



Blomsterhager og shambaer: Hagebruk innenfor og utenfor en eliteskole i Kenya

Flower gardens and shambas: Forms, practices, and talk of horticulture inside and outside a high-end boarding school in Kenya

Bjørn Hallstein Holte

Førsteamanuensis og postdoktor, VID vitenskapelige høyskole

Bjørn Hallstein Holte er master i sosialantropologi (UiO, 2013) og Ph.D. (VID, 2018). Han har gjort feltarbeid ved en internatskole i Riftdalen i Kenya og utforsket ungdomsarbeid i trossamfunnene i bydel Søndre Nordstrand i Oslo. Han jobber for tiden med et prosjekt om hverdagsreligion blant rumenske romer i Oslo. Tidligere har han skrevet om integrering, utenforskap og sosiale ulikheter knyttet til ungdom og religion. ORCID: 0000-0003-4344-0439
bjorn.holte@vid.no

Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i en hendelse fra feltarbeid ved en eliteskole i Kenya. Den beskriver og analyserer hagebruk innenfor og utenfor skolen, samt hagepraksiser og hageprat ved skolen. Den bygger på deltakende observasjon og arkivmateriale, samt sekundære kilder og skjønnlitteratur. Artikkelen viser at innsiden og utsiden av skolen var preget av ulike former for hagebruk og stod i kontrast til hverandre, men at de allikevel hadde felles elementer og var gjensidig avhengige. Hagepraksiser og hageprat blant lærere og elever ved skolen bygde på opplevde og symbolske forskjeller mellom skolens innside og utside. Artikkelen befinner seg i krysningspunktet mellom tre antropologiske litteraturer: Litteraturen om hagebruk i Afrika, en nyere litteratur som anlegger et bourdieusiansk perspektiv på sosiale forskjeller i Afrika, samt litteraturen om enklaver i Afrika og andre deler av verden.

Nøkkelord

Afrika, Bourdieu, Elite, Enklave, Hagebruk

Abstract

Based on lingering fascination with a short but intense incident that took place during my fieldwork at an elite boarding school in Kenya described at the beginning of the article, the article presents and analyses forms, practices, and talk of horticulture inside and outside the school. It draws on data from participant observation and archival research, as well as secondary sources and literary works. The article shows that the forms of horticulture inside and outside the school compound were clearly distinct but could neither be conceptualised as oppositional nor as independent of each other. Rather, forms of horticulture inside and outside the school compound were nested inside each other and interdependent in the school and its surroundings. Yet, teachers and students at the school related to horticultural forms and practices inside and outside the school as more markedly different. The article relates to literatures on horticulture in Africa, on elites, class, and privilege in Africa, and on enclaves as a spatial ordering of inequalities in Africa and beyond.

Keywords

Africa, Bourdieu, Elite, Enclave, Horticulture

Introduksjon

En fredag ettermiddag under feltarbeidet mitt ved en eliteskole i Kenya i 2012, satt jeg i skyggen av et stort tre utenfor spisesalen. En av elevene ved den videregående skolen kom bort til meg på vei mot internatet fra sin siste undervisningstime den dagen. Elevene ved den videregående skolen var mellom seksten og atten år gamle og var de eldste elevene ved skolen. Som de fleste andre elevene var eleven som kom bort til meg fra en svart familie som bodde i en fornem forstad ved en øst-afrikansk hovedstad. Hun uttrykte selv at familien hennes tilhørte «den øvre middelklassen» (min oversettelse) en annen gang vi snakket sammen. Jeg hadde deltatt i undervisningen i noen av fagene hun tok de siste ukene, og hun sa at jeg burde deltatt i undervisningen denne uken også. Da jeg spurte henne hvorfor, satte hun seg ned ved siden av meg. En av de hvite, britiske lærerne hadde vært «even more racist than ever before», sa hun. Læreren hadde sagt noe om at de «afrikanske» lærerne var «tradisjonelle» (mine oversettelser) fordi de dyrket grønnsaker på landlige eiendommer i skoleferiene. Mens eleven fortalte meg dette, kom to av klassevenninnene hennes bort til oss. De hadde overhørt samtalen vår, og en av dem utbrøt: «It is the white teachers who are traditional and keep little *shambas* in school!» Ordet *shamba* kan oversettes fra swahili til noe slikt som kjøkkenhage eller gård på norsk, men det har også konnotasjoner til fattige landsbyfolks hagebruk og de landlige hjemstedene mange kenyanere bosatt i storbyene anlegger. Jentene gjentok ordet *shamba* og fniste mens de nevnte flere hvite lærere ved navn.

Da jeg ferdigstilte denne artikkelen våren 2022, hadde denne korte, men ganske så intense hendelsen¹ forundret meg i ti år. I denne artikkelen vil jeg presentere og analysere etnografisk og historisk materiale om hager, hagepraksiser og hageprat innenfor og utenfor skolen for å forstå hendelsen bedre. Gjennom denne øvelsen kommer artikkelen i berøring med antropologisk litteratur om hagebruk i Afrika, ulike forståelser av klasse og sosiale forskjeller i Afrika, samt litteraturen om enklaver i Afrika og andre deler av verden.

Skolen jeg gjorde feltarbeid ved og hvor hendelsen fant sted hadde tilhørt eliten i Øst-Afrika siden den åpnet tidlig på 1930-tallet. I de første tiårene var elevene barn av settlere med gårder i Øst-Afrika, forretningsmenn og høyerestående offentlige tjenestemenn. Etter kolonitiden tok skolen i stadig større grad opp barn av den fremvoksende svarte eliten. Da jeg gjorde feltarbeid ved skolen i 2012 var det en av Kenyas dyreste skoler. Den hadde litt over 500 elever mellom fem og atten år. 59 prosent av adressene i elevregisteret var i de øst-afrikanske hovedstedene Nairobi, Kampala og Dar es Salaam. De fleste av adressene var i fornemme forsteder og over halvparten av foreldrene var oppgitt å være forretningsmenn eller profesjonsutøvere som leger og advokater. Noen var toppolitikere, mediepersonligheter og andre slags offentlige personer. De fleste elevene var svarte, men det var også noen hvite elever og elever av sørasiatisk opphav. I et enkelt spørreskjema jeg delte ut blant elevene i ett kull på ungdomsskolen, et rimelig representativt utvalg av elevene ved skolen, oppga over halvparten at de kun var flytende i europeiske språk som engelsk og fransk. Rundt halvparten oppgav at de snakket noe eller flytende swahili. Alle elevene unntatt én oppga at de snakket engelsk med foreldrene sine, selv om noen også snakket andre språk (sml. Spronk, 2014a, s. 103). Elevene ved skolen var hovedsakelig barn av en postkolonial svart elite eller øvre middelklasse som hadde vokst raskt over hele det afrikanske kontinentet i rundt ti år før feltarbeidet mitt (Ellis, 2011) og som antropologer de senere årene har begynt å forstå i lys av Pierre Bourdieus begrepsapparat (f.eks. Gastrow, 2020; Spronk, 2014a; Werbner, 2018).

1. Jeg skildret også hendelsen i masteroppgaven min, som jeg leverte ved Sosialantropologisk institutt ved Universitetet i Oslo i 2013.

Materielt stod skolen i kontrast til sine omgivelser, som den også var adskilt fra. Den lå – og ligger fortsatt² – på en romslig eiendom med gressletter, plener, idrettsbaner og ulike prydvekster i et område som ellers var preget av små åkerlapper, noe større familiegårder og store gårder hvor det ble drevet industrielt landbruk. Jeg har hele tiden forstått skolen i lys av litteraturen om enklaver (se også Holte, 2016). Dette var først inspirert av antropologen James Fergusons (2005, s. 379; 2006, s. 47) beskrivelse av hvordan kapital ikke flyter i det nyliberale Afrika, men hopper mellom enklaver, og antropologene John og Jean Comaroffs (2006, s. 35) beskrivelse av postkolonier som «composed of zones of civility joined by fragile corridors of safety in environments otherwise presumed to be, literally, out of control». Relatert til dette, men også til litteraturen om «gated communities» (Low, 2001) og «fortified enclaves» (Caldeira, 1996) fra andre deler av verden, har det vokst frem en antropologisk litteratur hvor enklaver i Afrika forstås i kontrast til sine omgivelser, i lys av begreper som separasjon og isolasjon fra omgivelsene (men integrasjon med omverden forøvrig) og gjerne med fokus på fortregning og andre negative konsekvenser for fattige mennesker (f.eks. De Boeck, 2011; Murray, 2011; Nielsen et al., 2021). Mange av enklavene som beskrives i denne litteraturen er nyere bygg eller prosjekter i planleggingsstadiet. Til forskjell fra disse hadde skolen jeg beskriver i denne artikkelen en åtti års historie da jeg gjorde feltarbeid. Når jeg relaterer skildringene fra skolen til litteraturen om enklaver gir det innsikter både om skolen og om enklaver i videre forstand.

