

INNHALDSLISTE

FORORD

INNLEIING **5**

ORGANISERING AV OPPGÅVA	7
TEORETISKE TILNÆRMINGAR	10
REPRODUKSJONSTEORI	11
DISKURSIV ANALYSE	12
KULTURELL PRODUKSJON	13
KUNNSKAPSTRADISJONAR	14
KUNNSKAPSDISCIPLINAR	15
FORESTILTE FELLESSKAP	16
SOSIAL SAMHANDLING	17
METODISKE TILNÆRMINGAR	18
MIN STÅSTAD	18
INFORMANTANE	23
UTLENDINGEN	25

KAPITTEL 1 **27**

AMBOROMALANDY: EIN "KOSMOPOLITISK" LANDSBY **27**

BEFOLKNINGA	27
GLANS DAGAR	30
EI SKILDRING AV LANDSBYEN	31
ØKONOMISKE AKTIVITETAR	32
LOKAL ADMINISTRASJON	34
ULIKE AUTORITETAR	35
ULIKE FELLESSKAP	37
EKSTERNE NETTVERK	38
FORHOLD TIL HEIMSTADEN	39

OPPSUMMERING	42
<u>KAPITTEL 2</u>	43
<u>SKULAR OG UTDANNING I LANDSBYEN</u>	43
DEI ULIKE SKULANE	43
DEN NYE FRANSKE SKULEN	44
KRISTENDOM SI ROLLE I UTDANNING	46
SKULE SOM MODERNE ROM	48
SKULEN SI ROLLE I ANDRE SAMANHENGAR	52
LÆRARANE UTANOM SKULEN	53
ETNISITET OG UTDANNING	55
ØKONOMISK AKTIVITET OG UTDANNING	56
UTDANNING OG KJØNN	59
NETTVERK OG UTDANNING	60
BYGGING AV NY SKULE	62
OPPSUMMERING	63
<u>KAPITTEL 3</u>	64
<u>INNANFOR SKULEVEGGANE: OVERFØRING AV KUNNSKAP OG FORMING AV ELEVANE</u>	64
LOKALISERING AV UNGDOMSSKULEN	64
SPRÅK	65
EIN SLAGS KROPPSLEGGJORT KUNNSKAP: Å FORANKRA KUNNSKAP I ELEVEN	70
MÅTAR PENSUM BLIR FRAMSTILT PÅ	72
ORGANISERING AV ELEVANE OG SKULEDAGEN	76
VIKTIG KUNNSKAP UTANOM SKULEN	80
SKULEN OG RITUAL SOM SKAPER FELLESSKAP	81
OPPSUMMERING	83
<u>KAPITTEL 4</u>	84
<u>SKULANE I EIN NASJONAL KONTEKST: EINSKAP OG STRID</u>	84

DEN NASJONALE KONFLIKTEN 2002	84
STRID OM EKSAMENS DATO	87
VAL MELLOM TRADISJONELLE OG KRISTNE SEREMONIAR	89
FEIRING AV EIT NASJONALT RITUAL I KONFLIKTEN	91
OFFISIELL SKULEOPNING	93
NY AVDELING I UTDANNINGSDEPARTEMENTET	95
ENGELSK	96
OPPSUMMERING	97

KAPITTEL 5 **99**

EIT NASJONALT UTDANNINGSSYSTEM: SKAPING AV DET NYE, NASJONALE

MENNESKET **99**

EKSPLISITT PENSUM	99
IMPLISITT PENSUM	103
NULL PENSUM	106
PENSUM I EIT HISTORISK OG SOSIALT PERSPEKTIV	109
MADAGASSIFISERING AV UTDANNINGSSYSTEMET	109
GLOBALISERING	111
SPRÅK	113
PRIVATE SKULAR	116
OPPSUMMERING	117

KAPITTEL 6 **118**

EIT OVERORDNA PERSPEKTIV PÅ UTDANNING: TEORETISK OG TEMATISK

DRØFTING **118**

TEORETISK DRØFTING	118
STRUKTURELLE PERSPEKTIV PÅ UTDANNING	118
AKTØRBASERTE PERSPEKTIV	122
TEMATISK DRØFTING	124
NASJONSBYGGING OG RITUAL	124
NASJONSBYGGING OG KONFLIKT	125
DET INDIVIDUELLE PROSJEKTET VED SKULEN	126
NYE MENNESKE	127

LITTERATURLISTE	128
------------------------	------------

APPENDIX	135
-----------------	------------

KART OVER MADAGASKAR	135
DISTRIBUSJON AV ETNISKE GRUPPER PÅ MADAGASKAR	136
KART OVER KOMMUNEN OG REGIONEN	137
KART OVER AMBOROMALANDY	138
FORKLARINGAR TIL KARTET	139
UTDANNINGSSYSTEMET PÅ MADAGASKAR	140
NASJONALE OG LOKALE UTDANNINGSSTATISTIKKAR	141
ORDLISTE	143

Innleiing

”Utdanning skal først og fremst skapa eit individ som er autonomt og ansvarleg, fylt av dei kulturelle og åndelege verdiane til landet sitt, både *fihavanana* garantien for nasjonal eining like mykje som demokratiske verdiar. Identifisering av seg sjølv, den andre aksen i utdanning, bør komme fram i fysisk, intellektuell og moralsk utfolding.”¹

Kva rolle skule har i å forma ”nye menneske” på Madagaskar dannar utgangspunktet for denne oppgåva. Teksten ovanfor som er henta frå den offisielle læreplanen på Madagaskar viser at utdanning har to aspekt som er gjensidig avhengige av kvarandre. Skulen skal forma individ på ein bestemt måte og desse individa skal passa inn i eit nasjonalt fellesskap. Utdanning skjer på ulike nivå, skulane er lokale institusjonar, medan kunnskapen dei formidlar er relatert til nasjonale og globale diskursar, og det blir i denne oppgåva viktig å sjå relasjonar mellom desse ulike diskursane.

Formell utdanning har ei lang historie på Madagaskar. Dei første skulane vart starta på 1800-talet av misjonærar i samarbeid med merina-kongedømet i innlandet, som på den tida var det dominerande kongedømet. Madagaskar vart så koloniserte av Frankrike i 1896, og fransk språk og kultur vart innført på skulane. Etter sjølvstende som kom i 1960 har ulike republikkar vidareført skulesystemet. Undervisningssystemet i den første republikken var i stor grad ei vidareføring av den franske modellen frå kolonitida. I 1972 begynte derimot studentar å demonstrera for å få endringar under slagordet ”*malgachisation*”. Dette vart innleiinga til den andre republikk som blei danna med Ratsiraka som president i 1975. Madagaskar vart ein sosialistisk republikk og madagassifisering vart den offisielle politikken for å skapa ein ny nasjonal gassisk identitet i motsetnad til dei franske praksisane frå kolonitida. På skulane vart det satt i gong eit prosjekt for å produsera nye lærebøker som formidla gassisk språk, historie og kultur. I tillegg vart det satsa på å gjera utdanning meir tilgjengelig for alle som ved å bygga skular i alle landsbyar og universitet i alle provinsane. Mangel på ressursar skapte derimot problem for gjennomføringa av dette prosjektet. På 80-talet vart den økonomiske situasjonen svært vanskeleg. Dette ramma utdanningssystemet hardt, mange skular vart stengde og kvaliteten på undervisinga forverra seg. I 1991 begynte folk på ny å demonstrera

¹ Denne teksten er henta frå læreplanen, *Programmes Scolaires* (Mineseb:1997-2000:5). Eg har oversatt teksten frå fransk. ”*Fihavanana* garantien for nasjonal eining” blir i læreplanen oppgitt å vera sitat frå forordet til Konstitusjonen).

for endringar som til slutt resulterte i at Ratsiraka måtte gå av som president. Den sosialistiske republikken vart avvikla og erstatta av den tredje republikk under leiing av Zafy, som oppretta eit nært samarbeid med Verdsbanken, og ei politisk innføring av liberalisme og privatisering. Dagens utdanningssystem bygger på endringane som skjedde på denne tida. Sjølv om gassisk språk, historie og kultur har ei større plass i undervisinga i dag, er fransk gjeninnført som undervisningsspråk. I tillegg verkar mange av dei tema som er aktuelle i undervisinga i dag å vera inspirerte av vestlege utdanningsverdiar. Broch-Utne (2000) hevdar at sidan mange afrikanske land er avhengige av bistand frå vesten, inneber dette at vestlege idear om korleis utdanning skal vera blir overførte til dei afrikanske landa. Nasjonale elitar som ofte er utdanna i vesten blir viktige aktørar i denne prosessen (ibid).

På Madagaskar er merina i dag den største av 18 offisielle etniske grupper. (Covell, 1987). Denne inndelinga bygger mellom anna på dei ulike kongedøma som fanst før kolonitida, som merina og sakalava, og som av administrative årsaker vart standardisert under kolonitida. Ei anna vanleg inndeling som ofte blir gjort er mellom innlandsfolk og kystfolk. Merina og delvis betsileo blir ofte karakterisert som innlandsfolk, medan dei andre gruppene blir kalla kystfolk, *les côtiers* (ibid). Dette skiljet er eit resultat av ulike hendingar som merina sin dominans over dei andre gruppene på 1800-talet, eit kolonistyre som hevda at dei støtta kystfolk mot merina, og ulik distribusjon av ressursar mellom regionane som tilgang på utdanning (Covell, 1987; Middleton, 1999). Skular vart først etablert i innlandet blant merina, og sjølv om kolonimakta bygde opp ein kystelite, var mange av dei som fekk utdanning under kolonitida innlandsfolk. *Fihavanana* omgrepet viser til eit fellesskap basert på slekt (Bloch, 1977) som kan relaterast til at Madagaskar ofte blir sagt å vera *tanindrazana* "forfedrelandet" til alle gassarane. Når læreplanen nyttar omgrepet *fihavanana* skal det i ein skulesamheng gjerne visa til slektskap og solidaritet som finst mellom alle gassarar. Derimot blir skiljet mellom kyst og innland ein faktor som kan markera forskjellar. Sidan mange av dei med høgare utdanning er merina vil det gjerne vera deira verdiar som blir sentrale for å definera kva det er viktig at elevane skal læra på skulen. Eit statsprosjekt som skal skapa fellesskap blir òg prega av at etniske skiljelinjer blir nytta på nasjonalpolitisk nivå der etnisitet blir nytta for å mobilisera politisk støtte (Raison-Jourde & Randrianja 2002).

Fuller (1991) karakteriserar land i den tredje verda som *fragile states*. Han viser til at mange av desse landa blir karikaturar av vestlege statar. Desse statane blir *fragile* fordi dei manglar ressursar, og skular blir først og fremst moderne symbol på staten si evne til utvikling (ibid). Ei rolle skular har er å utdanna elevar i ulike fag. Ei anna rolle er derimot den skulen

får som symbol. Madagaskar kan karakteriserast som ein *fragile state* der mangel på ressursar er eit problem både for nasjonale styresmakter og den enkelte skule. Kva rolle skule i denne samanhengen får som symbol er eit tema som blir aktuelt i denne oppgåva. Når ein skule finst vil lokale aktørar bli deltakarar i ulike praksisar og ritual som kan relaterast til det nasjonale. I 2002 oppstod det ei nasjonal krise på Madagaskar. To rivaliserande presidentkandidatar var ueinige om valresultatet, og dette resulterte i at øya i ein periode vart delt mellom desse to kandidatane. Dette blir eit anna døme på at Madagaskar er ein *fragile state*. Hendingar som kan relaterast til skulane spela ei rolle under og etter denne konflikten, og blir eit døme på at skular kan forståast som symbol der relasjonar mellom lokale, nasjonale og globale nivå blir tydelege.

Meyer (1991) hevdar at skuleutdanning skal vera "*the dominant means of the intergenerational transmission of culture*", og at ei analyse av det offisielle innhaldet vil bli viktig for å skildra hovudelement av "*mass cultures of the world*" (1991:1). Korleis pensum er utforma relatert til historiske prosessar og den aktuelle situasjonen på Madagaskar er eit tema i denne oppgåva. Det blir derimot òg viktig å sjå kva rolle skular har lokalt. Undervisningssystemet utviklar ei ideell utdanning basert på læreplanar, men korleis desse blir utforma i praksis på dei enkelte skulane blir eit viktig tema i denne oppgåva. Kunnskapen som blir formidla på skulen kan i mange tilfelle karakteriserast som "framand". Eit døme på dette er fransk, som er det offisielle undervisningsspråket, men som ofte ikkje er ein naturleg kunnskap å nytta utanom skulen. Ved å sjå kva rolle skule har for elevar, foreldre og lærarar vil ulike sider ved skuleutdanning bli tydeleg. Det er naturleg at det vil vera variasjonar mellom dei enkelte. Nokre er meir engasjerte i skulen enn andre, og kva rolle skulen har i å forma folk "fysisk, intellektuelt og moralsk" vil dermed variera.

