

Sanfolket og utdanning i Botswana

**En postkolonial studie av en urbefolknings forhold til
utdanning sett i lys av nasjonal og internasjonal
utdanningspolitikk**



Whenever you find yourself on the side of the majority, it is time to pause and reflect. Mark Twain

Forord

Søren Kierkegaard sa i sin tid: Det er omveiene, forsinkelsene og sidesporene som beriker ens liv. Underveis føles det ikke slik, men jeg ser nå, i etterkant, at jeg sitter igjen med en større innsikt til problemstillingen min nå, enn om jeg hadde vært omveiene foruten. Det har vært en utfordrende, men lærerik prosess å finne ut hvordan jeg skulle løse denne oppgaven.

Jeg må først og fremst takke min flotte veileder Nina Volcmar for et glimrende samarbeid og grundig hjelp til strukturering for å få meg framover i prosessen. Marcelo Vidal er en annen person jeg må takke. En dyktig rådgiver som har fungert som inspirator i perioder jeg har stått stille. Jeg må og takke Kris Kalkman for lån av bøker og artikler.

Nære venner og familie har og forsøkt å støtte meg som best de kan, og har gitt meg tid og rom til å få være i fred til å holde på med dette prosjektet. Til venner, som ikke har visst bedre vil jeg og takke, og tilgi, for og stadig ønske meg lykke til med siste innsjurt, når det har vært i april og jeg har vært langt unna. Det er tross alt tanken som teller.

Til slutt må jeg takke mine medstudenter som jeg har levd med siste halvåret. Dragvoll hadde ikke vært det samme uten dere!

Innholdsfortegnelse

Forside.....	i
Forord.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Formål, begrunnelse og avgrensning av oppgaven.....	2
1.3 Spesialpedagogisk relevans.....	3
1.4 Tidligere forskning.....	3
1.5 Oppgavens disposisjon.....	5
2.0 METODE.....	6
2.1 Analytisk narrasjon.....	6
2.2 Analytisk narrasjon som sammensatt historie.....	7
2.3 Kilder og kildekritikk.....	8
2.3.1 Ytre kildekritikk.....	9
2.3.2 Indre kildekritikk.....	11
2.4 Kritisk til egen viten.....	12
3.0 TEORI.....	13
3.1 Postkolonial teori.....	13
3.2 Verdenssystemteorier.....	15
3.2.1 World system (Verdensøkonomi - ulikheter og avhengighet).....	16
3.2.2 World polity (Verdensmyndighet sidestilt med modernisering og vestliggjøring).....	17
3.3 Anvendelse av metode.....	19
4.0 EMPIRI.....	21
4.1 EFA.....	21
4.1.1 EFAs målsettinger.....	21
4.1.2 Monitoring reports.....	22
4.1.3 Gjennomgang av EFA målene.....	22
4.1.3 Myndighetenes styringssett og marginalisering.....	25
4.1.4 Hvordan er dagens situasjon i forhold til EFA?.....	26
4.2 Botswana og Botswanas nasjonale utdanningspolitikk.....	28
4.3 Sanfolkets historikk og opplevelse av det nasjonale utdanningstilbudet.....	30
4.3.2 Sanfolkets opplevelser av utdanning.....	32
5.0 DRØFTING.....	36

5.1 EFAs målsetting om utdanning for alle.....	36
5.2 Botswanas nasjonale utdanningspolitikk	44
5.3 Sanfolket og utdanning.....	48
6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJON	55
Referanseliste.....	56

1.0 INNLEDNING

I følge FNs organisasjon UNESCO er 25 prosent av jordens befolkning analfabeter, og svært mange fullfører ikke sin skolegang. Den verdensomspennende organisasjonen har siden 2000 hatt som mål at alle i verden skal ha en reell mulighet til en grunnutdanning. Bakgrunnen er at man i dag ser på utdanning som en fundamental menneskerettighet og en vei ut av fattigdom. Programmet Education For All (EFA), er UNESCOs viktigste satsning, og har som mål å sikre at alle skal ha tilgang til en grunnutdanning innen 2015 (<http://www.unesco.no/utdanning/utdanning-for-alle>).

Denne oppgaven omhandler hvordan sanfolket i Botswana, en etnisk minoritet og urbefolkning i eget hjemland, opplever overgangen til et moderne samfunn, der utdanning har fått en sentral posisjon. Min oppgave er et forsøk på å belyse og forstå hvordan denne overgangen er for sanfolket med et spesielt fokus på utdanning og utdanningens betydning i et EFA- perspektiv.

Min særlige interesse for dette temaet stammer fra min grunnutdanning som førskolelærer og interkulturpedagog ved linjen Internasjonal Forståelse og Flerkulturelt Arbeid ved Dronning Mauds Minne Høgskole og videreutdanning som spesialpedagog, men kanskje først og fremst fra andre års studiepraksis i Botswana våren 2009.

I løpet av min utdanning har jeg tilegnet meg mye kunnskap om ulike kulturer og hvordan synet på ”vi” og ”de andre” kan arte seg. Da jeg kom til Botswana var jeg litt spent på hvordan opplevelsen av å skulle være en minoritet og det å være i mindretall skulle være. Det jeg opplevde var at den eneste minoriteten jeg møtte var sanfolket. Min opplevelse var at sanfolket ikke bare var i mindretall og underlegne majoritetsbefolkningen. De var i tillegg undertrykte i samfunnet. Under mitt 3 mnd lange opphold i Afrika i 2009 fikk jeg høre mange skrekkehistorier om skolehverdagen til sanfolket, og jeg har siden den gang vært opptatt av hvordan man kan forstå forholdene sanfolket lever under. Jeg har derfor ønsket å finne mer ut av dette.

1.1 Problemstilling

Hvordan er utdanningen for sanfolket i Botswana, sett i lys av Botswanas nasjonale satsning på utdanning, og EFAs målsetting om utdanning for alle?

1.2 Formål, begrunnelse og avgrensning av oppgaven

Innen utdanningspolitisk forskning er begrepsbruk og tilnærminger mangfoldige. En grunnforståelse er at utdanning som en samfunnsmessig virksomhet ikke kan forstås *within education alone*, som Roger Dale sier (Karlsen, 2006). Både oppdragelse og undervisning kan sees på som en del av utdanning og må forstås i en samfunnsmessig og historisk kontekst. Innen systemteoretisk tenkning betraktes samfunnet som en del av en større struktur som må tilpasse seg omverdenen. Ut fra et aktørperspektiv er det er aktørenes tolkninger, bedømminger og oppfatninger som betyr noe (Karlsen, 2006). Jeg skal i denne oppgaven kombinere disse perspektivene.

Denne studien handler om utdanning for sanfolket satt inn i en større kontekst, og dermed handler den også om ulike perspektiver på utdanning. I snever forstand handler utdanning om en formell prosess der samfunnet bevisst overfører sin akkumulerte kunnskap, ferdigheter, vaner og verdier fra en generasjon til en annen, for eksempel gjennom etablerte utdanningsinstitusjoner. I en videre forstand, kan utdanning like gjerne handle om den uformelle formidlingen av oppdragelse, dannelse og aspekter på moral, etikk og riktig og galt som skjer i familien og nærmiljøet

Begrunnelse for å skrive en slik oppgave er min oppfatning av at det alltid vil være alternative måter å leve på og ulike perspektiver på hva som riktig å gjøre i ulike kontekster.

I et strukturperspektiv er utdanning et virkemiddel for behov og krefter i samfunnet som forholder seg til et marked. Skolen er i dette perspektivet et godt eksempel på modernisering og differensiering der man planlagt deles inn i klasser og rasjonell kunnskap deles inn i ulike fag. I et aktørperspektiv er utdanning en dannelsesorientert forståelse som ser på skolen som et sted å lære seg selv å kjenne og finne egne verdier og holdninger. Her er skolen et sted hvor også mye irrasjonelt og uplanlagt foregår. Det utvikles relasjoner knyttet til både sympati og antipati og dette medfølger adferd som verken er planlagt eller ønskelig (Karlsen, 2006). I forhold til aktørperspektivet har jeg bevisst forsøkt å la sanfolkets egne synspunkter om seg

selv ligge til grunn for empirien min når det gjelder opplevelsen av utdanning. Det jeg forsøker å gjøre er å desentrere senteret, og la aktørenes egne stemmer og selvforståelse ligge til grunn. For å favne strukturhistorien har jeg tatt for meg EFA rapportene fra 2000 til 2011 og sett på historikken til Botswana i forhold til utdanning og sanfolket og dratt veksler på postkolonial teori og verdenssystemteoriene ”world system” og ”world polity”.

1.3 Spesialpedagogisk relevans

Befring og Tangen (2001) skriver at spesialpedagogikk er ”premissgiver og praktisk aktør for å styrke vilkårene til et verdig liv”. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår for unge og voksne som møter eller er i risiko for å møte funksjonshemmende barrierer og vansker i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Sentrale faglige oppgaver vil da være å forebygge at vansker og barrierer utvikler seg og avhjelpe og redusere de barrierer og vansker som finnes. Innen det spesialpedagogiske feltet er og forholdet mellom majoritet- og minoritetsgrupper er aktuelt tema. Forskjeller mellom majoritet- og minoritetsgrupper kan gi pedagogiske muligheter, men og være grobunn for konflikter, mobbing og marginalisering (Befring & Tangen, 2001). Sanfolket i Botswana er en minoritetsgruppe som opplever vansker og barrierer i sine lærings- utviklings og livsvilkår. De befinner nederst på rangstigen både økonomisk og sosialt i samfunnet, og kan sies å bli marginalisert i forhold til majoritetsbefolkningen.

1.4 Tidligere forskning

Det er forsket en del på sanfolket fra et antropologisk ståsted og deres situasjon har vært av gjenstand for oppmerksomhet over tid. En av årsakene til denne interessen kan skyldes at sanfolket er blant de siste gjenlevende urbefolkningene i verden. Det er skrevet en del oppgaver om utdanning generelt, men noe mindre som går spesifikt på sanfolket i forhold til utdanning. Så vidt meg bekjent er dette den første studien som forsøker å se dette i en større sammenheng. Studier har vist at det i rurale områder, som for eksempel Gantsi i Botswana, går et høyt antall barn ikke på skolen. Av disse barna er en stor andel av sanfolket (Gunnestad & Nguluka). Willemien Le Roux (2000) har forsket på sanbarnas opplevelser av utdanning, og kommet fram til at de selv ønsker en mer kultursensitiv utdanning enn det de får gjennom

den nasjonale utdanningspolitikken. Le Roux ønsker på bakgrunn av disse funnene et tettere samarbeid mellom sanbarnas foreldre, myndigheter og alle som arbeider med sanfolket. Wagner (2006) konkluderer med liknende funn. Utdanningen må bli mer kultursensitiv. Gunnestad, Larsen og Nguluka (2007) har foretatt en sammenliknende studie, der de sammenliknet sanfolket med omflakkende folkeslag i Norge, og sett på resiliens¹ i forhold til disse gruppene. De peker også på kulturelle tradisjoner som barriere til en moderne utdanning. En individualistisk levemåte og det å skulle sende barna bort for å gå på skole oppleves problematisk for sanfolket som er vant til nære familiebånd. Courtnage (2010) rapporterer liknende funn. Utdanningen må bli mer kultursensitiv. Problemer i utdanning skyldes sosioøkonomisk status, reiseavstand til skolen og at læringen skjer på majoritetens premisser. Komku Trust (2010) vektla i sin studie at fattigdom og manglende støtte fra foreldrene vanskeliggjorde barnas skolegang (Gunnestad & Nguluka, under publisering). Gunnestad og Nguluka har utarbeidet en studie om sanfolket og utdanning som publiseres i disse dager. Notatene knyttet til denne artikkelen har jeg fått tilgang til. Gunnestad og Nguluka viser til i denne studien at hele 38 % av befolkningen i Gantsi- distriktet består av barn mellom 5 og 14 år. Drop out raten i grunnskolen blant sanbarna er noen steder på hele 30 %. Barn, foreldre og lærere ble intervjuet for å innhente ulike perspektiver på hva årsakene til skolefraværet kan være og hva aktørene selv mener kan gjøres for å forbedre situasjonen (Gunnestad & Nguluka, under publisering)²

Det som vil skille min studie fra andre studier om sanfolket er at jeg vil sette deres opplevelser av utdanning i en større og historisk og kulturhistorisk kontekst. Historikken til Botswana med et fokus på både sanfolket og landets utdanningspolitikk vil være sentralt. I tillegg kommer EFA inn som overnasjonalt program og setter rammer for utdanningen. For å få til dette har jeg valgt analytisk narrasjon som metode og postkolonial teori som teoretisk grunnlag.

¹ Resiliens kan forstås som en positiv utviklingsprosess hos en person til tross for omstendigheter eller hendelser som kunne resultert i utvikling i en negativ retning (Smith, 2010)

² Jeg henviser ikke til referansene til tidligere forskning, da jeg senere i oppgaven vil henviser til de jeg kommer til å bruke.

1.5 Oppgavens disposisjon

Jeg kommer først i mitt metodekapittel til å redegjøre for analytisk narrasjon, som vil være min analytiske tilnærming i denne oppgaven. Analytisk narrasjon som metode stiller visse krav, og det å søke sammensatte fortellinger som gir et større bilde av en helhet foretrekkes framfor enkle fortellinger med monokausale årsaksforklaringer. I og med at jeg baserer oppgaven min på kilder skrevet av andre, vil en gjennomgåelse av kilder og kildekritikk være en sentral del av metodekapitlet. I teorikapitlet vil jeg gå gjennom postkolonial teori. Postkolonial teori handler om å avsløre forholdet mellom tidligere kolonimakter og deres kolonier, eller mellom makthavere og de marginaliserte. Teorier om hvordan verdenssamfunnet har utviklet seg hører inn under her. Etter teoridelen har jeg først et empirikapitel som består av enkle historier om henholdsvis EFA, Botswana og sanfolket. Drøftingskapitlet har en tredelt drøfting opp i mot studiens problemstilling. Jeg har her omgjort de enkle historiene til sammensatte historier i lys av postkolonial teori.

2.0 METODE

Den historiske fortellingen, narrasjonen, har en lang historie. Herodot ca 484 f.kr regnes som historiens far (pater historiae). Som sjanger finnes ulike typer narrativer, fra de små og enkle, til de sammensatte og store, og man kan skille mellom fiktive og sanne fortellinger. Det er og et skille mellom narrativ historie og strukturorientert historie. Den første kan kategoriseres som personorientert og deskriptiv, og derved noe overflattisk, mens strukturhistorien ser mer på omstendighetene rundt og er mer analytisk (Knutsen, 2002).

2.1 Analytisk narrasjon

Jeg har valgt å bruke Knutsens analytiske narrasjon som tilnærming og vitenskapsteoretisk grunnlag i min oppgave.

For at en narrasjon kan kalles analytisk har Knutsen satt 6 krav:

1. at fortellingen må handle om *identifiserbare mennesker*, ikke bare om anonyme strukturer,
2. at den utspiller seg over en *tidsakse*, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere,
3. at den situerer seg i et *kommunikativt forhold* til andre historiske arbeider og ikke lukker seg inne i sitt eget språkspill,
4. at den har en *narrativ forklaringsmodell*, dvs. at fortellingen seirer over ren kronologi gjennom den bevisste etablering av en intrige, et plott,
5. at den har en ambisjon om at det som fortelles, skal være *sant*, ikke bare (i en eller annen forstand) *interessant*,
6. at den stiller det historiske grunnspørsmål om *kontinuitet og brudd* (Knutsen, 2002).

For å tilfredsstille det første kravet, er det sanfolket som omtales i denne besvarelsen. Det andre kravet belyses ved at jeg tidfester historiske og nasjonale begivenheter og vendepunkter for sanfolket, Botswanas utdanningspolitikk og EFA sitt arbeid med utdanning for alle innen 2015. Det tredje kravet oppfylles ved å kommunisere med andre studier av sanfolket og Botswana. Det fjerde kravet henviser til en narrativ forklaringsmodell. For å oppfylle dette

kravet vil mine analyser utføres via fortellinger der plottet er sanfolkets overgang fra å leve tradisjonelt, og i ett med naturen til, å bli innlemmet i et moderne Botswana med vekt på økonomisk vekst og utdanning. Det overordnede målet er å etablere en sammenheng mellom de nevnte forhold og argumentere godt for disse. Dersom man lykkes med å skape slike sammenhenger, kan man si at et nivå for en overgripende historisk forståelse er nådd (Knutsen, 2009). Sannhetsbegrepet som omtales i det femte kravet, oppfatter jeg blant annet som et krav om at det jeg omtaler skal være troverdig. En forutsetning blir derfor å granske kildene jeg har benyttet, samt være kritisk i forhold til innholdet i disse. Jeg vil etterstrebe å søke kilder som vil gi et sannferdig bilde, og jeg vil bruke informasjon gitt av sanfolket om deres opplevelse av skolen til å belyse utdanningssituasjonen. Det siste kravet Knutsen har til analytisk narrasjon omhandler kontinuitet og brudd. Jeg må her identifisere både det som fortsetter og der det er brudd.

2.2 Analytisk narrasjon som sammensatt historie

For at en historie kan være sammensatt kreves at subjektet i den sammensatte historien har gjennomgått forandringer fra t-1 til t-n og at ingen enkel årsaksfaktor kan stå for hele forandringen. En monokausalitet og enkel fortelling er derved ikke nok. Man må ha en mer omfattende bedømmelse av en større helhet. Som historiker bør man derfor etterstrebe den store fortellingens omfattende beskrivelse, framfor detaljenes tyranni. Knutsen (2002) sammenligner denne prosessen med forholdet mellom lupen og teleskopet. I sammensatte historier er man ute etter sammenhenger og mening. Om man er ute etter å søke innsikt er det ikke tilstrekkelig med enkle historier eller serier av disse. Utstyrt med lupe er det fare for å ikke se dypere årsakssammenhenger. For å se helheten er en viss distanse nødvendig, men gjerne kombinert med de zoom- muligheter moderne teleskop er utstyrt med. Jeg har valgt å se (zoome inn) på sanfolket og deres opplevelse av utdanning, men samtidig se dette i lys av en større kontekst, som strukturhistorien rundt sanfolkets historikk, Botswanas utdanningspolitikk og EFAs målsettinger, og derved forsøke å finne en sammenheng og mening. Jeg vil i denne studien bruke både enkle og sammensatte historier. Mine enkle historier vil være egne kapitler om EFA, Botswana og sanfolket. De sammensatte historiene vil komme i drøftingen der jeg vil sette de enkle historiene i et postkolonialt perspektiv og i lys av en større helhet. Mine enkle fortellinger om sanfolket, Botswana og EFA, blir i drøftingen omgjort til sammensatte fortellinger om modernisering og utdanning.

