjon og samhandling. Videre henleder dette kulturbegrepet oppmerksomheten mot begrepene mening og fortolkning i den forstand at menneskets vesen og eksistens i verden er knyttet opp til behovet for og nødvendigheten av å gjøre tilværelsen meningsfull for å kunne handle i den.

Mennesket er grunnleggende meningssøkende i forhold til naturen, andre mennesker og seg selv. Mennesket har ikke sine handlinger med, og i forhold til omgivelsene, nedlagt som medfødte spor, som instinkter. Verden må for mennesket fortolkes, hovedsakelig gjennom å språkliggjøres for å kunne (be)gripes. Denne kognitive og språklige prosess er grunnleggende intersubjektiv og sosial (Turner 1986). Det er sammen med *de viktige andre* at mennesker gjennom kommunikasjon språkliggjør og internaliserer sin virkelighetsoppfatning som i neste omgang gjør dem i stand til å handle målrettet i forhold til sine omgivelser. De begrepsmessige motpoler som uttrykker denne forståelsen av kulturbegrepet kan gjerne sies å være kultur versus natur eller *det kulturelle* versus *det naturlige*.

snevære spørsmål og problemstillinger innen både utdanning og Når vi har tatt som utgangspunkt at kulturbegrepet innenfor den samfunnsvitenskapelige bruksmåten i første instans skal vise til det vesensspesifikke ved menneskets måte å være i verden på, blir kulturbegrepet i denne mening også med nødvendighet et helhetlig begrep. I den forstand vil det omfatte hele den samfunnsmessige virkeligheten, nemlig som de lærte, kognitive og symbolske aspektene ved denne. I denne betydning er ingen del av den menneskelige eksistensen irrelevant for eller utenfor kulturen. At kultur defineres som de kognitive aspekt ved den menneskelige tilværelsen innebærer at vi i en samfunnsvitenskapelig tilnærming er mindre interessert i den ellers gjengse koblingen av kulturbegrepet til termen *kulturellevet*. Denne bruksmåten indikerer at kulturbegrepet reserveres til enten de ”mest høyverdige uttrykk for menneskelig aktivitet”, altså de kunstneriske prestasjoner og produkter i alle avskygninger eller til ”de

<sup>2</sup> Jfr. Erklæringen om lojalitet mot nasjonens grunnprinsipper som alle skolebarn i USA gir hver morgen og avsynging av nasjonalsangen som er en del av den felles åpningen av skoledagen i mange land, f.eks. Bolivia.

allment aksepterte verdsatte frivillige aktiviteter folk flest praktiserer i fritiden”. I det siste tilfellet snakker vi om *det utvidede kulturbegrep* som fulgte i kjølvannet av det store gjenreisningsprosjektet i norsk politikk etter den andre verdenskrig der et sentralt element var å bygge den sosialdemokratiske enhetskulturen og slike bygge bro mellom tradisjonelt antagonistiske samfunnsklasser (nasjonsbygging). Poenget her er at i et slikt perspektiv vil kultur komme til å vise til helt andre og langt utvikling enn det som vektlegges i denne artikkelen. Dette betyr imidlertid ikke at aktiviteter og prosjekter innenfor kultursektoren ikke er interessante og relevante også i en utdannings- og utviklingsammenheng, men de vil da kun utgjøre en del av en større helhet.

## 2.2 Kultur som mangfold

Selv om kultur uttrykker det vesensspesifikke ved mennesket og dermed noe allmennmenneskelig, er det likevel en grunnleggende sannhet i samfunnsvitenskapen at kulturen skiller. Det er først og fremst sant at de menneskelige samfunn har utviklet seg under ulike naturlige betingelser som har krevd ulik tilpasning og skapt systematiske forskjeller mellom dem med hensyn til verdier, normer, regler og væremåte, tenkemåter, kunnskaper og ferdigheter. Men videre er det også slik at samfunn i verden – riktignok i varierende grad – har utviklet en intern differensiering og stratifikasjon (lagdeling) som har skapt grunnlag for systematiske kulturelle forskjeller mellom grupper innen ett og det samme samfunn. Selv om mennesker i et industrisamfunn eller postindustrielt samfunn lever tett innpå hverandre i geografisk og tidsmessig, kan samfunnets organisering gjøre deres erfaringer svært ulike, i tillegg også deres interesser, deres verdier og normer så vel som deres makt og innflytelse.

I forhold til problemstillingen i denne artikkelen gir en presisering av kultur, som det vesensspesifikke ved mennesket og dets eksistens i verden, først og fremst et felles antropologisk *utgangspunkt*; kultur uttrykker og avgrenser det allmennmenneskelige mot andre former for liv i verden. For samtidig viser også begrepet kultur til fenomener som uttrykker systematiske forskjeller mellom grupper av mennesker – lokalt, regionalt og nasjonalt.

Erkjennelsen av for det første de *grunnleggende felles livsbetingelsene*, dernest *det kulturelt spesifikke* ved ulike samfunn og sosiale grupper og – kan vi legge til – *den individuelle variasjon* mennesker imellom innenfor ett og det samme samfunn, påkaller i neste omgang en kontinuerlig refleksjon og undersøkelse og begrunner verdien av både *kunnskap* om dette mangfoldet, *forståelse* av hva som kan variere og hvordan, og ikke minst *ferdigheter* i å kommunisere og samhandle på tvers av slik variasjon.

Kulturforståelse bør for eksempel spille med i utviklingen av god praksis innen feltet utdanning og bistand som er fokus i denne artikkelen. Et relevant spørsmål vil for eksempel være om det kan settes opp allmenngyldige kriterier for hva som er ”god og tjenlig utdanningsbistand” og i så fall – langs hvilke linjer slike i så fall bør søkes. Et annet spørsmål er om ikke ulike grupper av aktører og interessenter i utdanningsfeltet innenfor et nærmere definert samfunn eller sosio-kulturelt system, vil nesten alltid ha ulike perspektiver på det samme. Bestillingen til denne artikkelen mer enn antyder at så vil være tilfelle.

## 2.3 Kultur som det kognitive, det språklige og lærte

I beskrivelsen ovenfor av hva det innebærer at kultur omfatter det særegne ved menneskets måte å være i verden på, har vi allerede vært inne på en forståelse av det samfunnsvitenskapelige kulturbegrepet som fremhever de kognitive, de språklige og symbolske aspektene ved den menneskelige tilværelsen. I det følgende skal vi utdype dette videre. Mens poenget i den første avgrensningen var det *helhetlige* eller *altomfattende* ved kulturbegrepet (kultur avgrenses mot natur), der kultur får omfatte alt menneskelig og alt som er foredlet eller bearbeidet av mennesket, er poenget nå en avgrensning av *noen* menneskelige fenomen eller frembringelser mot *andre*. Denne

avgrensingen er ikke alltid like lett og foreta, den er ikke entydig og den må ikke bli for rigid, men den er likevel svært viktig for å forklare en hel rekke samfunnsmessige fenomen som uten en slik forståelse ville være vanskelig å gripe.

Ivar Frønes forstår kultur som språklige og symbolske mønstre. Disse utgjør som et aspekt ved samfunnet som meningsfullt kan avgrenses fra de materielle, håndgripelige strukturene., De siste får da utgjøre "resten av" det "...samfunnsmessige eller overindividuelle." (Frønes 2001 s. 8). Et sentralt poeng hos Frønes er at samfunnet er noe mer enn summen av individene. Men ikke bare er veier, tog og jernbanelinjer, massemedier, bygninger og elektroniske nettverk fenomener som tydelig finnes utenfor individene.

*Språket, symbolene, forestillingene er på samme tid både i individene og en objektiv sosial og kulturell realitet utenfor dem. Symbolene strekker seg ut over det enkelte menneskes liv. (Frønes 2001 s. 8)*

Thomas Hylland Eriksen er opptatt av det samme når han avgrenser kultur fra samfunn eller det samfunnsmessige. Han støtter seg på Tylors klassiske definisjon som avgrenser kultur som "... de ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer har tilegnet seg som medlemmer av samfunn." I sin lærebok i sosialantropologi utdyper han videre denne grenseoppgangen mellom det kulturelle og øvrige samfunnsmessige på følgende måte:

*Kultur viser til det lærte, kognitive og symbolske aspektet ved tilværelsen, mens samfunn viser til den regelmessige, sosiale organiseringen av den menneskelige tilværelse. (Eriksen 1998 s. 25)*

Det ser ut fra dette sitatet ut til at Eriksen går lenger enn Frønes i å skille kultur ut som de strengt bevissthetsmessige aspekt ved sosial liv, også i den forstand at det relativt varige og regelmessige i menneskelig samhandling – eller *social patterns* som F. Barth uttrykte det i en artikkel fra 1973 (Barth 1973) - faller ned på samfunnssiden. Men dette er neppe noe stort poeng for vår videre drøfting. Det som er felles i de to sitertes betraktninger, er at det gjøres en grenseoppgang mellom det som er det relativt sett lettere observerbare og håndgripelige sider ved den menneskelige måten å være i verden på fra de mer usynlige og flyktige sidene – de som har eksistens bare i øyeblikket når mennesker kommuniserer med hverandre og/eller fører en individuell indre dialog. Disse øyeblikksfenomenene er også sosiale i den forstand at språket uttrykker det intersubjektive: De er også i noen grad varige og relativt håndgripelige som datafiler og bøker, men igjen – den mening de gir ligger fremdeles i bevisstheten hos leseren.

De poeng som er interessante for vår drøfting og som kan avledes videre fra denne presiseringen av kultur, er først og fremst at kultur ikke er ett og det samme som menneskelige handlinger eller praksis, men et aspekt ved disse. Forbindelsen er likevel tett mellom de kognitive aspekt ved sosialt liv og de mer håndgripelige, manifeste uttrykk.

Forholdet kan uttrykkes på følgende måte:

*Culture is a pattern for behaviour and at the same time patterns of behaviour (Goodenough ifølge Keesing 1976)*

Sitatet uttrykker for det første at kultur som bevissthetsfenomen – verdi, norm, ide, motiv eller ønske – kan trigge handlinger. Det er mønstre i menneskenes bevissthet og en gruppes kollektive bevissthet som kan gi sterke føringer på deres handlemåter. Samtidig er kultur et fenomen som kommer til uttrykk som, eller først blir synlig som mønstre i handling. Med andre ord, vi deduserer oss frem til verdier, regler og motiver gjennom å observere mønstre i handling.