Artikkelen må også forstås i relasjon til den antropologiske litteraturen om hagebruk i Afrika. Tidligere artikler har plassert overføringen av frø og planter i det britiske imperiet i skjæringspunktet mellom vitenskap, kapital og politisk makt (Brockway, 1979) og vist hvordan postkoloniale botaniske hager stadig står i vestlige kunnskapstradisjoner (Boehi, 2021). Historisk orientert litteratur har beskrevet innsatsen som ble lagt i å «forbedre» både natur, landbruk generelt og hagebruk spesielt i Afrika, gjerne for å bedre produktiviteten i primærnæringene eller menneskene som bodde der (f.eks. Comaroff, 1989). Rune Flikke (2016; 2019) har vist at treplanting også hang sammen med folkehelse og særlig duften av eukalyptustrærne som ble plantet i King Williams Town i Sør-Afrika. Når det gjelder prydhager, skrev antropologen Jack Goody (1993, kapittel 1) at det var lite interesse for blomster i det førkoloniale Afrika og antropologen Carolyn Martin Shaw (1995, ss. 180–184) viste hvordan settlere i det koloniale Kenya forbant blomsterhager med «European high culture» og «progress» (se også Buckley, 2018, s. 50). Dette kommer jeg tilbake til under. I en nyere artikkel skildret antropologen Julie Soleil Archambault (2016) hvordan unge menn holdt blomsterhager i Inhambane i Mosambik. Det er interessant for analysen i denne artikkelen at de ikke ville selge planter til kommunen eller *expater* i området, selv om de gjerne utvekslet planter, stiklinger og frø med hverandre (Archambault, 2016, s. 261). Også dette kommer jeg tilbake til. Gjennomgående i artikkelen knytter jeg betraktninger om hagebruk til betraktninger om sosiale forskjeller og klasse, som jeg varierer mellom å forstå som produksjonsforhold i tråd med en marxistisk tradisjon og som distinksjon i tråd med Bourdieu (1995) og en nyere litteratur som anlegger et bourdieusiansk perspektiv på sosiale forskjeller i Afrika, som jeg har nevnt over.

Artikkelen bygger på et seks måneders feltarbeid ved skolen fra januar til juli 2012. Jeg brukte de første ukene til å bli kjent med elever og lærere ved skolen, noe som blant annet resulterte i hendelsen jeg skildret innledningsvis. Jeg tilbragte mer tid blant folk i skolens omgivelser når feltarbeidet på skolen var i gang, noe som har vært avgjørende for at jeg nå kan skrive om hagene både utenfor og innenfor skolen. Jeg gikk også gjennom skolens arkiv med historiske dokumenter, nasjonalarkivet Kenya National Archives i Nairobi og arkivene

2. Jeg skildrer all etnografi i fortid fordi jeg ferdigstilte denne artikkelen ti år etter feltarbeidet mitt.

ved Nairobi Railway Museum på leting etter historisk materiale om skolen og dens omgivelser. Denne artikkelen trekker på både etnografisk og historisk materiale, men også sekundære kilder og skjønnlitteratur, for å forstå hendelsen jeg beskrev innledningsvis og si noe om den sosiale betydningen av hager i Kenya spesielt og kanskje også Afrika mer generelt.

Før jeg går videre med en mer detaljert beskrivelse og analyse av hagepraksiser og hageprat blant lærere og elever ved skolen, vil jeg gå gjennom andre skildringer av hager i Kenya og gi en nærmere beskrivelse av ulike former for hagebruk innenfor og utenfor skolen.

Hagers sosiale betydning i Kenya

Ulike hager har lenge vært forbundet med rasemessige og sosiale forskjeller i Afrika generelt og Kenya spesielt. I denne delen av artikkelen presenterer jeg tekstlige spor av slike forbindelser fra det koloniale og postkoloniale Kenya, noe som viser at hager og særlig blomsterhager har vært flertydige symboler.

Da Goody (1993) påstod at det var lite interesse for blomster i det førkoloniale Afrika, skrev han om Afrika først og fremst som en kontrast til Europa og Asia. Goody skrev ikke spesielt om Kenya, men påstanden hans har paralleller fra det koloniale Kenya. For eksempel skrev misjonærsønnen, akademikeren og den hvite kenyaneren Louis Leakey at dyrking for annet enn nytteformål var fremmed for kikuyuene (som han vokste opp blant) frem til kolonitiden: «Not many years ago, the idea of cultivating any plant except as food or for other economic purposes was utterly foreign to the Kikuyu» (Leakey, 1936, s. 13). Goody (1993, s. 24) mente at dyrking av blomster hang sammen med det han beskrev som «the growth of 'cultures of luxury' and subsequently 'cultures of mass consumption'», noe han så førkoloniale afrikanske samfunn som utilstrekkelig hierarkiske til å understøtte. For Leakey (1936, s. 13) var det snarere et spørsmål om å innse at blomster var vakre, eller «realizing the beauty of flowers», som han skrev. Selv om forklaringene deres var ulike, var Goody og Leakey enige om at blomsterhager i Afrika hadde sammenheng med innflytelse utenfra, som utdanning i regi av misjonærer, og at blomsterhager var et tegn på fremgang (se også Buckley, 2018, s. 50). Da Leakey introduserte Chief Koinange Wa Mbiyu, en sentral leder og politiker i det koloniale Kenya, var blomsterhagen hans og endringen den representerte sentral:

I can remember quite well when he lived in a village consisting of a number of dirty windowless huts; now his house is a well-built stone one. But it is not of his house that Chief Koinange is most proud, but of his flower garden (Leakey, 1936, ss. 12-13).

Også Edward Grigg, som da var guvernør i Kenya, viste til Chief Koinanges «well-built house with a bit of garden» da han argumenterte for at han representerte et «progressive element» blant kikuyuene i et brev datert 12 mars 1930 (gjengitt fra Clough, 1980, ss. 62-63). Forestillingene om at det ikke fantes blomster i det førkoloniale Afrika og at blomsterhager hang sammen med fremskritt var utbredt blant «europeere» i det koloniale Kenya.

Det er trolig *Den afrikanske farm*, Karen Blixens (1948 [1937]) memoarverk, som inneholder de mest kjente blomsterreferansene i litteraturen fra Kenya. Allerede på første side med tekst nevnte hun «blomstene en fant på sletten eller på slyngplantene i de jomfruelige skogene» (Blixen, 1948, s. 5). Bemerkningen om hageutstillinger i Nairobi få sider senere står som et spor av interessen for prydhager i det koloniale Kenya (Blixen, 1948, s. 12).³ I en

3. Andre spor er stiftelsen hageselskapet Kenya Horticultural Society i 1923 (<https://kenyahs.com/about-us/>) og utgivelsen av *Gardening in East Africa* (Jex-Blake, 1934). *Gardening in East Africa* har siden vært utgitt i flere reviderte utgaver.

passasje lengre ut i boken skrev Blixen om «pionknoller» som hun lyktes i «å få ... inn i landet tross de strenge importregler for planter» (Blixen, 1948, s. 168). Hun plantet dem,⁴ men bare én blomst sprang ut:

Den var en stor, enkel, hvit blomst, meget fornem og kraftig, og duften av den var så sterk, frisk og søt at den fylte hele rommet omkring. Jeg plukket den og satte den i vann, og hvert eneste hvitt menneske som kom inn i stuen stanset og stirret på den (Blixen, 1948, s. 168).