Organisering av oppgåva

I tillegg til dette innleiingskapittelet har oppgåva seks kapittel der slike hovudtema vart drøfta. Dei fem første er etnografiske medan eg i det siste kapittelet vil ta opp nytten av ulike teoretiske perspektiv for å analysera det empiriske materialet. I dei etnografiske kapitla vil ikkje teori framstå som hovudpoeng, men det vil vera nokre antydningar til det teoretiske rammeverket.

Det etnografiske utgangspunktet for oppgåva er Amboromalandy som er ein landsby nordvest på Madagaskar. Denne landsbyen er tema for kapittel ein. Nordvest Madagaskar var lenge dominert av sakalava kongedømet, og det finst enno lokale kongedøme i dette området

som praktiserar sakalava *fomba*, ”skikk og bruk” (Lambek, 2003). I litteratur om Madagaskar er folk si tilknytning til plass eit aktuelt tema. Sharp (1990) viser til dømes korleis sakalava skiljer mellom *tera tany*, ”dei innfødde” og *vahiny*, ”gjester”. Sakalava definerar seg som *tera tany* gjennom deira symbolske tilknytning til deira *tanindrazana*, ”foreldrelandet” (ibid). Nordvest området er derimot ein av dei mest fruktbare regionane på Madagaskar som mange migrerer til for å arbeida. Befolkninga i området er dermed samansatt av mange ulike etniske grupper samt indo-pakistanarar kalla *karana* og immigrantar frå Komorane. Medan nokre område er dominerte av sakalava vil andre som Amboromalandy vera multietniske. Relasjonar mellom dei ulike etniske gruppene er ikkje eit hovudtema i denne oppgåva, men kvar folk kjem frå og deira økonomiske aktivitetar blir viktige for å sjå kva rolle utdanning har i landsbyen. Mange som bur i landsbyen karakteriserar den som ”kosmopolitisk”, og viser til at befolkninga er multietnisk. Ei skildring av landsbyen si historie, og den rolla den har som ein handelsplass og ”migrasjonsplass”, blir viktig for å visa folk sine ulike tilknytningar til landsbyen. Før kolonitida verka det som det var få som budde i det området som i dag utgjer Amboromalandy, og fleire av innbyggjarane vart henta til området av det franske kolonistyrete for å arbeida. Seinare har migrasjon til landsbyen haldt fram, og denne samansettinga av befolkninga gjer det vanskeleg å definera kven som er *tera tany*. På same måte blir det problematisk å definera ein ”lokal kultur” eller ”lokal kunnskap”, då det finst mange ulike praksisar blant folk.

I kapittel to skal eg sjå nærare på skulane i landsbyen og kva rolle skular spelar for folk der. Det er altså skule og utdanning i eit lokalt perspektiv som skal stå i fokus. Det finst relativt mange skular i landsbyen, og for enkelte har det å driva ein privat skule blitt ei økonomisk nisje. Dei ulike private skulane blir òg eit inntak til å sjå kva verdiar som reknast som viktige å læra på skulen, og for mange verkar det at barna skal klara eksamen å vera det viktigaste. Fleire av dei som driv dei private skulane har derimot sine idear om korleis utdanning skal vera og kva som er ”moderne”, og dette vil i større eller mindre grad kunna ha innverknad på elevar og foreldre. Det at mange driv med handel gjer gjerne at fleire har råd til å senda barna på desse skulane. Medan Freeman (2001) hevdar at utdanning blant betsileo i innlandet kan bli sett på som problematisk då utdanning gjerne gjer at folk må flytta frå *tanindrazana* og den skikk og bruk som er knytta til forfedrelandet, vil dette aspektet ved skular ikkje vera så framtrudande i Amboromalandy, der mange av innbyggjarane er migrantar. Relasjonar til slektningar blir derimot viktige for å kunna prioritera utdanning. Det at mange av innbyggjarane kjem frå innlandet, blir då viktig fordi dei gjerne har betre nettverk

som gjer sjansane større for å lykkast i utdanning. Det kan òg forklara kvifor andre gjerne ikkje prioriterar skule.

I kapittel tre tar me skrittet inn i skulestova og ser nærare på kva som føregår der. Det empiriske materialet er henta frå ungdomsskulen og undervisinga til ein av klassane der. Både fransk som undervisningsspråk og metodar som blir nytta peikar igjen mot at det viktigaste blir at elevane skal klara eksamen. Undervisinga blir sjeldan trekt ned på eit lokal nivå av lærarane, noko som fører til at kunnskap og måtar å vera på som er naturlege på skulen, gjerne blir annleis enn det som forventast av elevane utanom skulen. Derimot vil det vera mulegheiter for både lærarar og elevar til sjølve å finna kreative måtar der dei kan få fram lokale eller personlige preg på skulen. Mange av dei ”krava” som skulen stiller blir ikkje alltid følgde, og i fleire tilfelle kan dette relaterast til ein *fragile state* og mangel på ressursar. I denne samanhengen er det interessant å sjå at medan det er legitimt for å lærarar å vera borte frå undervisinga for til dømes å tena ekstra, blir det å gjennomføra ritual viktig sjølv om utstyr manglar. Det kan peika mot at skulen har ei viktig rolle i å skapa ei nasjonalkjensle.

Relasjonar mellom skulen og det nasjonale vert drøfta i kapittel fire. Situasjonen eg fokuserar på er spesiell og handlar om korleis skulen og hendingar lokalt får ei viktig symbolsk rolle i nasjonale samanhengar. I 2001 var det presidentval på Madagaskar, der strid om valresultatet resulterte i ei langvarig politisk konflikt våren 2002. Øya vart i ein periode delt mellom han som var president før valet, Ratsiraka, og ein av utfordrarkandidatane, Ravalomanana. Eg vil først visa korleis gjennomføring av eksamen blir ein del av konflikta mellom dei to. Deretter vil eg sjå korleis ein kristen heller enn ein tradisjonell seremoni ved opninga av ein ny skulebygning, og ei minnesmarkering for eit opprør mot kolonimakta i 1947 kan relaterast til konflikten. I dette kapittelet vil eg òg koma inn på at hendingar, som ei offisiell skuleopning etter at konflikten er over, kan vera eit bilde på at det igjen er oppretta eit nasjonalt fellesskap. I denne samanhengen blir det at Madagaskar mottek internasjonal bistand interessant og opprettinga av ei ny avdeling i utdanningsdepartementet, som skal gjera folk til gode borgarar, kan peika på at utdanning blir viktig for den nye regjeringa til å visa at dei formidlar dei ”riktige” verdiane.

I kapittel fem tek eg opp dei nasjonale læreplanane og bakgrunnen for utforminga av desse. I dagens læreplanar heiter det at utdanning ikkje skal vera politisk. Eg vil derimot ved å ta utgangspunkt i omgrepa eksplisitt, implisitt og null pensum visa korleis nokre tema blir gjort til nasjonale tema i læreplanen medan andre ikkje blir teke opp på skulane, og at det gjerne er ein utdanna merina-elite som dominerar i utforming av læreplanane. Under den

sosialistiske perioden på 70- og 80- talet skjedde det ei madagassifisering av pensum samt at sosialistiske verdiar vart sentrale i utdanninga. Byrjinga av 90- talet representerar eit brot med denne perioden, og medførte eit auka samarbeid med vesten og politiske endringar som innføring av demokrati og liberalisme. Den nasjonale læreplanen kan forståast i lys av desse endringane der tema som blir viktige òg kan relaterst til at Madagaskar får økonomisk- og ekspertbistand frå vesten, og at vestlege idear og prioriteringar om korleis utdanning bør vera dermed innverkar på den nasjonale utdanninga

I kapittel seks vil eg gjera ei teoretisk og tematisk drøfting av dei empiriske tema som er blitt presenterte i dei tidlegare kapitla. Skulen har ei rolle i å forma nye menneske både som nasjonale og individuelle borgarar, og eg vil argumentera for at skulen kan vera eit viktig symbol for eit nasjonalt fellesskap, men at den på eit individuelt nivå, og i utforming av den enkeltes identitet må "konkurrera" med andre former for kunnskap. I den teoretiske drøftinga vil det bli viktig å visa at det i ei analyse av utdanning er nyttig å bruka perspektiv som rettar fokus mot korleis strukturar blir forma og reproduserte i ei analyse av skular og utdanning. Samstundes blir aktørbaserte perspektiv som rettar fokus mot aktørar og korleis dei samhandlar i ulike kontekstar viktige. I det følgjande vil eg gi ein første presentasjon av slike teoretiske "mulegheiter" til skule og utdanning.

Teoretiske tilnærmingar

Ideen om å skapa "eit nytt menneske" er relatert til korleis identitet blir utforma på ulike nivå, og teori som kan visa samanhengar mellom desse nivåa blir dermed nyttig. Det empiriske fokuset i oppgåva er kvardag og ritual knytte til skuleutdanning. Eg vil derfor først presentera nokre teoretiske perspektiv på utdanning som vil vera nyttige reiskap for å visa at skule er ein arena der både lokale, nasjonale og globale diskursar møtes. Skulen formidlar kunnskap, og perspektiv som forsøker å forklara korleis kunnskap blir lært, distribuert og nytta blir dermed sentrale. Aktørar og hendingar i ein lokalitet dannar grunnlaget i oppgåva, men heller enn å sjå desse som ein isolert eining vil perspektiv som framhevar variasjon mellom aktørane vera viktige. Lokal diskurs blir dermed ikkje einskapleg og samanhengar til nasjonale og globale diskursar blir problematisert.

Reproduksjonsteori

På 70-talet vaks det fram ein del kritiske perspektiv på utdanning med fokus på skular si rolle ikkje som nøytrale stader for kulturelle overføringar der alle har like store mulegheiter til å lykkast, men som viktige instrument for å skapa og vedlikehalda sosiale ulikhetar (Levinson og Holland, 1996). Ein av desse teoretikarane, Althusser (1971), hevda til dømes at skular var blant dei mektigaste ideologiske statsapparat til moderne kapitalisme, og dermed ein stad der studentar blir ideologisk posisjonerte til å finna si rolle i klassestrukturen. Sjølv om denne teorien kan kritiseraast for å vera for deterministisk, og skjula variasjonar som finst er den nyttig i den grad at den set fokus på at skuleutdanning kan skapa klasseforskjellar.

Korleis denne forskjellen blir etablert og vedlikehalde er eit tema som Bourdieu vidareutvikla, ved å visa at utdanning ikkje berre skaper økonomiske, men òg ideologiske forskjellar (Bourdieu og Passeron, 1977). Bourdieu (1990) viser korleis individ blir forma av sitt eige samfunn og får med seg ulike disposisjonar, *habitus*, som saman med kapital og felt genererar praksis, det vil seia korleis individ vil handla i ulike situasjonar. Kapitalomgrepet viser ikkje berre til økonomisk, men òg til sosial, kulturell og symbolsk kapital. Ei form for kapital kan gjerast om til andre former for kapital, og legg grunnlag for at forskjellar mellom folk blir danna og reproduserte (ibid). I dette perspektivet blir skule eit felt der individ ikkje kjem "tomhendte", men dei vil ha med seg disposisjonar utvikla gjennom til dømes familiebakgrunn, og der deira familie sin økonomiske og kulturelle status vil vera avgjerande for val dei gjer i utdanning. På Madagaskar blir dette perspektivet nyttig for å visa korleis innlandsfolk historisk var dei første som fekk tilgang på utdanning, ein fordel som til ein viss grad har blitt vedlikehalde. Liknande tendensar finst i Amboromalandy, der folk frå innlandet gjerne tek meir utdanning enn dei frå kysten. Dei ulike kapitalomgrepa kan i denne samanhengen vera nyttige. I nokre tilfelle finst det ein samanheng mellom økonomisk og kulturell kapital. I andre tilfelle medfører ikkje utdanning nødvendigvis økonomisk kapital i form av godt betalte jobbar, men den kulturelle kapital utdanning gir kan omgjerast til symbolsk kapital i form av prestisje og autoritet ein person kan få gjennom å vera utdanna.

I denne samanhengen blir symbolsk veld eit nyttig omgrep (Bourdieu og Passeron, 1977). Skular formidlar visse former for kulturell kapital eller kunnskap, og legitimerar dermed kva som reknast som symbolsk kapital, det vil seia kva kunnskap som det gir prestisje å kunna. Med utgangspunkt i franske skular viser Bourdieu og Passeron korleis skulen legitimerar eliten sine evner, smak og måtar å vera på, og gir dei ein kulturell dominans som kan relaterast økonomiske fordelar. Når desse verdiane blir formidla gjennom ein skule som

verkar som ein nøytral institusjon, vil grupper som ikkje tilhøyrer eliten bli klar over sine avgrensingar. Heller enn å gjera motstand blir dei offer for symbolsk vold når dei godtar og prøver å læra eliten sine verdier. Læreplanen blir då utdanningsfeltets *doxa*, det som blir teke for gitt at elevar skal læra på skulen (ibid). Dette perspektivet reiser viktige spørsmål i forhold til utdanning på Madagaskar. Sidan det er blant folk i innlandet, og særleg blant merina at dei med høgare utdanning finst, vil det bli synleg i utdanning, ikkje berre når det gjeld kven som tar utdanning, men òg gjennom korleis pensum er utforma. I oppgåva vil det bli viktig å sjå kva former for kulturell kapital som reknast som viktige på skulen, og korleis desse kan relaterast til eliten sin kunnskap. I tillegg vil det bli viktig å sjå kva rolle denne kunnskapen har på dei lokale skulane.