Denne forståelsen av kultur overført til en pedagogisk sammenheng og en utviklingssammenheng, kan uttrykkes på følgende måte: Den pedagogiske utfordring er dels å fortolke og å overføre de



samfunnsmessige realiteter til den neste generasjonen, altså både å *beskrive og videreformidle* en fremforhandlet felles forståelse av kultur og samfunn med sine sterke og svake sider, og av den kulturelle arv som også inkluderer de ideelle målsettinger et samfunn kollektivt orienterer seg mot. I denne utfordringen ligger det også å dyktiggjøre den oppvoksende generasjonen for å kunne håndtere denne virkeligheten (tilegnelse av kulturell kompetanse). Dette er kultur som et fremforhandlet, gitt innhold; det er ment å fungere som mønster for handling. Dels er denne fortolkende og formidlende virksomhet på samme tid et av samfunnets mange virksomhetsområder: Som sådan er den dermed med på å uttrykke den samfunnsmessige realiteten i et gitt historisk øyeblikk, en realitet som samlet sett og i syntetisert form blir et her og nå uttrykk for kulturen. I spenningsfeltet mellom disse to aspektene ved kultur ligger samfunnskritikken og kulturkritikken forstått som to nært beslektede prosjekt; på den ene siden kritikk av den rådende samfunnsmessige praksis med sine dysfunksjonelle, mangelfulle urettferdige og moralsk forkastelige strukturer og mønstre *med utgangspunkt i* rådende verdier og normer i kulturen (eller verdier og normer man antar det vil være konsensus om) og på den andre siden som kritikk av disse rådende ideologier, etablerte sannheter, forståelsesmåter, verdier og moralske føringer selv, som nettopp dysfunksjonelle eller urettferdige i seg selv eller i sin normale virkning.

Denne dynamikken mellom symbolske strukturer og praksis er for øvrig nært beslektet med de anliggender som var sterkt fremme i 70-tallets marxistiske pedagogikk der forholdet mellom den herskende klasses ideologi og samfunnets / de undertrykte massenes ideologi sto sentralt og der begreper som den samfunnsmessige basis og ideologien som den samfunnsmessige overbygning ble benyttet for å klargjøre forholdet teori – praksis. Et sentralt poeng her var at mye av den kunnskap som formidles gjennom skoleverket er med på å ideologisk legitimere en undertrykkende samfunnsorden. De undertrykte samfunnsklasser har overtatt den herskende klasses forståelse av virkeligheten, noe som hindrer dem i å se urettferdigheten og å gjøre et berettiget opprør mot den. I et Nord-Sør og et utviklingsperspektiv er det ikke urimelig å hevde at en slik tilnærming fremdeles kan ha en sterk relevans.

I det hele tatt er forholdet kultur – samfunn, slik det her er konkretisert med referanse til forholdet kulturelle meningssystemer versus mønstre i handling, sentralt for forståelsen av hvordan samfunnsmessig endring kan gå for seg. Det er nettopp forståelsen av at fasttømret eller forstenet praksis kan brytes opp av kritisk teori og motsatt, at forstenet, undertrykkende teori kan brytes opp og ufarliggjøres av ny praksis, som ofte er kimen til samfunnsmessig endring. Slik kan også støtte til utvikling og styrking av utdanningssektoren sees på som et særlig virkningsfullt bidrag til samfunnsmessig endring og utvikling bort fra undertrykkende strukturer både i et lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv.

## 2.4 Kultur som sosialiseringens innhold

Den åpenbare forbindelseslinjen mellom kulturen og utdanningsfeltet har allerede vært trukket idet det ovenfor ble henvist til formidling av kulturarven som et sentralt anliggende i ethvert *danningsprosjekt* og der formålet i det minste er at den oppvoksende generasjonen skal tilegne seg den *som kunnskap* - om ikke nødvendigvis internalisere den som gyldig og *sann* i seg selv for sin egen tid (Løvlie 2003). Den pedagogiske utfordring er dels å fortolke og å overføre de samfunnsmessige realiteter til den neste generasjonen, altså å beskrive og videreformidle en fremforhandlet felles forståelse av kulturen og den kulturelle arv, dels å gjennom språket å skape en distanse til den beskrevne, egne virkeligheten som åpner for endring og utvikling. I denne utfordringen ligger det også å dyktiggjøre den oppvoksende generasjonen for å kunne håndtere denne mangfoldige og ufullkomne virkeligheten (tilegnelse av kulturell kompetanse). Kultur er i denne forstand sosialiseringens innhold. I det øyeblikk denne forbindelsen mellom sosialisering og kultur er trukket aktualiseres imidlertid et komplisert pedagogisk og i høyeste grad utdannings- og kulturpolitisk problem; Hvilke kulturelle element skal sies å være gyldige og tilstrekkelig sentrale til å inngå i et offisielle oppfostringsprosjekt for et nærmere angitt

skolesamfunn? Den sekundære sosialiseringens problem er hvor mange den skal omfatte, dvs. hvor stort territorium den skal integrere og på den andre siden hvor relevant for den enkelte elev den skal være. Den *moderne* norske enhetsskolen<sup>3</sup> løser dette dilemmaet ved å dele skolens faglige innhold inn i lokalt og nasjonalt lærestoff.

De kulturteoretiske betraktninger som ligger til grunn for dette pedagogiske og utdannings sosiologiske problemfeltet kan utdypes sosiologisk på følgende måte: Sosiale grupper konstitueres ved og samhandler internt gjennom språklige og symbolske koder og etablerer ved hjelp av slike, felles forståelser av de deler av virkeligheten som er kjent for og relevant for gruppen og dets medlemmer. Slike kulturelle meningssystem (cultural meaning system – Keesing 1976) eller semantiske felt (Spradley 1979) er nødvendige for etablering og opprettholdelse av enhver sosial gruppe. Deres omfang og kompleksitet – deres utbyggingsgrad - vil variere med gruppens beskaffenhet og funksjon. Poenget er at det vil være en sammenheng mellom kontinuiteter og diskontinuiteter (brudd) i det sosiale landskapet og tilsvarende i det vi vil kunne tenke oss som et kulturelt landskap. På samme måte som sosiale grupper og systemer dels vil overlape, dels grense opp mot hverandre, vil også kulturelle meningssystemer dels overlape og dels grense mot hverandre. Noen kulturelle elementer deler vi med noen mennesker som vi inngår i mer eller mindre forpliktende relasjoner til, andre deler vi på samme måte med andre. I alle tilfelle vil også variere i hvilken grad kulturelle elementer kan sies å være konstituerende - og gjerne uttalt konstituerende - for fellesskapet og i hvilken grad de tenderer mot å være "normalt medfølgende", ikke uttalte men ikke nødvendigvis konstituerende.

For vår videre diskusjon om betydningen av kulturell tilknytning for identitetsutvikling og nasjonalfølelse, kan det av ovenstående knyttes flere relevante forbindelser. En av dem er til utvikling av nasjonale læreplaner. Det pedagogiske poenget er at det alltid vil være en utfordring å skulle skape enighet i et samfunn om hva som skal være utdanningens faglige innhold og hvilke verdier skolen skal bygge på. Intensiteten i en slik diskusjon vil man kunne tenke seg tiltar jo mer pluralt eller kulturelt differensiert de sosiale gruppene er som tar seg fore å etablere felles institusjoner for opplæring og sekundær sosialisering. Men dette er ingen nødvendig sammenheng. En viktig faktor her vil ellers være hva samfunnet kollektivt – gjennom sine politiske institusjoner og prosesser - tenker om kulturell variasjon: Er den allment akseptert som normaltilstanden og gjennomgående positivt vurdert eller er den vurdert som en trussel mot den samfunnsmessige enheten og befolkningens beste slik at minoritetsgruppers strev for å videreutvikle sin kultur og kollektive identitet blir motarbeidet og i verste fall brutalt undertrykt?

Ellers vil man gjerne tenke at utfordringen i å enes om et nasjonalt curriculum vil være økende med hvor stort territorium dette curriculum skal integrere fordi dette ofte vil påvirke hvor differensiert det sosiale og kulturelle landskapet vil være. Integrasjonsproblematikken kommer vi tilbake til nedenfor. Dette berører sterkt et av våre hovedtema i denne artikkelen, nemlig kulturens betydning for tilhørighet til og identifikasjon med og forpliktelse i forhold til større eller mindre fellesskap.

---

<sup>3</sup> Begrepet brukes i denne artikkelen i en relativt vid betydning. Utgangspunktet er etableringen av et landsdekkende og felles skolesystem for byer og landområder i og med *folkeskoleloven* i 1889. Samtidig er det klart at utviklingen av et reelt enhetlig allmennskoletilbud fra nord til sør, omfattende alle grupper i befolkningen og gjeldende helt frem til fullført 12 års allmenndannende skolegang har vært en langvarig integrasjonsprosess som ikke en gang formelt og i lovs form ble fullført før med vedtaket om rett til 12 års fri skolegang gjennom reform –94.

Utdanningsfeltet bærer i seg spenningen mellom det universelle / allmennt menneskelige og det partikulære eller kulturelt spesifikke. Denne spenningen kan ta seg flere uttrykk *innenfor* et og det samme samfunn og gjenspeiles i ulike deldiskurser innenfor den større offentlige samtalen om utdanning og dannelse. Her vil det finnes *parallell*, felles problemstillinger trass i ulike utdannings situasjoner og ulike utdanningsdiskurser innenfor ulike samfunn. Flere av de dilemma og stridstema som har preget norsk utdanningspolitikk i fortid og nåtid vil således kunne gjenfinnes i så vel andre vestlige samfunn som i land i sør, selv sagt med sitt særegne lokale og tidsmessige preg. Vi gjenkjenner med andre ord noen grunnleggende felles pedagogiske og utdanningspolitiske problemstillinger på tvers av sosiale og kulturelle forskjeller i tid og rom. Men det er også en problemstilling *at forholdet* mellom Nord og Sør i kraft av relasjoner som har eksistert og utviklet seg mellom personer og institusjoner innenfor utdanningsområdet på begge sider av denne grensen reiser nye og særegne problemstillinger. Dette vil vi komme tilbake til i neste kapittel.

#### 3.1 Det nasjonale versus det regionale, etniske og lokale

Ett uttrykk for spenningen mellom det allmenne og kulturspesifikke kan være diskusjonen om utdanningens lokale forankring og relevans sett i forhold til en større vektlegging av det nasjonale og i vår tid like gjerne det globale. I vår tid aktualiseres denne problemstillingen år om annet i de skole – og utdanningspolitiske debatter som utspiller seg i forbindelse med revisjon av de nasjonale læreplaner for grunnskolen og videregående skole og læreplanene for sentrale fag i skoleverket. Problemet med å finne en god balanse mellom lokal relevans og allmenndanning, mellom gjenkjennelse og utsyn på de ulike klassetrinn har i de siste læreplaner blitt forsøkt løst gjennom å innføre elementer fra lokale læreplaner som en vesentlig del av den enkelte skole og skolekrets i årsplanene. Men problemstillingen er gammel og kan gjenfinnes i skoledebatten helt tilbake til midten av 1800-tallet da ønsket om å skape en enhetsskole – et felles skoleverk for hele landet og for alle sosiale lag i folket ble formulert og kjempet frem politisk. Fra og med folkeskolelovene ble vedtatt i 1889, har gjennomføringen, dvs utvidelse til alle nivå og gjennomføringen på alle trinn av enhetsskole tanken vært en kontinuerlig prosess i det norske samfunnet. Målsettingen med dette store utdanningsprosjektet har vært å søke å bygge bro mellom de lokale variasjoner i erfaringsverden og kunnskapstradisjoner mellom kyststrøk og innland, by og land, nord og sør osv., men – som vi skal komme tilbake til – også mellom ulike kunnskapstradisjoner og samfunnsforståelser innen de forskjellige samfunnsklassene som utkrystalliserte seg i og med industrireisinga fra begynnelsen av forrige hundreår.