Utover å antyde at hennes svarte tjenere ikke fant peonen interessant, reflekterer passasjen en dypere mening bak koloniale blomsterhager: Blomsten Blixen plukket og satte i vann var den eneste som blomstret, og hun beklaget at hun kunne «ha innført pioner i Afrika og gjort navnet mitt udødelig» om hun heller tok frøene fra den (Blixen, 1948, s. 168). I sin lesning av tekster fra det koloniale Kenya foreslo Shaw (1995, s. 182) at dette reflekterte et underliggende håp om å tilpasse «something European for the African environment». I en mer generell betraktning skrev hun om settlers blomsterhager som metonymier for settlerkolonialismen selv:

Colonialists wanted a European transplant to take root in Africa, and they wanted to improve African humanity as they improved plant species. In the Kenyan colonial landscape the flower garden stood for European high culture, for the possibility of civilization in the wilderness (Shaw, 1995, s. 181).

Om disse tekstene fra det koloniale Kenya kun gir innblikk i settlere og hvite tjenestemenns perspektiver, er flere perspektiver synlige i tekster fra det postkoloniale Kenya. Antropologen Liam Buckley (2018, s. 51) nevnte at blomsterhager var en utbredt syssel blant tenåringsgutter i det vestlige Kenya på 1970-tallet, mens antropogen Michael Donovan (2001, s. 289) relaterte blomsterbed stelt av kvinner til «a nascent class consciousness» og en følelse av fremskritt som satte dem i relasjon til ideer om utvikling og å være moderne. I sin etnografi fra det vestlige Kenya trakk Wenzel Geissler og Ruth Prince (2010, ss. 335–338) et skille mellom «gardens» (*puothe*) på den ene siden og «farms» (på engelsk) og «shambas» (på swahili) på den andre siden. *Puoth* ble opparbeidet som samarbeid blant familiemedlemmer og beplantet som polykultur, og for en utenforstående gikk de tilsynelatende sømløst over i hverandre og ut i omkringliggende natur. Arbeidet på *farms* og *shambas*, derimot, ble utført av betalte arbeidere. Disse eiendommene var inngjerdet, og bolighusene og prydhagene rundt dem var avgrenset fra resten av eiendommene med gjerder og hekker (Geissler & Prince, 2010, ss. 340–342). Selv om disse eiendommene hadde ulik beplantning og ulike visuelle uttrykk, verdsatte eierne at gjerdene gav fred og privatliv. Eldre folk i landsbyen mente derimot at denne måten å organisere landbruk på distanserte eierne fra forpliktelser i lokalsamfunnet (Geissler & Prince, 2010, s. 336 og s. 341). Også i *Blodige kronblad*, Ngũgĩ wa Thiong'o (2019 [1977]) elitekritiske roman fra det postkoloniale Kenya, knyttes prydhager til uforpliktende relasjoner og tvilsom moral, så vel som rikdom. I den fiktive landsbyen Ilmorog, som handlingen dreide om, var det «blomster i en hage som gikk rundt hele huset» hvor bordellet Sunshine Lodge holdt til, men få andre steder (Thiong'o, 2019, ss. 542–543, se også s. 559).⁵ Blomsterhager har med andre ord vært forbundet med utvikling og modernitet i det postkoloniale Kenya, men også med deres mørkere bakside: Pengeøkonomiens fortrenning av tradisjon og autentiske relasjoner. Liksom begrepene «utvikling» og

4. På engelsk skrev Blixen om pionknollene at hun «had them planted» (gjengitt etter Shaw, 1995, s. 182). Som andre settlere, hadde Blixen gartner (Blixen, 1948, s. 235; Kennedy, 1987, s. 153).

5. Det er ikke plass til en systematisk gjennomgang av prydhagene i romanen her, men jeg vil føye til at hagen til tyskeren som forgriper seg på Wanja (Thiong'o, 2019, s. 269) og hagen til pastor Jerrod Brown (Thiong'o, 2019, s. 294), som begge lå utenfor Ilmorog, underbygger inntrykket.

«modernitet» (se Smith, 2005), fremstår blomsterhager som flertydige symboler i postkoloniale Kenya.

Hager innenfor og utenfor skolen

Skolen denne artikkelen handler om lå på en stor, landlig eiendom i åssidene på vestsiden av Riftdalen, omtrent 60 mil fra kysten ved Det indiske hav og 2500 meter over havet. Da jeg gjorde feltarbeid, rundt åtti år etter skolen åpnet og femti år etter at Kenya ble selvstendig stat, var store deler av skolens eiendom inngjerdet og opparbeidet med beplantning som sto i kontrast til omgivelsene. I denne delen av artikkelen vil jeg først presentere kontrastenes fremvekst før jeg går nærmere inn på de ulike formene for hagebruk som fantes innenfor og utenfor skolen under mitt feltarbeid, og hagearbeidet som opprettholdt kontrastene.

Historien

De tidligste kildene jeg har er knyttet til utbyggingen av Uganda Railway, som gikk gjennom området der skolen siden ble bygd. Disse kildene tyder på at området var dekt med urskog og bebodd av jeger- og sankerfolk før jernbanen kom. I tillegg til hovedlinjen ble det anlagt sidespor for lokal trelastindustri og (trolig noe senere) en stasjon for gods- og passasjertrafikk i området. Da jernbanen åpnet i 1901, ble området knyttet til de rasktvoksende byene i Kenya, men også til resten av verden gjennom havnen i Mombasa.

Et sagbruk ble anlagt i området, og settlere anla gårder i løpet av de første tiårene av kolonitiden. Som i andre områder av det kenyanske høylandet, ble gårdene i dette området anlagt med blomsterhager og kjøkkenhager, i tillegg til kommersielt landbruk. Materielle spor av hagene var fortsatt synlige under mitt feltarbeid, blant annet i form av viltvoksende bjørnebærbusker som må ha spredd seg fra kjøkkenhagene. Også svarte arbeidere og *squatters* (okkupanter) flyttet til området, hvor de bodde og drev landbruk i randsonen av settlernes gårder mens det fortsatt var god tilgang til dyrkbar jord (Kanogo, 1987). Oppslagsboken *Gardening in East Africa* (Jex-Blane, 1934), som inneholder kapitler om både prydevekster og nyttevekster, er en av få kilder som nevner de svarte arbeidere som utførte mye av hagearbeidet i det koloniale Kenya:

With a permanent staff of one native garden boy, supplemented seasonally for “rush” jobs, such as weeding, and “heavy” jobs such as trenching, the average household should obtain a continuous supply of healthy and excellent homegrown vegetable food (Grant, 1934, s. 190; sml. Kennedy, 1987, s. 153).

Svarte arbeidere var nok også avgjørende for sagbrukene og det kommersielle landbruket i området, men de nevnes i liten grad i skriftlige kilder (f.eks. Somerset Playne & Holderness Gale, 1908–9, s. 332; sml. Duder & Youé, 1994, ss. 265–266). Da skolen åpnet på begynnelsen av 1930-tallet, tretti år etter de første «europere» flyttet til området, hadde dette gjennomgått en transformasjon fra å være urskog til å bli en del av det settlerkoloniale White Highlands.

Kort tid etter skolen åpnet fikk den besøk av en inspektør fra kolonimyndighetene. Inspektøren skrev i sin rapport, som jeg fant i nasjonalarkivene i Nairobi,⁶ at skolens beliggenhet «is an excellent one at an altitude of over 8,000 feet and seems to be very healthy» (vedlegg til brev datert 16. mars 1931). Dette var i tråd med rådende teorier om klima og helse (Flikke, 2016; Kennedy, 1987, kapittel 6). Blant andre fordeler med beliggenheten var

6. Mappen bar skolens navn, som jeg ikke ønsker å navngi i artikkelen for å unngå at den påvirker skolens markedsføring på nett. Jeg har derfor ikke oppgitt en fullstendig referanse.