Diskursiv analyse

Medan Bourdieu sitt perspektiv vektlegg ideologi, kan Foucault (1990) si diskursive analyse vera eit inntak til å sjå korleis historisk utvikla diskursar produserar verklegheit og formar subjektivitetar. Diskursomgrepet viser til at det finst reglar for kva som er "sant", og at dette blir etablert gjennom språklege konstruksjonar, teikn og praksisar. Kunnskap og makt kan dermed ikkje skiljast frå kvarandre, og kunnskap/makt omgrepet viser til at det skapast måtar å vera på som er naturlege. I eit perspektiv på *governmentality* viser Foucault (1978) ulike teknikkar som oppstår for å inkorporera subjekt i staten. Skular blir ein slik institusjon der dei eksterne kreftene frå staten kan internaliserast hos subjekta. Foucault (1977) viser korleis skular overvakar og disiplinerar elevane gjennom å skapa praksisar som verkar naturlege. Ein måte å gjera dette på er til dømes ved å gi enkelte "overvåkingsoppgåver" til nokre av elevane. Kontroll verkar dermed ikkje å koma utanfrå, men blir etablert i relasjonar mellom subjekta (ibid:175). Dette perspektivet blir nyttig for å sjå korleis staten gjennom skular forsøker å disiplinera og forma subjekt gjennom konkrete praksisar som skjer på skulane. Det vil bli gitt døme på ulike praksisar som verkar naturlege, men som skaper autoritetsrelasjonar mellom lærar og elev slik at kunnskap kan overførast. Gjennom ulike ritual blir òg ei markering av eit nasjonalt fellesskap gjort naturleg for deltakarane.

I ei analyse av vestleg bistand bygger Escobar (1995) på Foucault sitt diskursperspektiv for å visa korleis det vestlege bistandsapparatet formar folk i den tredje verda. Folk blir delte inn i kategoriar som er fornuftige for bistandsorganisasjonane, og det blir nødvendig å passa inn i desse om ein vil ha økonomisk hjelp. Madagaskar mottok bistand mellom anna til utdanning. Dette perspektivet blir då interessant fordi det rettar fokus mot at

sjølv om skuleutdanning er lokal i den forstand at den ikkje betyr det same i alle land, vil globale verdiar som blir formidla gjennom dei ulike bistandsorganisasjonane kunna ha innverknad for kva som blir pensum, og utgjera ei form for globalisering av vestleg diskurs i utdanninga.

Kulturell produksjon

Dei ulike perspektiva som er blitt presenterte til no kan alle kritiserast fordi dei i analysen vektlegg strukturar framfor *agency*. Ei slik vektlegging vil få fram at utdanning reproduserar forskjellar og bestemte måtar å vera på, men eit slikt perspektiv vil ikkje kunna få fram korleis dei enkelte aktørane handlar og deira rolle for korleis samfunnet blir forma. Eit fokus på *agency* vil vera nyttig for å gi rom for variasjon og endring i ei analyse av skular og utdanning.

Strauss og Quinn (1994) bygger på Bourdieu sin praksis teori om korleis kulturelle skjema blir habituerte som naturlege, men ser på kunnskap som eit assosiasjonsnettverk av kulturelle skjema som blir skapt gjennom erfaring. Gjennom ein kognitiv modell viser dei at sosiale aktørar ikkje berre utviklar eit syn på kva som er naturleg, men òg kva som motiverar og kva som er ynskjeleg. Dette kan forklara krefter som medfører variasjon og endring samstundes som at mykje er felles og blir reprodusert. Ved å bygga vidare på *habitus* omgrepet, men visa at personar utviklar ulike kognitive skjema gjennom erfaring og samhandling viser dei derimot at ikkje alle handlar likt, gjennom å fokusera på personar som faktisk lever i ein verden i motsetnad til individ som blir påført samfunnsstrukturar.

Levinson og Holland (1996) presenterar eit anna perspektiv på korleis ein kan analysere "*relations between the school, the cultural traditions of its constituent groups and a broader political economy*" (ibid:22). Kultur blir ikkje sett på som statisk kunnskap som blir overført frå ein generasjon til den neste, men som ein kontinuerlig prosess som skaper meining i sosiale og materielle kontekstar. Det blir viktig å sjå korleis historiske personar blir forma i praksis, innanfor og imot større samfunnskrefter og strukturar som kjem til syne gjennom skular og andre institusjonar. På den eine sida er skulen eit reiskap for hegemoniske grupper ofte i allianse med statar til å forma visse subjektivitetar, deira definisjon på kva det vil seia å vera "utdanna", medan studentar og deira familiar utøvar *agency* ved å produsera praksisar og diskursar som kan vera tilpassa eller gå imot den dominerande definisjonen. Det er denne dialektikken mellom struktur og *agency* som Levinson og Holland ynskjer å belysa

”for while the educated person is culturally produced in definite sites, the educated person also culturally produces cultural forms (ibid:14).

Eit slikt fokus problematiserer korleis kunnskapen som blir lært på skulen blir teke i bruk av elevane. Eg vil hevda at mykje av kunnskapen som blir lært på skulen er verdsett først og fremst fordi den gir tilgang til høgare utdanning og karrieremulegheiter i ein ”moderne sektor”. Det blir dermed aktuelt slik Levinson og Holland gjer å peika på at utdanning ikkje berre blir oppnådd gjennom formell skulegang, men at alle samfunn *”develop models of how one becomes a fully ”knowledgeable” person, a person endowed with maximum ”cultural capital”* (ibid:21). Det å tilhøyra ein familie eller etnisk gruppe blir då andre felt der aktørane kan få ”kulturell kapital”, som praktisk kunnskap eller forfedrekunnskap, og blir viktige både for å sjå korleis skulekunnskap blir reproduisert i andre kontekstar enn skule, og korleis aktørane bygger opp meningsfulle verdenar.

Kunnskapstradisjonar

Levinson og Holland påpeikar at det finst ulike former for kunnskap, og modellar for korleis kunnskap kan analyserast kan i denne samanhengen vera nyttige. Barth (2002) har utvikla eit komparativt perspektiv som tar utgangspunkt i kunnskap. Han definerer kunnskap som *”what a person employs to interpret and act on the world”* (ibid:1). Utgangspunktet for analysen blir å gi rom for *agency* gjennom å sjå korleis folk lærer, produserar og bruker kunnskap i ulike aktivitetar. For å forklara korleis dette skjer viser Barth (2000) til Lakoff som hevdar at aktørar utviklar kognitive modellar som den enkelte nyttar til å forstå omgivingane sine. Desse modellane er oppbygde av mentale skjema som blir forma av dei erfaringane aktøren gjer, og folk kan skifta mellom ulike skjema etter kor godt dei passar i ulike kontekstar. Eit fokus på kognisjon liknar perspektivet Strauss og Quinn (1994) presenterar, og rettar fokus mot at dei erfaringar aktørane gjer blir viktige.

I ei analyse av komplekse samfunn hevdar Barth at det kan vera nyttig å først dela kunnskap inn i ulike kunnskapstradisjonar. Desse tradisjonane kan så delast i tre analytiske dimensjonar, innhaldet i kunnskapen (*corpus of knowledge*), korleis kunnskapen formidlast (*communicative medium*) og distribusjon til kunnskapen (*social organization*) som gjensidig påverkar kvarandre (Barth, 2002). Barth hevdar vidare at det finst forskjellar mellom ulike tradisjonar

”the power of such a system of knowledge should (...) be measured in terms of the productivity of the images, insights, and explanations that it provides for reflection and action on the complexities of interpersonal relations and of individual health and success and disaster” (Barth, 2002:13).

Dette perspektivet er nyttig for å sjå korleis skuleutdanning kan reknast som ein kunnskapstradisjon, det vil seia korleis den gir folk måtar *”to interpret and act on the world”*. Lærarar og elevar er kulturelle aktørar som tolkar kunnskapen på sine måtar. I *”The guru and the conjurer”* fokuserar Barth (1990) på kulturelle ekspertar og korleis dei overfører kunnskap. Han hevdar òg at ekspertar gjerne vil vera meir lojale mot ein kunnskapstradisjon enn andre (Barth, 1993). Eit slikt fokus kan vera nyttig for å sjå kva rolle kunnskapstradisjonar har for dei ulike aktørane, og for å visa at det kan vera variasjonar mellom aktørane.

Kunnskapsdisiplinar

Lambek (1993) er som Barth oppteken av den sosiale organisasjonen til kunnskap. Med utgangspunkt i Mayotte identifiserar han ulike kunnskapstradisjonar som alle formidlar sine syn på verda og kva kunnskap er. Perspektivet han utviklar på kunnskap skiljer seg frå Barth mellom anna ved at Lambek vektlegg struktur meir eksplisitt i analysen. Lambek argumenterar for at ein i ei analyse av reproduksjon og bruk av kunnskap må sjå relasjonar mellom kunnskap og makt, og mellom struktur og praksis. Heller enn å skilja mellom tradisjonar meiner Lambek det er nyttig å skilja ut kunnskapsdisiplinar eller kunnskapsdiskursar som struktur i analysen. Dette blir ein *”politisk økonomi til kunnskap”*, der alle i teorien har like mulegheiter til å læra kunnskap i ein gitt disiplin, men der det finst ulike avgrensingar innanfor dei ulike disiplinane, som produserar eigne former legitimering, distribusjon og ekspertar. Vidare bygger Lambek på Schutz skilje mellom *expert*, som har mykje kunnskap innanfor eit avgrensa felt, *man on the street*, som har litt kunnskap innanfor fleire felt, og *well informed citizen*, som er mellom dei to andre kategoriane i grad av kunnskap innanfor ulike felt (Schutz i Lambek, 1993:69). Kunnskap blir avhengig av kontekst der folk sine haldningar til ein gitt kunnskap kan endrast etter behov og interesser. Nokre har fleire *commitments* til deler av repetoaret enn andre, og det nokre tar for gitt kan bli *contested* av andre (ibid). Dette perspektivet blir nyttig for å sjå at det finst variasjonar i kva grad folk engasjerar seg i ein kunnskapstradisjon. I oppgåva vil det bli vist at kva rolle skule har for den

enkelte vil variera, og dei tre ulike kategoriane kan då vera nyttige. Sidan Lambek eksplisitt inkluderar makt i analysen vil den til dømes kunna forklara korleis ulike ekspertar nyttar kunnskap for å oppnå makt til å etablere seg sjølve som ekspertar.

Lambek sitt perspektiv på kunnskap kan relaterast til perspektivet Werbner (2003) presenterar i *Postcolonial Subjectivities in Africa*, der Lambek er ein av bidragsytarane. Werbner problematiserer autonomi til sosiale aktørar og argumenterer for å analysere individ som subjektivitetar som ikkje eksisterer utan intersubjektivitet. Analytisk kan subjektivitetar definerast som personlege, politiske og moralske (ibid:3). På eit politisk nivå er subjekta underordna statsautoritetar, på eit moralsk nivå finst rettar, normer og plikter som blir tydelege gjennom korleis subjekta handlar, og det skjer ei eksistensiell realisering i subjekta si medvit om personlege og sosiale relasjonar. Gjennom dei strukturelle perspektiva til Bourdieu og Foucault har perspektiv på kva rolle staten kan ha i å skapa subjektivitetar blitt vist. Dette perspektivet blir interessant fordi det rettar fokus mot korleis postkoloniale identitetar blir konstituerte på ulike nivå. Eit moralsk aspekt kan gjerne visa at folk ikkje berre forsøker å gjera det som er i deira eiga interesse, men òg gjera det dei meiner eller trur er riktig (Lambek, 2003).

Forestilte fellesskap

Lambek (2001) bygger på Rappaport for å visa korleis ritual blir viktige for å overføre moral til sosial praksis. Rappaport (1999) hevdar at "*the performance of more or less invariant sequences of formal acts and utterances not entirely encoded by the performers logically entails the establishment of conventions*" (ibid:27). Ritual representerar ikkje berre verda, men dei skaper den. Hans definisjon av ritualet plasserer struktur eller form over innhald. Det vil ikkje seia at ritual er utan meining, men at når noko blir formalisert skaper det verda, "*it is in the nature of ritual to invest its content with morality*" (ibid:27). Sjølv om det i denne oppgåva vil vera nasjonale og ikkje religiøse ritual som blir skildra kan Rappaport sitt perspektiv vera nyttig til å sjå kva funksjon desse rituala kan ha, og kva som skjer med den enkelte som deltek i ritual.