Til tross for at analytisk narrasjon, forstått som en sammensatt historie søker etter store fortellinger, så er den åpen og inkluderende både metodisk og i forhold til hvilke deler av historien man ønsker å rekonstruere. Det vil si at man kan prioritere de aspekter man ønsker å belyse nærmere, det være seg økonomiske, sosiale, kulturelle eller politiske områder (Knutsen, 2002). Alle de nevnte feltene vil kunne inngå i temaet utdanning som jeg skal se nærmere på. Utdanning kan henge sammen med økonomi og politikk. Men utdanning, og opplevelsen av utdanning kan og henge sammen med det sosiale og det kulturelle feltet (Knutsen, 2002).

Pedagogisk-historisk forskning bør være fokusert på nåtida og være diakron; det vil si være rettet mot utvikling over tid (Tveit, 2002). I denne oppgaven bruker jeg kunnskap om fortiden for å få et perspektiv på interesser og behov i nåtiden. Jeg vil ha et fokus på både aktørene og strukturene rundt.

2.3 Kilder og kildekritikk

Filosofen Immanuel Kant (1724- 1804) var den første som kom med, den i dag allment aksepterte erkjennelsen at det er forskjell på ting slik de er, og hvordan de oppfattes (Tveit, 2002). En fullstendig rekonstruksjon av fortiden vil derfor være en umulighet. Man kan aldri få full tilgang til det som skjedde, fortellingen om det som skjedde vil alltid være noe annet enn opprinnelsen. Det kan da bli en spenning mellom ambisjonen om en sann rekonstruksjon på den ene siden og historikerens konstruksjon av det som skjedde på den andre siden. For en analytisk narrativist vil refleksjon over egen subjektivitet og konstruktive rolle være en integrert del av virksomheten man bedriver. En slik selvkritisk holdning, sammen med respekt for fortolkningsobjektets hermeneutiske autonomi er viktig for å få til denne balansen (Knutsen, 2009).

Kildekritikk handler på mange måter om sunn fornuft (Kjeldstadli, 1999). Eller som Knut Tveit sier, sunn fornuft satt i system (Tveit, 2002). Det handler først og fremst om å granske kilden for å se hva man finner (Kjeldstadli, 1999). For en historiker handler det om å få mest mulig pålitelig informasjon ut av kildematerialet. Når man bruker skrevet materiale som kilder handler mye av kildekritikken om tekstanalyse (Tveit, 2002).

Jeg har brukt ulike kilder i min studie. Kildene om EFA er skrevet av EFA selv, og da jeg i denne studien er ute etter EFAs utdanningspolitiske målsettinger er dette greit. Mine kilder om Botswanas utdanningshistorikk ser jeg på som noe av det samme. Det dreier seg om å vite og være bevisst på at det er myndighetenes framstilling som kommer fram, og å forholde seg til det. Hovedfokuset i denne studien er sanfolket og deres opplevelse av Botswanas utdanningspolitikk, og av den grunn vil kildene mine være tidligere studier av sanfolkets historikk og opplevelse av utdanning, det vil si sekundære kilder. Jeg kommer til å utdype kildekritikken min i forhold til de sekundære kildene. Det er her viktig for meg å påpeke at jeg er klar over at jeg bruker ulike kilder i denne oppgaven.

2.3.1 Ytre kildekritikk

Ytre kildekritikk handler om hvor troverdige selve kildene er. Det handler om sannhet og om kildematerialet er til å stole på. Det er ikke nok å tolke de riktig eller å bruke de på en forsvarlig måte. Man må se på forholdene rundt. Det har ikke noe med selve budskapet å gjøre, men ytre omstendigheter. Forhold som her kan trekkes inn er forhold ved opphavspersonen, tid og sted, reliabilitet og grad av samtidig kontroll. Opphavspersonen må være kjent og man må vite noe om kompetansen vedkommende har på området. Det kan og være relevant å trekke inn engasjement og ideologi i den aktuelle saken. Man bør alltid vurdere utsagn ut i fra opphavspersonen. Kilden må i tillegg tid og stedfestes for å være til nytte. Det beste er å bruke de kilder som er så nær hendelsen i tid som mulig. Utsagn om samtidige hendelser foretrekkes framfor utsagn om hendelsen i ettertid. Det beste er altså å bruke førstehåndskilder i stedet for andrehåndskilder (Tveit, 2002). Vitneutsagn er en førstehåndskilde. Mine kilder om sanfolkets opplevelse av utdanning baserer seg på vitneutsagn fra aktørene (lærer, elev, barn) som opplever situasjonen de er i. Dette er likevel andrehåndskilder, da utsagnene er oppfattet og nedskrevet av noen andre. I forhold til reliabilitet er det ønskelig å ha flere kilder som er uavhengige av hverandre. Jo flere primærkilder, dess sikrere vil konklusjonen være, da antall mulige hypoteser reduseres i antall. Noen ganger kan førstehåndskildene være tapt og da vil den kilden som ligger nærmest i tid være primærkilden. Det vil derfor alltid finnes primærkilder, og det er disse som helst bør brukes i sentrale spørsmål (Tveit, 2002).

Mine kilder om sanfolket, både når det gjelder fortid og nåtid, stammer fra personer som har inngående kjennskap til sitt felt. Wilhemien Le Roux har vært med og etablert KFO (Kuru

Family of Organisations)³ og har erfaring fra arbeid med sanfolket i over 30 år, og hun forsøker i sine arbeider å la sanfolket definere seg selv. I boken *Voices of the San* og rapporten *Torn apart* er det sanfolkets egne stemmer som høres. Det er i stor grad *Voices of the San* jeg har brukt for å beskrive historien til sanfolket, og *Torn apart* for å beskrive opplevelsen av utdanning. Arve Gunnestad er dosent ved Dronning Maud Minnes Høyskole og har arbeidet mye i det sørlige Afrika, og er blant annet grunnlegger og nestleder av et kompetansebyggende nettverk for førskolelærerutdanning i det sørlige og østlige Afrika. Stella Nguluka er leder av Bokamoso Trust, en underorganisasjon av KFO som ble startet i 1983, som i dag driver opplæring av personell til førskoler. Hun var kontaktpersonen under min praksisperiode i 2009. Nguluka og Gunnestad (under publisering) sin rapport omhandler elevers, læreres og foreldres opplevelse av utdanning. *San children- In or out of school*. Artikkelen er et supplement til *Torn apart* i min analyse av Sanfolkets opplevelse av utdanning. I forhold til ideologi og engasjement må det nevnes at alle de tre forfatterne har en kristen bakgrunn. Og KFO har en kristen ideologi, som brukes i arbeidet. Formålet har vært å beskrive utdanningssituasjonen til sanfolket fra aktørperspektivet.

Det er flest fordeler med å være så nær praksisfeltet som disse personene er, men det kan og være noen ulemper. På den ene siden vet man godt hva man holder på med og kjenner problematikken godt, men det kan by på problemer ved at man samtidig blir for nær feltet. Man kan miste distansen som av og til kan være nødvendig å ha for å kunne forholde seg objektiv i forhold til de fenomener man forsker på. Le Roux skriver at hun er bevisst sin egen bakgrunn som nederlandsk kristen, og sier selv hun ofte har vært i tvil på om de gjør det rette da situasjonen til sanfolket ikke har endret seg mye siden de startet opp. Ut i fra mitt perspektiv er det underlig, samt kritikkverdigg at Le Roux da i sin historiske gjennomgang av sanfolkets historie, utelater/nedtoner den skjellsettende del av historien om de kristne nederlandske bosetternes kolonisering av landet i 1652, med etterfølgende forfølgelser og drap av sanfolket. Det kritiske synet deler av sanfolket kan ha i forhold til kristendommen nevnes ikke i noen av kildene jeg benytter meg av. Dette aspektet blir særs viktig for meg å være oppmerksom på i mine analyser.

³ En overordnet paraply for underorganisasjoner som arbeider for en bedre hverdag for sanfolket og andre marginaliserte og sårbare grupper i Botswana. Organisasjonene som inngår her er Kuru D'kar Trust, San Arts and Crafts, TOCadi, Gantsi Craft, South African San Institute, Komku, Bokamoso og Letloa (KFO, 2009)

2.3.2 Indre kildekritikk

En kilde kan forkastes selv om den skårer høyt på de ytre kriteriene. Indre kildekritikk handler om sannhet. Sannhet innen indre kildekritikk handler både om korrespondanse mellom hypotese og empiri, og koherens mellom hypotese og rasjonalitet. Dette betyr at det skal være samsvar mellom den faktiske virkelighet og empirien, og hypotesen skal være i overensstemmelse med allment anerkjente teorier på området. Det er viktig å bruke korrespondanse- og koherensteorien ved vurdering av innholdet i kildene. Er belegg for våre påstander og er de i samsvar med anerkjente teorier? Sannhet i historieforskningen er med andre ord det som stemmer med virkeligheten og det vi allerede vet. Teorier benyttes når troverdigheten til kildene skal vurderes (Tveit, 2002)

Jeg har stilt spørsmål ved Le Roux sin historiske framstilling av sanfolket. Beretteren er selv kristen og av nederlandsk opprinnelse, det kan nok være en mulig årsak til at hun ikke trekker frem sine forfedres handlinger. Det kan handle om fortellerens forhold til det fortalte. Det blir da viktig for meg å se denne kilden i sammenheng med andre kilder. Dette samsvarer med korrespondanse og koherensteorien. Indre kildekritikk handler om hvor troverdige kildene er. Og om å finne feilkilder (Kjeldstadli, 1999). Jeg har i mitt materiale funnet en feilkilde ved at en viktig detalj i den historiske framstillingen av sanfolket er neglisjert. Likevel mener jeg kilden generelt sett er troverdig, da den er skrevet av en person med god kjennskap til sanfolket gjennom mange års arbeid ute i feltet sitt. Jeg kan heller ikke se bort i fra at informantene til både Le Roux, Gunnestad og Nguluka om opplevelsen av utdanningen i Botswana kanskje ikke har svart ærlig på alle spørsmålene, mange kan svare ut i fra det de tror intensjonen og ønsket svar skal være. Dette kan også være en feilkilde.

Et annet spørsmål som berører kildenes troverdighet er hvorvidt de har relevans for problemstillingen min. Både Le Roux, Gunnestad og Nguluka sine studier går direkte på problemstillingen min om sanfolkets opplevelse av utdanning, som er det jeg er ute etter.

Vil jeg egentlig komme fram til noe mer enn det som allerede er funnet ut? Jeg har forsøkt å distansere meg litt fra feltet og forsøkt å se hele situasjonen litt utenifra, for å få både nærheten og distansen til feltet (lupen og teleskopet), ved et bevisst analytisk metodisk valg og postkolonialt teoretisk grep.

2.4 Kritisk til egen viten

Min forforståelse kan nok skyve arbeidet i en viss retning. Det at jeg har valgt et postkolonialt perspektiv på utdanning vil tilsi dette alene. Noe annet jeg må ta i betraktning er at jeg selv er vesteuropeer, med den referanserammen det medfører.

3.0 TEORI

3.1 Postkolonial teori

Postkolonial teori handler, slik jeg ser det, i hovedtrekk om å avsløre forholdet mellom tidligere kolonimakt og deres tidligere kolonier. Det vil si mellom vesten og den tredje verden, eller mellom makthavere og de marginaliserte.

Postkoloniale prosjekt har derimot et potensiale om å gå lengre enn dette. Jeg stiller meg i så måte enig med Goss (1996) i at postkoloniale prosjekt sin store fordel er at de promoterer agentskap og subjektivitet, og at dette er to krefter som har vært manglende innen akademiske arbeider innen kolonialisme. Man har vært mer opptatt av å påpeke de postkoloniale tilstander framfor å fremme motstand mot det. Kjente postkoloniale tenkere jeg mener er verdt å nevne er Edward W. Said, Gayatri Spivak og Homi Bhabha. De bruker i sitt filosofiske rammeverk de franske poststrukturalistene Jaques Derrida, Michel Foucault og Jacques Lacan (Goss, 1996)

Edward W. Said sin bok *Orientalismen* (1978) benyttes som bakgrunnsteppe til postkolonial teori, samtidig som jeg har undersøkt hva andre forskere mener om bokens innhold og postkolonial teori som helhet. I min oppgave skal jeg ha et fokus på utdanning, så jeg vil derfor avslutte teoridelen med Marcelo Carusos postkoloniale sammenfatninger rundt ulike verdenssystemer og utviklingen av utdanning i moderne tid.

Postkolonial teori strømmet ut i fra litterære studier og baserer argumentene sine på litterære kilder. Boken *Orientalismen* av Edward W. Said, utkom første gang i 1978, og bygger på en analyse av vestlige romaner. Med ordet teori, mener Said vestlig intellektuell og kulturell produksjon når det gjelder forskning, skriving, ideer, argumenter og bilder som følger vestlige sosiokulturelle institusjoner og strukturer. Vestlige representasjoner av ikke-vestlige er ikke nøytrale. Said bruker Foucaults diskursteori i *Orientalismen* for å vise at vestlige representasjoner er ladet med evne til makt- å kontrollere, manipulere og inkorporere den andres verden (Kapoor, 2002). Med *Orientalismen* sies Edward Said å være den personen som har lyktes best i å anvende Foucault sin diskursteori i praksis (Goss, 1996). Boken blir også regnet for å være en postkolonial grunnlagstekst, selv om den i utgangspunktet ikke var ment

å skulle være det (Hauge, 2009). *Orientalismen* er et verk Said selv mener er blitt forvrengt og feiltolket, for meg ble det derfor viktig å selv lese boken, framfor å lese andres fortolkninger av den. Årsaken til de mange feiltolkningene, vil jeg tro er fordi, som han selv sier, at boken er en ufullstendig framstilling. Edward W. Said skriver hovedsakelig om forholdet mellom vestlige land og Østen (Oksidenten og orienten). Boken sier mer om vestlig oppfatning av orienten, enn selve orienten. Edward W. Said regnes likevel som postkolonialismens mestertenker (Hauge, 2009). Said startet den første fasen i postkolonial teori og utfordret store deler av det akademiske miljøet med *orientalismen* (Becher, 2006). Slik jeg ser det kan mye av det Said sier anvendes som bakgrunn til min tematikk.

Refleksjon, debatt, rasjonelle argumenter og moralske prinsipper basert på en sekulær oppfatning av at mennesker må skape sin egen historie, er blitt erstattet av abstrakte ideer som lovpriser amerikansk eller vestlig makeløshet, nedvurderer relevansen av kontekst og betrakter andre kulturer med hånlig forakt.. (Said, 2004, s.11)

I starten av kolonialiseringstiden ble koloniserte land antatt å være tilbakestående og ute av stand til å styre seg selv. Det skjedde en vestlig umyndiggjøring av land, der funksjonærer, vitenskapsmenn, misjonærer, forretningsmenn, soldater og lærere forberedte og iverksatte okkupasjonen. Man handlet ut i fra egne fordeler knyttet til okkupasjonen. Ingen tok hensyn til hva folket mente og det som var der i utgangspunktet. Befolkningen ble sett på som en underlegen rase som ikke visste sitt eget beste, og man ble flinke til å finne felles særtrekk, som at for eksempel godtroenhet, unøyaktighet, å være uten energi og initiativ var deres natur. Kolonimakten kunne si de var dorske og mistenksomme, og uforbederlige løgnere, i motsetning til klarheten, likefremheten og edelheten til den anglo-saxiske rasen. Man mente de innfødte tenkte helt motsatt av europeeren, og satte dem derved i et motsetningsforhold til seg selv. Avvik fra disse normene ble oppfattet som naturstridig. De innfødte fikk ikke snakke for seg selv. Det ville bare bekrefte at de var en underlegen rase. De var nyttige kun fordi deres moderne og mektige koloniherre hadde brakt dem ut av usselheten, til å bli produktive innbyggere i en koloni. Koloniale overherredømmer gikk fra først å være akseptert av befolkningen, til å bli et omstridt politisk spørsmål, med økende krav om uavhengighet. Etter de verdensøkonomiske nedgangstidene etter 1925 begynte noe å endre seg. Det var ikke lenger ukontroversielt at Europas dominans skulle være en naturlov (Said, 2004). Etter den andre verdenskrig begynte koloniserte land å løsrive seg fra kolonimaktene.

Edward W. Said kan selv kritiseres for at han ikke henter fram subjektene meninger i sine skildringer, han bare refererer og viser til litteratur som bevis for de maktovergrepene som skjer. Dette er derimot noe han har tatt til etterretning i senere arbeider.

Postkolonialisme er den første ”tredje verdens” teori som er blitt opphøyd som metode ved vestlige universitet (Hauge, 2009). Samtidig er det hevdet at den tredje verden ikke er frie handlings og tankesubjekter (Kapoor, 2002). Dette synet støttes av Spivak (1988) som uttaler at den tredje verden ikke kan snakke fritt fordi de ikke er bemyndiget (empowered) til å snakke, de er alltid mediert og fulgt med på av de som har makt (postkoloniale administratorer, patriarkalske institusjoner eller akademisk intellektuelle osv). Postkolonial kritikk bør derfor løfte frem stemmen til de undertrykte. Det er vanlig at forskere forsker på andre. I dette ligger en maktsituasjon der noen har makt til å snakke, tale og mene noe, på vegne av andre. Said mente etter hvert at den undertrykte kan la sin stemme bli hørt, men kanskje ikke gjennom akademikere som ofte er knyttet til sine teorier og diskurser. Et tankekors er at mange vestlige forskere ser på og skriver om de andre som er ulike seg selv i utgangspunktet. Med hvilket blikk vurderes, forvandles og fortolkes resultatene? Det kan være viktig å identifisere slike hindre og forsøke å bryte de ned (Becher, 2006).