Sett i sammenligning med samfunn med etnisk regionalproblematikk som det franske (eks Bretagne) og spanske (eks. Vasconia og til dels Catalonia) og til dels canadiske (Quebec) er ikke den *regionale* problematikken i Norge særlig konfliktfylt og fremtredende. Snarere er det slik at vi her taler om det regionale som en *utdypning* av det nasjonale<sup>4</sup>. I et internasjonalt perspektiv vil det likevel være slik at etniske og regionale motsetninger ofte representerer en sentral hindring for gjennomføringen av nasjonale reformer, inkludert en nasjonal satsing på utdanningssektoren. Når nasjonalfølelse er løftet frem som ett av stikkordene for denne artikkelen, forstå vi det slik at man ønsker belyst skolen som aktør i forbindelse med byggingen av *lojalitet* til et nasjonalt fellesskap, men også *forståelse* for

<sup>4</sup> ("dette er typisk norsk og understreker den norske enheten nettopp fordi det er typisk "trøndersk" eller "hedmarks")". Det samme kan sies om den nasjonale identiteten og bygdeidentiteten som gjensidig forsterkende) (jfrt Julian Kramer om det felles norske som en bygdeidentitet) (Jfr også Thor Ola Engen i NOU 1995 der han tar opp forholdet mellom rikskultur, nasjonal kultur og ulike lokalkulturer/minoritetskulturer)

fordelene ved å tilhøre et fellesskap som er større enn det lokale. Videre i hvilken grad slik lojalitet og forståelse kan sies å være relevant for bistand.

Aspektet med bygging av lojalitet og forståelse til nasjonalstaten er spesielt relevant i mange stater som er et resultat av kolonitidas ofte svært tilfeldige oppdeling på tvers av kulturelle, sosiale og til dels økonomiske bånd. Utfordringen her er på den ene siden å bygge et nasjonalt fellesskap som kan redusere styrken i de sentrifugale kreftene, med den risiko for fellesskapet disse representerer og på den andre siden å mobilisere folket i forhold til felles muligheter.

Det kan også være relevant i stater med en autoritær og føydal historie, som i en del latinamerikanske stater, der avstanden mellom de som styrer og de som blir styrt kan være svært stor. Det ser ut til at lederskapet i økende grad innser nødvendigheten av en holdningsendring, både på grunn av demokratiske ideer og på grunn av en erkjennelse av at landet vil tjene både politisk og økonomisk på å utvikle de menneskelige ressursene bedre. Dette oppnås best ved at befolkningen ser at de også kan få klare fordeler av en slik satsing, både som grupper og som individer i form av rettssikkerhet, sosial sikkerhet, økt velferd, deltagelse i beslutningsprosesser osv.

I begge situasjoner, vil skolen være en sentral arena for å oppnå denne holdningsendringen, men det forutsetter at staten innretter seg slik at folk får tillit til dens evne og vilje til å ta folkets rettigheter og behov på alvor. Dersom en slik politikk tar hensyn til lokale interesser vil den være klart positiv i utviklingsammenheng.

Den samiske urbefolkningens erfaringer i møte med nasjonalstatens utdanningssystem og særlig utviklingen av enhetsskolen er en spesielt nyttig erfaring som kan belyse språklige minoriteters situasjon og interesser i samarbeidslandene. Det samme kan forholdet mellom utdanningssystemet og andre tradisjonelle minoritetsgrupper i det norske samfunnet som kvæner, sigøynere og tatere. Byggingen av enhetsskolen gikk i våre nordligste fylker og særlig i Finnmark hånd i hånd med en entydig og tidvis meget hardhendt fornorskningsspolitikk.<sup>5</sup> Erfaringene fra de revitaliserings- og gjenreisningsprosessene som har foregått innen den samiske befolkningen de siste tiårene og som innenfor utdanningssammenheng har ført til egen samisk læreplan og samisk som hovedspråk i skolen i samiske kjerneområder, vil være svært nyttige å ta med i utdanningsprosjekter som omfatter språklige minoriteter i samarbeidsland. Et nærliggende eksempel her er den støtten som har blitt gitt fra norsk side til undervisning på lokale indianske språk i Guatemala. I evalueringen fra dette prosjektet går det frem at det ikke nødvendigvis vil være samsvar mellom de etnopolitiske målsettingene slik disse kommer til uttrykk i politiske manifest og når de målbæres av gruppens representanter i forhandlinger med myndighetene og internasjonale samarbeidspartnere på den ene siden og de interesser det enkelte hushold og det enkelte medlem av den etniske gruppen har på den andre. For eksempel ble det ut fra målsettingen om å styrke mayaenes kultur og etniske identitet formulert et konkret delmål om å sikre morsmålsopplæring på indiansk språk i skolen i de indianske områdene. Men snart viste det seg at flertallet av den indianske befolkningen syntes det var en bedre prioritering av ressursene i skolen å styrke spanskopplæringen: Denne ble forbundet med bedret storsamfunnskompetanse og bedre karrieremuligheter i det Guatemalanske samfunnet. Videre ønsket foreldrene heller engelsk som fremmedspråk enn indiansk språk som et mulig "sidemål", blant annet fordi engelskkunnskaper ville bedre mulighetene for periodisk arbeidsmigrasjon til USA. (Carm, E. 2003)

---

<sup>5</sup> Denne politikken og dens virkninger har blitt grundig dokumentert i Eidheim 1977 og senere, med direkte relevans til skoleutvikling av Hoëm 1980 og Høgmo 1989. Fornorskningbegrepet blir her nærmere beskrevet og analysert med utgangspunkt i begrepene assimilasjon og inkorporasjon som ulike former for integrering og der assimilasjon dekker fenomenet fornorskning av den samiske befolkningen.

### 3.2 Det praktiske og hverdagslige versus det formale

Hvilken sammenheng er det mellom barns tilegnelse av algebra, latin og annen formalkunnskap på den ene siden og deres evne til praktisk og teoretisk problemløsning i oppveksten og i voksen alder på den andre? Dette er et tilbakevendende tema gjennom hele den norske skolehistorien på samme måte som det er et av grunntemaene i den pedagogiske idéhistorien. I norsk skoledebatt ble spørsmålet i sin tid spissformulert i debatten om latinskolen og vektleggingen av formalkunnskap i skolen (Alexander Kiellands "Gift" som harselerer over en akademisk tradisjon milelangt borte fra hverdagen og barnets behov og væremåte) og Holbergs "Jeppe på Bjerget" som latterliggjør universitetets forestilling om den vitenskapelige kunnskapens fortreffelighet og forrang på alle livsområder og for allslags problemløsning").

Et annet uttrykk for den samme problematikken kan sies å være den avveining ethvert utdanningssystem må foreta mellom på den ene siden å være allmenndannende og dannelsorientert der kunnskapen anses å være et mål i seg selv og på den andre siden kulturelt spesifikk og instrumentell idet den er rettet mot lokalsamfunnets behov for å kunne opprettholde seg selv – sin produksjon og sosiale organisasjon - og videreutvikle seg i takt med samfunnsutviklingen. Her kan det oppstå en spenning mellom

- det som på den ene siden korresponderer med barnets oppdagelses- og opplevelsestrang og som åpner barnets sinn mot omverdenen, idet det gir barnet umiddelbart meningsfulle opplevelser
- og det som på den andre siden på kortere sikt kan omsettes til produktiv aktivitet og inntekt for det husholdet barnet er en del av og på noe lengre sikt anses for å være nødvendig for å opprettholde lokalsamfunnets ulike spesialiserte funksjoner

Aspekter ved kunnskapens klassekarakter – den praksisorienterte og induktive kunnskapen dreier seg om det samme som problemstillingen vi her drøfter. Utviklingen av det moderne industrisamfunnet og med det oppkomsten av nye samfunnsklasser i Norge som i andre land i Europa har vært fulgt av en pedagogisk diskusjon om kunnskapens klassemessige karakter eller intime forankring i de ulike sosiale lags livsbetingelser, derunder deres forhold til produksjon og verdiskaping (Mellin Olsen 1973 og 1976). Et poeng fra denne debatten som vi skal ta med oss videre i drøfting av kulturdimensjonen i utdanningsbistanden er erkjennelsen av at kunnskapen ikke bare har en regional og lokal karakter men også i høyeste grad en sosial karakter. Slik sett bør skolen i fattige marginale bydeler i Nairobi eller Guayaquil ikke bare ha kunnskapsstoff som bekrefter deres likeverdige tilhørighet og delaktighet i nasjonalstaten og dens stolte historie, men også stoff som bekrefter positivt deres egen daglige virkelighet, deres lokale hverdagshelter, deres gleder – for eksempel over samholds og solidaritet - og deres bekymringer for eksempel for mulige jordskred, forurensning og tilfeldig vold eller for vann og strømprisene som stiger uavlatelig og langt forbi prisene i velstående bydeler<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Et positivt eksempel på lokalt tilpassede læreplaner og alternative pedagogiske opplegg som oppøver barns oppmerksomhet og interesse for sitt eget lokalsamfunn og bringer skolens innhold og barnas øvrige livsverden nærmere hverandre er *Ecole adaptée au milieu* i Kamerun. Her har den lutherske kirken prøvd ut et opplegg som kombinerer det vanlige nasjonale curriculum med et aktivt forhold til lokal kultur og til lokale økonomiske aktiviteter i et bymiljø. Dette bygger på en pedagogisk tilnærming der barna skal oppsøke denne type kunnskap i nærmiljøet og bruke den i praktisk sammenheng. Motivasjonen hos foreldrene er blitt vesentlig styrket og barna viser stolthet og glede over det de får til. Denne tilnærminga har også ført til større grad av felles innsats hos barna. (egne observasjoner og informasjon gitt til forsker Kåre Lode ved SIK). På Madagaskar har slike forsøk vært konsentrert om landsbymiljø (jfr. fenomenet *Grønne skoler*) (Se for eksempel Barasamfunnet, Sør Madagaskar; Lode 2001). Et eksempel på det motsatte av lokal tilpasning er når høye drop-out-tall og lave tall for gjennomføring/ matrikulering skyldes kulturelle føringer og motsetninger mellom en "moderne" og en "tradisjonell" tenkning. I Mali har en vanlig innvendig mot skolegang vært at innholdet får barna til å se ned på lokal kultur. Dette har ført til at i store deler av landet blir de aller fleste barna ikke innskrevet på skolen i det hele tatt. Dette elementet går igjen også andre steder vi kjenner til om enn styrken i argumentet ikke er så dramatisk som i Mali.