Anderson (1996) definerar nasjonen som eit førestilt fellesskap. I motsetnad til Gellner (1987) som verkar å hevda at nasjonar er falske konstrukt, hevdar Anderson at det viktige er å stilla spørsmål om korleis nasjonen blir førestilt, og ikkje om den er falsk eller ekte. Kva rolle har skular i å skapa førestilte fellesskap? Ovanfor har det blitt vist at skular si rolle i ideologisk reproduksjon gjer at det kan vera eliten sine verdiar som blir produserte på

skulen. Det kan verka avgrensande for kva rolle skulen får i å skapa eit fellesskap. Mange av dei verdiane som skulen formidlar som fransk, offisiell gassisk eller ”moralsk kunnskap” kan verka ekskluderande heller enn inkluderande. Samstundes blir skular viktige ikkje berre gjennom den ”intellektuelle kunnskapen” som blir lært, men skular blir òg symbol på eit nasjonalt fellesskap. I oppgåva vil det bli vist at skulen får ei slik rolle under ein nasjonal konflikt som oppstod. I denne samanhengen blir ritual skulen gjennomfører viktige.

Sosial samhandling

Fleire perspektiv har no blitt presentert for korleis ein kan analysa skuleutdanning og kunnskap lokalt. I forhold til ei konkret analyse av sosial samhandling kan Goffman (1992) vera nyttig. Goffman analyserar sosialt liv som ei teaterførestilling der dei enkelte personane har ulike statusar, men der dei utøver desse som ulike roller. I gjennomføring av ei rolle blir ”kulisser” som scenearrangement som skal uttrykka bestemte verdiar og ”personlig fasade” som det uttrykk den som opptrer gir gjennom faktorar som kler, alder eller kjønn viktig. (ibid:29). Goffman skiljer mellom *frontstage* der ein person utfører ei rolle, og *backstage* som er der den enkelte kan ta ein pause frå dei forventningane som knyttes til ei spesiell rolle. Ulike personar tilpassar seg kvarandre basert på ein felles definisjon av situasjonen. Det vil seia at når personar samhandlar treng dei å etablere ei forståing av kva slags høve det er, og kva trekk ved seg sjølve dei skal framheva. På den måten kontrollerar personar kva informasjon dei vil gi andre om seg sjølve. Ein felles definisjon av situasjonen kan reknast som ein ”foreløpig samstemmighet” det vil seia at ”den foreløpige samstemmighet som man når frem til i en interaksjons-situasjon vil være ganske forskjellig i sitt innhold fra den man når frem til i en annen slags situasjon” (ibid:18). Dette forutset gjerne at ein på førehand veit kva ein kan forventa av kvarandre og eit ynskje om å unngå open konflikt. Dersom det er ulike situasjonsdefinisjonar vil det kunna oppstå pinlege situasjonar, men personar kan ta i bruk ”defensive tiltak” som verkar førebyggjande for å verna om definisjonane sine. Andre deltakarar kan òg ta i bruk ”avvergjande tiltak” eller ”takt” som ofte er nødvendig i samhandling (ibid:21).

Eit fokus på sosialt liv som eit rollespel kan vera nyttig for å sjå korleis ulike statusar som elev og lærar blir spela ut. Saman med omgrep som kulissar og fasadar vil rolleomgrepet retta fokus mot at desse statusane kan utøvast på ulike måtar. Skulen kan til dømes skildrast som ein *frontstage*, medan huset ein bur i kan vera *backstage* der det til dømes er lov å bruka andre typar kler. Situasjonsdefinisjon blir eit nyttig omgrep for å visa korleis personar kan

handla ulikt i situasjonar, gjennom å vektlegga ulike former for informasjon om seg sjølve. Det at personar har ulike statusar og roller kan vera viktig for å gi eit dynamisk aspekt til kategoriar eller statusar som elev eller lærar. *Backstage* omgrepet kan vera nyttig fordi det gjer ein klar over at folk kan handla ulikt etter kvar dei er og kven dei samhandlar med. Mange rektorar og lærarar vil gjerne spela ei rolle som ekspertar, men kan handla annleis når dei er *backstage* og tar ei pause frå denne rolla.

Eg har no presentert fleire teoretiske posisjonar som alle er relevante i forhold til argumentasjonen min i oppgåva. I dei ulike empiriske kapitla vil eg ta for meg ulike dimensjonar som kan belyst ved hjelp av denne teoretiseringa. I det siste kapitlet, kapittel seks, skal eg kome attende til denne diskusjonen, og avslutta oppgåva med ein diskusjon av korleis ein meir spesifikt kan knyte empirien min til desse teoretiske posisjonane.

Metodiske tilnærmingar

Alle på skulen, dei eg budde hos og andre eg kjente var klar over at eg skulle skriva ei avhandling og hadde sine meiningar om kva eg burde vita på same måte som eg hadde mine førestillingar om kva eg ville finna ut gjennom førebuingane eg hadde gjort før eg reiste og forhåpningane om at eg skulle skrive ei oppgåve når eg kom heim. Ein kan ikkje unngå verken eigne eller informantar sine tolkingar, og ein presentasjon av både meg sjølv og nokre av informantane blir dermed nødvendig.

Min ståstad

Eg visste lite om Madagaskar før eg bestemte meg for å gjera feltarbeid der. Eg har studert fransk og hadde lyst til å få dra nytte av og få praktisert fransk i løpet av feltarbeidet. I tillegg kunne eg etter hovudfaget tenka meg å arbeida for ein bistandsorganisasjon, og valte av den grunn å gjera feltarbeid på ein skule. I løpet av utarbeidinga av prosjekskildringa fekk eg kjennskap til Madagaskar. Eg leste ein del ”generelle bøker”, men mest frå området eg bestemte meg for å reisa til som er nordvest. Mykje av denne litteraturen handla om sakalava og deira ritual som *tromba* (åndebesettelse), og korleis lokale kongar vedlikeheld makt trass fransk kolonisering, og at desse kongedøma i dag er del av ein gassisk stat. Eg tok for gitt at det skulle bu mange som er sakalava der eg skulle gjera feltarbeid. Gjennom Norad hadde eg fått kjennskap til eit skuleprosjekt som dei gav støtte til via Det Norske Misjonsselskap (NMS). Dette er eit prosjekt med hovudbase i Fianarantsoa, men prosjektet støttar òg nokre få

skular i nordvest. Ein misjonær tok kontakt med den lutherske skulesjefen i Mahajanga som sa seg villig til at eg kunne få gjera feltarbeid ved ein av desse skulane når eg kom til Madagaskar.

Då eg kom til Madagaskar januar 2002 var derimot mange i hovudstaden nettopp begynt å demonstrera for å få utnemnt Ravalomanana til president. Eg hadde planlagt å vera i hovudstaden i om lag ein månad for å ordna visum og forskningsløyve, og intervju tilsette i utdanningsdepartementet. Då eg var klar til å reise til Mahajanga hadde det derimot vore samanstøt mellom Ravalomanana og Ratsiraka sine tilhengarar. Skulesjefen meinte dermed at det ikkje var trygt for meg å komma dit. På grunn av dette blei opphaldet mitt i hovudstaden forlenga. Eg var først fortvila fordi eg følte at eg mista tid, men blei etterkvart kjend med folk og lærte mykje om konflikten gjennom å snakka med dei eg blei kjend med, gå på dei daglege demonstrasjonane og lesa aviser. Eg fekk òg kjennskap til ein gassisk familie som har budd i Noreg, og etterkvart var det dei som hjelpte meg med å finna "ein lokalitet" for feltarbeidet. Denne familien bur på Betela som ligg om lag fem kilometer frå Amboromalandy. Georges er rektor på ein luthersk presteskule og bur saman med kona Ratine på skulen sitt område. Dei har fire barn, og den eine dottera, Nirina, møtte eg i hovudstaden. Eg reiste saman med ho først til Mahajanga og så til Betela. I Mahajanga møtte eg nokre amerikanske misjonærar som fortalte meg om to pastorar dei kjende, Holy og Claudel, som ikkje budde så langt frå Betela. Nirina var med meg på besøk til dei, og dei sa at eg kunne få bu hos dei. Dei kan både engelsk og fransk og sa seg villige til å hjelpa meg med oversetting og andre praktiske oppgåver. Samstundes budde eg nokre gonger hos Georges og Ratine, og fekk gjennom dei kjennskap til mellom anna barneskulen på Betela.

Tida frå mars til juni blei ein hektisk periode. Eg budde først litt på Betela og reiste til Marovoay for å ordna forskningsløyve på det lokale skulekontoret før eg reiste til Amboromalandy. Då eg kom dit snakka eg med rektoren for ungdomsskulen, Ernestine, og ho gav meg løyve til å vera på ungdomsskulen, men på grunn av eksamen og ferie hadde dei ikkje undervising. Eg brukte tida til å orientera meg og bli kjent med landsbyen og folk som bur der. Eg hadde planlagt å gjennomføra ei hushaldsundersøking, men fann ut at landsbyen var for stor så etter nokre intervju bestemte eg meg for å snakka med rektorar og lærarar på dei ulike skulane, folk i kommuneadministrasjonen og nokre eldre for å få vita om historien til staden. I tillegg hadde eg ein del kontakt med nabofamilien som var sakalava. Sidan eg hadde tenkt å skriva om sakalava snakka eg med naboane og fekk gjennom dei vita om ulike "sakalava ekspertar" i landsbyen. Etterkvart såg eg derimot at samansettinga av folk i

landsbyen er multietnisk, og at det til dømes blant elevane på skulane er få som er sakalava. Det vart dermed vanskeleg å fokusera på sakalava sine praksisar som den ”lokale kulturen”. Opphaldet i landsbyen blei avbrote to gonger, fordi eg på grunn av den politiske konflikten blei anbefalt å koma til hovudstaden av NMS og den norske konsulen. I juni då eg reiste til hovudstaden for andre gong bestemte eg meg for å reisa til Noreg, men drog tilbake til Madagaskar og Amboromalandy i august og var der til midten av desember. Eg brukte då mykje av tida til å delta i undervisinga til 3ème, avgangsklassen på ungdomsskulen. I tillegg til å delta i timane intervjuja eg nokre av elevane og lærarane. Sjølv om eg synest det blei eit hektisk opphald den første perioden eg var i Amboromalandy, fekk eg nytte av at eg no kjende ein del frå før som eg tok opp att kontakten med. All reisinga i den første perioden gav meg òg informasjon om kva som skjedde under konflikten på ulike stader både lokalt i Amboromalandy, regionalt i Mahajanga og nasjonalt i Antananarivo.

Det er mange trekk ved ein sjølv som kan påverka informasjonen ein får. For det første påverka nok det eg hadde lese som hovudfagsstudent i antropologi spørsmåla mine. Både gjennom forventningane eg hadde før eg reiste om at eg skulle bu i ein ”sakalava landsby”, og då eg kom til hovudstaden og folk demonstrerte for ein presidentkandidat som var merina, gav det meg forventningar om at dei eg skulle treffa i landsbyen ville vera skeptiske til Ravalomanana. Eg møtte ei kanadisk antropologistudent som budde nord for Mahajanga hos ei sakalava-dronning. Ho fortalte at dronninga ikkje ville ha Ravalomanana som president og støtta Ratsiraka mellom anna fordi ho frykta merina ettersom sakalava-kongedømet på 1800-talet vart angripe av merina. Dei aller fleste eg snakka med i landsbyen sa derimot at dei var nøytrale, ”same kven som styrer”, eller at dei var for Ravalomanana. Målet blir å prøva å forstå denne informasjonen heller enn å tenke at eg har ”feil”. Ein forskjell er at medan Sarah hadde budd ei stund hos dronninga hadde eg nettopp kome, og folk visste ikkje kven eg var eller kva eg var ute etter. Dette kan ha medført at dei valte å vera tilbakehaldne med informasjon. Eg spurte til dømes mange om kva dei meinte om konflikten, og dei svarte gjerne då berre at dei håpte det skulle bli ei løysing. Ofte var det mange andre til stades og dette kan òg påverka kva folk meinte. Som eg vil koma tilbake til seinare er det faktorar som tydar på at den ”offisielle haldninga” var for Ravalomanana.

I forhold til skule og utdanning har eg sjølv gått på skule i Noreg, og har mine oppfatningar av kva utdanning bør vera. Når det gjeld språk er eg til dømes van med at det går fint å ha undervising på morsmål, og det fekk meg gjerne til å vera meir oppteken av at undervisinga på gassiske skular er på fransk enn eg kanskje elles ville gjort. Seeberg (2003)

har samanlikna norske og hollandske skular og hevdar at medan den norske skulen ("enhetsskolen") er nært knytta til eit prinsipp om likskap, som til dømes det å læra å samarbeida, er den hollandske meir retta mot resultat på eksamen. Mange gonger i klasserommet tenkte eg at elevane lærer "ingenting" utanom det dei eventuelt kan gjengi på ein eksamen, men eg er då gjerne påverka av mine "norske verdiar" for kva det vil seia å "læra" som kan vera ulike frå dei gassiske.