Innen utviklingsforskning er stemmene og synspunktene til de marginaliserte et relativt nytt område. Innen postkolonial teori kan dette, sammen med analyser av kompleksiteten mellom makt og kunnskap være sentralt. Said, og andre postkoloniale teoretikere hevder at det etter kolonitiden er en videreføring av vestlige holdninger og nesten en arrogant tro på validiteten til vestlig vitenskap og viten. Utviklingsekspertter fra vestlige land leies inn for å tilby løsninger basert på egne kunnskaper. Likt som i kolonitiden er den dominerende antakelsen at vestlig vitenskap og rasjonalitet er mer avansert og sees på som normen for det som er riktig. Utviklingsekspertter kritiseres for moderniseringstilnæringer som baserer seg på ukritisk overføring av vitenskap og teknologi når man samtidig opplever økte nivåer av fattigdom. Mange taler for at urfolks kunnskaper kan være likestilt eller av bedre verdi noen steder, og at vestlig syn bare er et syn av mange. Selv om det er stadig flere som fokuserer på de marginalisertes opplevelse av ulike fenomener, er det få som åpner opp for å faktisk prosessere deres viten, teori og forklaringer (Briggs & Sharp, 2006).

3.2 Verdenssystemteorier

Vi lever i et verdenssamfunn. Begreper som globalisering, internasjonalisering og modernisering kan sees på som vage beskrivelser av tendenser, men ikke vitenskapelige begrep som kan brukes til forklaringer og sammenlikning. Verdenssystemteorier kan gi bidrag

til forståelsen av hva verdenssamfunnet er (Moe, 2001). Verdenssystemteorier kan også gi konsepter og språk til en kritisk forståelse av internasjonal utdanningsutvikling (Clayton, 1998). Det er vanskelig å finne bøker om utvikling som inkluderer verdenssystemperspektiver uten at det blir for komplisert (Mundy, 1998). Jeg har valgt å fokusere på 2 teorier om verdenssystemer som kan betraktes som ulike perspektiver, men og alternativer og supplement til hverandre. Når man snakker om verdenssystem er det naturlig å henvise til Immanuel Wallersteins kapitalistiske verdenssystem (world system). Han viser, med egne ord, til en tese om at verden gradvis har utviklet et økonomisk system, med et klasseskille der kjerneland (tidligere kolonimakter) foredler råvarene til perifere land (tidligere koloniserte land). Dette innebærer en skjevfordeling av goder mellom rike og fattige land. Fokuset i denne teorien ligger på økonomi og kapitalakkumulasjon. Tankegangen i dag er at verdenssystemet ikke bare består av økonomi, men representerer og politiske og kulturelle funksjoner. Meyers teori om "world polity" er et bidrag til å inkludere disse aspektene. Meyer viser til en vestlig spredning av myter og at utdanning og profesjoner tenderer til å få samme preg over hele verden (Moe, 2001) Marcelo Caruso bruker disse teoriene om verdenssystemer i sin gjennomgang av utviklingen av moderne skole og utdanning (Caruso & Vera, 2005). Caruso bruker i tillegg "world society" i sin gjennomgang av utviklingen av skole og utdanning. Den består av deler av Luhmans omfattende systemteori. Jeg har valgt å utelukke denne fra min oppgave da den ikke passer inn i et postkolonialt perspektiv. Luhman ser på den globale forestillingen om utdanning som et resultat av utbredelsen av kommunikasjonsmedier, økende rasjonalitet og framskritt. Jeg mener den undervurderer betydningen av makt og dominans. I et postkolonialt perspektiv er den og et resultat av koloniale utskytninger og postkoloniale forviklinger (Caruso, 2008).

3.2.1 World system (Verdensøkonomi - ulikheter og avhengighet)

Rundt 1600- tallet startet en global framvekst av en kapitalisme der det ble skapt nye forbindelser mellom kontinenter, der noen regioner ble satt i en avhengighetssituasjon i forhold til hverandre, som perifere tilbydere av råvarer. Det finnes 3 grupper av nasjoner innen dette systemet for at bevegelser over tid skal være mulig. De kalles kjerne, semi-perifere og perifere nasjoner. Det er utvidelse av økonomisk makt og handel som er i fokus. 1600- tallet var en tid der verdensøkonomien utraderte den regulerende kraften til de tidligere verdensimperiene. Vestlige land koloniserte noen områder der de allerede hadde gode handelsforbindelser. Rasjonelle modeller for moderne skoler og utdanning ble formidable institusjoner for misjonering både hjemme og utenlands. I dag fungerer verdensøkonomien i

en stor grad som et selvgående verdensomspennende system. Transnasjonale finansielle agenter som World Bank og andre markedsdrevne krefter former i dag mye av utdanningssystemene rundt om i verden. Caruso viser til Immanuel Wallersteins hovedverk *The capitalist World Economy* når han snakker om verdenssystemer (Caruso, 2008). I følge en slik økonomisk tankegang kan man spore framveksten av det moderne utdanningssystemet tilbake til dannelsen av det kapitalistiske verdenssystemet. En moderne økonomi behøver en arbeidskraft som er opptrent til ulike ferdigheter og samtidig er sosialisert til forpliktelser og konformitet til samfunnet. Utdanning produserer menneskelig kapital som tilfredsstillende kravene til et moderne produksjonssystem (Ramirez & Meyer, 1980)

3.2.2 World polity (Verdensmyndighet sidestilt med modernisering og vestliggjøring)

Begrepet "world polity" ble skapt av en gruppe internasjonale sosiologer som John Meyer, Francisco Ramirez og John Boli ved Stanford universitet. Modellen fokuserer på det som definerer den moderne verden på globalt plan og fokuserer på kulturelle aspekt som muliggjør transnasjonale og transkontinentale forbindelser. Konseptet bruker begrepet legitimitet (Caruso, 2008), og viser til hvordan nasjoner legitimerer og organiserer seg etter universelle, moderne modeller om statsborgerskap, sosioøkonomisk utvikling og rasjonell rettferdighet. Slike modeller er svært gjennomgripende på verdensnivå på grunn av en betydelig enighet om verdier om borgere og menneskerettigheter, utvikling og utdanning (Meyer m fl, 1997)

Meyer, Ramirez, Boli og deres neo-institusjonalistiske skole mener moderniteten stammer fra bilder skapt av legitime institusjonelle arrangement man kan kalle myter. For eksempel så hevder de at masseutdanning produserer en stor grad av drop outs, sprer dårlig læringsforhold og forsterker sosial stratifisering. Til tross for dette er masseutdanning fremdeles et essensielt element i det moderne samfunnet, og kan av den grunn kalles en myte. Modellen analyserer utbredelsen av vestlige myter. Myter spres over hele verden både ved makt og imitasjon. Spredningen av modernitet gjør at alle nasjoner blir mer og mer like. I følge Ramirez og Meyer har inntreden av rasjonelle modeller for nasjonsbygging og utdanning det siste hundreår skapt institusjoner som er mer ensartede enn man skulle forvente i forhold til den faktiske ulikheten som finner over landegrenser med tanke på ulike samfunn og kulturer. "World polity" skiller seg fra "World system" ved at deres "media" er av kulturell art, ikke teknologisk. Media består av den universelle stemmen til vesten som spres seg i hele verden. Tanker om individet, nasjonen, fremgang og frelse for individet ved hjelp av utdanning utviser sterke spor etter kristne opprinnelser fra 1600 tallet, da kriser i europeiske samfunn ble løst ved en slik sterk modell for samfunnsordning. Modellen ble spredt ved imitasjon og makt.

Spredningen av vestlige myter har skapt en felles referanseramme og et felles grunnlag for forståelse og politikkdannelse som er blitt rådende. "World polity" viser framveksten av en demokratisk samfunnsmodell der moderne tanker om framskritt og individtenkning er rådende. Modellen krediterer en teoretisering av disse mytene i form av sofistikerte teorier om stat, samfunn og deres institusjoner. Meyer og Ramirez mener alle samfunn i dag er organisert som nasjonalstater og at nesten alle har adoptert tilhørende moderne myter. Mange av disse landene utvikler en overflatisk form for modernitet og deres institusjoner fungerer ofte ikke slik de er ønsket. Meyer og Ramirez hevder at dette er blitt den dominerende veien mot modernisering og at andre kulturer har ikke klart å tilby alternative veier til utvikling. Den felles referanserammen som er skapt relateres til en økende grad av homogenisering av politikk ved makt og imitasjon, og normativt press når det gjelder menneskerettighetene (Caruso, 2008).

"world system" og "world polity" gir fruktbare innsikter til inntreden av, utbredelse og institusjonalisering av et transnasjonalt utdanningsfelt. De gir store fortellinger om modernisering, endring og utvidelse selv om de har ulike fokus. En ensidig vektleggelse av for eksempel økonomi kan være problematisk når en ser på historien til utdanning. Utbredelsen av kapitalisme har ført til en ujevn utvikling når det gjelder utbredelsen, kvaliteten og mulighetene det har åpnet. På den andre siden så har læreplaner på grunnskolenivå blitt mer og mer lik og avspeiler ikke ulikhetene på en ujevn verdensøkonomi (Caruso, 2008). Dette kan igjen gjenspeile på "world politys" mytespredning. Også i forhold til internasjonale organisasjoner og nasjoner mener jeg det blir for snevert og bare skulle fokusere på kun en verdenssystem teori. Avgjørelser produsert av internasjonale organisasjoner og nasjoner er mer komplekse enn kun del av for eksempel systemet utdanning, de er og del av et system av økonomi eller politikk.

Marcelo Caruso sier noe skjer når man ukritisk adapterer moderne vestlige modeller i en kontekst der tradisjonelle regler og verdenssyn gjelder (Vera & Caruso, 2007). Caruso ser på utviklingen av den moderne skole som en videreføring av vestlig hegemoni av kunnskapsoverføring som har påvirket ikke-vestlige pedagogiske tradisjoner. En verdensomspennende ekspansjon av den moderne utdanningssystem har skjedd samtidig som en predominans av først vestlige Europa og senere USA både på strukturelt og kulturelt plan. Ny liberal skoletenkning med fokus på framgang og individualisme avslår en funksjonell tradisjonalisme. Framveksten av moderne skoler kan sees på som en moderniseringsstrategi av pedagogiske strukturer i tradisjonelle samfunn. (Caruso & Vera, 2005). En global

utspredelse av vestlige ideer har introdusert en utfordrende provokasjon til lokal, tradisjonell intellektuell historie. Utspredelse av vestlige moderne ideer ble aldri implementert for funksjonelle eller pragmatiske hensikter i en tilpasset kontekst. Kun i få tilfeller er ideen om grunnutdanning for alle tilpasset et konkret økonomisk eller lokalt politisk ønske eller behov. (Vera & Caruso, 2007).

3.3 Anvendelse av metode

En Postkolonial tankegang kan spores tilbake til verdenssystemteoriene jeg har introdusert. Teoriene kan brukes på ulike måter. Man vil alltid finne lokale bevis som motsier hovedfortellingene i disse analysene. Men deres vektleggelse og der de kommer til kort kan sees på som resultat av deres selektive oppmerksomhet på noen fenomen på bekostning av andre fenomen. Til sammen gir de likevel noen sentrale aspekt av en helhet som kan være til hjelp til å spisse egne perspektiver og utføre egne utvalg av aspekt på en mer reflektert måte (Caruso, 2008) Slik jeg ser det så henger utdanning sammen med økonomi og politikk, men utdanning, og opplevelsen av utdanning henger og sammen med det sosiale og det kulturelle feltet. I den grad vil både postkolonial teori, ”world system” og ”world polity” være relevant i min videre analyse og drøfting. ”World system” ser på det økonomiske perspektivet, likt ”world polity” ser det politiske og kulturelle aspektet på strukturelt plan. Postkolonial teori kan gå dypere ned på aktørperspektivet og det sosiale og kulturelle feltet. World system kan forklare framveksten av modernisme med økonomisk framgang som mål. Under kolonitiden ble verden styrt av world system, der kolonimakter regjerte og introduserte en kapitalistisk tankegang i den tredje verden. Etter kolonitiden og fremdeles i dag er ”world system” og kapitalisme levende. Men her har ”world polity” også gjort seg mer gjeldende. Når kolonimakter ikke lenger regjerte over landområdene, fikk de innflytelse på andre områder og gjennom internasjonale organisasjoner og fikk derved fortsatt sette sitt preg på verden. ”World system” og ”world polity” forklarer både hva som skjedde i kolonitiden, og hva som har hendt i etterkant.

Jeg kommer til å bruke disse to teoriene i min drøfting av henholdsvis EFA, Botswana og sanfolket. ”World system” og ”world polity” blir ekstra relevante for strukturhistorien rundt nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk for å forklare framveksten av modernitet med et fokus på utdanning som modell for samfunnsutvikling både når det gjelder EFA og Botswana.

Postkolonial teori vil være noe overordnet som ligger til grunn for hele drøftingen og brukes mer eksplisitt i mitt kapitel om sanfolket.

4.0 EMPIRI

Mitt empirikapitel består av 3 enkle fortellinger. 4.1 er om EFA, med fokus på både målsettinger, framgang og tilslutt områder som vanskeliggjør framgangen. Kap 4.2 omhandler Botswana og utdanningspolitikk. Kap 4.3 er todelt. Først er det en redegjørelse for sanfolkets historikk før jeg ser på opplevelsen av utdannelsen de blir tilbudt.

4.1 EFA

Hvorfor er skolegang viktig? En skolegang med å lære å lese og skrive er verdifullt i seg selv og et resultat av utvikling. Skolegang kan forskyve negative trekk i livet, som fattigdom. Skolegang har en sterk rolle i å myndiggjøre de som lider under uheldige omgivelser (UNESCO, 2002). Education for all (EFA) initiativet oppsto i Thailand I 1990, der representanter fra både myndigheter og frivillige organisasjoner var samlet for å avgi et løfte om å jobbe mot tusenårsmål og verdensdeklarasjon om Utdanning for alle. I 2000 ble World Education Forum i Dakar, Senegal, holdt for å se hvordan landene hadde arbeidet mot målet, hvilke strategier som ble brukt og hvordan man kunne gjøre verdensdeklarasjonen til virkelighet. Ved å sette operasjonaliserbare og strategiske mål skulle EFA være innfridd innen 2015. 164 land forpliktet seg til å oppnå 6 slike mål innen 2015

4.1.1 EFAs målsettinger

EFAs målsettinger sees på som å være essensielle og oppnåelige dersom man har en sterk internasjonal beslutning og satsning. EFA målene som ble satt er:

- Utvide og forbedre omfattende tilbud for omsorg og utdanning for barn under skolepliktig alder, spesielt for de mest sårbare og fattige barna.
- Sikre at alle har tilgang til gratis og obligatorisk utdanning av god kvalitet. Dette er spesielt viktig for jenter, barn i vanskelige livssituasjoner og barn tilhørende etniske minoriteter.
- Forbedre læringsmulighetene til barn og unge. Man skal sikre at voksnes og barns læringsbehov møtes på en rettferdig og hensiktsmessig måte.
- Øke leseferdighetene til voksne med 50 % innen 2015.
- Oppnå kjønnslikhet i primær og sekundærutdanning. Man skal eliminere kjønnsforskjeller innen primær og sekundær utdanning innen 2005, og oppnå kjønnslikhet innen 2015.

- Forbedre alle aspekter ved utdanning og sikre at gjenkjennbare målbare læremål oppnås av alle, spesielt innen lese- og skriveferdigheter, tallferdigheter og essensielle livsferdigheter.

EFA mener systematisk observasjon av de ulike landene i forhold til EFA målene er en nøkkelfaktor til suksess. *Monitoring reports* er måten man gjør dette på. Landene blir da mer ansvarliggjort og utfordringer og framgang kan lettere identifiseres.

4.1.2 Monitoring reports

Education For All *monitoring report* er en årlig rapport om verdens framgang mot EFA. Hver utgave fokuserer på et spesielt tema som sees på som relevant i forhold til EFA prosessen, samtidig som de tar for seg enkeltmålene hver for seg (UNESCO, 2002). De tidligste utgivelsene av EFA rapportene har tema som handler om de ulike målene som er satt. Senere utgivelser omhandler temaområder som vanskeliggjør det å komme i mål. Alle EFA målene er viktige å nå hver for seg, men det er av nytte å ha et oppsummerende mål som indikerer prosessen mot EFA som et hele. The EFA Developmental Index (EDI) består av relevante indikatorer og gir et mål på dette. EDI inkorporerer 4 av EFA målene, da ikke alle målene er like målbare. Universell primær utdanning (UPE) måles ved Net Enrolment Ratio (NER). Dette er innmeldte elever i den offisielle aldersgruppe for et gitt klassetrinn, sett i lys av prosentandel av populasjonen i samme alder. Kjønnfordeling måles ved gjennomsnitt av kjønnfordeling i totalt innmeldte elever på hvert klassetrinn, og for voksnes lese- og skriveferdigheter. Voksnes lese- og skriveferdigheter er et målbart mål i seg selv, kvaliteten er ikke. I EDI måles kvalitet ved antall elever som når opp til femte klassetrinn. (UNESCO, 2004).

Jeg har i disse rapportene tatt utgangspunkt i det som skjer i regionen afrikanske land, sør for Sahara, med et ekstra fokus på Botswana. Denne regionen har ikke kommet så langt i forhold til EFA-målene, men det er her store forskjeller mellom landene. Botswana er et land som bruker forholdsvis mye penger på utdanning.