«a delightful patch of wood close to the school building where the children play with safety during the day» (vedlegg til brev datert 16. mars 1931). Inspektøren kom tilbake senere samme år og skrev da at det var «plenty of fresh vegetables which are grown in large quantities in the School shamba» og at skolen hadde god tilgang på meieriprodukter og egg, formodentlig fra nærliggende gårder (vedlegg til brev datert 3. november 1931). Fra skolens arkiver er det tydelig at det også ble anlagt blomsterbed ved skolen, i hvert fall i løpet av noen år. Det kan også se ut som om skolens grunnleggere var stolte av blomsterbedene: Et bilde viser en av grunnleggerne oppstilt ved et blomsterbed foran en bygning som ble bygd midt på 1940-tallet. Et udatert notat signert av en av skolens grunnleggere, også det i skolens arkiver, nevner også at det ble plantet eukalyptustrær som brensel og pyrethrum⁷ for salg da skolen kjøpte en naboeiendom tidlig på 1950-tallet. Noe av eiendommen ble også satt av til *shambaer* for de «afrikanske» arbeiderne ved skolen (min oversettelse). Ingen kilder jeg har hatt tilgang til sier noe om hvor mange arbeidere som var ved skolen i kolonitiden, men en gjennomgang av utdanningssektoren i Kenya ledet av Professor Simeon H. Ominde kan gi en indikasjon. Der beskrives en «former European school» med en noe mindre eiendom enn skolen jeg gjorde feltarbeid ved, som hadde «19 groundsmen» med en påfølgende kommentar om at «there may be room for economies here» (Kenya Education Commission, 1964, s. 31). Det var blomsterbed, kjøkkenhager, et skogholt og kommersielt landbruk ved skolen gjennom kolonitiden, og det bodde arbeidere der, i tillegg til lærere og elever. Med henblikk på hagebruk var skolen trolig ganske lik sine omgivelser.

På 1960-tallet, ved slutten av kolonitiden og i den første tiden etter at Kenya ble selvstendig stat, flyttet settlere og deres etterkommere fra området i store antall og landskapet endret seg på nye måter. Noen av gårdene ble solgt i sin helhet til nye eiere, men andre gårder ble kjøpt opp av kollektiver og utparsellert. Med tiden har også flere av parsellene blitt delt videre opp i mindre enheter, og hagebruk var godt synlig blant de større åkerne i området under feltarbeidet mitt (Figur 1). Et handelssted bestående av en- og toetasjes murbygninger vokste frem i nærheten av hovedveien og jernbanestasjonen, bare en kort spasertur



Figur 1 Hagebruk var godt synlig blant de større åkerne i området. Foto: Bjørn Hallstein Holte

7. Pyrethrum er en plante i kurvplantefamilien (*Asteraceae*) som har kommersiell verdi fordi den brukes for å fremstille insektsmiddelet pyrethrin.



Figur 2 Et handelssted bestående av en- og toetasjes murbygninger. Foto: Bjørn Hallstein Holte

fra skolen, der det i kolonitiden hadde vært én butikk i en liten trebygning og holdt markeder i helgene (Figur 2). Etter kolonitiden gjennomgikk området en transformasjon fra settlerkolonialt gårdslandskap til postkolonial afrikansk landsbygd.

Mens omgivelsene endret seg beholdt skolen sin integrasjon med den tidligere metropolen:⁸ Den fortsatte å undervise etter britiske læreplaner, avholde britiske eksamener, og rekruttere britiske lærere. Antallet elever ved skolen økte ettersom antallet elever på hvert trinn ble økt og skolen etablerte en ungdomsskole og en videregående skole i tillegg til den opprinnelige barneskolen. Nye skolebygninger, internater og lærerboliger ble bygd, og nye idrettsbaner ble anlagt, men de nye bygningene og hagene rundt dem stod i stil med de eldre delene av skolen. Da jeg gjorde feltarbeid ved skolen i 2012, nesten femti år etter at Kenya ble selvstendig stat, var skolen det antropologen Ann Laura Stoler (2008, s. 194) kalte en «ruin» av settlerkolonialisme i det postkoloniale Kenya: det materielle og sosiale etterlivet av en kolonial institusjon.

I det følgende tar jeg for meg det materielle og det sosiale etterlivet slik det var manifestert i hager og hagearbeid.

Hager (materielt etterliv)

Under feltarbeidet mitt var det meste av skolens eiendom adskilt fra omgivelsene av et elektrisk gjerde reist i forkant av presidentvalget i 2007, i tilfelle det skulle bli opptøyer. Både det elektriske gjerdet og et eldre piggtrådgjerde som løp langs deler av det elektriske gjerdet, var i stor grad skjult for de på innsiden av skolen av fyldige hekker, et lite skogholt og andre vekster.

På utsiden av gjerdet var skolens omgivelser preget av nyttevekster, enten det var jorder tilhørende store gårder, mindre familiegårder eller små kjøkkenhager. Dyrkbar jord var blitt et knapphetsgode (sml. Donovan, 2001, s. 283; Geissler & Prince, 2010, ss. 354–355), spesielt i nærheten av skolen og handelsstedet hvor det bodde mange mennesker. Her ble også

8. Som en privatskole hadde skolen en annen adgang til å velge læreplaner og hvilke eksamener som skulle avholdes, samt til å velge elever blant søkere, enn offentlige skoler (sml. Stabler, 1969). Som flere andre tidligere rasesegregerte privatskoler, valgte skolen å undervise til og avholde britiske eksamener snarere enn å følge de nye, nasjonale læreplanene som ble innført i Kenya på 1960-tallet. Skolen tok opp det de kalte «afrikanske» og «asiatiske» elever fra 1960-tallet (mine oversettelser), selv om de var i mindretall til å begynne med.



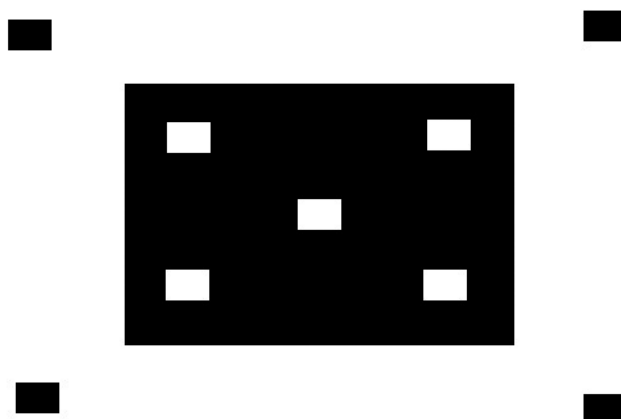
Figur 3 Noen lot kyrne sine gresse langs jernbanen. Foto: Bjørn Hallstein Holte

offentlige arealer dyrket eller brukt til husdyrhold, for eksempel ved at noen dyrket grønnsaker i veigrøftene eller lot kyrne sine gresse langs jernbanen (Figur 3). Det var blomsterhager utenfor husene til de mer velstående familiene, men de var få i antall og dessuten bak høye gjerder eller hekker slik at de var vanskelige å få øye på. Et raskt blikk over skolens omgivelser etterlot inntrykk av at all tilgjengelig jord var beplantet med nyttevekster.

På innsiden av gjerdet var skolen romslig og frodig med trær, busker, blomsterbed, enger, plener, idrettsbaner og et mylder av bygninger i ulike størrelser og utførelser. De eldste bygningene var enetasjes trehus bygd av noen av de første hvite familiene som flyttet til området tidlig på 1900-tallet, som siden ble innlemmet i skolen som lærerboliger. Hovedbygningen, som ofte var avbildet i skolens markedsføringsmateriell, var en gulmalt toetasjes murbygning i art deco-stil bygd midt på 1940-tallet. Foran hovedbygningen var terrasserte plener omringet av fargerike blomsterbed og med rødmalte trebenker plassert i skyggen av trær eller parasoller. Det var også en liten dam på en av plenene.

Barneskolen holdt til i den gule hovedbygningen og noen mindre bygg i nærheten av den. Ungdomsskolen og den videregående skolen, som var fokus for feltarbeidet mitt, holdt til på den andre siden av en klynge lærerboliger. Administrasjonsbygningen, klasserommene, spisesalen, internatene og kapellet ved ungdomsskolen og den videregående skolen var i grå, en- og toetasjes steinbygninger. De lå spredt i et parkaktig landskap med store plener og trær, var omkranset av fargerike blomsterbed og knyttet sammen med gangstier.

Lærerboligene lå i klynger rundt om skolen. Husene var mindre enn hovedhusene på de store gårdene i skolens omgivelser, men større enn de fleste husene utenfor skolen. De fleste lærerhusene var omkranset av hager som var adskilt fra resten av skolen med gjerder eller hekker. Hagene rundt de nybygde husene bortenfor ungdomsskolen og den videregående skolen var ikke fullt etablerte ennå da jeg gjorde feltarbeid, men de eldre husene som lå nærmere barneskolen hadde uformelle og romantiske hager med fargerike blomsterbed, busker og trær. Disse hagene minnet om engelske *cottage gardens*. Som elevene poengterte



Figur 4 Abstrakt representasjon av vekster og hager innenfor og utenfor skolen. Hvitt representerer nyttevekster og kjøkkenhager, mens sort representerer prydhager. Figur: Bjørn Hallstein Holte

i vignetten i begynnelsen av artikkelen, inngikk også kjøkkenhager som et element i noen av lærernes hager, stort sett som egne, avgrensede bed.