Fleire faktorar kan ha verka inn på kven eg fekk kontakt med, men den viktigaste meiner eg er språk. Eg valte å bu hos Holy og Claudel ut frå at dei var flinke i engelsk og fransk. Eg kan ikkje gassisk, og utanom nokre intervju der Claudel oversette for meg, har eg hatt mest kontakt med folk som snakkar fransk, engelsk eller norsk². I ein utdanningskontekst er bruken av fransk meir vanleg enn elles slik at eg har kunna følgt undervisinga og snakka med ein del lærarar og elevar. Informasjon eg har fått har derimot vore i konversasjonar mellom meg og informantar eller gjennom det eg har kunna observera, heller enn ved å høyra på kva folk snakkar om på gassisk. Ein del samtalar mellom elevar har eg til dømes ikkje forstått. Fleire av elevane var derimot bekymra for at eg ikkje skulle forstå og dei oversette ofte "utdrag" av det som skjedde. Når noko blir oversatt får ein i tillegg til eigne tolkingar òg oversettaren si forståing. Dette må ein naturlegvis forsøka å vera bevisst på. Når Claudel som til dømes er kristen og utdanna pastor oversette hadde nok det betydning for kva informantane fortalte, men samstundes kan dette òg gi nyttig informasjon.

Rektoren for Tombotsoa, ein av dei private barneskulane, fortel meg i eit intervju at ho ikkje vil undervisa barna i *angano* som ho overset til "*des histoires*" på fransk. Ho meiner at *angano* som er på pensum ikkje er riktig fordi det er "*fombandrazana*". Ho veit ikkje kva dette er på fransk, men får hjelp frå ein eldre mann som arbeidar for ho som oversetter det til "*les coutumes des ancêtres*" (forfedreskikkar). Eg hadde allereie lese om *angano*, og vart etter dette intervjuet oppteken av dette temaet. Eg spør Holy og Claudel om dei kan nokre *angano*. Dei fortel at dei var blitt fortalt nokre då dei var yngre, men hugsa dei ikkje lengre. Claudel kjenner til at ei eldre kvinne, Zana, som går i kyrkja er flink å fortelja, og han spør om ho vil fortelja eit *angano* for meg. Nokre dagar seinare er me heime hos ho, og sjølv om historien er "til ære for meg" kom det mange barn som høyrer på. Eg tok opp historia, og Claudel overset den for

² Fleire frå Madagaskar har, ofte med hjelp frå NMS, gått på skule eller arbeida i Noreg, mange av dei som den gassiske familien eg budde hos på Betela snakkar norsk.

meg seinare. Etter at Zana er ferdig overset Claudel nokre spørsmål frå meg, mellom anna om ho pleier å fortelja *angano* til barn og barnebarn, ho svarer då at nei det gjer ho ikkje fordi ho er kristen.

I forhold til metode synest eg dette dømet viser litt om korleis eg arbeida under feltarbeidet. Rektoren på Tombotsoa fortalte om mange tema under intervjuet, medan eg blei oppteken av *angano* som eg allereie hadde lese om. Sidan eg fekk arrangert det slik at nokon fortalte meg eit *angano* og brukte oversettar, fekk eg ikkje oppleve dette i ein naturleg setting som eg gjerne kunne om eg hadde budd hos Zana. Svaret hennar om at ho ikkje fortel *angano* er dermed interessant. Ho kan gjerne ha svart dette fordi ho kjenner Claudel som pastoren og trur at han av den grunn ikkje likar *angano*. Svaret hennar tydar i alle fall på at det er noko med *angano* som ho (og rektoren) meiner ikkje er "kristent". Då eg fekk oversatt historien synest eg den likna på eit "vanleg" eventyr, det handla om ein prins som skulle gifta seg og det var ingenting om "forfedre" slik eg (eller Claudel) kunne sjå. Det kan naturlegvis henda at meiningar forsvann i oversettinga, og eventyret kan ha vore valt ut frå at Zana såg dette som meir passande enn andre *angano* ho eventuelt kunne. Eg veit ikkje om Zana pleidde å fortelja *angano*, det kunne eg gjerne fått visst meir om eg hadde snakka gassisk og kunne gått meir på besøk. Zana spurte fleire gonger om eg ikkje ville komma på besøk att, men sidan eg ikkje kan gassisk og då måtte ha med Holy eller Claudel til å oversetta, gjekk eg gjerne heller på besøk til andre som kunne fransk eller engelsk. Det at Claudel kjenner til Zana som ei som er flink å fortelja *angano*, og av det eg kunne observera om korleis ho fortalte historien kan derimot peika mot at dette ikkje var heilt uvanleg sjølv om det var arrangert for meg. Gjennom oversettinga lærte eg mellom anna av at Claudel ofte stoppa opp og kommenterte at dette er ord og uttrykk som er typiske for søraust Madagaskar, både Claudel og Zana kjem frå søraust og er antaimoro. Når eg no går tilbake til den litteraturen eg hadde lese før feltarbeidet som Feeley-Harnik (1978) "*Divine Kingship and the Meaning of History Among Sakalava*" kan eg sjå min empiri i forhold til dette. Ho skriv at folk skiljer mellom *tantara* som er historien til dei kongelige forfedrane og *angano* som er eventyr. Rektor ved Tombotsoa sa til dømes at "sakalava har *angano* om at folk skal passa seg for merina". Ho er ikkje sakalava, og seier at ho meiner mange sakalava ikkje er utdanna. Dette kan gjera at ho gjerne ikkje på same måte skil mellom *tantara* og *angano* som sakalava sjølve gjer. *Tantara* er det gassiske ordet brukt for skulehistorie og rektoren vil gjerne ikkje godta sakalava sine historiar som *tantara*, og kallar dei då *angano* som tyder på at dei er ikkje er sanne.

Det empiriske dømet og mi analyse etterpå er eit forsøk på å visa korleis data blir utvikla som ein prosess frå planlegging, gjennomføring og nedskrivning (Emerson mfl, 1995). Som feltarbeidar er ein ikkje nøytral, men blir ein posisjonert aktør i feltet som alle andre. Eg får autoritet gjennom at det er eg som vel kva eg vil spørja om, kva eg vel ut som empiri og korleis eg set dei ulike døma saman.

Informantane

Oppgåva vil vera prega av dei eg budde hos og møtte under feltarbeidet både i hovudstaden Antananarivo, i Mahajanga, Amboromalandy og Betela. I tillegg har eg gjort ein del intervju med tilsette i til dømes utdanningsdepartementet og det lokale skulekontoret i Marovoay. Eg kan ikkje gi ein oversikt over alle, men vil presentera nokre av dei eg blei best kjend med og som eg vil koma tilbake til i ulike samanhengar gjennom oppgåva.

Eg budde i Amboromalandy hos eit gassisk ektepar, Holy som er 29 år og Claudel som er 32år, og deira to barn Fy på 3 år og Sarotra som blei fødd sommaren 2002. Holy og Claudel er begge utdanna som pastorar, og har budd i Amboromalandy sidan september 2001 då dei blei utnemnde som pastorar i den lutherske kyrkja i Amboromalandy. Begge har budd ulike stader på Madagaskar. Claudel sin familie kjem opphavleg frå Mitanty nær Manankara i søraust og Claudel seier han er antaimoro. Foreldre og nokre søsken bur nå i Marovoay der faren arbeidar på skulekontoret. Holy sin familie er opphavleg frå Ambositra, og familien er betsileo. Hennar far som òg arbeidar i skuleadministrasjonen har arbeida ulike stader, han bur nå saman med mora og nokre søsken i Mahajanga. Mora arbeidar som jordmor og søstera er nyleg ferdig utdanna lege. Bror til Holy budde heime, men han flytta då han gifta seg. Eg blei invitert med i bryllaupet som var i Mahajanga.

Gjennom Claudel og Holy blei eg kjent med fleire av deira venner som stort sett tilhøyrer kyrkjelyden. Mahatondra er ein av dei eg hadde mest kontakt med i kyrkjelyden. Han har ikkje gått lenge på skule, men kunne likevel snakka bra fransk slik at me kunne prata saman utan tolk. Mahatondra sin familie kjem opphavleg frå søraust og er antaisaka, men Mahatondra er fødd i Amboromalandy. Han er gift med ei kvinne som òg er antaisaka, men ho har vekse opp i ein landsby nær Marovoay. Dei har ei dotter som er like gamal som Sarotra. Dei tre bur i eit hus, og fleire av Mahatondra sine slektningar bur i same område. Fleire av slektningane på morssida er medlem i den lutherske kyrkja, medan bestefar og andre slektningar på farssida som bur i nærleiken ikkje er kristne.

Naboane til Holy og Claudel er òg viktige informantar. Få av dei snakkar fransk, så eg har ikkje prata så mykje med dei anna enn gjennom det eg har fått oversatt. Næraste nabo er ein sakalavafamilie som driv med risdyrking og avl av kveg. Dei bur på eit område med fleire hus og eit inngjerde til kvega. Det er eit eldre par, to av døtrene, svigersøner og tre barnebarn som bur saman. Attmed dei bur *president fokotany*, leiaren for Madirovalo og hans familie. På andre sida av ein liten veg ligg ein bar drive av eit ungt par frå innlandet. I nærleiken bur òg mattelæraren på ungdomsskulen og kona hans. Dei er medlem av kyrkja, og dei av naboane som Holy og Claudel har mest kontakt med. Naboane pratar med dei andre når dei passerar husa til kvarandre, men var elles lite involverte i kvarandre sine aktivitetar.

Sidan Holy og Claudel bestemmer seg for å senda Fy på ”den franske skulen” blir eg kjend med ho som driv denne skulen, Rosina. Ho flytta til Amboromalandy i løpet av feltarbeidet mitt for å starta skule. Ho har tidlegare arbeida på ein fransk skule i Analalava, men på grunn av hjerteproblem var ho blitt anbefalt av lege i Mahajanga å ikkje bu i Analalava der det kan vera vanskeleg å få legehjelp. Ho var òg blitt råda til ikkje å bu i ein by for å unngå stress og hadde dermed bestemt seg for Amboromalandy. Sidan eg blei kjend med fleire av rektorane og lærarane hadde eg nok gjerne møtt ho uansett, men gjennom at Holy og Claudel sender Fy på hennar skule får eg informasjon om skulen frå ulike synsvinklar. Sidan Holy og Claudel skulle velja skule for Fy blei det òg naturleg at me snakka om det å velja skule og dei tok dette opp med andre som dei kjente.

På ungdomsskulen er det rektoren, Ernestine, eg har mest kontakt med. Som lærar hadde ho arbeida fleire stader på øya mellom anna i Ambanja. Ho begynte som lærar på ungdomsskulen i 1986 og har vore rektor sidan 1992. Ho har vore gift, og har ein son på 20 år som går på gymnas i Mahajanga. No bur ho i Amboromalandy saman med ei niese og hennar to barn som ho reknar seg som bestemor for. Ho kjem frå Fandriana og er betsileo. Ho seier at ho ikkje har familie bortsett frå niesa og barnebarna i området, men verkar å ha god kontakt med mange andre i landsbyen som familien til Jean de Dieu som òg kjem frå Fandriana. Jean de Dieu som er 16 år var ein av elevane i klassen som eg blei best kjend med. Han bur hos onkelen og tanta som driv med handel. Han har tidlegare budd i Namakia (nord for Mahajanga) der faren arbeida for JIRAMA, eit vatn og elektrisitetselskap, men faren mista jobben der, og foreldra blei skilde slik at han nå bur hos onkelen medan mora er omreisande seljar. Det verkar ikkje som han har kontakt med faren. Familien kjem opphavleg frå Fandriana, men mange slektningar bur nå i Amboromalandy. Rojo og Fredo er to andre elevar som eg hadde ein del kontakt med. Ingen av dei har mange slektningar i Amboromalandy.

Rojo som er 14 år flytta frå Antananarivo til Amboromalandy då faren fekk jobb som gymmlærar ved ungdomsskulen. Ho bur saman med foreldra og tre yngre søstre. Fredo kom til Amboromalandy som liten då faren vart stasjonert i ein militærleir litt aust for Amboromalandy, men er opphavleg frå Fianarantsoa. Etter at begge foreldra døde har han budd litt i Mahajanga men bur nå saman med ei tante som driv ein liten kafé i Amboromalandy.

Utlendingen

Eg har prøvd å vise litt korleis mine erfaringar både før og uner feltarbeidet påverka det eg fann ut. Men, korleis såg informantane på meg? Eg kan ikkje svara utfyllande på det spørsmålet, og det vil nok variera mellom dei ulike ettersom korleis dei kjenner meg. Gjennom å sjå på kva folk kalla meg kan eg derimot finna nokre antydningar for korleis dei såg på meg.

På skulen kalla elevane meg ofte for *Madame* eller *Mademoiselle* Randi, det liknar på korleis dei tiltalar lærarane der dei som oftast brukar dei franske titlane *Madame*, *Monsieur* eller *Mademoiselle*. Det at dei brukte fornarnet mitt var ikkje vanleg for lærarane, men kan kome av at det var slik eg introduserte meg, på den ”norske” måten med berre å bruka fornarn som eg sannsynlegvis ville gjort på ein norsk skule. Eg trur likevel ikkje at elevane nødvendigvis såg på meg som ein av lærarane. Nokre fortalte meg til dømes at dei hadde kjærastar, drakk alkohol eller hadde skulka skulen noko som lærarane ville rekna som *maditra* ”ulydig”. I klasserommet satt eg saman med elevane og gjorde mange av dei same oppgåvene som dei. Samstundes blei eg ikkje behandla som ein elev av lærarane, og blant dei av lærarane som ville prata med meg før og etter timane følte eg meg forplikta til å snakka med dei framfor elevane. På ein måte blei eg ein annleis lærar både for elevane og lærarane fordi eg hadde kunnskap om eit anna land. På same måte som eg var oppteken av dei, spurte dei meg ofte om korleis ting er i Noreg. Gjennom spørsmål dei stilte og deira reaksjonar på det eg fortalte lærte eg mykje. Dei synest til dømes det var merkelig at ”musikk” og ”heimkunnskap” er fag i den norske skulen, det kunne vel ikkje vera nødvendig å læra dette på skulen meinte dei.