4.1.3 Gjennomgang av EFA målene

Mål 1: Utvide tilbud om omsorg og utdanning for barn under skolepliktig alder (ECCE).

I 2002 gikk under 5 % av barn på førskole i ¾ deler av de afrikanske landene som er med (UNESCO, 2002). Migrasjon, urbanisering og kvinners inntreden i arbeidsmarkedet gjør at det er økt behov for organiserte tilbud for barn under skolealder. Mange barn mangler dette tilbudet, samt rent vann, ordentlig mat og tidlig stimulering som sees på som nødvendig for overlevelse, vekst og utvikling. Studier viser at underernærte barn i sjeldnere grad melder seg inn ved skoler, og om de gjør det, er det gjerne i senere alder, og de dropper gjerne ut. I mange Afrikanske land sees barn under skolealder først og fremst som foreldrenes ansvar, dernest som et ansvar for private instanser eller frivillige organisasjoner. Mindre enn halvparten av de afrikanske landene har tilgjengelige data når det gjelder denne aldersgruppen. Dette gjelder også Botswana. 2/3 deler av alle ECCE- programmene i afrikanske land er private. Dette ekskluderer de fattigste barna, som på mange måter er de som har mest utbytte av et slikt tilbud. Regionen har den høyeste barnedødeligheten for barn under 5 år (163 per 1000 fødsler). Og blant annet Botswana har sett en økning i denne raten nylig grunnet HIV/AIDS pandemien. I forhold til ECCE økte prosentandelen av barn i førskoleprogrammer fra 10 % til 14 % i 2007. Men det var fremdeles de fattigste barna, de som kanskje har mest behov for et slikt tilbud som uteble (*Education for all by 2015 : will we make it?*, 2007).

Mål 2: Universell grunnutdanning

Hvor mye skolegang skal være universell? Man kan i dag si at det er en sammenheng mellom lese og skriveferdigheter og forventninger til livet. For å bli lese og skrivekyndige kreves 4- 6 års skolegang (UNESCO, 2002). For å nå målsettingen i regionen må myndigheter se på faktorer som fremdeles ekskluderer barn fra skolegang. Reduserte skoleavgifter, støtte til foreldreløse og sårbare barn rammet av HIV/AIDS, tilbud om andre gangs sjanser, og generelt forbedret kvalitet på utdanningen og omgivelsene generelt. Tallet på antall innmeldte elever har økt en del fra år til år, men i 2004 var fremdeles 40 millioner barn i skolealder, ikke i skolen. Jenters deltakelse i skolen er betraktelig lavere enn hos gutter, og mer enn halvparten av drop- outs i regionen er jenter. Som en konsekvens av lav deltakelse vil et barn i Afrikanske land i snitt ha 7 års utdanning. Det er 6-9 år mindre enn i Vestlige land og Amerika (UNESCO, 2004).

Mål 3: Voksnes og unges læringsmuligheter

I forhold til lese- og skrivekyndighet må programmer for voksne settes i verk. Slik det ser ut vil det bli et økt antall analfabeter fra 133 millioner i 1990 til 168 millioner innen 2015 på grunn av befolkningsvekst (UNESCO, 2006).

Mål 4: Øke lese- og skriveferdigheter med 50 %

Lese- og skriveferdigheter er et grunnlag for å oppnå EFA, men også et overordnet mål for å redusere fattigdom. 140 millioner i afrikanske land mangler denne grunnleggende kunnskapen til å kunne ta informerte avgjørelser og fullt kunne delta i utviklingen i samfunnet sitt. I 2000 kunne 60 % av voksne kan lese og skrive, og verdensgjennomsnittet lå på 80 %. Når det gjelder Botswana var tallet 77,2 % (UNESCO, 2003) Det er en sammenheng mellom voksnes lese- og skriveferdigheter og barn som ikke er på skolen. Foreldre som kan lese og skrive, sender oftere barna sine til skolen, og har en bedre mulighet til å hjelpe og støtte dem. Manglende lese- og skriveferdigheter er størst i landene med stor fattigdom. Utvidelse av skolemulighetene er en viktig determinant for å spre lese- og skriveferdigheter i hele verden. Men man må ha muligheten til å fullføre skolegangen, og kvaliteten må være god. Det viser seg at selv de som når siste klasse ofte kan ha svake lese- og skriveferdigheter og lav tallforståelse. En slik underprestering bekreftes også av andre studier. Mellom 68 til 90 % av elevene oppnådde i Botswana oppnådde ikke det laveste referansepunktet i matematikkferdigheter etter endt skolegang.

Mål 5: Kjønnsløst og likestilling i grunnutdanningen

I forhold til kjønnslikhet hadde 86 av 157 land oppnådd målet i 2002. 18 land hadde en god sjanse for å oppnå det. 49 land sto i fare for ikke å oppnå målet, derav befant 50 % seg i sørlige land i Afrika. Av voksne som ikke kan lese og skrive, er 2/3 deler kvinner. I disse landene er mange barn, spesielt jenter berøvet muligheten til skolegang. Botswana har sammen med 10 av 40 afrikanske land allerede oppnådd kjønnslikhet innen primær utdanning, men ikke i sekundær. Kjønnsløst innen sekundær utdanning er oppnådd i 3 av 36 land. Botswana, sammen med 9 andre afrikanske land ser ikke ut til å nå målet om kjønnslikhet innen 2005, men kunne greie det til 2015 (UNESCO, 2003).

Mål 6: Forbedre kvaliteten til utdanningen

I de afrikanske landene sør for Sahara, i 2004, var det mange barn som ikke var innmeldt ved skoler og av de som gikk på skole, fullførte mindre enn 67 % opp til sjettede klassetrinn i halvparten av landene man har tall fra. Det er et stort skille mellom av de som fullfører skolen som mestrer et minimum av kognitive ferdigheter, og de som ikke gjør det. De fleste av landene har lave innmeldelsesnivå med et ratiotall lavere enn 6 % i halvparten av landene. Dette kan tyde på at kvaliteten er for dårlig (UNESCO, 2004). Kvalitet er en størrelse som er vanskelig å måle. Det er heller ikke lett å bedømme ut ifra myndigheters dokumenter alene og mangel på internasjonal enighet er et handikap for en konstruktiv dialog som er nødvendig for endring på nasjonalt nivå. (UNESCO, 2002).

De fleste land ser nødvendigheten av å forbedre kvaliteten av utdanningen de tilbyr, men i mange land er dette et ressursproblemmål. I mange land går utbygginger av skoler, på bekostning av kvaliteten. Det er ingen universell oppskrift på hvordan man kan forbedre kvaliteten, men en tilnærming er å definere et minimum antall kriterier. Kriterier kan være at skolen skal ha tilgang til rent vann og sanitære forhold, ha tilgang til bøker og læringsmateriell, og ha lærere som er godt trent og mestrer innhold og pedagogikk. Kvaliteten begrenses i noen land av dårlige lærerkvalifikasjoner og for lav lærertetthet i forhold til elever. Læreryrket kjennetegnes ved stort fravær. EFA beregner kvaliteten til utdanning ut i fra prosentandel hvor mange elever som fullfører til grad 5. Det anbefales at landene bruker minst 6 % av BNP til utdanning, selv om ikke dette i seg selv garanterer kvalitet. Noe annet som kan være relevant er at det er viktig at bistand brukes på en mest mulig effektiv måte, og blir gitt til de landene som behøver det mest (UNESCO, 2004)

4.1.3 Myndighetenes styringssett og marginalisering

Rapportene fra 2009 og 2010 omhandler viktigheten av myndighetenes styring og det å nå de marginaliserte i samfunnet. Dette er temaområder som er relevante i forhold til å skulle nå EFA.

Overcoming inequality- why governance matters (2009) fremlegger at vedvarende ulikheter i forhold til velstand, lokalisering, kjønn, immigrasjon, minoritetsstatus eller funksjonshemming nekter millioner av barn tilgangen til en utdanning av god kvalitet. Den sier videre at dagens styring fra myndighetenes styring ofte feiler i forhold til de fattigste og mest sårbare gruppene av befolkningen. Det er ingen fasit på hvordan man skaper en god

styringsform når det gjelder utdanning, men det bør være et fokus på å sikre interessene til de sårbare, fattige og marginaliserte. Offentlig bruk av penger kan i mange land forsterke ulikheter i stedet for å adressere ulikheter på grunn av korrupsjon. En finansiell desentralisering kan være nødvendig om ikke myndighetene opprettholder en sterk rolle i å sikre at pengene når fram til fattige områder. Å flytte beslutningstaking fra eksterne etater til mer lokale beslutningsarenaer kan gjøre at man ansvarliggjøres mer i forhold til behovene til de fattige i sine områder. Mange skoler feiler i å tilby skoler med de mest grunnleggende standarder i forhold til kvalitet på grunn av for dårlig økonomi. Lønningene til lærerne er ofte under fattigdomsgrensen, og det de får hver dag er mindre enn det som er nødvendig for å klare seg en dag. Dette har negativ innvirkning på både motivasjon og standard (UNESCO, 2009).

Reaching the marginalized er rapporten fra 2010. Denne rapporten går enda dypere inn i marginaliseringsproblematikken. Myndigheter feiler å direkte nå den ekstreme marginaliseringen som blant annet skjer innen utdanning på grunn av dyptgående sosiale, økonomiske og politiske prosesser og skjeve maktforhold i samfunnet. Marginalisering innen utdanning er sammensatt av integrerte sosiale prosesser, urettferdig økonomisk ubalanse og dårlig politikk i forhold til det. Gruppebaserte identiteter, relatert til rase, etnisitet eller språk er den største skillelinjen innen utdanning. Barn fra marginaliserte etniske grupper presterer dårligere på skolen blant annet fordi undervisningen foregår på et språk de strever med å forstå. I landlige omgivelser er det og ofte lang og farlig vei til skolen, og frykt for mobbing og trakassering holder og mange barn unna skolen. Barn med funksjonshemninger lider under sosiale holdninger som stigmatiserer, og hindrer muligheter og medfører til en lav selvfølelse. HIV og AIDS skaper og problemer med sosial stigmatisering og fattigdom. 2/3 deler av de 33 millionene i verden som lever med HIV i verden (2007) lever i Afrikanske land. Av disse er 2 millioner barn, og 90 % er i Afrika. (UNESCO, 2010).

EFA-rapporten for 2012 vil fokusere på kompetanseutvikling og vektlegge strategier som kan øke jobbmulighetene til marginaliserte grupper. Dette er en mulighet til å adressere et neglisjert tema på EFA agendaen.

4.1.4 Hvordan er dagens situasjon i forhold til EFA?

Det har ikke skjedd store endringer her. Øke i matpriser i 2008 kombinert med en global resesjon har underminert framgangen i å forebygge sult. 17 % av barn i førskolealder går på førskole, og det er fremdeles de fattigste som uteblir. I 2008 var 29 % av barn innmeldt ved skoler, og av dem var kun 56 % ved riktig alder. Det er fattige barn, eller de av etniske eller

språklige minoriteter som ikke klarer seg gjennom skolen. Sekundær skoledeltakelse har økt. I noen land er det på 20 %, men i Botswana går nå 80 % videre. I forhold til tertiær utdanning er snittet på 6 % mot internasjonalt 26 %. Antall analfabeter fortsetter å vokse på grunn av befolkningsvekst. I 2008 var tallet 167 millioner, som er 38 % av befolkningen. Man går bort fra likestilling når det gjelder sekundær utdanning, mens innen primær utdanning er målet nådd av 13 av 43 land, deriblant Botswana. Kvaliteten på utdanningen gir et dårlig læringsutbytte og krever en innsats. Dårlige skoler, lite skolemateriell, antall elever pr lærer, og lærerne selv har betydning. Total bistand har økt fra 15,3 millioner i 1999 til 40,5 billioner i 2009 (UNESCO, 2011)

Kostnaden for å oppnå EFA målene sammenliknet med tilgangen til ressurser har en avgjørende innflytelse for å kunne nå målene. Dette krever grundige analyser av landene, og for noen av målene er dataene svært svake eller rett og slett ikke mulig å få tak i. UNESCO, UNICEF og verdensbanken har de siste årene forsøkt å estimere kostnadstall, men de spriker veldig. Afrika vil behøve 85 % av en slik assistanse, mens de i dag mottar 47 %. Kostnadene for å oppnå EFA er altså større enn det som gis i dag. Tallene er, ifølge UNESCO, blant annet underestimert på grunn av for liten vektleggelse på kostnader i forhold til kjønnsproblematikk, HIV/ Aids, krig- og krisessituasjoner (UNESCO, 2002)

4.2 Botswana og Botswanas nasjonale utdanningspolitikk

Botswana er i dag et demokratisk land med en solid økonomisk vekst grunnet eksport av diamanter, kobber og nikkel. I 2007 ble landet ansett for å være det høyest kredittvurderte landet i Afrika, og det landet med minst korrupsjon. I 2008 ble Iam Khama, sønnen av den første presidenten i Botswana valgt som president. Han lanserte 4 slagord som skulle kjennetegne landets utvikling: Discipline, Democracy, Development og Dignity. Alle penger landet får inn fra diamantindustrien går til staten, så staten spiller en stor rolle i landets økonomi (Isaksen, 2009).

Botswana var underlagt Storbritannia fra 1885- 1966. Under uavhengigheten i 1966 erklærte myndighetene at alle innbyggerne i landet skulle kalles batswana, uavhengig av etnisk tilhørighet. Målet var å etablere en felles nasjonal bevissthet (Wagner, 2006).

Botswana har en stor majoritetsgruppe som teller 80 % av befolkningen. De kalles tswana og har setswana som førstespråk og engelsk som andrespråk. De resterende 20 % av befolkningen består av ulike minoritetsgrupper som bruker setswana og engelsk henholdsvis som andre og tredjespråk. Sanfolket utgjør kun 1 % av befolkningen (Wagner, 2006).

Presidenten i Botswana ser ut til å ha sterk støtte fra majoriteten, men behandlingen av sanfolket kritiseres av vestlige menneskerettighetsorganisasjoner (Isaksen, 2009)

Storbritannia har påvirket Botswana på mange måter. Et område der dette er merkbart tydelig er på utdanning. Etter uavhengigheten i 1966 fastslo Botswana engelsk som det offisielle språket og setswana som det dominante språket (Wagner, 2006). På samme tid ble utdanning satt som et essensielt mål for modernisering og nasjonal utvikling (Meyer, Nagel, & Snyder, 1993). På skolen har de beholdt en britisk modell for utdanning, med tilhørende engelsk som undervisningsspråk. I følge denne modellen går man 7 år på primary school, 3 år på middle school og 2 år på secondary school. Til sammen 10 års skolegang er derved tilgjengelig for alle. Eksamineringer på alle trinn er avgjørende for typen utdanning man får, og framtidige muligheter for eventuell tertiær utdanning. Botswana tilbyr og flere høyskoleutdanninger. Botswana har satset stort på skoleutbygginger etter uavhengigheten men individuelle skoler og opplevelse av kvalitet varierer. Utdanningspolitikken i Botswana er sentralisert. En sentralisert utdanning gjør at det er enklere å møte ønskene til den urbane majoriteten, og hele systemet ledes av majoritetsbefolkningen, som er dominante tswana-grupper.

Utdanningspolitikken i Botswana blir i praksis ikke sett på som kontroversiell. Dette er på grunn av at landet har et sentralisert system og landets mål å presentere en enhetlig front. En annen årsak er stammekultur er høyst respektfulle ovenfor autoriteter og eldre (Wagner, 2006).

Botswana har en visjon 2016:

By the year 2016, Botswana will be an educated and informed nation. All people will be able to have good-quality education that is adapted to the needs of the country. Schooling will be universal and compulsory to the secondary level. Good quality vocational and technical training will be available at secondary level and beyond as an alternative to academic study.'

Visjonen sier videre at Botswanas rikdom av ulike språk og kulturelle tradisjoner skal bekreftes, støttes og styrkes innen utdanningssystemet. Det skal ikke være en ulempe å ha et morsmål som skiller seg fra de offisielle språkene (*Gunnestad & Nguluka*)

4.3 Sanfolkets historikk og opplevelse av det nasjonale utdanningstilbudet

Sanfolket har eksistert i sørlige deler av Afrika i minst 20 000 år, lenge før immigranter fra Europa og migranter fra sentral- Afrika inntok kontinentet. Lik urbefolkning fra andre deler av verden, levde disse første beboerne i det sørlige Afrika, på en slik måte at de aldri behøvde å kultivere jorda, lagre ting eller endre på omgivelsene. Det er flere individuelle grupper av sanfolket i Afrika. De visste nok ikke opprinnelig om hverandres eksistens, og har derav vedlikeholdt og utviklet egne kulturer og språk (Le Roux & White, 2004). Sanfolket har som gruppe til felles er et særegent fysisk utseende og en livsform kjennetegnet ved jakt og sanking. Man kan og finne likhetstrekk i dans og andre kulturelle ritualer (Le Roux & White, 2004). San folket har videre til felles et språk karakterisert ved dentale og palatale klikkelyder. De blir sett på som et fredelig folkeslag, med respekt for individualisme, og uten noen formelle systemer for lederskap (Wagner, 2006).