### 3.3 Interesser og verdier

En annen innfallsvinkel til denne problematikken er å ta utgangspunkt i utdanningens ulike ”interessenter”. I denne sammenhengen kan man si at skolen befinner seg i spenningen mellom to ”arbeidsgivere”. Skolen er på den ene siden foreldrenes kanskje viktigste redskap i den videre sosialiseringen av deres barn. Her skal de lære alt det de trenger for å bli ”gagns menneske i heim og samfunn”<sup>7</sup> og som hjemmet alene ikke kan formidle. Å bli gagns menneske handler både om de kulturelt definerte rette verdier og de normer og regler for rett handling som følger av disse på den ene siden og ferdigheter og kompetanse i mer utvidet forstand til å kunne klare seg selv og å bidra til å løse fellesoppgavene i samfunnet på den andre. Den sosiale komponenten er ikke minst viktig her. En viktig side ved den sekundære sosialiseringen som foregår i barnehage og skole er den sosiale treningen til det innebærer å ha anledning til samhandling på arenaer der det er andre voksne enn de ”viktigste andre” tilstede og der det er jevnaldringer. Her kan fokus være forskjellig i en typisk senmoderne setting i Nord som den norske og en typisk ”Sør-setting” preget av tradisjonelle og moderne strukturer og tradisjonselementer i kombinasjon. I Nord vil gjerne kravet om oppøving av sosial kompetanse være tilpasset en virkelighet beskrevet som ”postmoderne” med vekt på det plurale og fragmenterte. Dette kan beskrives som kompetanse i å opptre adekvat på mange sosiale arenaer der man er kjent av få og der kravene til ferdigheter og samværsmåte (stilkode) er spesialiserte. I Sør vil gjerne forventningen til slik sekundær sosialisering i større grad være rettet mot oppøving av relevant kompetanse for på kort sikt å bli mer effektive produsenter eller økonomiske bidragsyttere til foreldrehusholdet (for eksempel grunnleggende lese- og regneferdigheter) og på mellomlang sikt å kunne skaffe sikrere og høyere inntekt til eget hushold og å kunne brødfø seg selv som selvstendige yrkesutøvere. I tillegg er gjerne den typiske sosiale setting i Sør i sterkere grad preget av at man kjenner de fleste aktørene på de sosiale arenaer man opptrer og at man er kjent av mange, videre at overgangen er mer flytende mellom skiftende sosiale situasjoner og der samværsmåten er mindre spesialisert.

Uansett – i et vestlig samfunn preget av senmoderne pluralitet så vel som i et samarbeidsland i Sør for norsk utdanningsbistand – vil en hovedproblemstilling i relasjonen mellom foreldre og skole være spørsmålet om skolens versus hjemmets *verdier* på den ene siden og skolen versus hjemmets og barnets *interesser* på den andre. De fleste foreldre vil være opptatt av - i alle fall på et intuitivt og / eller praktisk plan - viktigheten av at det er kontinuitet mellom de verdier skolen formidler og det hjemmet ønsker å formidle, både slik de kommer til uttrykk eksplisitt som opplæring i verdier og væremåte, men også de verdier og handlingsnormer som kan ligge implisitt i kunnskapsstoffet. Et eksempel på et slikt verdifelleskap vil være når den vietnamesiske skolen i tråd med den konfusianske tradisjonen lærer ikke bare lydighet men også langt på vei en ærbødighet eller underdanig holdning til foreldre, eldre slektninger, lærere og andre autoritetspersoner. En slik ærbødighetsverdi kan i en norsk minoritetssammenheng lett komme i konflikt med vestlige, mer individualistiske og egalitære tenkesett som vil oppfordre elever til kritisk og selvstendig tenkning og gjerne til å utfordre både lærerens og foreldres påstander og vurderinger med henvisning til anerkjent kunnskap eller logiske resonnement. Dette kan i første omgang synes å være kun et spesialtilfelle for den flerkulturelle skolen i et minoritets-majoritetssamfunn. Men man skal ikke ha mye fantasi for å se at slike verdier som kritisk og selvstendig tenkning, egalitet og frihet til å uttrykke/prøve ut egne meninger lett kan komme til å ”følge med på lasset” i forbindelse med et samarbeidsprosjekt Nord-Sør om utdanningsbistand. Det vil si at slike verdivalg ikke er blitt diskutert og kommet til rette med i planlegging av et prosjekt. Resultatet kan være at det oppstår en mer eller mindre akutt verdikonflikt og dermed en tillitskrise mellom et utdanningsprosjektet og målgruppen så sent som i selve implementeringsfasen av prosjektet.

---

<sup>7</sup> velbrukt formulering fra en eldre læreplan for grunnskolen

Men det sekundære sosialiseringssprosjektet handler ikke bare om verdier, det handler likeså mye om interesser på kort og lang sikt – så vel skolens /utdanningsinstitusjonens som husholdets/slektens og barnets egne interesser. Engen knytter interessebegrepet til nytte- eller bruksverdien av viten.

*Foreldrene kan for eksempel ha interesse av at ungene lærer et bestemt stoff, fordi dette har fremtidig bruksverdi, eller fordi det gir adgang til områder som ellers vil være stengt, også i de tilfelle da stoffet formidler et budskap som foreldrene ikke kan identifisere seg med. Dette kan gjelde for eksempel synet på disiplin, seksual- og arbeidsmoral. I så fall eksiterer det et interessefelleskap side om side med en verdikonflikt, og foreldrene og barna kommer i en lærings- og motivasjonsmessig konflikt, der redskapsmessige fortrinn må veies opp mot erkjennelsesmessige ulemper. (Engen 1993 s. 148)*

Et vesentlig aspekt ved sosialiseringssprosessen er det man i pedagogisk sammenheng ville kalle for internalisering av de verdier som dels formidles eksplisitt i undervisningen, dels følger implisitt som en integrert del av kunnskapen og læringssituasjonen. At barnet gjør foreldrenes og/eller samfunnets verdier til sine egne og at de gradvis blir en del av personen har vært et klassisk mål i alt dannelsesarbeid. I Hoëms terminologi er dette nært knyttet opp til begrepet forsterkende sosialisering som er den forventede sosialiseringssprosessen i tilfeller der det både er et verdi- og interessefelleskap mellom foreldre og skole. I slike tilfelle forutsetningene gunstige for en "...helhetlig og balansert personlighetsutvikling" (Engen 1993 s. 150).

Når det er språk mellom den primære og den sekundære sosialiseringens interesser og verdier, vil dette på ulike måter kunne påvirke internalisering av de verdier hjemmet/skolen vil formidle til barn og unge på en negativ måte. En sannsynlig følge av for stort språk mellom skolens verdier og hjemmets kan være avvisning av det ene eller andre sett av verdier. Dette er en problematikk som er velkjent fra litteraturen om minoritetslever i majoritetssamfunnets skolesystem, men den er like relevant i forbindelse med utdanning i fattige områder og i minoritets-majoritetssituasjoner i Sør: Foreldre/lokalsamfunnet kan erfare dette som:

- avvisning av deres autoritet overfor barna (den kunnskap og de verdier de formidler blir avvist på bakgrunn av forståelser og innsikter skolen har gitt dem),
- den kan oppleves som kostbar investering av familiens knappe ressurser på en pedagogisk og en kunnskap som verken er tilpasset den egne kunnskapstradisjonen eller er relevant for de utfordringer barna selv og husholdet/lokalsamfunnet står oppe i
  - o I nyetablerte, marginale boområder i storbyer i Sør er det et gjennomgående trekk at barna er en viktig ressurs for familieøkonomien. Full tids skolegang gjør dem til en "betydelig utgiftspost" isteden. Forhold som inndelingen av skoleåret, skolepenger, skoleuniform etc kan da være avgjørende for hvilke valg foreldrene gjør. Når lokalsamfunnene definerer sine behov, er skole ofte en av flere komponenter som skal føre til utvikling. En tilnærming som tar hensyn til det typiske husholds økonomiske viabilitet, er derfor viktig for å lykkes med målsettingen om utdanning for alle. (Se for eksempel Pernamboko, Brasil; SIK-rapport nr. 5 årg. 1997 og Guayaquil Ecuador; SIK-rapport nr. 2 årg. 2003)
- I lokalsamfunn i Sør kan stor verdi – og interesseforskjell mellom eliten og lokalsamfunn skape en forståelse av at skolen tilbyr utdanning *bort fra* istedenfor en utdanning *inn mot* lokalsamfunnet og dets interesser
- Det faktum at barna lærer å lese og skrive, fører til at de ofte må lese og forklare brev og dokument som foreldrene får, og det er ofte dem som må formulere svaret. Dette fører i mange tilfeller til at barn får en makt som de ikke skulle hatt overfor foreldre og at foreldre får en avmakt/avhengighet som de ikke skulle hatt overfor sine barn. I noen tilfelle blir dette dilemmaet forsøkt løst ved at det blir satset på leseopplæring for voksne, samtidig med en forsterket innsats for grunnutdanning for barn i et område. Dette bidrar både til bedre mestring av sin egen situasjon hos foreldregenerasjonen og det bidrar til å redusere den uheldige

forskyvingen av balansen i autoritet/avhengighet mellom barn og foreldre. En slik dobbel satsing fører ofte til at foreldrenes motforestillinger mot skole, blir redusert. (informasjon gitt i Kamerun til forsker Kåre Lode ved SIK)

#### **4 Utfordringer i utdanningsbistand – et kulturkomparativt perspektiv**

Kulturforskjell reiser de samme typer dilemma i internasjonalt utviklingsarbeid som innenfor rammen av en norsk eller annen vestlig nasjonal setting: Innsikt i sosiokulturelle forhold og evne til et distansert og kritisk blikk på det kulturelt situerte og følgelig potensielt uakseptable i norske løsninger på utdannings spørsmål i et land i Sør, er derfor et viktig holdningsmessig utgangspunkt for alt samarbeid om utdanningsbistand med land i Sør. Bevissthet om, sakkunnskap, rett holdning og praktisk ferdighet knyttet til slikt samarbeid – ofte kalt kulturforståelse eller kulturkompetanse - bygger på den grunnleggende innsikt at alt menneskelig både har en allmennmenneskelig dimensjon – den uttrykker et eller flere grunnleggende trekk ved det å være menneske i verden – og en kulturspesifikk dimensjon idet det uttrykker særegne måter å løse disse dilemma som er utviklet i samspillet mellom mennesket og dets naturlige omgivelser i hvert enkelt samfunn.

Denne spenningen mellom det allmennmenneskelige og kulturspesifikke kommer til uttrykk i alle sider ved utdanningsbistanden – fra dens grunnleggende prinsipper slik de er uttrykt i FN-dokumenter, i nasjonale dokumenter hos giverlandene så vel som i mottakerlandene og i samarbeidsavtaler mellom land i Nord og Sør. Vi vil i dette kapitlet se nærmere på noen sentrale prinsipper i norsk utdanningsbistand i lys av et slikt kulturkomparativt perspektiv.

#### **4.1 Overordnede prinsipper for norsk bistand**

##### *Utdanning for alle*

Utdanningsbistanden baserer seg på at utdanning er en menneskerett, skal imøtekomme behovene til alle i samfunnet og anerkjenne kulturen til alle som er involvert.