Vekstene og hagene på innsiden og utsiden av skolen ga ulike inntrykk. Prydvekstene på innsiden av skolen skilte seg fra nyttevekstene på utsiden av skolen. Samtidig, og på et annet nivå, skilte både kjøkkenhagene på innsiden av skolen og prydhagene på utsiden seg ut i sine omgivelser. Kjøkkenhagene på innsiden av skolen og prydhagene på utsiden av skolen var for små og for spredd til å synes på kart, men Figur 4 viser en abstrakt representasjon av hager innenfor og utenfor skolen. Figuren minner mer om en fraktal hvis mønster gjentas på flere nivåer enn en binær motsetning.⁹Selv om det var store kontraster mellom skolens innside og utside, slik man ville forventet ut fra litteraturen om enklaver, var det også felles elementer, om enn i ulik komposisjon.

Hagearbeid (sosialt etterliv)

Hagene på innsiden av skolen ble stelt av gartnere som bodde utenfor skolen. Det var til sammen rundt 200 arbeidere som bodde på utsiden av skolen og jobbet på innsiden under feltarbeidet mitt, men jeg har ikke oversikt over hvor mange av dem som var gartnere. Det meste av dagen var arbeiderne spredd utover skolen og utførte oppgaver som holdt dem ute av syne for elever, lærere og en antropolog som til å begynne med var mest opptatt av lærere og elever: De vasket og gjorde vedlikehold i ulike bygninger når elevene og lærerne var andre steder, lagde mat ved skolens kjøkken, vasket klær og andre tekstiler i vaskeriet, utførte hagearbeid og tok hånd om mange andre oppgaver. Som elevene og lærerne tilbragte mange arbeidere mye tid på innsiden av skolen, men dagene deres var lagt opp slik at de stort sett var på ulike steder til ulike tider. Arbeiderne interagererte forholdsvis lite med elevene og lærerne. Når de møtte på elever og lærere hilste de gjerne høflig, men de pratet som regel ikke sammen slik elever og lærere gjorde. Arbeiderne og arbeidet de utførte ble i stor grad usynliggjort for elever og lærere gjennom rutiner og særegne former for interaksjon.

Arbeiderne som bodde på utsiden av skolen og jobbet på innsiden, ankom og forlot skolen to ganger daglig. De fleste ankom skolen på morgenen, forlot skolen ved lunsjtider, kom tilbake etter lunsjpausen og forlot skolen igjen ved arbeidslutten. Under disse beve-

9. Se *African Fractals* (Eglish, 1999) for en innføring om fraktaler som også behandler afrikansk arkitektur.

gelsene, og særlig når de beveget seg mot porten i begynnelsen av lunsjpausen, ble de usynliggjorte arbeiderne synlige. Arbeiderne samlet seg først i små grupper når de forlot arbeidsplassene sine og begynte å gå mot porten. Arbeiderne i disse små gruppene hadde gjerne uniformer i like farger. Fargene på uniformene indikerte hva de jobbet med. Disse små gruppene av arbeidere smeltet sammen til større grupper av arbeidere langs stiene som gikk gjennom skolen og mot porten. Ved porten utgjorde etter hvert disse større gruppene av arbeidere en fargerik kø av arbeidere foran to sikkerhetsvakter. Forrest i køen, ved porten, ble hver arbeider kroppsvisitert og la så en finger på et apparat som registrerte fingeravtrykkene til de som kom og gikk fra skolen før de forlot skolen gjennom porten.¹⁰ Som hyssingen historikeren Melanie Boehi (2021, ss. 66–68) så i Kirstenbosch National Botanical Garden i Cape Town i Sør-Afrika synliggjorde denne køen av arbeidere ved porten det ellers usynliggjorte arbeidet som blant annet ble lagt i hagebruk på innsiden av skolen.

Utenfor skolen gikk arbeiderne i ulike retninger, men de fleste spaserte nok til en nærliggende bolig eller til et av *hotelene* hvor de kunne få servert mat i handelsstedet utenfor skolen. Med disse bevegelsene fulgte økonomisk kapital av avgjørende betydning for skolens omgivelser. En årslønn for en arbeider ved skolen tilsvarte omtrent en tiendedel av skolepengene foreldre betalte årlig for hver elev ved den videregående skolen, men lønningene ved skolen var gode sammenliknet med andre arbeidsgivere i området og kom fast hver måned. Allikevel supplerte – eller subsidierte (Stamp, 1986) – arbeiderne og familiene deres lønningene gjennom ubetalt arbeid og investeringer i skolens omgivelser. Mange av arbeiderne hadde *shambaer* på jordstykker de hadde arvet, kjøpt eller leid utenfor skolen. Noen leide fra skolen, som fortsatt hadde areal til *shambaer* for arbeiderne. Andre investerte i forretninger i handelsstedet hvor de selv eller familiemedlemmer arbeidet. Disse aktivitetene supplerte inntekten arbeiderne tjente ved skolen og bidro til at husholdningene hadde tilstrekkelig med mat, kunne betale skolepenger ved offentlige skoler eller rimeligere privatskoler og dekke andre nødvendige utgifter. Arbeiderne ved skolen, med deres forholdsvis gode, faste lønn, var også viktige kunder i forretningene i handelsstedet. Folk som drev forretninger, fortalte meg at omsetningen var størst de første dagene etter skolens lønningsdager og lavest i skoleferiene når mange av arbeiderne reiste «hjem» til andre steder i Kenya. Arbeidernes bevegelser inn og ut av skolen formet slik skolens omgivelser i tillegg til skolen selv.

At arbeidere og husholdningene deres kombinerte lønn fra arbeid innenfor skolen med hagebruk og andre økonomiske aktiviteter utenfor skolen, kan sees på som en levning fra økonomien i det tidlige, settlerkoloniale Kenya (sml. Kanogo, 1987, Stamp, 1986). Som nevnt satte skolen av areal til *shambaer* for arbeiderne på 1950-tallet, og under mitt feltarbeid hadde noen av arbeiderne ved skolen fortsatt *shambaer* på skolens eiendom. Arbeidernes *shambaer* og forretningene i handelsstedet var fysiske manifestasjoner av en gjensidig avhengighet mellom skolens innside og utside: Hagene innenfor skolen, som hovedsakelig inneholdt prydvekster, var avhengige av arbeidere hvis levebrød også var knyttet til *shambaene* og forretningene utenfor skolen. Samtidig var *shambaene* og forretningene utenfor skolen i stor grad opparbeidet gjennom investeringer og forbruk av lønningene arbeidere tjente ved skolen.

Om man fokuserer på hagene innenfor og utenfor skolen og hagearbeidet som opprettholdt dem, fremstår skolens innside og utside som tett sammenvevde. Denne sammenvevingen peker mot en forståelse av enklaver i Afrika og andre deler av verden som ikke byg-

10. Sikkerhetstiltak av nyere dato under feltarbeidet mitt medførte at det bare var én port som både arbeiderne, elevene, lærerne, foreldrene og andre besøkende brukte. Det var riktignok bare arbeiderne som ble kroppsvisitert ved porten.

ger på en antakelse om avkobling, separasjon og isolasjon fra omgivelsene og fortrenging av fattige mennesker, og som reiser spørsmål om forbindelsene mellom enklaver og deres omgivelser.

Hagepraksiser og -prat innenfor skolen

Mens artikkelen til nå har vist hvordan hagene innenfor og utenfor skolen hadde felles elementer og var gjensidig avhengige snarere enn adskilt, vil jeg i det følgende skildre og analysere hagepraksiser og hageprat blant skolens lærere og elever. Først tar jeg for meg lærerne, så kommer jeg tilbake til hendelsen beskrevet i begynnelsen av artikkelen hvor elevene anklaget læreren sin for å være rasist og kalte de hvite lærernes kjøkkenhager for *shambaer*.