De siste 100 årene har også de ulike gruppene av sanfolket til felles en historie med frarøving av landområder med tilhørende forfølgelser og undertrykkelse. Fra rundt 300 etter Kristus kom de første nykommerne til fots fra nord. Senere ankom europeere med båt og bosatte seg gradvis lenger inn i landet fra sør- Afrika. Noen av disse var på jakt etter nytt land for kultivering og beiting, andre søkte handel eller tilflukt fra fiender, mens noen igjen søkte makt og utvidelse av imperiumer. Hvilken hensikt de enn hadde var effekten av denne invasjonen dramatisk og ofte ødeleggende for sanfolket. I og med at sanfolket levde så i ett med naturen, ble de som regel ikke sett på som de originale beboerne og eier av landområdene. Det at sanfolket var så ulike nykommerne gjorde at nykommerne ga dem navn som vektla deres annerledeshet, framfor distinkte forskjeller mellom de ulike sangruppene. Klassifiseringen de ble satt under var utelukkende negative og indikerte tydelig nykommernes mangel på forståelse for urbefolkningens kompliserte og sofistikerte jakt og sankningskultur. De tidligste tyske kolonistene kalte de ”bosjemen”, hvorav betegnelsen bushmen (buskmenn) stammer fra tswana (den afrikanske majoritetsbefolkningen) kalte dem basarwa, som betyr de som ikke har kveg (og derfor ikke har noen verdi eller status). En del i Botswana kaller seg selv fremdeles basarwa, men det navnet som ser ut til å være minst nedsettende og mest akseptert navn på urbefolkningen, er i dag sanfolket (Le Roux & White, 2004). San betyr *de var her først* (Madsen Poulsen, 1996).

Forholdet mellom de første hvite afrikaanske bosetterne og sanfolket i Gantsi distrikt, i Botswana, ble fra begge sider sett på som å være gjensidig fordelaktig og fredelig. Sanfamilier knyttet seg til en bestemt bonde og var der i flere generasjoner. Det var vanlig at farmerne aksepterte tidvis at sanfolket dro av gårde under sine jakt- og sankningsperioder. Sanfolket hadde fordeler ved at de i tørkeperioder kunne arbeide framfor å reise langt for å finne mat.

Den første spenningen mellom san og de hvite farmerne startet rundt 1950, under uavhengighetstiden. Før og etter deklarasjonene om Botswana som britisk protektorat bosatte mange briter seg i landet som jegere, handelsfolk og myndighetsadministratorer. BSAC (British South Africa Company) forandret landområdene til industrielle forhold. Alle disse nykommerne medførte store endringer til både økonomi og dyreliv, og dette påvirket levegrunnlaget til sanfolket. Britiske protektoratregler krevde at de nederlandskeide farmene i Gantsi skulle overgis og sett på som friggitt land. I denne perioden dukket britiske bønder opp, og deres jordbruksmetoder krevde mer egnet arbeidskraft, og de byttet ut sanfolket med farmere fra andre distrikt til å arbeide for seg. Deres inngjerding av områder respekterte ikke sanfolkets tidligere territorier, så forholdet endret seg raskt til fiendskap. I løpet av 1960 årene førte bortvisning fra områder til at mange av sanfolket ble fordrevet mot nøytrale områder eid av den tyske reformerte kirken, som i D'kar. Andre igjen, befant seg som okkupanter på et land som tidligere var deres, og i frykt for å bli bortjaget av farmere (Le Roux & White, 2004).

I 1974 startet botswanske myndigheter opp Remote Area Developmental Area (RAPD) for å arbeide med landløse minoriteter som sanfolket. Betegnelsen Remote Area Dwellers (RAD) inkluderte alle som ble sett på som å være rural fattige. I 1980 årene fikk programmet støtte av Norge og fikk som oppgave å hjelpe sanfolket til en moderne utvikling eller tilby alternativer til levemåte. Det ble bygget infrastruktur som skoler, klinikker og veier i RAD bosetningene, og folk ble samlet i større grupper for å forenkle hjelpen som ble tilbydd. Antall mennesker samlet i bosetningene var for mange i forhold til områdene, spesielt når hvite mennesker flyttet inn med kveget sitt for å ta fordeler av gratis vann og beite. Til å begynne med betydde det å flytte til disse bosetningene en lettelse for de hjemløse. Sanfolket fant derimot etter hvert ut at fordelene var en byttehandel for landområdene de hadde tapt (Le Roux & White, 2004).

Minnene om hvordan sanfolket ble til underklassen i det Botswanske samfunn er fremdeles levende. I 1850 var de fleste landområder okkupert av enten Tswana eller andre farmere. Ved 1900 hadde de fleste av sanfolket endt opp med å gjete kveget i kommunale landbruksområder, på det som tidligere hadde vært deres land. Det ble et gradvis skifte fra å være landeiere til å bli innleid eller gjort avhengig av kvegindustrien, og fordelene med å få melk og rasjoner. Dette systemet skapte en avhengighet og opprettholdt sanfolkets status som en underklasse i et hierarkisk system (Le Roux & White, 2004). Dette kan sees med sammenheng med det som skjer i dag. Mange av sanfolket er i dag avhengige av å bo i bosetningene for å motta myndighetenes nødrasjoner for å overleve.

Mange hundreår er gått, og minnene om Sanfolkets historie og historien de selv husker er bleknet. I dag derimot har det blant sanfolket oppstått en visjon og ønske om å fange restene av sin historie og bevare det som er igjen av deres originale kultur og tradisjonelle kunnskap. Dagens sankunst består av mytologiske figurer som viser seg i både malerier, dans og fortellinger.

Fremdeles i dag strever mange med å få igjen noe av landområdene, og verdighet. Så sent som i 1998 ble sanfolket tvangsflyttet. I 2007 ble land frigitt igjen, men mange bor fremdeles i RAD bosetningene da de er blitt avhengige av hjelpen de får der. Sanfolket har fått et svekket immunforsvar og er plaget av tuberkulose og Aids da de ikke lever på den samme sunne måte og med den samme varierte kosten de er vant til (Madsen Poulsen, 1996).

4.3.2 Sanfolkets opplevelser av utdanning

Ulike studier viser til sammenfallende faktorer som vanskeliggjør sanbarnas skolegang. En sentralisert utdanning gjør at skolene gjerne befinner seg langt unna bosetningene til sanfolket, så barna er nødt til å flytte til internater langt hjemmefra for å gå på skole. På internatene er det ikke tilfredsstillende tilsyn og sanbarna blir mobbet og trakassert både på generelt grunnlag og på grunn av manglende klær og utstyr. Dette foregår både på skolen og på internatene, både av barn og voksne. Undervisningsspråket på skolen er fremmed for dem, og både læreplaner og læringsstil inneholder elementer for virkelighetsfjernt for deres erfaringsgrunnlag.

Willemien Le Roux viser til 3 kriseperioder i sanbarnas liv med en større sannsynlighet til å droppe ut fra skolen. Alderen 4- 9 år er den første kriseperioden. De 2-3 første årene av skolen er ekstra sårbare da de må separeres fra foreldrene og tilpasse seg nye rutiner. Mange av barna

dropper her ut allerede de første ukene, eller etter første termin. Det er gjerne rundt denne alderen helseproblemer grunnet fattigdom og gjør seg gjeldende. Rundt pubertetsalder, 10- 14 år er en periode der stigmatisering og følelsesmessige overgrep setter sine spor. Dette er alderen da skam over egen bakgrunn vises. I denne alderen regnes man som voksen i san- kulturen, så barna blir her mer påståelige og ikke så føyelige. På slutten av tenårene vil mangel på penger gjøre seg gjeldene. Man føler et press på å tilhøre majoritetsgruppen.

Le Roux viser i sin studie fra 1999 til flere faktorer som vedlikeholder en drop- out rate. Makt og avhengighet, fattigdom, overgrep og diskriminering og effekten av kultur.

Makt og avhengighet.

Sanfolket har en generell mistro til systemet som skal hjelpe de, da det sees på som verktøy for videre marginalisering og tap av landområder. De føler seg maktesløse og avhengige av andre. Ute av stand til å kontrollere endringer, trekker de seg heller unna. De føler de ikke har kontroll over egne liv og ingen innflytelse over økonomi og politikk rundt seg. Det verste synes de er at de mangler herredømme over landområder, og det å være lese- og skriveukyndig hindrer politisk og økonomisk innflytelse. Mange trekker seg unna forsøk på å lære seg det. Årsaken til denne ikke-deltakelsen kan være en historikk med at man ikke har noen grunn til å stole på de som kommer for å hjelpe. Sanfolket vil i utgangspunktet tro at ved å få en utdanning vil man kunne utfordre hierarkiene og de kreftene som nå lever på deres land. Men realiteten er at mange av barna slutter eller gjør det dårlig på skolen. Le Roux viser til en del konspirasjonsteorier sanfolket har som forklaring på hvorfor barna ikke fungerer på skolen:

- Majoritetsbefolkningen hindrer barna fremgang ved hjelp av heksekraft
- Barna feiler da de må skrive hvilket morsmål de har på eksamener, og skolene vil ikke de skal gjøre det bra.
- Barna blir sendt hjemmefra for å gå på skole for at de skal ”frarøves” egen kultur
- De blir slått på skolen for å gjøres svakere, samtidig som helsesystemet gir de feil behandling. Dette er ikke undersøkt.
- De får for lite mat for å bli gjort svakere

Fattigdom

Mange av barna slutter på skolen fordi de mangler klær, transport til skolen, sult og sykdom og på grunn av hvordan de blir oppfattet av andre på grunn av dette. I forhold til å gå på skole skammer de seg over å ikke ha klær. RAPD programmer i Botswana har utbygd en service med gratis skoleklær, men man kvalifiserer ikke til en slik hjelp om man bor hjemme. På skolen får barna grøt. Det kan de like gjerne få hjemme. Måltidsrytmen på skolen er og annerledes enn hjemme. Flere dropper ut av skolen i regntiden og på høsten for å være med foreldrene og sanke mat.

Språk

Barna får fra første skoledag instruksjoner på setswana, et språk de ikke kan. Før de lærer å mestre dette andrespråket skifter undervisningen til et tredje språk, engelsk. Sanbarna oppfattes som svært intelligente barn, men det hjelper lite når de ikke får utslag for det på grunn av språkproblemer. Barn får ikke snakke morsmål på skolen, mens lærerne gjør det. Mange av barna ser ikke verdien av morsmålsundervisning da de vil lære det samme som de andre barna. De synes det er av mer nytte å lære engelsk enn setswana, og føler det å lære engelsk vil kunne styrke de mer. Samtidig har mange av lærerne begrensede engelskkunnskaper selv, så det kan være vanskelig.

Overgrep og diskriminering

Det er et mønster av fysiske, seksuelle og følelsesmessige overgrep mot sanbarna på skolen. Barna blir mobbet på grunn av utseende og at de ikke snakker setswana. Det brukes fysiske avstraffelser i tillegg til verbale overgrep på myndighetenes skoler, både av lærere og elever. Seksuelle, fysiske og psykiske overgrep skjer på internatene når de er ubevoktet av tilsynspersonell. Det er i tillegg et følelsesmessig overgrep i utgangspunktet å skilles fra familien for å ha muligheten til å gå på en sentralisert skole.

Effekten av kultur

Myndighetene i Botswana ser ikke sanfolket som en egen gruppe. Dette fakta alene marginaliserer de når det kommer til utdanning fordi deres kultur er så fjern fra majoritetskulturen som dominerer på skolen. Sankulturen er dramatisk påvirket av en vestlig type for utdanning. Både lærere og foreldre mener sankulturen har mye å bidra med til den moderne verden og utdanningssystemet generelt (Le Roux, 2000).

I 2010 startet Gunnestad og Nguluka en liknende studie, som er under publisering i 2012. I denne studien er det intervjuet 28 barn, 15 voksne, 20 lærere og 1 lærerassistert for å finne årsaker og måter å forbedre skolesituasjonen på. Denne undersøkelsen bekrefter mye av det Le Roux fant ut i 1999. Det vil si at man kan anta at mye ikke har endret seg de siste 11 årene. De fleste barna oppga å bli banket av læreren som viktigste årsak til å droppe ut, mens de fleste lærerne benektet dette. Fattigdom er en annen viktig årsak. Barna vil ikke gå på skolen uten akseptable klær og sko. Ellers ble internatforholdene flagget ut som et problematisk område av både barn, foreldre og lærere. Både når det gjelder mobbing og mangel på omsorg og tilsyn.

For at barna skal holde seg på skolen foreslår barna at lærerne må slutte å slå, man må ha bedre tilsyn på internatene, man må ha klær og andre nødvendigheter for ikke å fryse eller bli mobbet. I tillegg ønsker de at læreplan skal inneholde aktiviteter som tradisjonell dans og sportsaktiviteter. Foreldrene ønsker at myndighetene skal involvere seg mer blant annet med økonomisk hjelp da de for eksempel ikke har mulighet til å kjøpe klær og utstyr til barna. Lærerne vil at myndighetene skal sørge for at mat og kles- servicen skal forbedres slik at alt kommer i tide, og i tillegg til at forholdene på internatene må gjøres noe med. De savner og at foreldrene engasjerer seg og kunne tenkt seg å ha lærer og foreldreseminar. De kunne tenkt seg bedre lønn og gjerne at man kan vise frem gode rollemodeller, altså at de av sanfolket som har gjort det bra siden de gikk på skolen, skal synliggjøres. De trekker og frem at barna går på førskole som et stort pluss når barna begynner på skolen. De ser at de som har gått på førskole mye mer mestrer overgangen til skole, enn de som ikke har. I forhold til læreplaner vil de helst at barna skal lære det samme. Lærerne mener at å skulle tilby sanfolket egne, tilpassede læreplaner fører til isolering fra majoriteten og derved mer marginalisering. Men de sier samtidig at læreplanene pr i dag er for langt unna sanbarnas erfaringsgrunnlag og opplevelser. Lærerne er frustrerte. De er vant til at man skal få frem gode resultater i klassene. Med sanbarna blir det ingen gode resultater, så lærerne vil helst ikke være der.

Opplevelser av mobbing, diskriminering, bli banket opp og mangel på materielle nødvendigheter er den realiteten som gjør at barna ikke vil være på skolen. Det er et tydelig behov at lærerne må læres opp til å bli mer sensitive til kulturelle forskjeller. Mangel på klær, internatpersonell, seminar for lærer og foreldre, høyere lønn, lærerassistanse og tilgang til førskole er alle faktorer som krever mer støtte fra myndighetene (Gunnestad og Nguluka, under publisering)

5.0 DRØFTING

I dette kapittelet vil mine sammensatte fortellinger komme inn. I og med at min empiri består av enkle fortellinger, vil dette kapitelet gå noe utover rammene for disse. I kap 5.1 fremstilles et overordnet bilde på Education For All (EFA) som kan sees på som et mål på internasjonal utdanningspolitikk. På bakgrunn av ”world system” og ”world polity” ser man framveksten og begrunnelsen for EFA. EFAs målsettinger vil til slutt drøftes med postkoloniale tanker i forhold til den tredje verden. Kapittel 5.2 omhandler Botswanas utdanningspolitikk. Denne vil sees i lys av framveksten av modernisme på nasjonalt plan. Jeg ser på nasjonal utdanningspolitikk som et resultat av både koloniale og postkoloniale utskytninger og derved implisitt ”world system” og ”world polity”. Kapittel 5.3 vil omhandle sanfolkets opplevelse av utdanning. Dette kapitlet vil se på ulike faktorer i forhold til utdanningssituasjonen til sanbarna. Jeg vil avslutte kapitelet om sanfolket med tanker om en videreføring av postkolonial teori.

5.1 EFAs målsetting om utdanning for alle

EFA initiativet oppsto i 1990. 1990-tallet var det tiåret som gjerne kalles utdanningsreformens tiår med vekst i utdanning og troen på dens betydning (Karlsen, 2006). På 1990-tallet hadde afrikanske land av ulike årsaker opparbeidet høy utenlandsgjeld, og den økonomiske framgangen de hadde hatt årene etter uavhengigheten stagnerte og gikk tilbake. Krisen ledet an mot en debatt mot det generelle forholdet mellom stat og marked, eller sosialisme og kapitalisme. Det var selve utviklingsstaten som sto på spill, og den hadde verken den tredje verden eller vestlige verden noe ønske om skulle gå tapt (Simensen, 2009). Et mer åpent internasjonalt økonomisk og politisk system ble utviklet. EFA programmet oppsto i denne perioden. Jeg mener EFA i stor grad må ses som et viktig ledd i denne moderniseringsprosessen. Dette fordi i en utdanningspolitisk sammenheng så vil modernisering innebære å bekjempe analfabetisme samt vektlegge kunnskap, ferdigheter og kompetanse (Patterson, 1999). Slike målsettinger sammenfaller med EFA som betrakter utdanning som et resultat av utvikling, hvor bekjemping av analfabetisme er et overordnet mål for myndiggjøring, som igjen skal føre til å overvinne fattigdom.

”World system”, ”world polity” og fremveksten av EFA

Ideen om ”world system”, en kapitalistisk verdensøkonomi, og ”world polity”, en verdensmyndighet, kan spores tilbake til 1600- tallet da modernisering og økonomiske fremskritt kom i verdens fokus. Som bakgrunn til dette kan jeg nevne at Copernicus, Galileo og Newton i sin tid bidro til at vitenskapen fikk forrang framfor religion i forhold til å forklare verdensfenomener, da de motbeviste at jorden var universets sentrum. Modernisering betyr i ”world system” å ta i bruk teknologier basert på vestlige konsepter av vitenskapelig kunnskap. Det er en industrialisering der man bytter ut mennesker med maskiner, skifter fra selvforsynte jordbruk til kommersiell drift, etablerer markeder og skaper urbaniserte institusjoner med behov for differensierte ferdigheter (Patterson, 1999). I følge Ramirez og Meyer (1980) behøver en moderne økonomi en arbeidskraft som er opptrent til ulike ferdigheter og samtidig er sosialisert til konformitet og forpliktelser til samfunnet. I en moderniseringstankegang og henholdsvis i forhold til ”world system” og ”world polity” er nettopp dette målet med utdanning. I ”world systems” tankegang skal utdanning produsere menneskelig kapital som skal tilfredsstille kravene til et moderne samfunn (Ramirez & Meyer, 1980). I forhold til ”world polity” fremstår målet med utdanning å bli deltakende og informerte individer i samfunnet. Modernisering innen ”world polity” kjennetegnes med at land skifter ut styringsett fra stammepegede autoriteter til demokratier med politiske partier og stemmerett for alle. Denne formen for verdenspolitikk har pågått like lenge som verdensøkonomien, men har skutt fart etter andre verdenskrig og dekolonialiseringen av den tredje verden (Patterson, 1999).