Prinsippet utfordrer verdier, holdninger og til og med lovverket i mange samfunn som er aktuelle mottagere av norsk utdanningsbistand. Det kan dreie seg om de mange lokalsamfunn og stater der det praktiseres en gjennomført forskjellsbehandling av jenter og gutter i forhold til særlig utdanningens varighet, videre kan det dreie seg om systematiske forskjeller mellom ulike sosiale lag idet den økonomiske terskelen for å komme inn på videregående utdanning i praksis ekskluderer store grupper i hvert ungdomskull. I noen samfunn vil det i praksis være uoverstigelige barrierer for barn på landsbygda når det gjelder å fullføre grunnskolen på grunn av et mangelfullt utbygd skoletilbud, men like gjerne på grunn av sterk motstand blant foreldrene mot å sende barna til skolen på grunn av dens ”fremmedgjørende” virkning på barna. Av samme grunn kan mange barn innen etniske minoriteter i praksis være avskåret fra all skolegang eller deler av utdanningstilbudet fordi de ikke får tilbud om grunnleggende lese og skriveopplæring på morsmålet.

I Nord-Mali var skolegang for barn ekstremt låg inntil 1990. Hovedårsaken var som det går fram i forrige avsnitt. Det brøt ut et opprør i 1990, med marginalisering som hovedårsak. Etter at opprøret var ferdig i 1996, var det markert økning i motivasjonen for å gi barna skolegang. Foreldrene hadde de samme innvendingene mot skolen som før, men de hadde erfart hvor høy prisen kunne være dersom de ikke hadde noen av sine på alle arenaer i samfunnet. For å unngå fortsatt marginalisering, valte de det minste av to onder og satset i økende grad på skolegang for barna. (Lode 1996)



Komparativt skal man ikke lenger tilbake enn til 70-åra i norsk utdanningsvirkelighet for å se at lik rett til utdanning mellom by og land ikke er noen selvfølge heller i et vestlig, rikt demokrati. Likeledes er den norske radikale integreringspolitikken overfor barn med spesielle behov ikke eldre enn 30 år. Før den tid hadde vi en rekke spesialskoler, selv for barn med bare mindre handicap.

### *Likestilling mellom kjønnene*

Dette er et viktig delprinsipp under det overordnede prinsippet utdanning for alle og som på grunn av sin særlige relevans ofte blir løftet frem som et eget prinsipp. Det er neppe noen tvil om at jenters lavere innskrivingsgrad, tidligere avslutning av skolegangen og lavere fullføringsgrad samt den markert lavere andelen kvinner i høyere utdanning er kulturelt betinget og en særskilt utfordring i utdanningsbistanden. Her dreier det seg om et møysommelig arbeid med å endre alt fra overordnede kulturelle føringer på samfunns- og gruppenivå via endring av lovverket til rolle- og oppgavefordeling innen det enkelte hushold. På dette området kan det nettopp på grunn av kjønnsrollenes intime forankring i samfunnets moralske kodeks også være et vanskelig arbeid å oppnå enighet mellom giverland og sentralt plasserte personer i mottagerlandet om prioritering av midler til likestillingsarbeidet. (Hamid 1999, Skaar 2003)

### *Fattigdomsbekjempelse*

Det har vært en langvarig prosess i norsk utdanningspolitikk å se utdanningen som et virkemiddel for sosial utjamning og rettferdig fordeling av samfunnsgodene. Det er ikke mange tiår siden det var et etablert og langt på vei akseptert faktum at sosial bakgrunn og bostedskommune var avgjørende for utdanningsmessige og yrkesmessige karrieremuligheter og fremtidig levestandard. Med varierende hell har det både blitt gjennomført skolereformer som 9 årig grunnskole og videregående skole og etablert offentlige sosiale ordninger som rett til studielån og stipend for å sikre lik rett til utdanning landet over. Det synes høyst utklart hvilke rolle skolen faktisk har spilt i den sosiale utjevningssprosessen som faktisk har funnet sted i det norske samfunnet. Når det gjelder det engelske samfunnet er det fremdeles rimelig å påstå at utdanningssystemet fortsetter å være en viktig institusjon for reproduksjonen av samfunnets klassekarakter.

Vissheten om slike realiteter må ligge til grunn når man inngår i samarbeidsprosjekter om utdanning i stater i Sør hvor regioner og språkgrupper, samfunnsklasser, etniske minoriteter og slektsgrupper/klaner kan være dels i åpenbar konflikt med hverandre, dels markert adskilt fra hverandre på de fleste samhandlingsområder. Et krav om at norsk bistand skal rettes mot "de fattigste av de fattige" kan fort komme til å støte mot nasjonale prioriteringer som tar hensyn til en skjør politisk stabilitet mellom regioner og etniske grupper. Det kan selvsagt også støte an mot andre nasjonale målsettinger som for eksempel å få i gang økonomisk vekst i utvalgte pilotområder som egner seg særlig for spesialisert produksjon og derfor krever høyere allment utdanningsnivå. I forhold til slike problemstillinger er det rimelig å vise til prinsippet om et helhetlig perspektiv på utdanningsbistanden i forhold til hvert enkelt samarbeidsland og at norsk bistand skal bidra til en balansert utvikling av sektoren som helhet

*Planleggingen av innsatsen med norsk støtte må inngå som del av myndighetenes nasjonale utviklingspolitikk og prioriteringer for hele sektoren (UD – handlingsplaner 2003).*

Poenget er ikke at nasjonale prioriteringer uansett deres innhold vil være overordnet norske prinsipper om utvikling av offentlige systemer og å ivareta svakstilte og marginaliserte gruppers utdanningsbehov, men at utdanningssystemet er innvevd i samfunnshelheten og dermed i mange andre samhandlingsområder. Realisering av internasjonalt anerkjente og prioriterte verdier og målsettinger vil derfor gjerne støte på vanskeligheter og kreve forhandlinger og omveger til målet. De vansker og typer av motreaksjoner man vil støte på i et land i Afrika eller Asia vil være annerledes enn dem man

kan forvente i Norge og her vil både kreves allmenn kulturforståelse, evne til kreativ nytenkning og til forhandling om prioritering av grunnleggende verdier i utviklingsarbeidet.

Norge og samarbeidslandene har det felles utgangspunktet at det alltid vil være et større eller mindre gap mellom de idealer og visjoner vi setter opp for skolen og den pedagogiske praksis og det som lar seg realisere i undervisningshverdagen og skolens praksis. Vi er alle underveis. Noe av det viktigste som skiller er nettopp det forhold som konstituerer selve samarbeidsrelasjonen i bistand – den ulike tilgangen på ressurser og i denne sammenhengen særlig de offentlige budsjettene størrelse. Satt på spissen kan vi si at man i Norge og i andre land i Nord de siste 50 år har hatt en slik velstandsøkning at man nå har råd til å tenke i prinsipper og ikke bare i harde økonomiske realiteter. Samtidig er det klart at politisk kamp og stadig nye befolkningsgruppers bedre levestandard, utdanningsnivå og dermed økt selvbevissthet på egen gruppes vegne, har hatt sin virkning i utviklingen av den offentlige skolen. Rett til 12 års skolegang kan tjene som et godt eksempel her. 12 års offentlig betalt skolegang, fagutdanning, studiekompetanse og høyere utdanning som like etter andre verdenskrig fremdeles var et svært knapt og mangelfullt gode, stort sett forbeholdt barn av embetsfolk og akademikere på bygdene og barn i høyere sosiale lag i byene, har i løpet av 50 år blitt et allment tilgjengelig gode for alle som ønsker det og som flertallet av de unge benytter seg av.

Men nettopp den prekære økonomiske situasjonen til det enkelte hushold og den utbredte offentlige fattigdommen i mange land i Asia og de fleste land i Afrika og Latin Amerika, gjør at det er en lang vei å gå for disse landene å realisere målsettingen om "education for all". Men går vi inn på detaljsituasjonen i mange land i Sør, ser vi at de konkrete dilemmaene knyttet til realiseringen av internasjonalt anerkjente mål for utdanningsbistanden, dessuten varierer med kulturelle forskjeller. To konkrete eksempler kan illustrere problematikken.

Det er ikke god latin i verken norsk eller internasjonal bistand å dele ut penger til det enkelte hushold som har en prekær økonomisk situasjon. I delstaten Pernambuco i det nord-østlige Brasil har imidlertid delstatsmyndighetene, kommunale myndigheter, skolemyndighetene på alle nivå, det private næringsliv og frivillige organisasjoner nettopp tatt i bruk "pengeutdeling" som virkemiddel i et pedagogisk prosjekt. De har her gått sammen om en erklæring eller "samfunnspakt" som forplikter dem til å bekjempe barnarbeid, tidlig frafall fra skolen samt den gjennomgående dårlige kvaliteten i offentlige undervisning. Et av virkemidlene man her har gått inn på og som tidlig viste gode resultater var å betale husholdet v/foreldre og foresatte en månedlige "kompensasjon" for hvert av barna som møtte opp til undervisningen. Dette ble begrunnet ut fra det faktum at svært mange hushold både i storbyen Recife, men også i jordbruksområdene innover fra kysten var helt avhengige av selv de mindre barnas arbeidskraft – det være seg som innhøstningsarbeidere på sukkerplantasjene eller som skopussere og avisselgere på gata. Det ble sett på som uforvarlig, og dessuten helt nytteløst, å forsøke å presse foreldrene til å sende barna til skolen så lenge det daglige måltidet med mat avhenger av deres egen arbeidskraft. Det som ville kunne butte i mot for norske bistandsmyndigheter så vel som for verdensbanken og for FN, var selvsagt at dette tiltaket i seg selv ikke samsvarer med prinsippet om hjelp til selvhjelp og om bærekraftig utvikling. Det kan videre anføres at en slik ordning kan tilsløre det grunnleggende prinsippet om barns rett til utdanning. På den andre siden var prosjektet ikke bare finansiert av internasjonal bistand og private foretak. Det representerte også et stort økonomisk løft for lokale og regionale myndigheter samt for nabolag og foreldreforeninger som deltok aktivt i kulturundervisningen i andre økt og som dessuten stod for den daglige skolelunsjen (Johannessen 1997).

Prosjektet har klare paralleller til utdanningsrealterte utviklingsprosjekt i andre land og på andre kontinent. Det felles poenget er gjerne anerkjennelsen av at god læring forutsetter en god total læringssituasjon, et begrep som tar opp i seg en rekke variabler knyttet til skolens og barnets lokale kontekst: Sentrale faktorer er skolens faglige innhold, lærerens kvalifikasjoner og motivasjon, skoleveien, skolebygningen og skolemateriellet, foreldrenes interesse og husholdets økonomi. Det siste

er blant annet en forutsetning for om barnet har spist et solid måltid mat siden det gikk fra skolen sist og helst før det startet på skoleveien samme dag. Skolefrokost var et sentralt virkemiddel i folkehelse og utdanningspolitikken i Norge til frempå 60-tallet i forrige århundre. I Mali benyttes samme virkemiddel i et prosjekt som har fått navnet Cantine Scolaire. Her får skolebarna en skolelunsj. Prosjektet dekker mange forhold. Det bedrer læringsevnen til barna både den samme ettermiddagsøkten og på lengre sikt, siden skolelunsjen har en god balansert nærings sammensetning. Videre kompenserer det for den tapte arbeidskraften og inntjeningen til husholdet som følge av at barnet holdes borte fra produksjonen den tiden det er på skolen - dette fordi husholdet sparer utgifter til mat. Endelig kan skolelunsjen være en måte å knytte lokalsamfunnet tettere til skolen på og motivere til økt deltagelse og ansvar for utdanning som et selvstendig og viktig fellesanliggende (Informasjon gitt personlig til Kåre Lode).