Lærere

De fleste av lærerne ved skolen var briter som jobbet ved skolen på ett- eller toårige kontrakter. De så stort sett for seg å reise tilbake til Storbritannia igjen når de sluttet ved skolen. Nesten alle bodde i lærerboligene ved skolen som jeg har beskrevet tidligere. Lærerboligene var omkranset av hager, og jeg forstod raskt at mange av lærerne hadde gartnere som utførte hagearbeidet for seg, selv om hagene var små og hver gartner jobbet i flere hager. Hos mange lærere stelte gartnerne både plenene, prydvekstene og kjøkkenhagene. Lærerne var allikevel interesserte i hagene sine og særlig i kjøkkenhagene. Jeg hørte lærere snakke om kjøkkenhagene eller grønnsaker de dyrket der ved flere anledninger. De søkte råd hos hverandre når avlinger slo feil og utvekslet grønnsaker når noen hadde mye av noe.

Jeg fikk inntrykk av at lærerne utvekslet grønnsaker fra hagene som gaver. De ga bort grønnsaker når de fikk mye av noe og fikk andre grønnsaker når andre fikk mye av noe. Ved i hvert fall én anledning hørte jeg også lærere snakke om å arrangere en markedsdag hvor de kunne bytte grønnsaker seg imellom. De var enige om at det ville være artig, «a fun thing to do», som de sa. Selv om det ikke skjedde under mitt feltarbeid, illustrerer dette hvordan lærerne tenkte og snakket om kjøkkenhagene sine og grønnsakene de dyrket der som forbundet med fritid.

Grønnsaksbyttene og praten om å arrangere en markedsdag blant lærerne reflekterte en opplevelse av skolen som et fellesskap, men et fellesskap adskilt fra omgivelsene utenfor skolen, der gartnerne og de andre arbeiderne bodde, dyrket grønnsaker på sine *shambaer* og drev forretninger i handelsstedet. Ved noen anledninger fulgte jeg med lærere som gikk ut fra skolen for å kjøpe grønnsaker i handelsstedet.¹¹ Noen lærere overskred grensen mellom skolens innside og utside, men å kjøpe grønnsaker for penger i handelsstedet utenfor skolen var fortsatt noe annet enn å utveksle grønnsaker som gaver blant lærerne.

Det er paralleller her til de unge mosambikiske mennene Archambault (2016) skrev om som gjerne utvekslet planter, stiklinger og frø med hverandre, men som ikke ville selge planter til kommunal virksomhet eller *expater*. Ikke i noen av tilfellene var det snakk om byttesfærer eller moralske prinsipper, men ulike relasjoner (Archambault, 2016, ss. 261-262). Som da forestillinger om «sport» inngikk i skillet som var mellom jegere og krypskyttere i det koloniale Kenya (Steinhart, 1989), skilte tilknytningen til fritid grønnsakene dyrket i lærernes kjøkkenhager fra andre grønnsaker. Slik lærerne så det, var kjøkkenhagene deres og grønnsakene derfra knyttet til en fritidsaktivitet og ikke en økonomisk aktivitet.

11. Ved andre anledninger ble jeg med lærere som kjørte bil til et supermarked nærmere en times kjøring fra skolen, hvor de kjøpte matvarer, inkludert grønnsaker.

Kjøkkenhagene og grønnsakene var utenfor markedet, men tilknyttet relasjoner til andre fritidsgartnere som de utvekslet hageråd, grønnsaker og kanskje frø og stiklinger med.

Det var riktignok i stor grad tilsvarende grønnsaker som ble dyrket i hagene innenfor og utenfor skolen: Blant andre vekster trivdes poteter, gulrøtter og kål i jordsmonnet og det tempererte klimaet i området. Disse grønnsakene gikk igjen både i lærernes kjøkkenhager innenfor skolen og på *shambaene* utenfor skolen. Noen lærere sa at gartnerne deres hadde kjøpt frøene til vekstene i kjøkkenhagene deres. Disse frøene kom trolig fra *agroveteene* i handelsstedet utenfor skolen, små forretninger solgte frø til vekster som grodde godt i området, og annet utstyr til hagebruk. Slik var det en direkte kontinuitet mellom noen av kjøkkenhagene innenfor skolen og *shambaene* utenfor: De ble dyrket med samme frø.

Andre lærere tok derimot med frø til kjøkkenhagene fra Storbritannia. Den amatørmessige utprøvingen av frø og vekster fra andre verdensdeler som i praksis foregikk i kjøkkenhagene deres, kan forstås som en forlengelse av den interkontinentale overføringen av vekster under kolonitiden, som Blixen (1948, s. 168) skildret og *Gardening in East Africa* (Jex-Blake, 1934) dokumenterte. I forordet til *Gardening in East Africa* skrev direktøren ved Royal Botanic Gardens, Kew i London i Storbritannia,¹² Arthur W. Hill (1934, s. v), om «the laudable achievements of the keen amateur gardeners in East Africa». Den hverdagslige tilnærmingen til interkontinental overføring av frø og planter dette representerer, var ulik den som har foregått i regi av botaniske hager (sml. Brockway, 1979), men har nok hatt og fortsetter å ha betydning for hagebruk.

Flere av lærerne visste ikke om *agroveteene*, og noen tenkte tydeligvis ikke på å spørre gartnerne til råds. Da jeg nevnte *agroveteene* en dag jeg spiste lunsj med en av lærerne, spurte hun om de også solgte frø til grønnsaker som passet i europeiske matretter. I ettertid har jeg tenkt at dette spontane spørsmålet reflekterte en opplevelse av skolens innside og utside som svært forskjellige fra hverandre, noe læreren jeg spiste lunsj med og andre lærere ellers gjerne omtalte som «kulturforskjeller» (min oversettelse). Samtidig var det som nevnt i stor grad tilsvarende grønnsaker som ble dyrket i grønnsakshagene innenfor skolen og *shambaene* utenfor. Det var relasjonene som inngikk i anskaffelsen av frø og hagearbeidet, snarere enn vekstene og grønnsakene i seg selv, som skilte lærerens kjøkkenhager innenfor skolen fra *shambaene* utenfor. De opplevde forskjellene mellom innsiden og utsiden av skolen medførte allikevel at utveksling av grønnsaker i stor grad foregikk separat og bidro til å befeste separasjonen mellom innsiden og utsiden snarere enn å bryte den ned.

Elever

Til forskjell fra lærerne som hadde egne hus med tilhørende hager ved skolen, tilbragte elevene tiden utenom undervisning ved internatene, i spisesalen, på idrettsbanene og ved andre fellesområder. Jeg kan ikke huske å ha sett noen av elevene utføre hagearbeid, og med unntak av hendelsen jeg skildret i begynnelsen av artikkelen, kan jeg heller ikke huske å ha hørt elevene snakke om hager. Plenene og prydvekstene ved skolen var snarere et slags bakteppe for elevenes hverdag som bød på hvile og muliggjorde ulike fritidsaktiviteter. Flere av elevene beskrev skolen som et «avslappende» sted å være, noen omtalte den som «ren» og atter noen sa at den var «kjedelig» fordi «ingenting» hendte der (mine oversettelser). Felles for beskrivelsene er den implisitte kontrasten til byene hvor foreldrene deres bodde og som de reiste til i skoleferiene. Som inspektøren fra kolonimyndighetene rundt åtti år før dem, så elevene på skolen som et egnet sted for barn og ungdom, blant annet på grunn av hagene og vekstene om og omgav dem.

12. Brockway (1979, s. 451) kalte Royal Botanic Gardens «the botanic garden par excellence».

Hendelsen jeg skildret i begynnelsen av artikkelen, der elevene anklaget læreren sin for å være rasist og kalte de hvite lærernes kjøkkenhager for *shambaer*, kan tyde på at hager var av betydning for noen av elevene. Til tross for at hendelsen var den eneste gangen under feltarbeidet jeg hørte elever snakke om hager, mener jeg den fortjener analytisk oppmerksomhet fordi intensiteten i øyeblikket tyder på at dette var viktig for elevene. Denne oppfatningen underbygges også av at den første eleven kom bort til meg for å fortelle om lærerens påstått rasistiske kommentar: Hverken dette eller spøken om at det var de hvite lærerne som var tradisjonelle, var svar på noe jeg hadde spurt om, men noe elevene delte med meg som sine refleksjoner over skolen. Når formålet er å forstå elevene, er det ellers mer relevant hva de hørte og hvordan de reagerte enn hva læreren hadde ønsket å formidle.