Ut i fra Edwards Sids tankesett kan man si at den tredje verden ble dekolonialisert i landområder etter den andre verdenskrig, men ikke i tenkemåte. Med andre ord, så gjennomgikk de kolonialiserte landene en fysisk frigjøring, men det gamle tankesettet var fortsatt gjeldende. Den tredje verden var sterkt påvirket av koloniherrne sine etter mange år som kolonialisert. Etter frigjøringen kom i tillegg internasjonale institusjoner inn i bildet for å bistå de nye landene på riktig vei. Etter at landene ble uavhengige, oppsto det etter mitt skjønn en rask utbredelse av en homogeniserende ”world polity” med en tilhørende spredning av vestlige forklaringsmodeller som har gjort seg gjeldende sammen med den fortsatte økonomiske ”world system” tankegangen. Det var fremskritt og modernitet som var i fokus (Patterson, 1999).

Multinasjonale finansielle institusjoner florerte i etterkrigstiden samtidig som internasjonale organisasjoner som FN og menneskerettighetene oppsto. World Bank er en av de største

aktørene på markedet når det gjelder utlån av penger til den tredje verden. Selv om World Bank opprinnelig skulle bedrive en upolitisk virksomhet, har både ideologi og tiltak iverksatt fra verdensbanken i stor grad vært styrt av de rike landene, da stemmeandelene fordeles ut i fra økonomiske bidrag (Karlsen, 2006). En vektet votering i FN tillot World Bank å promotere *Retten til utvikling* (1986) som en universell rettighet innunder menneskerettighetene. Derved var finansielle institusjoner innblandet i menneskerettighetene og vestlig dominans ble gjort om til internasjonal lov under en påstått global enighet (Kumar, 2011) Initiativet Education For All (EFA) har sin opprinnelse i FN s organ UNESCO.

Mønstrene for økonomisk utbygging og andre former for modernisering stammer i stor grad fra vestlige land (Patterson, 1999). Penger er makt. Og dette gjelder både innen ”world system” og ”world polity”. Verdens handelsorganisasjon (WTO), det internasjonale pengefondet (IMF), World Bank, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) er institusjoner som hovedsakelig domineres av verdens rikeste land. Her finnes kapitalkrefter som har bedrevet lobbyvirksomhet inn mot det politiske systemet. Følgen er at økonomisk hjelp til den tredje verden kobles til krav om innføring av markedsøkonomiske rammevilkår. Pådriverne er de som har kontroll over kapitalen. I et postkolonialt perspektiv så ser man her at den tredje verden er marginalisert i forhold til den vestlige verden. De som har makten til å bestemme er de samme som de som har penger. Thomas Hylland Eriksen sier vi er inne i en verdensomspennende homogeniseringsprosess som kan sammenliknes med en høvel som jevner ut ulikheter og sliper ned alle kulturelle forskjeller (Karlsen, 2006). Slik jeg ser det er det en vestlig tankegang som fremdeles styrer hva som skal høvles bort og hva som skal bestå. I forhold til modernisering har denne homogeniseringsprosessen så langt kun unntaksvis ført til forbedringer i den tredje verden. Den har ført til en økende industriell ulikhet, med en voksende gruppe fattige arbeidere verden over. Programmet EFA ble på mange måter satt opp for å skulle hjelpe den tredje verden fram til en bedre posisjon i verdensøkonomien, og på en slik måte kunne bekjempe fattigdom. For at den tredje verden skal kunne hevde seg i et moderne samfunn sees utdanning og forskning på som et konkurransefortrinn. Man må utvikle en arbeidsstyrke som er både innovativ og høyt kvalifisert, for å kunne konkurrere likestilt med vestlige land. Skolen kan derfor sees på som en nøkkelinstitusjon i samfunnsutviklingen. (Karlsen, 2006).

EFA målene i et postkolonialt perspektiv

EFA har utarbeidet noen målsettinger som de ønsker oppfylt innen 2015, og jeg vil i følgende avsnitt se nærmere på disse.

Den første målsettingen er å utvide førskoletilbudet til barn. Viktigheten av omsorg og utdanning for barn under skolealder begrunnes av EFA i barnekonvensjonen fra 1989 med et fokus på at alle barn har rett til å overleve, utvikle seg og bli beskyttet. EFA sier videre at det er et økt behov for organiserte tilbud for barn under skolealder på grunn av migrasjon, urbanisering og kvinners inntreden på arbeidsmarkedet. Mange barn mangler et førskoletilbud, samt rent vann, ordentlig mat og tidlig stimulering, som sees på som nødvendig for overlevelse, vekst og utvikling. De henviser til at underernærte barn sjelden melder seg inn ved skoler, eller melder seg inn sent, og de dropper gjerne ut (UNESCO, 2007). I et postkolonialt perspektiv mener jeg mye av dette kan sees på som myter tilpasset og begrunnet i vestlige samfunn. Kvinners inntreden i arbeidsmarkedet behøver ikke være en begrunnelse for at det er nødvendig med førskole for barn i den tredje verden. I vestlige land er førskoletilbud en nødvendig institusjon da gjerne begge foreldre er i arbeid. I den tredje verden er det ikke sikkert noen av foreldrene er i jobb. Urbanisering og migrasjon er heller ikke en relevant begrunnelse i perifere områder som store deler av den tredje verden er. Tidlig stimulering er et vestlig pedagogisk syn på hva som er viktig for barn. I mange ikke-vestlige kulturer er de minste barna mye etterlatt til seg selv, og de har full frihet til å utforske verden på egen hånd. Det er ingen forskning, foruten vestlig, som tilsier at man blir mindre overlevelsedyktig og utvikler seg mindre av den grunn. Det er gjerne de fattigste barna som uteblir fra barnehagen, og det er kanskje de som behøver det mest med tanke på å få i seg næring. Førskoletilbudet blir etter mitt skjønn av stor betydning for de fattigste barna nettopp med tanke på mat, fremfor noe annet. Et annet forhold som peker seg ut er at det viser seg at barn som har vært på førskole mestrer overgangen til en skolehverdag mye bedre, så det å ha tilgang til en førskole kan forhindre at barna ved et senere tidspunkt dropper ut av skolen.

Den andre målsettingen til EFA er å sikre en gratis og obligatorisk grunnutdanning for alle. Hvorpå det tredje og fjerde målet omhandler lese- og skriveferdigheter. Jeg velger å drøfte disse målene under ett. EFA hevder det er en sammenheng mellom lese- og skriveferdigheter og forventninger til livet (UNESCO, 2002). En slik slutning er sammenfallende med hva jeg tror på. Men det er kun i få tilfeller at ideen om grunnutdanning er tilpasset et konkret økonomisk eller lokalt politisk ønske eller behov (Vera & Caruso, 2007). Hvis ikke det å gå

på skole gir muligheter til arbeid, så vil myndighetene i landet komme i press mellom både internasjonale organisasjoner og lokalbefolkningen i landet sitt. I mange land foregår en storstilt skoleutbygging for å gi utdanningsmuligheter til alle, men denne masseutbyggingen går ofte på bekostning av kvaliteten. Det vil igjen kunne føre til at barn avslutter skolegangen. Det brukes gjerne mye penger på utbyggelsler av skoler, men gjøres mindre i forhold til kvaliteten. Som en konsekvens av dette sier EFA at et barn i Afrika i snitt vil ha 7 års utdanning. Dette er 6-9 år mindre enn i vestlige land (UNESCO, 2004). Igjen brukes en vestlig skolegang som referanse og målestokk. Det er fristende å spørre hvorvidt EFA tar nok hensyn til konteksten ved en slik sammenligning. En rimelig antagelse i en modernitetskontekst, er at mange land i den tredje verden befinner seg i samme situasjon som en del vestlige land, deriblant Norge, befant seg ved begynnelsen av 1900 tallet. Da var det ikke vanlig med mer enn 7 års skolegang. Å referere til en vestlig mal for antall år på skolen kan derfor sees på som irrelevant i forhold til hvor U- landenes utviklingssituasjon nå er. For mange kan det være viktigere å skaffe seg en jobb tidlig og ha penger til mat enn å bestrebe mange års skolegang, som kan hende ikke gir økte jobbmuligheter på sikt. Samtidig kan det være mange som ønsker å ha en utdanning som man tilbys i vestlige land.

Et annet forhold som er viktig å påpeke hva gjelder utdanning i den tredje verden vedrører utdanningens posisjon i samfunnet. På den ene siden sees utdanning som veien til både arbeid og medbestemmelse, men samtidig kan utdanning og representere en vei bort fra egen tradisjon og kultur. Noe som kan gi konsekvenser for individet både i forhold til egen familie, men også i samfunnet for øvrig. Til tross for eventuelle konsekvenser er det å ha tilbud om en grunnutdanning og det å lære seg å lese og skrive verdifullt for å kunne ta informerte avgjørelser selv og bli mer delaktige i samfunnet man er i. Som Ernesto Che Guevara (1928-1967) i sin tid sa: Et folk som kan lese og skrive er ikke så lett å lure.

EFA vektlegger også å lære voksne å lese og skrive. Grunnet befolkningsvekst vil antall analfabeter øke fra 133 millioner i 1990 til 168 millioner innen 2015 (UNESCO, 2006). Ut fra mitt skjønn kan det synes noe ambisiøst å skulle lære opp alle voksne til å lese og skrive, når det fremdeles er knyttet store utfordringer til barns skolegang. (UNESCO, 2005). Selvsagt er utvidelse av skolemuligheter viktig for å spre lese- og skriveferdigheter i hele verden, men samtidig må elevene følges tilstrekkelig opp, og kvaliteten på utdanningen må være tilfredsstillende, slik at flest mulig fullfører. Studier har vist at selv de som er ferdig med siste grunnskoletrinn i u- landene kan ha svake lese- og skriveferdigheter og lav tallforståelse

(UNESCO, 2005). Disse studienes sammenligningsgrunnlag er vestlige resultater. Ut fra min forståelse blir dette en urimelig målestokk.

EFAs femte mål handler om kjønnsbalanse og likestilling i grunnutdanningen. Dette målet var planlagt å nås innen 2005. EFA ønsket å belyse årsaken til hva det er som holder jentene borte fra skolen (UNESCO, 2003). Det kan være flere årsaker til dette. I mange kulturer er det ikke behov for at jenter skal gå på skole. Deres mål kan like gjerne være å gifte seg og stifte familie. Dette kan man se her i Norge og. Mange minoritetsforeldre ser ikke noe grunn i at jenter behøver videregående skole, fordi de kan være av den oppfatning av at kvinners rolle tilhører hjemmet og de oppgaver som er knyttet til det. EFAs femte mål om å oppnå kjønnslikhet innen utdanning er etter mitt skjønn og basert på en vestlig utviklingsmal der gjerne begge foreldre er ute i arbeid. Det tas her ikke hensyn til en kontekst med mer tradisjonelle kulturer, som tenker annerledes. Når en ser på EFA sine målsettinger kan man se at de bærer spor av myter i en "world polity" ånd. Myter om en type utvikling, demokrati som eneste form for nasjonsbygging, der individet fremfor det kollektive er i fokus.

Det sjette EFA målet handler om kvalitet. I mange av de afrikanske landene fullfører mindre enn 67 % opp til sjette klasse. Dette kan tyde på at kvaliteten er for dårlig. EFA foreslår her mange ting man kan gjøre for å forbedre utdanningen. Det at landene sikkert strides mellom en full grunnskoleutbygging og kvalitet tas ikke hensyn til. De ser at årsaken kan skyldes ressursproblemer, men foreslår det er mange til myndighetene kan gjøre ved en sterk ledelse, uavhengig av ressurser (*Education for all : the quality imperative*, 2004).

UNESCO mente i utgangspunktet at EFAs målsettinger skulle være mulig å nå innen 2015. Dette er en prisverdig målsetting, men ser ut til å være vanskelig å nå innen normert tid. Dette mener jeg fordi målene er utformet i forhold til vestlig standard og utviklingsnivå, som kanskje ikke lar seg overføre til den tredje verden.

I en kapitalistisk verdensøkonomisk ("world system") tankegang, fremstår det tydelig at vestlige land som har kommet inn med økonomisk bistand, benytter denne bistanden til å videre innføre et vestlig tanke sett i en "world polity" ånd med tilhørende liberale verdier, samt visjoner om modernisering. Kostnadstallene for å nå EFA viser seg å være sprikende og svært underestimerte i forhold til hva som ser ut til å bli reelle kostnader. EFA framholder at tallene er underestimert på grunn av for lite vektlegging i forhold til kjønnsproblematikk, HIV/ Aids og krigs- og krisesituasjoner (UNESCO, 2002). EFA monitoring reports viser til ulike forhold innad i landene som årsaker til at målene ikke nås, ettersom det er hvert enkelt lands ansvar å

legge forholdene til rette for at de enkelte målsettinger oppnås. En refleksjon jeg har gjort meg er om UNESCO i det hele tatt har vurdert egen målsetting om EFA som urealistisk?

I 2009 rapporten *Overcoming inequality: why governance matters* hevdes at en sterk styring fra statens side kan overkomme ulikhetene som finnes i samfunnet. Det framholdes at dagens styring ofte feiler i forhold til de fattigste og de mest marginaliserte gruppene av befolkningen (UNESCO, 2009). Dette vil omtales mer i forhold til Botswana i kap 5.2. 2010 rapporten *Reaching the marginalized* belyser marginaliserings problematikken. Dette vil jeg se nærmere på i kap 5.3 i forhold til sanfolket, men kort fortalt fører marginalisering til at millioner av barn frarøves muligheten til utdanning og livsmuligheter. Det hevdes og at marginalisering innen utdanning blant annet skyldes økonomisk ubalanse og dårlig politikk i forhold til økonomisk fordeling (UNESCO, 2010). Dyptgående marginalisering er av en kompleks art som trenger tid til å utbedres. Ved sammenligning av dagens u-land med situasjonen vi hadde i Norge for ca 100 år siden, så kan det gi en forklaring på hvorfor dagens styring feiler i forhold til de marginaliserte. I et moderniseringsperspektiv kan Botswana sies å ligge ca 100 år etter Norge. Men der Norge og andre vestlige land har gjennomgått en gradvis og naturlig moderniseringsprosess med alt det innebærer, blir på mange måter dagens u-land påtvunget et tankegods og handlingsmønster de ikke har fått tid til å modnes. Dette kan oppleves som undertrykkende, som igjen gir grobunn for motstand. All politisk undertrykkelse avler motstand (Simensen, 2009). Sett i lys av dette perspektivet, behøver ikke de underestimerte tallene, og den ueffektive framgangen i EFAs målsettinger bare skyldes utilstrekkelig finansiering, men og motstand fra befolkningen. Dette understreker viktigheten av at land selv er med og utvikler sin utdanningspolitikk, ellers vil det som kommer utenfra kunne virke undertrykkende og avle motstand. Dette kan særlig gjelde myndighetene. Den øverste ledelsen i et land vil selv legge premissene for hvordan eget land skal styres og utvikle seg. Store deler av den tredje verden befinner seg i en moderniseringsfase som Norge, og andre vestlige land har vært igjennom tidligere. De fastholder en assimileringstankegang og minoritetene sees på som et problem da de mangler majoritetskulturell kompetanse. Denne tankegangen hadde vi i Norge så sent som 1970 (Sand, 2008). Det er først fra 1980-tallet vi har endret fokus, så slik jeg ser det virker det naturlig at land i den tredje verden ikke helt er der enda.

Avsluttende tanker om EFA

Dagens beskrivelser av verden er på mange måter forbløffende lik de tidlige moderniseringstankene til Marx, Durkheim og Weber fra 1890- tallet. Slik de så det kunne tradisjonelle land enten kan følge veien til kapitalisme, slik vestlige land hadde gjort, eller så ble de fordømt til utryddelse. Den vestlige vei å gå ble betraktet som den eneste rette, og motoren til endring lå i kapitalistlandene. Min oppfatning er at denne tankegangen er rådende også i dagens samfunn. "World system" er i stor grad et selvgående, markedsstyrt system som er blitt dominerende for hvordan et land skal utvikle seg. Tesen "TINA", There Is No Alternative, vektlegger en slik markedsstyrt økonomisk liberalisme som den beste formen for modernisering. Endringen ligger i markedet som er skapt, teknologien som er oppfunnet og mytene som spres verden over. Kjernestater kontrollerer verdensøkonomien og aktiviteter til andre land. Til tross for dette er det viktig å påpeke at eksisterende politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forskjeller betyr noe. Verden er full av motsetninger, protester og sivil ulydighet. Hvorfor slikt opprør oppstår har ikke modernister god nok forklaring på (Patterson, 1999). I et postkolonialt perspektiv har ikke UNESCO med EFA gode forklaringer på det heller.

Slik jeg forstår det legger EFA opp til utvikling og framskritt mot en moderne verden etter vestlig mønster. Dette kan på sikt myndiggjøre den tredje verden til å skulle kunne hevde seg i verdensøkonomien. Jeg ser og at mens "world system" og "world polity" i stor grad har vært sammenfallende til å begynne med, så har et skifte innen "world polity" på 2000 tallet ledet an til en annen tenkemåte som på mange måter er i strid med "world systems" tenkemåte. Jeg vil komme mer inn på dette avslutningsvis i oppgaven. Etter mitt skjønn er "world system" i stor grad et teknologisk, markedsstyrt økonomisk system og derved vanskelig å endre. "World polity" består av tanker og er derved mer fleksibel for endring. Når man har sett at "world system" gir skjevfordelte resultater i forhold til blant annet fordeling av goder, kan en endring innen "world polity" hjelpe til med å sette fokus på nettopp dette.