#### *Relevant utdanning*

Opplevd manglende relevans når det gjelder skolens faglige innhold i forhold til elevenes livsverden og deres fremtidige yrkes- inntektsmuligheter kan skyldes mange forhold. Ofte er arven fra kolonitiden gjerne tungt til stede i nettopp utdanningssystemet. At et gammelmodig curriculum og utdaterte læremidler fremdeles er utbredt, kan imidlertid skyldes både manglende nasjonal pedagogisk fagkompetanse, et forsømt pedagogisk utviklingsarbeid på nasjonalt plan etter frigjøringen, rene finansielle problemer og prioriteringer og en rekke andre forhold. En viktig grunn til at arbeidet med å utvikle egne nasjonale fagplaner og tilhørende læremidler aldri har blitt prioritert kan også være av politisk og ideologisk karakter – de nasjonale myndighetene har ikke sett seg tjent med en opplyst lokalbefolkning bevisst på egne interesser og rettigheter og kompetent til å organisere motstand mot sentralmaktens forordninger og prioriteringer. Et effektivt og relevant utdanningssystem gir solid basis for organisering av politisk motstand og kamp for lokale og regionale interesser. Frihet til å utvikle lokale læreplaner kan forsterke lokal politisk motsand. På den andre siden kan et moderne utdanningssystem bidra til å skape større lokalt initiativ og utvikling samt forståelse for nytten av en sentralmakt som kan sikre samfunnsmedlemmenes kollektive interesser internasjonalt og enkelmenneskets rettigheter nasjonalt.

#### *Deltagelse, transparency og skoledemokrati*

Sentrale faktor for vellykket gjennomføring av et utdanningsprosjekt samt for skoleinstitusjonens bærekraft og gradvise uavhengighet av bistandsmidler, er måten skolesamfunnet blir organisert og ledet, samt skolens forankring i lokalsamfunnet og foreldrenes opplevelse av eierskap og ansvar for institusjonen og undervisningen. Sikring av at disse forholdene er ivaretatt er imidlertid ikke bare et spørsmål om opplæring i og overføring av gjennomprøvde norske løsninger. Grad av lokal folkelig organisering for eksempel i marginale bosetninger i utkanten av storbyer i Latin-Amerika, viser stor variasjon, og dette er en vesentlig sosio-kulturell faktor som er med å bestemme både organisasjonskompetansen i skoleledelsen samt foreldrenes deltagelse og engasjement i skolens drift (Johannessen 2001, Johannessen 2004). På overflaten kan for eksempel marginale, ofte spontant etablerte (såkalte "tomas" eller okkupasjoner) forsteder til storbyer i Latin Amerika synes å være temmelig like. Nærmere undersøkelser vil imidlertid ofte kunne avdekke at lokal kultur og sosial struktur viser stor variasjon. Når det gjelder den nye storbyen El Alto oppe på platået ovenfor La Paz i Bolivia, har Misjonsalliansens arbeid med skoleutvikling der over mange år vist at det lokale organisasjonspotensialet er stort, og der utgangspunktet for samarbeid gjerne er vel etablerte nabolagsforeninger. Et lignende utviklingsprogram i samme organisasjon for marginale bydeler i Guayaquil i Ecuador har imidlertid vist at interessen for lokal organisering og den latente organisasjonskompetansen i lokalbefolkningen er langt lavere, noen steder mot det knapt registrerbare (Johannessen, Rivera & Zurita 2001 og Johannessen, Salazar og Palma 2003). Det er både historiske og moderne geopolitiske forhold som kan bidra til å forklare en slik forskjell. Poenget her er at to

lokalsamfunn som på overflaten virker svært like strukturelt og ressursmessig og som begge ligger i Latin-Amerika, et kontinent som på mange måter kulturelt sett er svært homogent, kan vise seg å ha svært ulike forutsetninger for på kort sikt å kunne realisere bistandspolitisk mål om folkelig deltagelse, demokratisk organisering, mottakerstyring og bærekraft.

Det vil også være slik at den allmenne organisasjons- og demokratiforståelsen, offentlig byråkratis organisering og virkemåte samt ledelseskulturen og nivået på pedagogisk fagforeningsarbeid som kritisk korrektiv til skoleledelsen er viktige sosio-kulturelle faktorer som setter betingelser for utviklingen av skolesamfunnet. Mens lærernes fagforbund var en radikal lokal drivkraft og naturlig samarbeidspartner og alliert i Misjonsalliansens satsing på skoledemokrati og foreldresamarbeid på El Alto, var lærerorganisasjonen i Guayaquil i noen bydeler en sterkt og til dels farlig motstander på dette området. (Johannessen, Rivera & Zurita 2001 og Johannessen, Salazar og Palma 2003). En annen viktig forskjell mellom El Alto og Guayaquil og som påvirker mulighetsbetingelsene for utvikling av lokal deltagelse, demokrati og bærekraft i de to programmene, er det lovverket som styrer den offentlige skolen. Mens Bolivia på slutten av 90-tallet fikk en ny lov for skolen som fokuserte klart på foreldresamarbeid og lokal forankring av den offentlige skolen i tillegg til innføring av nye metoder i undervisningen, har Ecuador ikke hatt en slik omfattende skolereform. Dette betyr blant annet at det i de skolekretsene Misjonsalliansen samarbeidspartnere er involvert ikke er klar lovhjemmel for en organisering av den enkelte skole etter en modell der representanter for foreldrene og lokalsamfunnet har flertall / betydelig innflytelse i et styre som er skolens øverste organ. En slik modell der rektor ved skolen er ansvarlig overfor et demokratisk valgt styre, ville måtte etableres som et prosjekt eller en forsøksordning med direkte godkjenning fra departement eller fylkesetat, og selv en slik ordning ville det være vansker med å få godkjent (Johannessen, Rivera & Zurita 2001 og Johannessen, Salazar og Palma 2003). Dette eksemplet illustrerer nødvendigheten av gode lokalkunnskaper, høy fagkunnskap og gode lokale nettverk med regionale myndigheter og blant annet universitetsmiljøer for slik å kunne skreddersy utdanningsbistanden til lokale forhold. Dette er spesielt viktig i bistand som skal fungere tett med offentlige instanser slik utdanningsbistand – riktignok i varierende grad – gjerne vil måtte gjøre.

#### *Tilpasset yrkesrettet opplæring*

Det finnes en rikholdig litteratur som beskriver forholdet mellom skolens pedagogikk og kunnskaps- og verdiformidling på den ene siden og foreldrenes/lokalsamfunnets/regionens/ samfunnssklasses kunnskapskultur, tradisjon og verdier på den andre. Empirien dekker mange samfunn, etniske grupper og tidsepoker. Et kjent scenarium er at barna i skolen møter en spennende og tiltrekkende verden "der ute" - alt det som finnes og kan oppnås langt borte i storbyen eller i utlandet – mens lokalsamfunnets, den egne klassens eller etniske gruppens kunnskaper, verdier og tradisjoner enten ikke er integrert i eller heller ikke positivt omtalt og verdsatt i skolens curriculum og lærebøker. Resultatet er at den "skjulte læreplan" formidler en avvisning eller nedvurdering av barnas egen kultur. Dette er bakteppet for *the white collar syndrome* i alle dets avskygninger verden over: Skolesystemet har bidratt til å reproducere gjennom generasjoner den oppfatning at sikkerhet for fremtiden og det gode liv ligger gjemt i det urbane liv og dermed i en utdanning som kan føre meg selv eller en av mine til storbyen. En relevant problemstilling kan derfor fortsatt være lokal motstand mot en lokalt relevant og yrkesrettet utdanning som et reelt alternativ for de skoleflinke elevene. Man velger en teoretisk, allmennfaglig bachelor for de flinkeste av egne barn for å få dem på universitetet. Problemet er at en kostbar universitetsutdanning i dag fører mange begavede unge mennesker i Sør-landene fra landsbygda ut i et håpløst arbeidsmarked i byene der det allerede er stort overskudd på unge, forventningsfulle, høyt utdannede mennesker ingen har bruk for (Johannessen m.fl 1999). Alternativet kunne være en praktisk-teoretisk håndverks og småindustrirettet utdanning lokalt som kunne danne basis for nyetablering og en sikker inntekt innenfor en lokalt tilpasset produksjon. Poenget er at dette

problemkomplekset har skolepolitiske, økonomiske så vel som kulturelle verdimeslige og identitetsmessige sider, der ikke minst den kulturelle og identitetsmessige er av stor betydning.

Det er en utbredt oppfatning blant barn og foreldre i lokalsamfunn i for eksempel Mali og Kamerun om at skolen først og fremst utdanner funksjonærer. Folk vet dessuten at det er få "skolelærde" som får jobb på landsbygd, så de må reise til storbyen (– jfr. egne observasjoner og informasjon gitt til forsker Kåre Lode ved SIK)

## 4.2 Utdanningsbistand og bygging av nasjonal identitet - noen komparative moment

Vi vil i dette avnittet se nærmere på begrepet nasjonalfølelse og knytte det til anliggender som er relevante for utviklingssamarbeid i sin alminnelighet og utdanningsbistand mer spesielt. Tilhørighet til et fellesskap vil ha ulike overskrifter og ulikt innhold fra sted til sted og vil variere med fellesskapets interne forhold og utvikling og dets forhold til omgivelsene (blant annet politisk og økonomisk)

Tilhørighet til **Den norske stat** har vært i utvikling i og med utviklingen av velferdsstaten og levestandarden. Konkretiseringen av "tilhørighet til det norske" som verdi vil i vår tid kunne gis overskrifter som

- velstand, individuell frihet, sikkerhet mot tilfeldig vold og vilkårlig straffeforfølgelse, fravær av terror og kanskje ren luft og ren natur enn

For bare noen få tiår siden ville fokus i større grad være på

- sosial sikkerhet, felles sosiale goder, trygdesystemet, økonomisk utjevning/likhet, kollektiv frihet og politisk frihet - dvs. i betydning trygghet mot ytre fiender og deres undertrykking

Poenget er at når kjerneverdiene ikke er under press, blir nasjonalfølelsen mer diffus i forhold til disse verdiene og løsrevet fra forestillingen om verdier som må kjempes frem og forsvares med politiske våpen.