Elevene hørte læreren si at de «afrikanske» lærerne ved skolen – eller hagene deres – var «tradisjonelle» (min oversettelse).¹³ Dette knytter seg til en implisitt symbolsk forbindelse mellom svarthet og tradisjon som motsetninger til hvithet og europeiske kulturuttrykk som blomsterhager (se over) eller sportsjakt (Steinhardt, 1989), som har vært forbundet med fremgang og modernitet i Kenya (sml. Spronk, 2014b, s. 222). Dette kan forstås i lys av det Bourdieu (1995, ss. 37–28) skrev om hvordan livsstilvalg fungerer som «konstituerende forskjeller for symbolske systemer», som «*distingverende og atskillende tegn*», oftest gjennom motsetninger som blir «sosialt *treffende*» når de «oppfattes av en som kan *skjelne*» (original utheving). Dette kan forklare tilsynelatende paradokser, som at kjennskap til gamle britiske kulturuttrykk, som William Shakespeares skuespill, kunne bidra til anseelse som «a modern man» blant den profesjonelle eliten i elevenes besteforeldregenerasjon (Cohen & Odhiambo, 1992, s. 85). Tilsvarende er det å snakke engelsk eller en blanding av engelsk og swahili kalt *engsh* snarere enn swahili, andre afrikanske språk eller blandingsspråket *sheng* en markør for ungdom fra de fornemme forstedene i elevenes generasjon (se Reyes, 2021, s. 299; sml. Spronk, 2014a, s. 103).¹⁴ At elevene hørte læreren relatere *shambaer* til svarthet og tradisjon, og at de ble støtt av det, kan tyde på at de også forbant ulike former for hagebruk med ulike sosiale posisjoner.

Elevene reagerte med spøken om at det var de hvite lærerne som hadde «little *shambas* in school». Ordet *shamba*, som elevene gjentok mens de fniste, hadde som nevnt ulike konnotasjoner og gjorde påstanden tvetydig. Den var åpenbart sann i den forstand at *shamba* betyr grønnsakshage eller gård: Lærerne elevene nevnte hadde kjøkkenhager ved husene sine ved skolen. Samtidig hadde ordet *shamba* konnotasjoner til fattige landsbyfolks hagebruk og de landlige hjemstedene mange kenyanere bosatt i storbyene anlegger (se Cohen & Odhiambo, 1989, 1992; Geissler & Prince, 2010). Lærernes kjøkkenhager kunne kanskje liknet arbeidernes *shambaer* utenfor skolen materielt sett, men de var også forstått å være noe helt annet, som jeg beskrev over. Her er vi atter ved liknende praksiser med ulik sosial betydning avhengig av hvem som utfører dem og hvordan de forbindes – en analog til forskjellen mellom jegere og krypskyttere (Steinhardt, 1989). Slik sett spilte spøken på de rase-messige konnotasjonene ved ordet *shamba* og ulike former for hagebruk i Kenya – nettopp den rasismen som elevene anklaget læreren sin for.

13. Da en tidligere elev ved skolen leste en engelsk versjon av denne teksten, sa hun at jeg burde tenke på hendelsen som elevenes forsøk på å sette ord på det særegne ved private, britiske internatskoler. Disse institusjonene forvalter tradisjoner som kan fremstå som eksotiske også for briter som ikke selv har gått på dem (for ikke å snakke om øst-afrikanske ungdommer eller norske antropologer). Da jeg gjorde feltarbeid ved skolen, var det allikevel ikke nærliggende å omtale dette som tradisjoner på samme måte som svarte lærere, foreldre og landsbyfolks praksiser.

14. At engelsk språk fungerer som en klassemarkør er ikke nytt i Kenya. Forfatteren Binyavanga Wainaina, som gikk på offentlige kenyanske skoler på 1980-tallet, skrev med ironisk distanse om en venn som gikk på en britisk privatskole i nærheten av skolen jeg gjorde feltarbeid ved: «... he hasn't spoken to me since he left. He hiccups his consonants now, like a proper Brit» (Wainaina, 2011, s. 40).

Da elevene spøkte med at det var de hvite lærernes «*little shambas in school*» som var tradisjonelle og ikke de svarte lærernes påståtte landlige hjemsteder, utgjorde det en utfordring av de symbolske forbindelsene som lå til grunn for rasismen. Utfordringen var riktignok selektiv: Elevene utfordret de rasemessige forbindelsene til ulike former for hagebruk, men de utfordret ikke forbindelsen mellom (det de kalte) *shambaer* og tradisjon. Elevene antydte at å være tradisjonell eller moderne var knyttet til livsstil – hvor hagebruk spilte en rolle – og ikke til noe slikt som rase eller hudfarge.

Dette passer overens med diskurser blant elevene som var kritiske til tradisjoner og det de kalte «tribalism» blant foreldre- og besteforeldregenerasjonene, som var født mot slutten av kolonitiden og de første tiårene etter. Som en kontrast, og kanskje som en fornyelse av ideen om fremgang, så studentene seg som noe «nytt» i Kenya og Øst-Afrika (min oversettelse). Antropologen Rachel Spronk skrev om unge profesjonelle hun møtte i Nairobi, som var noen år eldre enn elevene i denne artikkelen, men som stort sett tilhørte den samme andre generasjonen i sine familier født i det postkoloniale Afrika. De var gjerne første eller andre generasjon oppvokst i byen. De beskrev sin livsstil «in relation to, and sometimes in opposition to, the lives of their parents and/or rural Kenyans, and considered their lifestyles to be an important marker of their identity as the avant-garde of Kenya» (Spronk, 2014a, s. 110, se også 2014b). Tilsvarende forbandt elevene ved skolen der jeg gjorde feltarbeid *shambaer* – enten de var fattige landsbyfolks hagepraksiser eller de landlige hjemstedene til eldre kenyanere i byene – med livsstiler de ikke ønsket selv.

Avsluttende refleksjoner

Denne artikkelen begynte som en utforskning av etnografisk og historisk materiale om hager, hagepraksiser og hageprat ved en eliteskole i Kenya for å forstå hendelsen beskrevet innledningsvis, hvor elevene anklaget læreren sin for å være rasist og kalte de hvite lærernes kjøkkenhager for *shambaer*. Som jeg skrev innledningsvis, befinner artikkelen seg i krysningspunktet mellom tre antropologiske fagfelt: Litteraturen om enklaver, litteraturen om hagebruk i Afrika, samt en nyere litteratur om klasse og sosiale forskjeller i Afrika.

I den antropologiske litteraturen forstås enklaver ofte i lys av begreper som separasjon og isolasjon fra omgivelsene, og ofte også fortrenning av fattige mennesker (De Boeck, 2011; Murray, 2011; Nielsen et al., 2021). Beskrivelsen og analysen av skolen som en enklave med rural beliggenhet og lange historiske røtter i denne artikkelen, viser hvordan innsiden og utsiden stod i kontrast til hverandre, men allikevel var gjensidig avhengige. Snarere enn å være fortrenget av skolen, bodde mange mennesker utenfor skolen og enten jobbet ved skolen eller drev forretninger hvor skolens arbeidere var viktige kunder. Hagene på innsiden av skolen var avhengige av mennesker og hager på utsiden av skolen. Samtidig var hagene og handelsstedet utenfor skolen i stor grad opparbeidet gjennom investeringer og forbruk av lønn tjent ved skolen. Kort fortalt formet skolen sine omgivelser og var avhengig av dem, noe som reiser spørsmål om forbindelsene mellom andre enklaver og deres omgivelser og kanskje særlig om hvordan de vil endres over tid.

Til litteraturen om hagebruk i Afrika har artikkelen for det første bidratt med en skildring av hager, hagepraksiser og hageprat innenfor en enklave. Lærerne og elevene ved skolen opplevde skolen som adskilt fra sine omgivelser. Analysen av hagepraksiser og hageprat blant lærerne har videre vist hvordan også mellommenneskelige relasjoner fostret gjennom hagebruk var påvirket av sosiale forskjeller. Slik viser artikkelen hvordan sosiale ulikheter gjennomsyret mellommenneskelige relasjoner, særlig på tvers av skolens innside og utside (se også Holte, 2016). Den påfølgende analysen av elevenes hageprat uttrykte en vending

mot Bourdieu i litteraturen om klasse og sosiale forskjeller i Afrika (Gastrow, 2020; Spronk, 2014a; Werbner, 2018). Forståelsen av klasse anlagt her gikk utenom fokus på materiell rikdom, inntekt og produksjonsforhold, som tidligere har preget litteratur om klasse og sosiale forskjeller i Afrika og som også har vært nevnt i artikkelen. Dette åpner for å forstå hager som mer enn refleksjoner av rikdom, men også som konstituerende for sosiale posisjoner. Slik åpner denne artikkelen for spørsmål om hvordan hager i Kenya, Afrika og verden for øvrig forbindes med ulike sosiale posisjoner – historisk og i vår samtid.