For alle eg blei kjend med både på skulen og utanom var eg ein ”utlending”. Det gassiske ordet for utlending er *vazaha* og eg blei ofte kalla dette. Medan til dømes Georges blei fornærma på mine vegne når han høyrte at eg blei kalla *vazaha*, fordi det er same betegnelsen som folk vil bruka for franskmenna under kolonitida, og då gjerne er negativt

lada, meinte Holy og Claudel at *vazaha* blei brukt i beytdningen "utlending" av folk, fordi dei måtte kalla meg noko. Grunnen til at dei "måtte" var gjerne at det ikkje var så vanleg med utlendingar og eg vakte dermed oppsikt når eg kom. Medan Holy og Claudel ofte blei kalla "mama ny Fy" og "papa ny Fy"³ blei eg av nokre barn i nabolaget kalla "vazaha ny Fy" utlendingen til Fy. På ein måte kan dette gjerne oppsummera rolla eg hadde som feltarbeidar. Under feltarbeidet deltek eg i liva til dei eg møter, og dei plasserar meg i den lokale konteksten, samstundes som eg vil vera ei som er "framand" eller "utanlandsk".

³ For dei som har barn er det vanleg å bli kalla mammaen eller pappaen til eit av barna, ofte den eldste. Elles kan andre titlar bli brukt, Claudel blei òg kalla *le pasteur* "pastoren". Mange eg har snakka med har gitt dette som døme på noko dei meiner det er viktig at barn lærer.

Kapittel 1

Amboromalandy: ein ”kosmopolitisk” landsby

Dei første folka skal ha vore ei gruppe folk kalla ”gorago” av sakalava (makoa)⁴ opphav. Dei dreiv med kvegoppdrett og slo seg ned i området fordi det var gode beitemulegheiter. I området var det mange store tre og om nettene sat det kvite fuglar i desse trea, noko som gav namnet ”Ankazomboromalandy” som har gitt dei to namna Amboromalandy som kan oversettast til ”kvite fuglar” og Ankazomborona som betyr ”treet til fuglane”.⁵

I dag blir Ankazomborona brukt som namn på ein kommune som tilhøyrrer Mahajanga provinsen og Marovoay distriktet nordvest på Madagaskar. Kommunen ligg om lag 80 kilometer søraust for provinshovudstaden, og 18 kilometer aust for byen Marovoay. Kommunen har til saman 24258 innbyggjarar, og er delt inn i mindre administrative einingar kalla *fokotany*. To *fokotany* kalla Ankazomborona og Madirovalo utgjer ein større landsby med om lag 6000 innbyggjarar, og dannar eit sentrum i kommunen som er avgrensa av rismarker eller savanne til dei andre *fokotany*. Desse to *fokotany* blir ofte kalla Amboromalandy etter ein innsjø med same namn. Eg har budd i Madirovalo, og dei fleste eg har blitt kjent med på skulane og elles bur enten i Madirovalo eller Ankazomborona *fokotany*. Folk bruker både Ankazomborona og Amboromalandy, men for å skilja vil eg bruka Amboromalandy som namn på landsbyen, medan eg bruker Ankazomborona som namn for enten heile kommunen eller som namn på *fokotany*.

Befolkninga

Mange av dei som bur i Amboromalandy har karakterisert landsbyen som ”kosmopolitisk”, når dei skal skildra landsbyen og kven som bur der. Dei viser då til at befolkninga er samansatt av folk frå ulike etniske grupper, og blir ein landsby som gjerne kan karakteriserast som ”multietnisk”. Frå 1600- talet var det kongedømet sakalava som kontrollerte nordvest-

⁴ Makoa er folk av afrikansk opphav, og kom opphavleg som slavar frå Mosambik (Lambek, 2002:246). Nokre informantar seier at ”gorago” er sakalava andre at dei er makoa.

⁵ Dette er ei opphavshistorie til landsbyen som er nedskrive i ei bok om kommunen (PDC,2002), og fortalt av ulike eldre informantar.

området på Madagaskar, og framleis finst det fleire lokale kongedøme i dette området som praktiserar sakalava *fomba* (sjå til dømes Lambek, 2002, Feeley-Harnik, 1991). Sakalava blir derfor rekna som *tera tany*, dei innfødde, i dette området. Derimot har både den historiske utviklinga, og det at dette er eit fruktbart jordbruksområde, gjort at folk frå andre grupper har migrert til nordvest. Amboromalandy blir eit døme på dette, der fleire etniske grupper verkar å ha etablert tilknytingar til denne landsbyen, og gjer at det kan vera ulike definisjonar av kven som er ”dei innfødde”.

I perioden før kolonitida verkar det som det har vore få folk i området som i dag utgjer Amboromalandy. Eldre informantar har fortalt at folk budde i nærliggande områder, men på grunn av at dei trengte beiteområde, begynte dei å slå seg ned i området. Andre fortel at det var ein veg mellom Marosakoa, Ambolomoty og Marovoay som ikkje inkluderte Amboromalandy⁶. Det kan òg tyda på at det var færre folk som budde her enn andre stader i området. I tillegg verka det som folk før kolonitida gjerne budde meir spreidd, og at det var kolonistyret som organiserte folk i landsbyar og kommunar. Rundt 1925 bygde det franske kolonistyret ein ny veg mellom Antananarivo og Mahajanga som går gjennom Amboromalandy. Etter at vegen var bygd utvikla kolonistyret området vidare. Dei laga demning og kanalar som la til rette for risdyrking. Det verkar som det er på denne tida at det begynte å koma folk frå andre stader på øya til Amboromalandy, både for å bygga vegen og driva jordbruk. Ei av årsakene til dette kan vera at sakalava gjorde sterk motstand mot det franske kolonistyret, og at dei gjerne reagerte mot koloniseringa ved å flykta til meir avsidesliggande stader for å unngå tvangsarbeid (Feeley-Harnik, 1984). Franskmenna verka å sjå på dei som late og henta dermed inn arbeidarar frå andre etniske grupper. Ein eldre mann som er *betsileo* fortel om når familien flytta til Amboromalandy.

”bestefaren min var ivrig (*masoto*) til å jobba for franskmenna med å laga kanalar så han fekk jord av franskmenna i 1958. Han måtte betala leige for jorda i fem år før den var hans. Folk som opphavleg budde her (bruker *tompon`tany* som tyder ”dei innfødde” og i denne samanhengen sakalava) ville ikkje planta ris så det var andre folk som var *masoto*, særleg *betsileo* og *betsirebaka* (folk frå søraust Madagaskar) som fekk jord frå franskmenna. På den tida pleidde CAIM å kjøpa ris frå bøndene.”

⁶ Sjå kart over kommunen i appendix .

CAIM (*Compagnie agricole et industrielle de Marovoay*) er ein organisasjon danna av franskmenna for å skapa utvikling av jordbruket i området. Folk fortel at dei hadde jordbruksutstyr og eksporterte ris. Under madagassifiseringa blir dette selskapet nasjonalisert og endrar namn til Fifabe. Organisasjonen skulle derimot framleis arbeida for å utvikla jordbruket i området. Fifabe skal ha blitt privatisert på 90-talet, men er no konkurs. Det finst fleire bygningar i landsbyen som folk seier tilhøyrrer Fifabe, men som i dag blir brukt til bustadhus og andre formål. Fleire som bur i Amboromalandy har kome dit fordi dei arbeida for CAIM/Fifabe. Pakarety som er *president fokotany* i Ankazomborona fortel til dømes at ho er fødd i Amboromalandy. Familien hennar flytta frå Antananarivo i 1954 sidan faren hadde fått jobb som mekanisk sjef for utviklinga av rismarkene (*chef mecanisan de service hydrolique*).

Dei fleste som i dag bur i Amboromalandy verkar dermed å vera folk som har kome under kolonitida eller seinare. Sjølv fleire av dei som er sakalava i landsbyen har flytta dit frå andre stader. Nabofamilien der eg budde er sakalava, og eit eldre familiemedlem fortel at

”alle forfedrane mine bur i Antolapanzava (som er om lag 15kilometer frå Amboromalandy). Det skjedde noko forferdeleg som eg ikkje kan snakka om som gjorde at eg flytta til Amboromalandy i 1987(...) Eg kjøpte då land frå Gaston som er merina.”

Både naboen og andre i Amboromalandy har uttalt at kongen sin innverknad nok er større i Ambatoboeny, fordi det er der den lokale kongen, kong Desy (Desiree) bur. Claudel har òg fortalt at nokre månadar før eg kom på feltarbeid hadde ein sakalava av kongeslekt døydd i Ankazomborona *fokotany*. Etter sakalava tradisjon skal liket ligga og rotna, noko som i varmen gir dårleg lukt, og naboar hadde klaga over dette. Det hadde resultert i at den døde blei teke med til ein annan landsby, der det bur mange sakalava, og ritualet vart gjennomført der. Eg fekk først vite at dette gjorde dei etter press frå naboane, men andre forklarte at det var fordi den døde skulle gravleggast i denne landsbyen. Dømet viser derimot at sakalava som innfødde ikkje nødvendigvis har stor innverknad i landsbyen. Det finst heller ikkje *doany*, *shrine*, i Amboromalandy, den næraste ligg på Douze, om lag fem kilometer nord for Amboromalandy. Samstundes finst *tromba*-praksis, åndebesettelse, som er vanleg blant sakalava. Eg deltok på ein *tromba*-seremoni og fekk vita at desse føregjekk kvar onsdag

ettermiddag i huset til ein folk refererte til som ”kong Bodo”,⁷ som antydar at dette er ein institusjonalisert praksis på linje med dei kristne institusjonane. Ei av leiarane fortalte at blant dei som deltar er dei fleste sakalava eller tshimiety.

Ein statistikk frå kommunen viser at dei fleste etniske gruppene på Madagaskar er representert med sakalava som den største gruppa etterfylgt av tshimihety, betsileo og merina i heile kommunen (PDC, 2002). I sentrum derimot, meiner fleire av mine informantar at det er betsileo som er i fleirtal, og at sjølv om ein del sakalava bur i sentrum, føretrakk mange av dei gjerne heller å bu i nokre av dei meir usentrale *fokotany*. I tillegg til dei ulike gassiske gruppene er det òg ein del indo-pakistanarar kalla *karana* og nokre som opphavleg kjem frå Komorane og Yemen som har busett seg i Amboromalandy. Praksisar knytta til forfedre kan illustrera andre grupper sine haldningar til området. Medan mange vedlikeheld nære band til den opphavlege heimstaden ved å bringa dei døde heim, som eg vil koma nærare inn på seinare i kapitlet, har nokre betsileo bygd familiegrav i Amboromalandy. Ei av desse gravene ligg ved området det Mahatondra og hans familie bur. Mahatondra fortalte at det var ein rik betsileo handelsmann som hadde bygd grava. Medan mange i landsbyen blir kalla *valonvontaka* ”folk som er kome for å tena pengar” kan dette dømet visa at nokre etablerar seg i større grad enn andre og reknar seg sjølve som innfødde. Dette gjeld gjerne særleg betsileo som har budd i området sidan kolonitida og eig jord som dei dyrkar.

Glansdagar

Franskmenna la grunnlaget for landsbyen gjennom å leggja til rette for jordbruksproduksjon. Ettersom folketalet auka blei Ankazomborona eigen kommune i 1960, under den første republikk. I denne tida blir det bygd mellom anna kommunehus, sjukehus og fleire kyrkjer. Mange eldre verkar å hugsa tilbake til denne tida på 50- og 60- talet som ein periode der mykje var bra. Dei fortel om ein landsby som hadde elektrisitet, telegrafist, og om urbaniseringsplanar som eksisterte for landsbyen, men i fjølge dei tok alt dette slutt i 1975 då Ratsiraka kom til makta. Fleire andre har kommentert at ting var betre under kolonitida, då betalte folk skatt og det førte til utvikling. Sjølv om dei òg hugsar vonde hendingar verkar dei likevel å sjå tilbake på perioden som positiv. Atrefy som har arbeida for den franske administrasjonen, men i følgje han sjølv òg var medlem i motstandsrørsla mot kolonimakta, seier til dømes at

⁷ Sakalava skiller mellom ulike klanar, dei tre hovudgruppene er kongeslekt, frie menn og slaveslekt. I til dømes ritual vil medlemma av dei ulike gruppene ha ulike oppgåver (Feeley-Harnik, 1991).