De gamle ville mene at velstanden i Norge har blitt kjempet frem mot alle odds: Den var ingen selvfølge sett i forhold til de ressursene den norske stat rådde over og handler mer om politiske valg og hardt arbeid enn om Norge som "det lovede land": Sverige hadde jernmalmen og Danmark hadde rik jordbruksjord. I dag blir høy levestandard i større deler av befolkningen oppfattet som en selvfølgelig realitet knyttet til bosted og borgerrettigheter til et spesielt "begunstiget sted på jorden".

Tilhørighet i dag i mange **stater i Sør** er preget av en fremdeles kort historie som selvstendige stater, fortsatt stor avhengighet til de gamle koloniherrerne og til nye stormakter og internasjonal kapital. Risikoen på undervisningssektoren er at form og innhold går gjennom en omlegging fra en binding til koloniherrens skolesystem til en binding til ideer som nye givere presenterer som eksplisitte eller implisitte vilkår for støtte. Egentlig har de landene som mottar støtte til undervisningssektoren en utfordring på tre nivå. I tillegg til lokal forankring og styrking av nasjonalstaten som en fellesarena som alle impliserte har fordel av, må skolen inneholde element som gjør at både samfunnet og enkeltindivider kan fungere optimalt på internasjonale arenaer. Dette siste elementet vil få økende betydning i videregående skole og på universitetsnivå. Det innebærer også at land i Nord aksepterer kvaliteten i praktiske sammenhenger. Kamerun har i den fransktalende delen, et ekstremt høyt nivå på eksamen fra videregående, minst et år mer enn nivået på eksamen fra norsk videregående skole. Men

ved opptak til kvotestipend for Mastergrad i Norge, blir eksamenen vurdert til et år lavere enn norsk eksamen.<sup>8</sup>

Et generelt trekk kan sies å være spenningen mellom to motsetninger i forholdet til staten:

- på ett nivå *en altfor liten nasjonalfølelse* til å sikre nasjonal integrasjon, og det ofte med god grunn:
  - o svak stat
  - o mye korrupsjon i statlige institusjoner og blant tjenestemenn
  - o politikk som et spill mellom privilegerte samfunnsgrupper
  - o ”kunstige” nasjonale grenser som arv fra kolonitidens stormaktspolitikk
- og på et annet nivå *en altfor stor nasjonalfølelse* i betydning en svulstig, oppblåst nasjonal retorikk, som noen ganger spiller på - utenfra sett - oppkonstruerte og kunstige motsetninger til nabostater. Poenget er at retorikken fra myndighetene i liten grad vinner gjenklang/har overbevisningskraft i befolkningen og – i den grad den lykkes - dessuten bidrar til å skape motsetninger til grupper/stater som burde være allierte i kampen mot større, mindre konkrete og vanskeligere identifiserbare fiender.

## 5 Konklusjon - noen ansatser

Utdanning er i internasjonalt utviklingssamarbeid først og fremst anerkjent som et gode i seg selv og en menneskerett. I så henseende er utdanning et uttrykk for noe allmennmenneskelig og universelt og det handler i første rekke om barnets oppdagerglede, hang til å lære, utforske og å søke ny erkjennelse. Dernest utgjør utdanning et sentralt element i sosialisering og oppfostring og er således den institusjon der samfunnet søker å formidle sin kultur, her forstått som samfunnets samlede kunnskap til den neste generasjonen. Denne oppgaven kan forstås todelt idet det handler om utdanningsinstitusjonene som sentrale arenaer for samfunnet til å reproducere seg selv: På den ene siden gjennom å bygge en opplevelse hos barn og unge om tilhørighet til og forpliktelse overfor et nasjonalt fellesskap ( et makroperspektiv) og gjennom å overføre og tilpasse til et samfunn i stadig utvikling den kunnskap og kompetanse som er nødvendig for å drive samfunnets mange lokalsamfunn og institusjoner (et mikroperspektiv).

På den ene siden har altså utdanning som samfunnsinstitusjon et sikte om å dekke et behov ”nedenfra” for en *lokalt* relevant opplæring. Et sentralt perspektiv her vil være at det er foreldrene og lokalsamfunnet som gjerne bærer de tyngste omkostningene med å opprette og vedlikeholde et lokalt opplæringstilbud, som avstår den arbeidskraften som barn helt ned i 6-årsalder gjerne representerer i fattige rurale områder og som ustyrrer barna for skolegang. En rimelig forventning fra foreldrene og lokalsamfunnets side skulle da være at barna til gjengjeld gjennom den sekundære sosialiseringen lærer det som er viktig for å opprettholde og videreutvikle den lokale tilpasningen. Skolens faktiske *kunnskaps- og verdimesige innhold* - den skjulte læreplanen i form av de holdninger som lærernes væremåte og skolehverdagen som helhet formidler - og nytten for hjem og lokalsamfunn av de *ferdigheter* elevene lærer, er sentrale element her.

På den andre siden skal skolen dekke statens behov for å utvikle og sikre en fortsatt sosial integrasjon der nye generasjoner av samfunnsborgere internaliserer felles samfunnsmessige verdier og en opplevelse av tilhørighet og identifikasjon med samfunnet som helhet og med dets institusjoner. Dette behovet ”ovenfra” om at medlemmene av gruppen skal oppleve at de hører til og kan identifisere seg med et *forestilt fellesskap* (Anderson 1991), det være seg en etnisk gruppe, en nasjon eller en stat, er

<sup>8</sup> Kåre Lode har vært rektor ved en videregående skole i Kamerun og var i perioden 1997-2002 med i et NUFU-finansiert forskningssamarbeid mellom universitetene i Ngaoundéré (Kamerun) og Tromsø. Han har foretatt en systematisk sammenlikning. Blant annet vurderte to franske lærere ved skolen nivået på eksamen som høyere enn fransk baccalaureat.

det gjerne liten anerkjennelse av i en vel integrert vestlig nasjonalstat. Men andre steder på kloden kan mangelen av slik identifikasjon og lojalitet ha svære omkostninger og vanskeliggjøre kampen mot korrupsjon, ineffektive offentlige tjenester og voldelige konflikter mellom grupper. I samfunn sterkt preget av at den viktigste og ofte eneste tilhørighet som har noen verdi når husholdet eller enkeltmennesket er i krise eller i fare, er slekts eller klanstilhørigheten, vil det være en omstendelig og langvarig oppgave å bygge en reell tilhørighetsfølelse og lojalitet til staten og de offentlige byråkratiske institusjonene. Med referanse blant annet til erfaringene med den norske enhetsskolens utvikling, er det neppe noen tvil om at skolen er en viktig arena i en slik integrasjonsprosess.

Imidlertid er det lokale pedagogiske prosjektet med sitt fokus på det praktisk anvendbare og nærhet til virkelige problemstillinger her og nå, ikke like lett å realisere samtidig med det regionale, etnopolitiske eller nasjonale prosjektet som mer handler om et overordnet – imaginært fellesskap, om man vil sette det på spissen. I et slikt prosjekt må gjerne lokale forskjeller i tilpasning og levemåte, interessekonflikter og kamp om knappe ressurser mellom regioner og grupper, tones ned og underkommuniseres for å styrke de felles institusjonene. Her må man i utdanningsbistand som i annen bistand alltid gå varsomt frem. En forutsetning for å kunne handle kollektivt og samordnet innenfor felles offentlige institusjoner på tross av kultur- og verdimessige forskjeller og interessekonflikter, er at det finnes eller kan etableres felles arenaer for dialog og forhandling. Slike arenaer og de myndigheter som skal tilrettelegge slik dialog må ha tillit for at grupper og enkeltpersoner skal være villig til å avstå autonomi kontroll og godta kompromisser. Men slik tillit til offentlige institusjoner oppnås bare når disse institusjonene har hatt tilstrekkelig handlingsrom over tid – dvs. at de rår over tilstrekkelig med ressurser og har en tilstrekkelig maktbasis til å kunne handle med autoritet på det større fellesskapets vegne og overfor sterke grupper i samfunnet.

En ensidig satsing fra bistandens side på lokal kultur og identitet og lokale interesser, kan svekke offentlige institusjoner ved at de virker forsterkende på ideer om lokal uavhengighet, bygger opp under forestillingen om staten som svak og handlingslammet og forsterker opplevelsen av at vi klarer oss best uten statens innblanding i våre anliggender. På den andre siden kan en ensidig støtte fra bistanden til den nasjonale eller statlige utdanningsinstitusjonen oppleves som en støtte til makthaverne, den sosiale eliten i hovedstaden og til et statsapparat med lav anerkjennelse lokalt. Frykt for korrupsjon, inkompetanse og urettferdig fordeling av ressurser kan derfor forhindre et fruktbart samarbeid med lokal myndigheter og / eller interessegrupper og dermed at utviklingsmidler når ut til den enkelte skole og den enkelte elev og blir omsatt til kunnskap, kompetanse og høyere livskvalitet for barna.

Her kreves altså allmenn kulturforståelse og lokal forstudier som gir lokal kunnskap og fruktbare nettverk innen lokalsamfunn og skolesamfunn. Målet må være å bygge gode allianser og å handle adekvat inn i en nasjonal, regional og lokal kontekst. Konkret handler dette om at prosjekter innen utdanningsbistand bør bygge inn kunnskap og forutsetninger fra to ulike innfallsvinkler og søke å finne den riktige avveiningen mellom de sett av hensyn som hver av dem aktualiserer.

***For det første bør støtte til utdanning bygges på visse grunnleggende forutsetninger som dels ligger til grunn for all internasjonal utviklingsbistand, dels springer ut av internasjonal utdanningsbistands særegne diskurs og dels kan tilbakeføres til nasjonale prioriteringer i så vel giverlandet som mottagerlandet i bilaterale prosjekter. Her er noen ansatser til slike forutsetninger: Det forutsettes at utformingen og tidsaspekt i gjennomføringen blir gjort i dialog med mottakerland.***

- det bør legges stor vekt på at midlene blir brukt slik at de fattige og andre marginaliserte grupper får mulighet til skolegang
- alle barn rett til skolegang og en meningsfull og relevant opplæring i trygge og trivselsfremmende omgivelser og pedagogiske regimer

- innunder sistnevnte punkt ligger også forutsetningen om en pedagogikk som er individorientert i den forstand at det enkelte barn blir sett og satt i sentrum for pedagogikken. Det betyr at skolen så langt økonomiske ressurser og kompetanse tillater skal søke å møte det enkelte barn ut fra dets personlige forutsetninger og anlegg. Dette innebærer også å ha som målsetting å gi et adekvat skoletilbud til barn med spesielle behov, til barn fra språklige og kulturelle minoriteter.
- det bør legges vekt på støtte til eksperimentering med faglig innhold og metode
- i områder med ekstrem fattigdom bør det gis støtte (for eks i form av et gratis måltid) slik skolegang blir et reelt alternativ til deltaking i foreldrenes økonomiske aktiviteter
- det bør legges vekt på at skolens innhold tar hensyn til lokal kultur, sosiale forhold og økonomiske aktiviteter
- det vil styrke selvfølelse og vilje til nytenking dersom land i Nord gjennomfører vurdering av kvalitetsnivå på eksamen fra videregående skole og tar konsekvensen av resultatet ved opptak av kvotestudenter i Norge
- det bør legges vekt på skoledemokrati, både på lokalsamfunnsnivå og i skolen slik at utdanningen bidrar til å styrke kunnskapen om verdsetting av de individuelle rettigheter man skal ha som statsborger
- dette innebærer også å få innsikt i de plikter man har som statsborger for å styrke og opprettholde respekten for spillereglene i samfunnet, lovverket og en uavhengig forvaltning
- for å styrke jentenes mulighet til å fullføre grunnutdanning, og til videre utdanning, bør giver etablere en dialog med en del mottakerland om lovgiving og skikker, som i mange tilfeller aksepterer en ekteskapsalder helt ned til 11-12 år for jenter. Denne praksisen er i strid med erklæringen om barns rettigheter som er ratifisert av alle FNs medlemsland, bortsett fra to.
- Skolen og utdanningssystemet bør fremme en positiv nasjonalfølelse basert på landets og befolkningens egen historie og kulturarv og der det veksles mellom et nasjonalt, et regionalt og et lokalt perspektiv, dette i motsetning til et fokus der den egne kulturen fremheves og forherliges på bekostning av "de andres".