Takksigelser

Stor takk til Wenzel Geissler for konstruktive innspill til teksten, til en tidligere elev ved skolen som har lest og gitt tilbakemeldinger til en engelsk versjon, og til de tidligere og nåværende redaktørene av NAT for gode kommentarer og oppmuntring.

Referanser

- Archambault, J. S. (2016). Taking love seriously in human-plant relations in Mozambique: Toward an anthropology of affective encounters. *Cultural Anthropology* 31(2), 244–271. <https://doi.org/10.14506/ca31.2.05>
- Boehi, M. (2021). Radical stories in the Kirstenbosch National Botanical Garden: Emergent ecologies' challenges to colonial narratives and Western epistemologies. *Environmental Humanities* 13(1): 66–92. <https://doi.org/10.1215/22011919-8867208>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Priur, overs.) Oslo: Pax.
- Blixen, K. (1948). *Den afrikanske farm* (A. Harbitz, overs.) Oslo: Gyldendal.
- Brockway, L. H. (1979). Science and colonial expansion: The role of the British Royal Botanic Gardens. *American Ethnologist*, 6(3): 449–465. <https://doi.org/10.1525/ae.1979.6.3.02a00030>
- Buckley, L. (2018). Paint, cement, photographs: On the endurance of imagery in Western Kenya. *Critical Arts*, 32(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/02560046.2018.1437197>
- Cohen, D. W. & Odhiambo, E. S. A. (1989). *Siaya: The historical anthropology of an African landscape*. London: James Currey.
- Cohen, D. W. & Odhiambo, E. S. A. (1992). *Burying SM: The Politics of knowledge and the sociology of power in Africa*. Portsmouth: Heinemann.
- Comaroff, J. L. (1989). Images of empire, contests of conscience: Models of colonial domination in South Africa. *American Ethnologist*, 16(4), 661–685. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.4.02a00040>
- Comaroff, J. L., & Comaroff, J. (2006). Law and disorder in the postcolony: An introduction. I J. Comaroff & J. L. Comaroff (red.), *Law and disorder in the postcolony* (ss. 1–56). Chicago: The University of Chicago Press.
- De Boeck, F. (2011). Inhabiting ocular ground: Kinshasa's future in the light of Congo's spectral urban politics. *Cultural Anthropology*, 26(2), 263–286. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2011.01099.x>
- Donovan, M. (2001). The intimate geography of family farms. *Comparative Studies in Society and History* 43(2), 273–297. <https://doi.org/10.1017/S0010417501003498>
- Duder, C. J. D., & Youé, C. P. (1994). Paice's place: Race and politics in Nanyuki District, Kenya, in the 1920s. *African Affairs*, 93(371), 253–278. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.afraf.a098711>
- Eglash, R. (1999). *African fractals: Modern computing and indigenous design*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Ellis, S. (2011). *Season of rains: Africa in the World*. London: Hurst & Co.
- Ferguson, J. (2005). Seeing like an oil company: Space, security, and global capital in neoliberal Africa. *American Anthropologist*, 107(3), 377–382. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.3.377>
- Ferguson, J. (2006). *Global shadows: Africa in the neoliberal world order*. Durham: Duke University Press.
- Flikke, R. (2019). Atmosfærer: Luft, lukt og stemning som antropologisk forskningsfelt. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 30(1), 41–58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2019-01-04>

- Flikke, R. (2016). South African eucalypts: Health, trees, and atmospheres in the colonial contact zone. *Geoforum*, 76, 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.08.007>
- Gastrow, C. (2020). Housing middle-classness: Formality and the making of distinction in Luanda. *Africa* 90(3), 509–528. <https://doi.org/10.1017/S0001972020000054>
- Geissler, P. W., & Prince, R. J. (2010). *The Land is Dying: Contingency, Creativity and Conflict in Western Kenya*. New York: Berghahn.
- Grant, J. C. (1934). Vegetables. I A. J, Jex-Blake (Red.) (1934). *Gardening in East Africa: A practical handbook* (ss. 189–210). London: Longmans, Green and Company.
- Hill, A. W. (1934). Foreword. I A. J, Jex-Blake (Red.) (1934). *Gardening in East Africa: A practical handbook* (ss. v–vii). London: Longmans, Green and Company.
- Holte, B. H. (2016). A third mode of engagement with the excluded other: Student volunteers from an elite boarding school in Kenya. I R. Prince & H. Brown (Red.) *Volunteer Economies: The Politics and Ethics of Voluntary Labour in Africa* (ss. 185–200). Oxford: James Currey.
- Jex-Blake, A. J. (red.) (1934). *Gardening in East Africa: A practical handbook*. London: Longmans, Green and Company.
- Kanogo, T. (1987). *Squatters and the roots of Mau Mau 1905–63*. London: James Currey.
- Kennedy, D. (1987). *Islands of white: Settler society and culture in Kenya and Southern Rhodesia, 1890–1939*. Durham: Duke University Press.
- Kenya Education Commission. (1964). *Report (Part 1)*. Nairobi: Government of Kenya.
- Leakey, L. S. B. (1936). *Kenya: Contrasts and problems*. London: Methuen.
- Low, S. M. (2001). The edge and the center: Gated communities and the discourse of urban fear. *American Anthropologist*, 103(1), 45–58. <https://doi.org/10.1525/aa.2001.103.1.45>
- Murray, M. J. (2011). *City of extremes: The spatial politics of Johannesburg*. Durham: Duke University Press.
- Ngūgĩ, w. T. (2019). *Blodige kronblad* (R. K. Molvær, overs.). Oslo: Solum Bokvennen.
- Nielsen, M., Sumich, J. & Bertelsen, B. E. (2021). Enclaving: Spatial detachment as an aesthetics of imagination in an urban sub-Saharan African context. *Urban Studies*, 58(5), 881–902. <https://doi.org/10.1177/0042098020916095>
- Reyes, A. (2021). Postcolonial semiotics. *Annual Review of Anthropology* 50: 291–307. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-101819-110253>
- Shaw, C. M. (1995). *Colonial inscriptions: Race, sex and class in Kenya*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Smith, J. H. (2005). Buying a better witch doctor: Witch-finding, neoliberalism, and the development imagination in the Taita Hills, Kenya. *American Ethnologist*, 32(1), 141–158. <https://doi.org/10.1525/ae.2005.32.1.141>
- Somerset Playne, F. R. G. S., & Holderness Gale, F. (1908–9). *East Africa (British): Its history, people, commerce, industries, and resources*. London: The Foreign and Colonial Compiling and Publishing Co.
- Spronk, R. (2014a). Exploring the middle classes in Nairobi: From modes of production to modes of sophistication. *African Studies Review* 57(1), 93–114. <https://doi.org/10.1017/asr.2014a.7>
- Spronk, R. (2014b). “I am African, iko nini”: Generational conflict and the politics of being in Nairobi. *African Diaspora*, 7(2), 205–233. <http://doi.org/10.1163/18725465-00702005>
- Stamp, P. (1986). Kikuyu women’s self-help groups: Toward an understanding of the relation between sex-gender system and mode of production. I C. Robertson & I. Berger (Red.), *Women and class in Africa* (ss. 27–46). New York: Africana.
- Stabler, E. (1969). *Education since Uhuru: The schools of Kenya*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Steinhart, E. I. (1989). Hunters, poachers and gamekeepers: Towards a social history of hunting in colonial Kenya. *The Journal of African History*, 30(2), 247–264. <https://doi.org/10.1017/s0021853700024129>
- Stoler, A. L. (2008). Imperial debris: Reflections on ruins and ruination. *Cultural Anthropology* 23(2), 191–219. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2008.00007.x>
- Wainaina, B. (2011). *One day I will write about this place*. London: Granta.
- Werbner, P. (2018) Rethinking class and culture in Africa: between E. P. Thompson and Pierre Bourdieu. *Review of African Political Economy* 45(155), 7–24. <https://doi.org/10.1080/03056244.2017.1367655>