”Franskmenna tvinga gassarane til å jobba som i 1925 då 3000 gassarar måtte bygga den nye vegen. Det fanst ingen reiskap og det var mange som døde. Men, det er franskmenn som er kjelde til all utvikling på Madagaskar, når Ratsiraka overtok var det ingen som tvinga folk til å jobba lenger, og etter det har utviklinga stoppa og det har berre vore reparasjon”.

I tillegg til det folk fortel om utviklinga som stansa kan ein òg sjå fysiske trekk i landsbyen på stagnasjon. Ein veg som går gjennom landsbyen er no ein jordveg som lett blir sølete og øydelagt i regntida, men nokre steinar vitnar om at dette har vore ein brusteinsveg. Denne vegen blei bygd under kolonitida og var då sambandsledd mellom hovudstaden og byen Diego i nord, men har ikkje blitt vedlikehalde. Den går no heller ikkje til Diego for i 1968 blei ein ny veg bygd som ikkje inkluderte Amboromalandy.

Når det blir snakka om framtidsutsikter og synet på den nye presidenten er det mange som har tru på at han kan skapa utvikling. Naboen sa til dømes at då det var presidentval i 1997 hadde mange støtta Ratsiraka. Ratsiraka hadde i valkampen sagt at han ikkje kunne skifta ansikt, men at han kunne endra tankegang. ”Derimot skjedde ingen endringar så no er folk skuffa og vil heller ha Ravalomanana” hevdar naboen. Det verkar som mange knyttar Ravalomanana og trua på utvikling opp mot slik situasjonen var før, ”Ravalomanana vil gjenskapa den første republikk” var det til dømes ein informant som sa. Det kan vera i samanheng med at Amboromalandy opplevde stor framgang i første republikk. Fleire har fortalt at samanlikna med andre plassar i området som Marovoay var Amboromalandy meir utvikla, noko som ikkje er tilfelle i dag. Då eg kom til Amboromalandy hadde eg først budd to månadar i hovudstaden Antananarivo. Der hadde eg opplevd daglege demonstrasjonar, og folk som var irriterte for at Frankrike ikkje ville støtta Ravalomanana. Dei hevda blant anna at Frankrike var skyld i at Madagaskar ikkje var meir utvikla, og at det no var på tide å samarbeida med andre land noko dei meinte Ravalomanana kom til å gjera. Eg blei derfor overraska over at fleire i Amboromalandy verka å vera meir positive til Frankrike. Dette kan igjen gjerne relaterast til den historiske utviklinga til landsbyen.

Ei skildring av landsbyen

Hovudvegen mellom Mahajanga og Antananarivo går gjennom Amboromalandy. Dermed er det mange reisande som passerar då all transport til og frå Mahajanga går gjennom

Amboromalandy. Det gjer at det finst mange som driv handel då dei kan få selja både til reisande og lokalbefolkninga. Langs hovudvegen ligg det derfor mange butikkar, barar og små kafear. I tillegg går nokre rundt med korgar med mat som dei sel til folk som berre har ein kort pause i Amboromalandy. Marknadsplatsen ligg òg ved hovudvegen, her sel folk kjøtt, fisk, frukt og grønnsaker på dagen. På kvelden set nokre opp boder der dei sel grillspyd eller snacks, det går òg an å prøva lykke i ulike spel som tombola. Sjølv om det nok er mest fastbuande eller folk frå nærliggande landsbyar som handlar på marknaden, finst det dei som kjem frå til dømes Mahajanga for å handla, sidan marknaden i Amboromalandy er billigare. Eit døme er då bror til Holy skulle gifta seg i Mahajanga. Han kom då til Amboromalandy for å handla inn ein del mat til bryllaupsfesten.

Frå hovudvegen forbi marknaden går det ein jordveg innover i landsbyen. Langs denne veggen finst det ein del butikkar, salsboder og barar. Apoteket, kommunehuset og politistasjonen ligg òg ved denne veggen, og det finst småveggar som mellom anna fører til dei ulike kyrkjene, sjukehuset og ein naturvernorganisasjon (ANGAP). Innover langs jordvegen bur ikkje folk så tett lenger, men i mindre område som er avgrensa av tre, jord eller vatn. Veggen forset austover til andre landsbyar. Der bebyggelsen avtek i aust er det eit udyrka savannelandskap, og det er i dette området mange av forferdegravene ligg. I nord og vest blir landsbyen omringa av rismarker, medan innsjøen kalla *Lac Amboromalandy* utgjer ei naturleg grense i sør. Økonomiske aktivitetar og slektskap verkar å ha innverknad på kvar folk vel å bu. Det å bu nær hovudvegen eller i mindre grad jordvegen er viktig for dei som driv butikkar og barar. I desse områda er befolkningane generelt samansatt av folk frå ulike etniske grupper. I desse områda ligg òg fleire institusjonar som skular og kyrkjer. Dei som arbeidar der ofte bur i nærleiken, og gjer òg at samansetninga av folk blir multietnisk. I andre område bur det gjerne slektsgrupper eller storfamiliar som i området ved innsjøen.⁸

Økonomiske aktivitetar

Eit flatt landskap og relativ god tilgang på vatn, gjer Marovoay området til eit av dei gunstigaste jordbruksområda på Madagaskar. Det forklarar òg kvifor mange framleis migrerar til dette området både som fastbuande og sesongarbeidarar. Risdyrking er den viktigaste økonomiske aktiviteten, men det blir òg dyrka andre produkt som manioc, sukkerroer og frukt. Mange vil seia at dei er bønder, men det er store forskjellar på økonomisk vinst dei i mellom. Nokre får høgare inntekter ved at dei eig mykje jord som dei dyrkar sjølve eller

⁸ Eit kart over landsbyen finst i appendix side 142.

leiger ut til andre, eller dei eig "ristreskeri" som andre kan få bruke. Ein annan viktig aktivitet er oppdrett av kveg. I følgje ei informasjonsbrosjyre til kommunen blir det hevda at, sjølv om det ein gong i veka er eit stort kvegmarknad, blir ikkje kveg i utgangspunktet sett på som salsobjekt, men meir som "teikn på rikdom" (PDC,2002). Dei har først og fremst verdi som viktige reiskap i jordbruket og som essensielle i ulike seremoniar der kveg blir ofra. Tjuveri av kveg er eit problem som gjer at folk må mobilisera vakthald om nettene og gir forpliktelsar om å vera med å leita om kveg blir stole. For å få bukt med problemet må alle kvegeigarar ha eit kvegsertifikat som stadfestar at dei er eigaren. Andre dyr som er vanlege er høns, og i mindre grad svin, sauer og geiter. Avl av dyr blir til ein viss grad påverka av kulturelle avgrensingar. Nokre grupper har tabu som gjer at dei ikkje kan eta visse dyr, som sakalava og tsimihety som vanlegvis ikkje et svin.

Amboromalandy ligg ikkje ved sjøen, men fleire driv med fiske i innsjøen. Det finst ein del skog i området, men mykje av dette er gjort til naturreservat der det ikkje er lov å hogga tre. Det forhindrar derimot ikkje at nokre fell tre som blir brukt eller selt som materiale eller brensel. Handel er viktig, som allereie nemnt finst det ein del butikkar og barar og småboder der folk sel mat og andre varer. Kvar torsdag er det marknadsdag, og folk kjem frå andre stader for å selja produkta sine. For dei som ikkje arbeidar på marknaden blir torsdagen gjerne ein fridag. På kvelden blir det nokre gonger arrangert *moraingy*, som er ei slags boksing, og gjerne konsert og dans etterpå. Både på marknadsdagen og elles blir transport ein annan måte å skaffa seg inntekter på. Det går mellom anna bussar (*taxi brousse*) fleire gonger dagleg til Marovoay og Mahajanga. I tillegg til sjåføren er fleire andre involverte i å skaffa passasjerar, lasta bagasje og ta i mot betaling. Til sist arbeidar nokre som funksjonærar. Sidan Amboromalandy er sentrum i kommunen finst det fleire offentlege og private institusjonar som kommunehus, sjukehus, politistasjon, skular og kyrkjer.

Det er vanleg blant mange å praktisera ulike økonomiske aktivitetar. Fleire driv til dømes med både risdyrking, oppdrett av kveg og fiske. Andre som har ein del kapital kan auka inntektene ved til dømes å investera i jord eller eigedom. Familien til Jean de Dieu driv til dømes ein ganske stor butikk. I tillegg leiger dei ut hus i landsbyen, eig rismarker i ein annan landsby og nokre av familiemedlemmene pleier å reisa og selja ting på andre marknader. Fleire av dei som driv butikkar har eigne bilar og tar gjerne med passasjerar som då betaler det same som dei ville gjort om dei reiste med *taxi brousse*. Eit generelt inntrykk er at det finst ein økonomisk elite i landsbyen som består av *karana*, *merina* og *betsileo*, og er dei som driv butikkar, barar eller eig "ristreskeri" og mykje jord. Andre grupper som

sakalava, tshimiety og betsirebaka driv òg med jordbruk og handel, men i ein mindre skala i form av subsistensjordbruk. Det dei dyrkar blir brukt av eigen hushaldning eller selt for å skaffa pengar til å kjøpa andre varer til hushaldet. Det verkar som at for mange av dei blir eit eventuelts overskot brukt til å kjøpa kveg.

Lokal administrasjon

Kommunen er delt inn i 16 *fokotany* som har leiarar kalla *president fokotany*. Dei to som utgjer sentrum er Ankazomborona og Madirovalo. Desse *fokotany* er igjen inndelte i mindre seksjonar (*secteurs*) og leiarane for desse seksjonane er med i styret til *fokotany*. I Madirovalo er det ein eldre mann, Edmound, som er *president fokotany*, medan det er ei kvinne i 40 åra, Pakarety, som er leiar i Ankazomborona. Dei fortel at dei har ansvar for områda sine og samlar folk til møter om det er nødvendig. I tillegg vidareformidlar dei beskjedar frå ordførar eller andre i administrasjonen. Ei av dei viktigaste oppgåvene deira verkar å vera å utsteda kvegsertifikat som stadfestar eigarskap av kveg, dei har òg ansvar for å utsteda valkort, dødsattestar og mekla i konflikhtar mellom folk. Vidare fortel begge presidentane at dei har eit lokalt lovverk kalla *dina*, som er lover som innbyggjarane, *fokon'olona*, lagar. Desse lovane vil vera tilpassa interessene til kvar *fokotany*. Samstundes er det gjerne dei som arbeidar i den lokale administrasjonen, som ordføraren og politisjefen som seier at dei bruker *dina*, medan ein del andre hevdar at dei ikkje kjenner til *dina* for sin *fokotany*. Ein eldre mann svarar til dømes i eit intervju

”me har ikkje *dina* her, men me hadde *dina* frå 57-65. Det var bra, fordi om det var dødsfall i ein familie ville *fokon'olona* bidra med ris og pengar til å hjelpa familien. I dag sender familien brev til slekt og venner, og dei tar med pengar alt etter kor rike dei er”

Fleire nemner gravferd og kvegtjuveri som døme der det før eksisterte *dina* og *fokon'olona* forplikta seg til å hjelpa kvarandre, men hevdar at dette ikkje lengre praktiserast. Årsaka kan vera at slik støtte ikkje nødvendigvis blir mobilisert på *fokotany* nivå der talet på innbyggjarar med ulike bakgrunnar og interesser er stort. Folk samarbeidar då heller gjennom andre nettverk. Eit unntak der mange snakka om *dina* var då det blei bygd ein ny skule, men det prosjektet involverte heile *fokotany*. Eg vil koma tilbake til dette prosjektet i kapittel to.

Ideelt verkar det som at *fokotany* styret skal ivareta interessene til folk, men at det ikkje alltid skjer. Det å vera president kan gi mulegheiter til å jobba for egne interesser. Nokre fortel til dømes at om nokon har stele kveg kan dei likevel få eit sertifikat om dei betaler presidenten. Forholdet mellom statlige og lokale interesser er uklart i forhold til *fokotany* institusjonen. Pakarety fortel at ho ikkje har blitt valt av *fokon'olona*, men utpeika av *sous-prefet* i 2001 til å vera leiar. Det kan ha samanheng med at *president fokotany* har ei sentral rolle i valavvikling, og at den regionale administrasjonen ynskte å ha kontroll over kven som er dei lokale leiarane. Samstundes er det viktig for dei administrative leiarane å ha gode relasjonar til folk og ta omsyn til kva dei meiner. Edmund seier til dømes at han i 1999 blei valt av *fokon'olona* til å vera leiar. Eg fekk høyra frå andre at ordføraren for ikkje så lenge sidan hadde anbefalt ein annan kandidat til stillinga, men at *fokon'olona* i Madirovalo då hadde reagert og krevd at Edmund skulle bli verande leiar.

Ulike autoritetar

Det finst ulike måtar å oppnå autoritet på. Pakarety er kjend for å vera ei rik forretningskvinne, ho seier sjølv at ho er likt som leiar fordi ho er kristen. Edmund derimot er ein eldre mann, han er ikkje kristen og seier at han trur han er godt likt fordi han alltid har budd i Amboromalandy og kjenner folk og dei lokale forholda godt. Dei kan sjåast som døme på ulike måtar å bli rekna som autoritet på. Nokre gonger kan det å ha mykje skuleutdanning eller vera rik gi autoritet, i andre tilfelle vil det å vera eldre som inneber at ein har lang livserfaring og gjerne meir kunnskap om *fombandrazana*, forfedreskikkar vera viktig. Det kan til dømes vera ei forklaring på kvifor Edmund er ein respektert leiar blant *fokon'olona*.