***For det andre bør støtte til utdanning i stor grad ta hensyn til de nasjonale målsetninger i mottagerlandet samt de særegne forutsetningene og lokale forhold i landet, den enkelte region og lokalsamfunn. Lokale forhold som bør undersøkes i planleggings- fasen av et nytt utdanningsprosjekt og tas høyde for i prosjektets design, kan for eksempel være følgende:***

- lovverket som regulerer den offentlige skolen og eventuelle private skolers drift med hensyn til budsjett og finansiering (overføringer, skolepenger, uniformspenger, materiell), eierforhold (kommunalt eller statlig ansvar og eierskap), læreres tilsetningsforhold (sentralt eller lokalt, krav til formell pedagogisk kompetanse), intern organisering (for eksempel foreldresamarbeid, representasjon og stemmerett i styrende organ med mer)
- organisering og lovregulering mht. skolekretsinndeling eventuelt fritt skolevalg, automatisk oppflytting eller repetisjon av skoleår, skoleplikt og oppfølging av denne / tiltak mot dropout-problematikk, tilbud om spesialpedagogiske tiltak for barn med spesielle behov
- ernærings- og helsesituasjonen for barn i prosjektområdet,



- typologi over husholdstyper etter for eksempel type økonomisk aktivitet og barnas deltagelse i produksjonen (hvor "tradisjonelt" begrunnet og opprettholdt, eventuelt hvor økonomisk begrunnet; for eksempel typisk urban fattigdomsøkonomi (daglønns-/dagsinntektbasert) eller tradisjonelt rural (overveiende subsistensproduksjon)
- skoletetthet (for eksempel målt som gjennomsnittlig skolevei i timer eller km), lærertetthet (elever pr. lærer lokalt og nasjonalt og by/land), lærerlønningene i byene og på landsbygda
- forholdet mellom skolens læreplaner, linjevalgmuligheter på høyere klassetrinn etc og lokal kultur og lokal nærings- og arbeidsmarkedsstruktur. I hvilken grad tar skolen høyde for lokal kultur, språk og tradisjon, hva er foreldrenes og lokalsamfunnets holdning til skolegang og dens nytte for individ og hushold, og hvilken åpning gir skolelovgivningen for lokale tilpasninger av læreplanene på de ulike trinn i skolesystemet? I hvilken grad utdanner videregående opplæring for det lokale arbeidsmarked og lokal næringsstruktur (for eksempel håndverk og småindustri) og i hvilken grad for eksempel for et imaginært akademisk arbeidsmarked?
- Et viktig aspekt ved den lokale kulturanalysen bør være hvordan kjønn og kjønnsroller - både som sosial realitet og forventning - spiller inn i forbindelse med husholdets og de lokale skolemyndigheters valg og prioriteringer i forhold til innskriving, stabilt fremmøte og fullføring av skolen. Prioriteres gutter og jenter likt? Hvordan er barnearbeid fordelt på kjønn og hvordan "forklares" eller fortolkes / begrunnes slike praksiser i det lokale språket og med referanse til lokal kultur? Hvordan er repetisjon, dropout-problematikk og fullføringsgrad fordelt på kjønn? Hvordan er de faktiske muligheten for fremtidig fast arbeid og yrkeskarriere fordelt på kjønn og hvordan er dette reflektert i holdninger, normer og talemåter?

Med utgangspunkt i ulike presiseringer av kulturbegrepet har vi søkt å vise hvordan utdanningsbistand for å nå sine overordnede mål må favne og ta høyde for både den lokale sosiokulturelle konteksten og de nasjonale utdanningspolitiske spørsmål i mottakerlandet. Et kulturanalytisk perspektiv på utdanningsbistanden bør etter vår oppfatning derfor romme et kritisk komparativt blikk på bistandens overordnede mål versus de *mål som kommer til uttrykk i den nasjonale skolelovgivningen i mottakerlandet*. Dette kan sies å uttrykke et nødvendig ovenfra- og utefraperspektiv på utdanningsbistand. Samtidig må bistandens overordnede mål sees i forhold til *lokal kultur og tradisjon, ulike lokale interesser og lokale maktstrukturer* og endelig i forhold til *det enkelte husholds sosio-økonomiske situasjon og tilpasningsstrategi* hvor også skolegang for ett eller flere barn inngår som et element. Dette er et like nødvendig nedenfra- og innenfraperspektiv på utdanningsbistanden. Disse to hovedperspektivene må få lov til å møtes i åpne diskusjoner og forhandlinger på arenaer der jevnbyrdighet, åpenhet og nøkternhet er tilstrebet. Et godt resultat krever *åpenhet* for å innse og akseptere både kompleksitet og indre spenninger mellom utdanningsbistandens ulike mål, det krever *vilje* til å sette navn på og søke å dempe virkningen av assymetri i rollen til giver og mottager i forhold til makt, og det krever *nøkternhet* i kalkylene når det gjelder hva som kreves av tilstedeværelse over tid og samlet ressursbruk for å få til varig endring i denne svært viktige bistandssektoren.

## Referanser

- Andersson, Benedict (1991): *Imagined communities: Reflections on the Origin and spread of Nationalism*, Verso, London & New York
- Barth, Fredrik (1973) *Descent and marriage reconsidered*, i Jack Goody *The character of Kinship*, Cambridge Univ. Press 1973
- Carm, Ellen (1999): Appraisal of bi-lingual education project, mapping of competence. Bi-lingual education project, Guatemala. LINS-rapport ref. nr. 97/02207
- Carm, Ellen (2003): UNICEF-supported program "Bilingual education", LINS-rapport 2003 / 00075
- Eidheim, Harald: *Aspects of the Lappish Minority Situation*, Universitetsforlaget, Oslo
- Engen, Tor Ola (1993): *Integrerende sosialisering i majoritetens skole?* i Engen, T.O.: Hauge A.M.: Morken, I.: Ryen, E.: Stnadnes, G.: "Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole", Tano Aschehoug, Oslo
- Eriksen Thomas H. (1998): *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*, Universitetsforlaget, Oslo
- Frønes, Ivar (2001): *Handling, kultur og mening*. Fagbokforlaget. Bergen
- Hamid Oumar Malik (1999): *La question scolaire dans la société musulmane de la région de Ngaoundéré (1936-1996)*, Ngaoundéré (Kamerun), Oppgave for Mastergrad ved Universitetet i Ngaoundéré
- Hoëm, Anton (1980): *Sosialisering*, Universitetsforlaget, Oslo
- Høgmo, Asle (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Gyldendal, Oslo
- Høgmo, Asle (1990): *Enhet og Mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*, Ad Notam forlag, Oslo
- Johannessen, Øystein L. (1997): "Bolza escola" og program til bekjempelse av barnarbeid i Brasil, SIK-rapport 1997:5, Stavanger
- Johannessen, Øystein L., Wirak, A. & Tomlinson, J. (1999) *The SOS Hermann Gmeiner Schools in a Southern African Context: Review of the educational principles and activities of SOS Children's Villages Associations in Zimbabwe and Swaziland*, SIK-rapport nr. 05/99, Stavanger
- Johannessen, Øystein L., Rivera A. P., Zurita, F. S. (2001): *Plan Alto Norte A Plan for Sustainable Development in a Context of Rapid Urban Growth. The midterm evaluation of a development plan for three urban zones in the city of El Alto, Bolivia, a cooperation between The Norwegian Alliance Mission in Bolivia and governmental and non-governmental local and international institutions*, SIK-rapport 2001:5, Stavanger
- Johannessen, Øystein L.: *Salazar, Yolanda de: Palma Boris A. (2003): Community Development in the Marginal Urban Areas of Isla Trinitaria and Paraiso de la Flor in Guayaquil, Ecuador, SIK-report 2003:2, Stavanger*
- Keesing, Roger M. (1976): *Cultural Anthropology – A Contemporary Perspective*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y.
- Kyrkje- og utdanningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*, Aschehoug, Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Læreplan for videregående opplæring: Reform '94*, Departementet, Oslo

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo

Larsen Tord (1999) ”Antropologiens kulturbegrep” i Gerrhard S. Repstad, P. m.fl.: *Kulturforståelser i fagene*. Høgskoleforlaget, Kristiansand.

Lode, Kåre (red) (1996): *Synthèse du Processus des Rencontres Intercommunautaires du Nord du Mali (d’Août 1995 à Mars 1996)* Stavanger, Misjonshøgskolens forlag

Lode, Kåre; Raelinirina, Harisoa; Randriamarolaza, Louis Paul (2001): *Revue de Mi-Parcours de Sofaba – Projet de développement rural intégré dans la région de Bara, Madagascar* Stavanger SIK-rapport 2001:6

Løvlie, Lars; Slagstad, Rune; Korsgaard, Ove (2003): *Dannelsens forvandlinger*, Pax Forlag a/s, Oslo

Mellin-Olsen, Stig og Rasmussen, Rolf (1975): *Skolens vold*, Pax forlag Oslo :

Mellin-Olsen, Stig (1977): *Læring som sosial prosess* Gyldendal, Fakkelt-bøkene Oslo :

NOU 1995:12: *Opplæring i et flerkulturelt Norge*

Skaar, Elin (2003): *La sous-scolarisation de la jeune fille au Nord-Cameroun étudiée à travers trois écoles de l’Eglise Evangélique Luthérienne du Cameroun* Oslo, Hovedfagsoppgave i fransk ved Universitetet i Oslo

Spradley, James P (1979): *The Ethnographic Interview*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth.

Turner, Victor (1986): 1986. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publication.

Utenriksdepartementet (2003): *Utdanning for alle gjennom Norges utviklingssamarbeid*

**Senter for Interkulturell Kommunikasjon**

**2006**

ISBN: 82-7721-108-2

ISSN: 1500-1474

Misjonshøgskolens forlag

Misjonsveien 34, 4024 Stavanger, Tlf.: 51516247

Fax: 51516253, E-mail: forl@mhs.no