5.2 Botswanas nasjonale utdanningspolitikk

Botswana var underlagt Storbritannia fra 1885- 1966. Etter uavhengigheten fortsatte Botswana moderniseringen fra der Storbritannia hadde sluppet. Med uavhengigheten ble utdanning satt som et essensielt mål for nasjonal utvikling. National Commission on Education fra 1976 la basis for all videre utdanningspolitisk utvikling, og siteres fremdeles. Regjeringen sitt ønske for framtiden er at landet skal bli et *økonomisk system drevet av individer med yrker* (Meyer m fl., 1993). Dette er i tråd med en "world system"- tankegang. I forhold til utdanning beholdt landet den britiske modellen for utdanning som ble utbygget under kolonitiden. Skoleutbyggingen i Afrika under kolonitiden avspeilet særtrekk i kolonimaktens egen kultur og tradisjoner, selv om britene i utgangspunktet var betenkt over en skoleutdanning som skulle produsere "svarte europeere". En skolekommissjon fra 1920 understreket et behov for praktisk opplæring og respekt for tradisjonell kultur og autoritet, men afrikanske land ønsket ikke dette selv (Simensen, 2009). Man ser her et ønske om modernisering fra landene selv.

Det var misjonen som gjorde mesteparten av arbeidet i forhold til tilbud om utdanning til og begynne med, og etter hvert under tilsyn og støtte fra staten. Fremgangen for kristendommen kan sees på som et av de viktigste og mest varige trekkene ved endringen som kom i gang under kolonistyre. Muligheten til misjonering ble utnyttet samtidig som en skolegang ble tilbydd. I så måte ble tilbud om skolegang den viktigste brekkstangen for evangeliet. For afrikanere i moderne yrker hadde kristendommen den fordel at den i stor grad var sammenfallende med "world system" sin tankegang. Den velsignet individuelle framgang og rikdom i motsetning til afrikansk tradisjonell religion med dens kollektive krav. Igjen, med dette kan man anta et ønske om modernisering fra befolkningens perspektiv. For at britene skulle kunne administrere landet og bygge ut infrastruktur ble det gjennom utdanning skapt moderne samfunnsgrupper som ironisk nok, til syvende og sist vendte seg mot dem og tok tilbake makten (Simensen, 2009).

Da Botswana ble uavhengig erklærte de at alle innbyggerne i landet skulle kalles basarwa, uavhengig av etnisk tilhørighet. Dette var en motreaksjon til apartheidpolitikken i det sørlige Afrika, som distinktivt skilte mellom grupper. I tillegg til en motreaksjon mot dette var det nok en måte å forsøke å skape en helhetlig front på. Da Botswana var underlagt Storbritannia var det ikke mye lojalitet mot koloniherrerne den siste tiden, så det å skape en felles nasjon kan

ha vært en måte å unngå indre stridigheter på. Det å bli en felles gruppe, med felles mål, kunne hindre plyndring og kamper om hvem som skulle sitte med makten. I "world system" og "world polity's" tankegang vil en essensiell årsak være å kunne følge en moderne utviklingskurs. Botswana har organisert seg etter en universell, moderne modell om statsborgerskap, sosioøkonomisk utvikling, der utdanning sees på som en helbredelse og oppskrift for framtiden. Tidlig sosialisering skal lede an til en senere yrkesmessig karriere og et meningsfylt liv på individuelt plan. Skole og utdanning erstatter familie og mer tradisjonelle sosialiseringsinstitusjoner. Tanken er at man skal innlemmes i et moderne, universelt og standardisert utdanningssystem som skal forberede til alle aspekt av livet. Botswana skal sees på som en nasjonal integrert enhet, ikke en samling av uensartede grupper. Samfunnet, livsløpet og sosialisering skal høre under den nasjonale statens ansvar (Meyer m fl., 1993).

Botswana i forhold til internasjonal utdanningspolitikk

Utdanningspolitiske endringer kan forstås i lys av en verdensomspennende spredning av tanker om utdanning, modernitet, individ og nasjonalstaten (Meyer m fl., 1993). Eller som sagt i "world polity's" ånd, vestlige myters spredning (Caruso, 2008). Lokale orienteringer og nasjonal politikk er gjennomsyret av slike idemessige og institusjonelle krefter. Historisk sett har Botswana lenge hatt tilknytning til støttende internasjonale organisasjoner⁴. Disse har både gitt personell og økonomisk bistand til utdanning, og internasjonal involvering har vært gjennomgripende. På den ene siden skaper disse ytre kreftene en utdanningsmessig endring som er til nytte for landet. Fra et annet perspektiv kan dette føre til passivitet og en lært hjelpsløshet. Dette er et prinsipp som tilsier en følelse av at det er ingenting man kan gjøre motstand mot og at det er ytre krefter som råder og avgjør hvert utfall (Meyer m fl., 1993). I hvilken grad er nasjonal styring mulig i en globalisert utdanningspolitikk? I et postkolonialt perspektiv har vestlige eksperter kommet inn med løsninger basert på egne kunnskaper, og troen på vestlig rasjonalitet og vitenskap har blitt sett på som eneste løsning (Briggs & Sharp, 2006). Dette kan igjen skape en personell og organisasjonsmessig ineffektivitet og rådvillhet (Meyer m fl., 1993), slik jeg ser det, spesielt hvis noe ikke fungerer slik intensjonen har vært. Med dette mener jeg når utdanningssystemet ikke fungerer slik det er ment både med tanke på kvalitet og heller ikke gir noen muligheter videre til arbeid eller livsbeskjeftigelse.

⁴ United Nations, World Bank (IBRD), United States Agency for International Development (USAID), the British Overseas Development Agency (ODA) og the Australian International Development Assistance Bureau (Meyer et al., 1993).

Botswana i forhold til majoritetsbefolkningen

Majoritetsbefolkningen i Botswana virker verken kritiske eller ambivalente i forhold til utviklingen, selv om kanskje ikke alt fungerer som det burde. En mulig forklaring på denne manglende kritikken er at moderniseringen sees på som noe uunngåelig, eller det kan bety at lokalbefolkningen ønsker alle som kommer med løsninger på problemer velkomne.

Modernisering er en realitet, og Botswana ser på seg selv som en moderne stat. Dersom innbyggerne i likhet med staten identifiserer seg med modernismen (eller det moderne), er det naturlig å tenke seg at de i større grad er åpne for nye tankesett fremfor opposisjon mot disse. Det er en del kontroverser i Botswana, men når det gjelder utdanning, ser det ut som de fleste er enige. Kritikken rammer ikke utdanningspolitikken, men tregheter i modernisering av andre sektorer, som økonomi og regjeringsform (Meyer m.fl., 1993).

Botswana i forhold til sanfolket

I majoritetens øyne betraktes Botswana som en demokratisk nasjon. Botswana kritiseres likevel av internasjonale menneskerettighetsforkjempere for behandlingen av sanfolket (Wagner, 2006). En frivillig flytting av sanfolket på 1970 tallet sies å være initiert av innflyttede kvegfarmere i området. I 1998 ble de fleste tvangsflyttet. Dette har initiert til mye mistillit mellom sanfolket og myndighetene. Det er sterke indikasjoner om at flyttingen ble iverksatt grunnet funn av diamanter og olje i Kalahari-ørkenen har skapt økonomiske og politiske årsaker til at dette ble gjort (Wagner, 2006). Presidenten Iam Khama har en militær bakgrunn, og når man ser de 4 slagordene: Discipline, Democracy, Development og Dignity, fremstår det for meg tydelig at dette demokratiet kan kjennetegnes som et noe autoritativt demokrati. Stammekulturer beskrives å være respektfulle ovenfor autoriteter, noe som etter mitt skjønn kan tyde på at det er lite de skulle ha sagt. Empiriske funn støtter opp under mine antakelser. En studie av det sivile samfunnet i det demokratiske Botswana fant at til tross for at ulike organisasjoner har vært til stede i Botswana i over 30 år, er mange av organisasjonenes inntrykk at kostnadene for å involvere seg i myndighetenes avgjørelser er høyere enn fordelene (Holm, Molutsi, & Somolekae, 1996). Kan dette tyde på at man er redd for å følge av å involvere seg? At det ikke er noen vits i, eller er redd for motreaksjoner og straff?

Internasjonale og frivillige organisasjoner har bidratt til at sanfolket fikk tilbake landområder i 2006. Etter en årelang rettssak, finansiert av blant annet Norad⁵ fikk de vende tilbake til jaktområdene i Kalahari- ørkenen. British Broadcasting Corporation (BBC) har påvist at myndighetene saboterte dette ved å helle sement i brønnene deres (Tystad, 2011). I 2011 vant sanfolket en ny rettssak som forpliktet myndighetene til å skaffe vann og helsestell i områder de bosatte seg. Sanfolket fikk rett til å bruke de gamle borehullene, bore nye hull og retten beskrev myndighetenes holdninger ovenfor sanfolket som av nedverdiggende karakter. Denne dommen er et hardt slag for botswanske myndigheter som nå må bevise at de er demokratiske. Presidenten har tidligere uttalt at sanfolket er primitive og tilbakestående (Tystad, 2011). Lederen for organisasjonen Survival International etterlyser et klart tegn på at myndighetene har endret politikk i forhold til sanfolket.

Det er flere land som har hevdet at urbefolkninger er for primitive til å behøve beskyttelse, under FNs arbeid med å sikre minoriteters og urbefolknings rettigheter i menneskerettighetene. Disse landene fremholder tanken om at assimilering er eneste utvei (Lile, 2008). Botswanas president kan se ut til å ha denne holdningen. Selv om slike holdninger uten tvil er uheldige, er det kanskje ikke så unaturlig at presidenten besitter de. Tankene må ses i lys av at landet er i startfasen av en moderniseringsprosess, og omfattende endringer skjer, som tidligere nevnt over tid. Dette er også gjeldende for holdningsendringer og perspektiver å betrakte verden på.

Avsluttende tanker om Botswana i forhold til postkolonial teori

Botswana er på en måte fanget mellom det å skulle modernisere og økonomiske framskritt i "world systems" tankegang og nyere trender innen "world polity" der man skal bruke ressurser på minoritetene i sitt land. I en utdanningsmessig sammenheng er dette et velkjent fenomen. Det handler om forholdet mellom tilpasset opplæring og en produktorientert utdanning (Karlsen, 2006). Innen "world polity" legges i dag vekt på tilpasset opplæring og individets selvutvikling. På den andre siden så er "world systems" syn på utdanning produktorientert der det gjelder å hevde seg i konkurransen. Ut fra begge perspektiver er landet under press fra vestlige trender innen internasjonal utdanningspolitikk som en perifer stat innen verdensøkonomien. Postkolonialismen lever i beste velgående.

⁵ Norwegian Agency for Development Cooperation (Norad), er et norsk statlig direktorat for utviklings samarbeid. Norad forvalter statlige midler som kanaliseres gjennom norske frivillige organisasjoner, internasjonale organisasjoner, forskning og næringsliv for utviklingsformål.

5.3 Sanfolket og utdanning

Det finnes ingen juridisk definisjon på verken begrepet minoritet eller urbefolkning. I følge Capotorti kan en minoritet være noen som er i en ikke- dominerende posisjon i forhold til majoritetspopulasjonen, og som har andre etniske, religiøse eller språklige karakteristikk enn majoriteten, og har et ønske om å bevare dette. Urfolk er folk i nasjoner som har bodd der fra før erobring og kolonialisering tok sted. Det er snakk om folk som har mistet sine landområder og de har en sterk historisk og kulturell tilknytning til territorier de ikke kontrollerer lengre (Lile, 2008). Sanfolket er i så måte både en minoritet og urbefolkning i eget hjemland. Så sent som i 1998 ble sanfolk tvangsflyttet ut fra sine områder og inn i trange bosetninger med ingen annen mulighet til beskjeftigelse enn å ta i mot mat og vann fra myndighetene. Siden ingen andre har evner til å overleve der, er sanfolket i dag fritt i de tørreste områdene av landet. På grunn av kvegdrift og vannhull til dyrene, er grunnvannet sunket så lavt at dette ofte ikke er mulig. Myndighetene er i dag pålagt å skulle bore brønner til sanfolket, men de fleste av sanfolket bor likevel i bosetninger der de er blitt avhengige av mat og vann fra myndighetene (Le Roux, 2000). De er på mange måter blitt fanget mellom det tradisjonelle og det moderne og føler seg ikke hjemme noen steder lengre.

Utfordringer knyttet til sanfolkets utdannings situasjon

Studier presentert i denne avhandlingen er sammenfallende når det gjelder å beskrive sanfolket og deres opplevelse av den utdanningen de tilbys. Utfordringer knyttet til fattigdom, overgrep og diskriminering, makt og avhengighet, marginalisering og kultur er gjennomgående problematikk sanfolket står ovenfor.

Selv beretter sanfolket om bruken av fysiske avstraffelser på skolen. Noe de anser som overgrep. Videre beskrives trakasseringer på internatene som foregår når tilsynspersonell ikke er til stede. Sanfolket opplever det å bli sendt langt av gårde for å gå på skole som et følelsesmessig overgrep, fordi de i sin kultur er vant til mye nærhet og samhold med sine foreldre. Når barna i tillegg ikke blir tatt godt vare på når de er borte, forverrer det situasjonen. Med disse utgangspunktene er det ikke rart at skolen kan representere strukturer de ikke ønsker å ta del i, og som oppleveres som opprivende (Le Roux, 2000).

Tilleggsfaktorer som ser ut til å ha betydning for sanfolkets syn på og deltakelse i skolesituasjonen er knyttet til egne ferdigheter. De færreste sanforeldre kan lese og skrive og vet ikke hvordan de skal støtte barna på skolen. Undervisningen foregår i tillegg på et språk som er fremmed både for barna og foreldrene. Samtidig med disse utfordringene er det nok en generell mistillit til systemet som ligger i bunn som fører til lav foreldrebidrag i forhold til barnas skolegang. Denne slutningen støttes av entydig forskning, som viser at sanfolkets mistillit til systemet og majoritetens mangel på respekt er det som karakteriserer forholdet mellom minoriteten og majoriteten (Le Roux, 2000).

Sanfolket befinner seg i en vanskelig og paradoksal situasjon. De menneskene som nå gir de mat, sender barna deres på skole og tilbyr arbeid, er de samme menneskene som har holdt sanfolket nede i generasjoner. På den ene siden er sanfolket avhengige av myndighetenes hjelp, men på den andre siden har de ingen ønsker om å endre seg, og de vil beholde kulturen sin. I stedet for å ty til fysiske reaksjoner på den vanskelige situasjonen de befinner seg i, har tilbaketrekking vært en taktikk sanfolket er kjent for å benytte. Dette er en taktikk de har brukt gjennom mange år. Denne tilbaketrekkingen fortsetter når barna gjør det dårlig på skolen. Hver negative erfaring barna får i forhold til utdanning bekrefter forhåndsantakelsen at de er i krig med en makt sterkere enn de selv.

Orientalisk bistand

På bakgrunn av sanfolkets generelle mistillit til myndighetene vil frivillige organisasjoner som KFO kunne fungere som gode støttespillere og bindeledd mellom sanfolket og myndighetene. De frivillige organisasjonene gjør i dag mye for å tale sanfolket sin sak. Dette har ikke alltid vært tilfelle, og fortsatt finnes mange fordommer knyttet til sanfolket. Situasjonen i dag fremstår som preget av en gjensidig skepsis til hverandres levemåter. På den ene siden innehar sanfolket store fordommer mot skolesystemet, på den andre siden har mange i majoritetsbefolkningen, samt flere av de frivillige fordommer mot sanfolket. Det er kanskje lettere å forstå at majoritetsbefolkningen kan bære preg av forutinntatthet og skepsis knyttet til sanfolket, de har på mange måter vokst opp med en negativ holdning. Verre er det når frivillige som skal jobbe for å utbedre sanfolkets situasjon besitter mange av de samme fordommene. Fra frivillige er det kommet uttalelser som; ” det hjelper ikke å snakke med sanfolket, de har ingen ansvarsfølelse”, ” sanfolket er forstyrret, og vi forstår ikke hvorfor” (Le Roux, 2000). I lys av slike uttalelser kan man stille seg spørsmålet om sanfolket også blir marginalisert av de frivillige som er der for å bistå, samt tale deres sak?

Mens land i den tredje verden frigjorde seg fra europeiske kolonivelder, vokste bistandshjelp fram og overtok der de gamle koloniveldene har sluppet (Løland, 2010). På 1990 tallet dukket ulike frivillige organisasjoner opp som kunne sette i verk utviklings- og moderniseringstiltak finansiert av World Bank. Dette med bakgrunn i en "world system" tankegang. Heriblant dukket KFO opp. Som nevnt tidligere er KFO en samling av organisasjoner som arbeider for blant annet myndiggjøring av sanfolket. I denne perioden og etter uavhengighetstiden skjedde en fascinerende religiøs oppblomstring i afrikanske land. Dette kan ses i sammenheng med religionens samlende kraft og kilde til fellesskap, som for en ny stat som tilstreber å være enhetlig kan være noe samfunnet kan samles om. I forhold til den økonomiske krisen på 1990 tallet så kunne religion i tillegg være en kilde til trøst, håp og fellesskap. For et samfunn i krise kan religion ha den virkningen (Simensen, 2009). Ved å betrakte religion ut fra postkolonial tankegang kan relasjonene være preget av motsetninger mellom oss og dem. Betegnelsen "den andre" er snar til å dukke opp i postkolonial teori. Hos Emanuel Levinas er det i møtet med den andres ansikt og nød som vekker oss til ansvar. I et kristent synspunkt snakker man om de lidende fattige, eller det korsfestede folk. Man fortolker den andre ut i fra kristne forestillinger og den grunnleggende kristne innsikt er at frelsen er å finne i Jesu kors. Man må utrydde lidelsen og ta de korsfestede ned fra dagens kors. De må reddes, de må frelses (Løland, 2010). Å ha en idealistisk agenda om å bekjempe nød, frigjør oss ikke fra kolonitiden. Veien kan være brolagt av gode intensjoner, men det er uvisst hvor veien fører. Slik jeg ser det har sanfolket pr i dag behov for finansielle midler for å hevde seg i et moderne samfunn. De har ikke behov for veldedighet eller omvendelse. Flemming Madsen Poulsen, lærerutdannet i religion og historie sier KFO styres av hvite misjonærer og at sanfolket føler seg presset av disse (Madsen Poulsen, 1996). Ut i fra å lese KFOs årlige rapport fra 2008, fremstår det tydelig for meg at fokuset har skiftet fra og primært bedrive en misjonsvirksomhet og moderniseringsarbeid til å være en organisasjon som skal styrke sanfolket på deres egen kultur. Det kan likevel være vanskelig å endre fokus både for de frivillige og for sanfolket å skulle tro på det. Jeg merket meg at under min praksisperiode i 2009, ble lokalbefolkningen mer positivt innstilt til oss når vi fortalte vi ikke var kristne fredskorps arbeidere, men bare studenter fra Norge. En annen observasjon jeg gjorde meg, som kan bekrefte sanfolkets skepsis til religion, var at mange ikke ønsket å sende barna sine i nystartede barnehager fordi de var bygget på et kristent grunnlag.

Dagens situasjon

Ved å sammenligne studier fra 2000 og 2010 noterer jeg meg at det er skjedd få gjennomgripende endringer både i forhold til EFA målenes framgang og sanfolkets opplevelse av utdanning. Når det gjelder sanfolkets opplevelse av utdanning ligger det her dyptgående marginalisering og diskriminering i bunn (UNESCO, 2010). I følge EFA er det ingen enkel formel for å overkomme marginalisering innen utdanning. Politikken må i tillegg til å ta tak i utfordringer knyttet til spesifikke marginaliserte grupper, fokusere på underliggende årsaker, som sosial diskriminering og stigmatisering. Problematikk av slike størrelser er vedvarende og motstandsdyktige mot endring. Men det er mulig med et vedvarende politisk engasjement som arbeider for sosial likhet, like muligheter og rettigheter (UNESCO, 2010). EFA framholder at det er mye man kan gjøre uavhengig av ressurser for å forebygge marginalisering innen utdanning. I forhold til dette mener jeg det er viktig at myndighetene i Botswana først og fremst må gå foran som et godt eksempel. Uheldige uttalelser fra presidenten som at sanfolket er primitive og tilbakestående bidrar ikke til en positiv holdningsendring i befolkningen for øvrig. Uttalelsene er med på å legitimere negative holdninger mot en minoritet, noe som igjen bidrar til å opprettholde marginalisering.

Sterk ledelse og holdningsendringer alene, vil etter mitt skjønn ikke være tilstrekkelig i forhold til å utbedre utdannings situasjonen til sanfolket slik det fremstår i dag. Finansielle midler (økonomisk støtte) er avgjørende for å sikre kvaliteten på det tilbudet som gis. Det støttes og av Le Roux, Gunnestad og Nguluka. Økt økonomisk støtte vil bidra til flere og bedre kvalifiserte lærere med høyere lønn, bemannede internater, penger til klær og utstyr, læringsmateriell og sanitære forhold. Det er disse områdene som selv trekkes frem av de som står utdanningen for sanbarna nærmest, nemlig lærere, sanbarna og sanforeldre (Gunnestad og Nguluka, under publisering).

Et skifte innen "world polity"

De fleste skolerte urfolk ser i beste fall på menneskerettighetene som et misjoneringsprosjekt. Den universelle deklarasjonen består av historiske og ideologiske momenter spesifikt knyttet til europeiske kulturer (Kumar, 2011). Intensjonene er gode, men mye av innholdet i menneskerettighetene kan sees på som et moderne individuelt frigjøringsinitiativ skrevet med en vestlig penn. Dette kan ha noe med å gjøre med tiden de stammer fra hvor "world polity" og "world system" i stor grad var et sammenfallende moderniseringsprosjekt. Det er derimot

kommet nye deklarasjoner til, som bærer preg av nyere vestlige tanker om postmodernitet. De er fremdeles skrevet med en vestlig penn, men de er i det minste til stor fordel for sanfolket.

Endringer i menneskerettighetene i 2007 med en egen urfolksdeklarasjon, gir urfolk rettigheter som de tidligere har manglet. Endringer i menneskerettighetene legger stor vekt på selvbestemmelsesretten og landerettigheter. Land i moderniseringstanker ser ut til å ignorere dette på bekostning av økonomisk gevinst. Allerede før FN ble etablert etter andre verdenskrig hadde den Internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO) utarbeidet en rekke menneskerettigheter. ILO ble etablert som en konsekvens av den industrielle revolusjonen i en periode med økonomisk ekspansjon som medførte harde og umenneskelige arbeidsvilkår. Da FN ble etablert i 1946 ble ILO innlemmet i FN- systemet. ILO- konvensjonen nr 107 av 1957 var den første traktat som omhandlet urbefolkning. Den sto klart uten konkurranse i 32 år, før man innså at dens fokus på assimilering, at urfolk skulle integreres inn til storsamfunnet, var både nedverdiggende og ikke sto i samsvar med nyere politikk i forhold til urbefolkning. I 1982 etablerte en arbeidsgruppe for urbefolkninger seg (UN Working Group on Indigenous Populations). Den inviterte alle representanter for alle urfolksorganisasjoner, sammen med akademikere og andre internasjonale organisasjoner til å jobbe sammen om å endre ILO- konvensjon 107. Mellom 1987 og 1989 ble ILO- konvensjon nr 169 utledet. Denne omfatter mange aspekter ved urbefolknings liv, som tospråklig utdanning, landrettigheter, miljø, skikker og rett til å bli konsultert. Landrettigheter kan være et svært sensitivt tema fordi det kan innebære store økonomiske interesser. For eksempel i Botswanas tilfelle har funn av diamanter og olje i Kalahari ørkenen gjort at myndighetene helst ikke vil gi tilbake landområder. Konvensjonen sier at stater skal anerkjenne urfolks rett til eiendomsrett og besittelsesrett over områder de tidligere rådet over. Selvbestemmelsesretten er den viktigste rettigheten for urfolk og alle andre mennesker i verden. Man skal være fri til å bestemme egen politisk status og fritt forfølge egen økonomisk, sosial og kulturell utvikling (Lile, 2008). Man skal ikke berøves retten til å dyrke egen kultur, religion eller språk.

I forhold til sanfolket og utdanning vil denne trenden innen ”world polity” på sikt føre til endringer for deres utdannings situasjon. Det kan her ligge håp om en ny utdanningspolitikk der man tar hensyn til minoritetene på en annen måte enn man har gjort tidligere. Dette kan man se allerede av Botswanas visjon innen 2016 der det er satt som mål at Botswanas ulike språk og kulturelle tradisjoner skal støttes og styrkes innen utdanningssystemet (Gunnestad & Nguluka, under publisering). Om målet er realistisk å nå innen 2016 vil tiden vise.

Løfte fram stemmene til sanfolket

Avslutningsvis vil jeg trekke noen tråder til en videreføring av postkolonial teori. Med en videreføring av postkolonial teori mener jeg at man ikke bare lytter til sanfolkets stemmer, men også tenker at man har noe å lære av deres måte å betrakte og leve i verden på. Det er stadig flere som fokuserer på de marginalisertes opplevelse av fenomener, men det er få som faktisk åpner opp for å prosessere deres viten, teori og forklaringer (Briggs & Sharp, 2006). Den nye trenden innen "world polity" tilsier at et vestlig syn bare er et syn av mange. Således kan urfolks kunnskaper være likestilt eller av bedre verdi noen steder. Hvilken kunnskap som egner seg best, kan dermed sies å være kontekstavhengig. Sanfolket selv ønsker at samfunnet skal lære noe av dem, og vil ikke være nok et eksempel på en utdøende rase (Madsen Poulsen, 1996).

Det er flere positive forhold ved sanfolkets kultur som bør fremheves, som Botswana, men også vesten kan dra nytte av. Sanfolket verdsetter frihet. Vennskap og sosiale kontakter er viktig. I stedet for å samle på ting, vil de gjerne dele egen rikdom med hverandre. De gir hverandre gaver for at alle skal ha det like bra (Madsen Poulsen, 1996). For dem blir det vanskelig å skulle tilpasse seg en individualistisk verden der materiell rikdom ser ut til å bety mer og mer. Vi ser av modernitetens utvikling at de rike blir rikere, mens de fattige blir fattigere. Sanfolkets fordeling av goder står i sterk kontrast til vår streben etter individuelle goder. Muligens har vi noe å lære av deres holdninger? Et annet aspekt som står sentralt i sanfolkets kultur er deres evner og erfaring med samarbeid. Sanfolket er vant til samarbeid og å lære i fellesskap og av hverandre. Dette kan ses i lys av nyere trender innen utdanning. Den britiske modellen for skole i Botswana derimot vektlegger synet på lærer som formidler og elev som mottaker. Systemet er regelrettet og det oppmuntres til å konkurrere. Skriftlige eksamineringer brukes for å teste elevene for å sjekke hvor mye de har lært. Det prestasjons- og konkurransepregete skolesystemet som legger opp til en individualistisk livsstil er vanskelig å forene med sanfolkets tradisjon for å tenke kollektivt framfor individuelt. I dagens vestlige samfunn bestrebes en livsstil preget av materiell rikdom og egenrealisering på bekostning av fellesskapet. Et betimelig spørsmål i denne sammenheng er hvorvidt det er denne utviklingen vi ønsker?

Et annet forhold ved sanfolkets kultur, som skiller seg fra majoriteten i Botswana, omhandler fysisk avstraffelse som del av barneoppdragelsen. I forhold til dette området, er sanfolkets tradisjoner i samsvar med nyere vestlig forskning. Bruk av fysiske avstraffelser ser ut til å

fremdeles forekomme i deler av Botswanas majoritetsbefolkning og i myndighetenes skoler. Sanfolket har aldri brukt dette i sin oppdragelse, når de så erfarer fysisk avstraffelse i skolesystemet opplever de det som overgrep, på samme måte som vi i Norge ville opplevd det. Hvordan sanfolket praktiserer ikke- voldelig barneoppdragelse burde blitt fremhevet. Deres praksis er ikke utformet på bakgrunn av forskning (slik tilfellet er for mange vestlige land), men ut i fra et barne- og menneskesyn. Det å vektlegge slike positive forhold, kan bidra til å myndiggjøre sanfolket. Fremfor å vise til menneskerettighetene og vestlig forskning på fysisk avstraffelse kan det heller vises til de positive erfaringene sanfolket har gjort seg gjennom deres historie preget av oppvekst uten vold.

Ulike kulturer omhandler ulike måter å være menneske på. Mister man sin kultur, blir man berøvet sin måte å være menneske på. Et kulturelt mangfold bør derfor sees på som en kulturell ressurs. Et snevert perspektiv på det å være menneske, fører bare til fordommer og trangsynthet (Lile, 2008). Å vektlegge en majoritetskultur, enten det gjelder vestlige land i forhold til den tredje verden eller et lands forhold til egne minoriteter neglisjerer at det finnes andre kulturer, og gir grobunn for er marginalisering og diskriminering.

6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJON

En besvarelse på størrelse med en masteroppgave har sine begrensninger i forhold til både dybde og bredde. Denne studien har i liten grad omhandlet det spesifikke pedagogiske som skjer i skolen, men jeg har forsøkt å belyse nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk og sanfolkets opplevelser av den. Oppgaven har derfor handlet mye om modernisering, der utdanning sees på som en viktig del, og en tradisjonell kulturs møte med den. Generelle modeller for moderne samfunn med et fokus på utdanning har spredd seg til alle land, selv om landene varierer i forhold til politisk, økonomisk, sosial og kulturell organisering. Botswana har gjennomgått en rask utbygging av utdanningssystemet. Dette går derimot på bekostningen av kvaliteten som tilbys. I sanfolkets tilfelle er skolesituasjonen vanskelig. Landets fokusering på og ikke skille mellom minoritetsgrupper i landet, gjør at majoritetens kultur blir vektlagt. Det kan være økonomiske spørsmål knyttet til dette. Det kan være kostbart for et land å skulle tilby skreddersydde løsninger for alle, og være enklere å slå alle under en kam. I tillegg har Botswana økonomiske interesser i landområdene til sanfolket. Botswana ser ut til å henge igjen i en assimileringstankegang, der redningen til sanfolket er å integreres i storsamfunnet.

I et postkolonialt perspektiv kan jeg se at vestlige moderniseringstanker som er adoptert som modell for samfunnsutvikling ikke kommer sanfolket til gode. I en "world system" tankegang er økonomisk ekspansjon det som driver et land framover. Urbefolkning verden over er i så måte en belastning og legger beslag på landområder og naturressurser som kan være nødvendig i en industriell tankegang. I tillegg er det ressurskrevende å skulle tilpasse opplæringen for hver enkelte minoritet i landet. "World polity" har bidratt med myter for hvordan man skal bygge opp et samfunn. Moderniseringstanker er ikke tilpasset urbefolknings levemåter. En ny trend innen "world polity" er menneskerettighetenes nye vektleggelse på at urbefolkning har rett til å bestemme over eget liv og utvikling. Dette mener jeg er et viktig framstøt i en postkolonial videreføring ved at man nå tar hensyn til stemmene til urbefolkning verden over. Menneskerettighetene er derved blitt mer ydmyk og postmoderne og respekterer andre levemåter enn den moderne. Det ligger her et håp om en utdanningspolitikk som vil gi sanfolket en mer tilpasset opplæring. En slik myndiggjøring av urbefolkning som i dag vektlegges i menneskerettighetene vil på sikt forebygge marginalisering og diskriminering i skolesystemet, og samfunnet for øvrig.

Referanseliste

- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold : samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Briggs, J., & Sharp, J. (2006). Indigenous knowledges and development: A postcolonial caution. *Third World Quaterly*, 25(4), 661-676.
- Caruso, M. (2008). World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. *History of education: Journal of the History of Education Society*, 37(6), 825- 840.
- Caruso, M., & Vera, E. R. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Peadagogica Historia: International Journal of the History of Education*, 41(6), 645- 654.
- Clayton, T. (1998). Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 42(4), 479-496.
- Goss, J. (1996). Postcolonialism: Subverting hose empire? *Third World Quaterly*, 17(2), 239-250.
- Gunnestad, A., & Nguluka, S. (Under publisering) *San children - in or out of school. Baseline study on why children drop out and how to keep them in school in the Gantsi district*. Thuto Isago Trust.
- Hauge, H. (2009). Hvorfor er Edward W. Saids Orientalisme endnu så populær? *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*.
- Holm, J. D., Molutsi, P. P., & Somolekae, G. (1996). The Development of Civil Society in a Democratic State: The Botswana Model. *African Studies Review*, 39(2), 43-69.
- Isaksen, J. (2009). Arena Afrika : kappløp om makt og ressurser. I S. Johnstad & T. Ommundsen (Red.), *Fellesrådets Afrika-årbok* (Vol. 2009, pp. 264 s., ill.). Oslo: Solidaritet forlag.
- Kapoor, I. (2002). Capitalism, culture, agency: Dependency versus postcolonial theory. *Third World Quaterly*, 23(4), 647- 664.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- KFO. (2009). Kuru Family of Organisations Annual Report 2008 *KFO Annual Report*.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon : en innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Knutsen, P. (2009). Analytisk narrasjon og historisk forståelse - Et bidrag til hermeneutisk teori (Vol. no.02; 2009).
- Kumar, M. P. (2011). (An)other Way of Being Human: "indigenous" alternative(s) to postcolonial humanism. *Third World Quaterly*, 32(9), 1557- 1572.
- Le Roux, W. (2000). *Torn apart : San children as change agents in a process of acculturation : a report on the educational situation of San children in southern Africa*. Shakawe: Kuru Development Trust.

- Le Roux, W., & White, A. (2004). *Voices of the San : living in southern Africa today*. Cape Town: Kwela Books.
- Lile, H. K. (2008). FNs menneskerettigheter og urfolksrettigheter. En innføring med fokus på samiske rettigheter. *Galdu Cala. Tidsskrift for urfolks rettigheter*(1), 1-54.
- Løland, O. J. (2010). Øyet som ser - Når bistandens bilder blir orientalistiske (Vol. 01): Kirke og Kultur.
- Madsen Poulsen, F. (1996). *Kalahari buskfolk*. København: Munksgaard.
- Meyer, J. W., Nagel, J. & Snyder, C. W. (1993). The Expansion of Mass Education in Botswana: Local and World Society Perspectives. *Comparative Education Review*, 37(4), 454- 475.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation- State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144- 181
- Moe, S. (2001, 01). Verdenssamfunnet er i dag det eneste samfunn på jorden. Hva betyr en slik påstand? *Dansk sociologi*.
- Mundy, K. (1998). Educational Multilateralism and World (Dis)Order. *Comparative Education Review*, 42(4), 448-478.
- Patterson, T. C. (1999). *Change and development in the twentieth century*. Oxford: Berg.
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (1980). Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. *Annual Review of Sociology*, 6(ArticleType: research-article / Full publication date: 1980 / Copyright © 1980 Annual Reviews), 369-399.
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap : flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Simensen, J. (2009). *Afrikas historie*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi (pp. s. 29-52).
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern speak? I L. Grossberg & C. Nelson (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan.
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. In T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS.
- Tystad, J. (2011). Buskmenn vant rettsak- igjen. Retrieved from Bistandsaktuelt website:
- UNESCO. (2002). Education for all. Is the world on track? *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). Gender and education for all : the leap to equality. *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Education for all : the quality imperative*. Paris: UNESCO publ.
- UNESCO. (2005). Education for all : literacy for life. *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). Strong foundations. early childhood care and education. *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2007). Education for all by 2015 : will we make it? *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). Overcoming inequality : why governance matters. *EFA global monitoring report* Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2010). Reaching the marginalized *EFA global monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis : armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
- Vera, E. R., & Caruso, M. (2007). Introduction: Avoiding the National, Assessing the Modern. In E. R. Vera & M. Caruso (Red.), *Imported modernity in Post- Colonial State Formation* (pp. 7- 31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wagner, R. W. (2006). An endless desert walk: Perspectives of education from the San in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 88- 97.