Kven som blir rekna som autoritet avhenger gjerne av konteksten. Ordføraren pleier å innkalla til ulike møter, og både representantar for dei eldre i landsbyen og ulike funksjonærar deltek. Claudel som var prest deltok på fleire møter der det gjaldt å få ut informasjon til landsbybebuarane, som då det var ein kampanje for å få alle barn til å ta poliovaksine og Claudel blei bedt om å informera kyrkjelyden sin om dette. I saker der det til dømes var usemje om eigedomsrett til jord var det gjerne eldre som kjenner historia godt som deltok. Dei som ynskjer å bli valte inn i dei administrative stillingane må nok ta omsyn til dei ulike verdiane og interessene som folk har, i tillegg til egne meiningar, som gjerne kan vera ein balansegang nokre gonger. Dette dømet viser då *president fokotany* Edmund deltok på ei minnemarkering av eit opprør mot det franske kolonistyret.

Markeringa begynner med ei gudsteneste. Etter at folk har satt seg i kyrkja marsjerar ”autoritetane” som ordførar, politisjef og nokre krigsveteranar inn i kyrkja der dei set seg heilt framme. I løpet av gudstenesta har elevar og nokre andre teke oppstilling på marknadsplassen og når seremonien i kyrkja er ferdig går alle ned til marknadsplassen, No òg ventar autoritetane til alle er på plass før dei marsjerar inn på plassen. Edmund deltar ikkje i kyrkja, men han kjem i lag med dei andre ”autoritetane” når dei marsjerar inn på marknadsplassen. Etter at seremonien er over er det fleire som vil ha bilete av seg sjølve framfor eit nytt minnesmerke som er satt opp. Nokre vil ha bilete saman med ordføraren, medan andre ber Edmund om å vera med på bilete.

Sidan seremonien er bygd opp slik at det blir eit høve for autoritetar til å visa seg fram kan Edmund, i form av stillinga si som *president fokotany* ha lyst til å markera at han er ein autoritet på linje med til dømes ordføraren. Då han ikkje er kristen og gjerne får autoritet frå *fokon’olona* ved at han respekterer forfedreskikkar, ynskjer han kanskje ikkje å delta i kyrkja, og ventar heller utanfor slik at han får vore med på deler av feiringa. Claudel og presten i den reformerte kyrkja som begge er unge og relativt nye i stillingane sine, diskuterar til dømes kva dei skal gjera etter at gudstenesten er over. Dei blir einige om å gå ned til marknadsplassen før autoritetane, medan dei to katolske prestane som er eldre går i lag med autoritetane. Då eg etterpå spør Claudel om dette seier han at dei ikkje visste kva dei skulle gjera. Eg trur først han meiner at dei ikkje hadde lyst til å markera seg som autoritetar, men Claudel seier at det var ikkje derfor, men fordi dei ikkje visste kva som var vanleg å gjera sidan ingen av har budd så lenge i Amboromalandy. Dette dømet viser at det ikkje er klart kven som skal marsjera i lag med autoritetane, og kan understreka at det blir viktig for *president fokotany* å markera seg sjølv som ein av autoritetane.

I mange tilfelle er det eit nært forhold mellom stat og kyrkje i den lokale administrasjonen, som tidlegare nemnt blir prestar ofte teke med på kommunale møter, og i minnesmarkeringa som kommunen gjennomfører blir kyrkja ein del av seremonien. Det treng likevel ikkje alltid å vera at stat og kyrkje samarbeidar. Det var til dømes få av dei som var medlemmer i den lutherske kyrkjelyden som var gifte i kyrkja. Claudel var oppteken av dette og sa på ei gudsteneste i september at han ville at alle par skulle vera gifte i kyrkja innan jul. Det var ingen som gjennomførte dette. Forklaringane kan vera fleire, mellom anna må ein først inngå skriftleg ekteskap hos ordføraren før eit kyrkjebryllaup. Claudel tilbydde seg å vera med folk til ordføraren då han meinte at mange ikkje ville gå dit fordi dei er ”redd for

autoritetane". I følgje Claudel skal det ikkje kosta så mykje, men på grunn av korrupsjon blir det ofte dyrt å inngå offentleg ekteskap, og resulterer i at mange heller ikkje giftar seg i kyrkja. I tillegg er mange forhold kortvarige og skriftleg ekteskap gjer det meir komplisert om ein skulle ynskja å skilja seg. Ein annan årsak kan vera at det ofte finst avtalar og feiringar arrangerte av familiane til dei som giftar seg. Skikkane vil då gjerne variera mellom dei ulike etniske gruppene.

Ulike fellesskap

Visse område er som tidlegare nemnt busette av folk som er i slekt, og sjølv blant dei som bur i dei multietniske områda vil mange av dei ha andre slektningar i landsbyen. Det verkar å vera vanleg at om nokre først etablerar seg i landsbyen vil dei ta i mot og hjelpa andre slektningar til rette. I andre tilfelle føretrekk enkelte å samarbeida med slektningar. Eit døme er familien til Jean de Dieu. I følgje Jean de Dieu vil onkelen som driv butikk helst ha slektningar, og ikkje "lokale folk" til å jobba for seg. Onkelen har derfor invitert folk frå sin landsby, Fandriana, til å koma og jobba for seg. Slegtningar blir dermed viktige relasjonar som kan hjelpa kvarandre i ulike samanhengar.

Det finst måtar å skapa eit fiktivt slektskap mellom folk frå ulike etniske grupper på som kan vera ved å inngå blodfellesskap. Dei som inngår dette får gjensidige forpliktelsar. Dette blir til dømes synleg i kven som deltek på kvarandre sine *famokarana*, som er festar som blir haldne før ein familie bringer avdøde tilbake til heimstaden, *tanindrazana*. Mahatondra som er antaisaka inviterte meg med på ein slik fest som blei haldt av ein tsimihety familie. Han sa at han var invitert fordi denne familien var slekta hans, då onkelen hans hadde inngått blodfellesskap med eit av medlemma i denne familien. Mahatondra fortalte meg at han sjølv ikkje ville inngå blodfellesskap med nokon, fordi han då fekk mange forpliktelsar. Samstundes omtalar han mange av dei som er tsimihety i landsbyen som familie. Det verkar som at om nokre i familien din inngår blodfellesskap gir det visse forpliktelsar som alle medlemmene i familien bør overhalda.

I Amboromalandy er det til dømes elleve ulike trusretningar. Den største er den katolske kyrkja etterfylgt av den reformerte og den lutherske kyrkja. I tillegg finst ein moské og ulike andre kristne trusretningar som adventistar og pinsevenner. Innanfor desse institusjonane er det òg muleg å etablere nettverk. Eit døme er Holy og Claudel som ikkje har nære slektningar i Amboromalandy, og dei fleste dei kjenner er folk frå kyrkjelyden. Dette fellesskapet kjem til utrykk blant anna gjennom kven som deltek ved dugnadar, eller kven dei

handlar hos på marknaden. Det er muleg å sjå nokre tendensar når det gjeld religion og etnisk tilknytning. Majoriteten i den katolske kyrkja er betsileo, medan i den lutherske kyrkja er det flest folk frå søraust. Leiarane i dei kristne kyrkjelydane seier at dei har svært få medlem som er sakalava, medan blant muslimane er nokre sakalava i tillegg til indo-pakistanarar og folk frå Komorane.

Det eksisterar òg eit fellesskap mellom naboar, nokre gonger vil naboane dine vera slektningar, men i dei multietniske områda verkar det òg som naboar har eit visst fellesskap. I området der eg budde var ikkje folk av same etniske gruppe. Nærmaste naboar var ein sakalava familie, familien til *president fokotany* som var sihanaka og eit ungt par som er betsileo og driv ein liten bar. Då Holy og Claudel hadde fått barn kom desse naboane på besøk med pengegåver. Holy og Claudel blei derimot ikkje invitert då *president fokotany* heldt omskjeringsfest for sonen sin, gjerne fordi presidenten rekna med at dei ikkje ville koma sidan dei er pastorar.

Eksterne nettverk

Slektningar er viktige relasjonar for dei fleste, og mange har slektningar som bur i regionen som dei har ein del kontakt med. I tillegg vil mange som tilhøyrrer andre etniske grupper enn sakalava, og då ikkje kjem frå området, ha kontaktar til den opphavlege heimstaden, *tanindrazana*. Mange fortel at dei har kome hit for å tena pengar, men at dei heller kunne tenkt seg og budd på *tanindrazana*. Nokre løyser dette ved å bu berre deler av året i Amboromalandy som ein betsileo bonde som eig rismarker og kjøper opp ris frå andre bønder. Han bur berre deler av året i Amboromalandy, og det seiast at han har eit fint hus på heimstaden sin i innlandet av Madagaskar⁹. Ein annan måte å halda kontakt med *tanindrazana* og slektningar på er gjennom *famokarana*. Når nokon døyr blir dei gjerne gravlagde i Amboromalandy i nokre år, men den døde blir så flytta tilbake til *tanindrazana*. Det blir då heldt ein stor fest over fleire dagar før representantar frå familien fraktar den døde tilbake til familiegrava på heimstaden. Denne seremonien involverar både slektningar i Amboromalandy og på heimstaden, og skaper mulegheiter for å vedlikehalda slektsband. Gravferd-praksisar varierar mellom dei ulike etniske gruppene, *famokarana* er til dømes ikkje vanleg blant dei som er sakalava eller antandroy. I Amboromalandy var det mange tshimiety som heldt

⁹ Freeman (2001) hevdar at det er vanleg blant betsileo å reisa bort frå *tanindrazana* for å jobba som funksjonærar eller driva forretning/jordbruk, men samstundes er det dei som bidrar mest til bygging og vedlikehald av forfedregraver på heimstaden.

famokarana gjerne fordi avstanden til deira *tanindrazana* ikkje var så lang. Eg hørte òg om *betsileo* og *merina* som hadde *famokarana*¹⁰. I følgje Mahatondra praktiserar folk frå søraust òg *famokarana*, men dette skjer ikkje så ofte i Amboromalandy. Årsaken kan vera at ein slik seremoni vil bli dyr då avstanden den døde skal fraktast blir lang.

Det finst nettverk som er basert på andre relasjonar enn slekt. Dei som driv handel i Amboromalandy har gjerne kontaktar med handelspartnarar andre stader. Onkelen til Jean de Dieu kjøper til dømes inn varene sine frå ein *karana* som driv med handel i Mahajanga. Til nyttår pleier onkelen å gi ei gåve til grossisten. I følgje mange er det vanleg at ein ved nyttår gir gåver til dei som er over deg i ”hierarkiet”. Butikkeigaren hadde òg fleire ting som til dømes ein kassettpelar som han hadde fått i gåve frå grossisten. Dei som arbeidar for dei ulike organisasjonane, som til dømes kyrkjene, får gjerne kontaktar gjennom desse. Ved å arbeida for den lutherske kyrkja har Holy og Claudel relasjonar til andre som tilhøyrrer den lutherske kyrkja, som andre pastorar og utanlandske misjonærar. Då kyrkjelyden i Amboromalandy ikkje klarte å skaffa pengar til å få lagt sementgolv i kyrkja og i huset deira, tok Holy kontakt med medlem i den lutherske kyrkjelyden i Mahajanga, og samla inn pengar frå dei.

Nokre har flytta til Amboromalandy fordi dei har fått jobb, men ville gjerne helst budd andre stader. Det er til dømes vanleg praksis for statstilsette og for dei som arbeidar for dei ulike kyrkjene, at dei ikkje sjølve får velja kvar dei skal arbeida. Mange har familie og vener andre stader, og om dei har mulegheit reiser dei for å besøka desse. Holy og Claudel har til dømes blitt utpeika av Mahajanga synode¹¹, til å arbeida i Amboromalandy. Dei arbeidde begge før i byen Mahajanga og kunne nok tenkt seg og blitt buande der. Holy har foreldra sine og søsken i Mahajanga, medan Claudel hadde ein betre betalt jobb som pastor på det lutherske sjukehuset. Når dei har mulegheit til det reiser dei ofte til Mahajanga.

Forhold til heimstaden

Det verkar som dei fleste veit kvar dei opphavleg kjem frå. Deira *tanindrazana* er som oftast der farsslekta kjem frå, og dette avgjer kva for ei etnisk gruppe dei tilhøyrrer. Som i dømet ovanfor vel nokre å bu deler av året på heimstaden, men ikkje alle har mulegheit til det. Dei

¹⁰ Blant *merina* og *betsileo* er det òg vanleg å nytta termen *famadihana*.

¹¹ Den lutherske kyrkjesamfunnet er inndelt i ulike synodar som er administrative einingar som finst i dei ulike provinsane på Madagaskar. Kvar synode har ein leiar og eit styre som mellom anna bestemmer kvar dei ulike pastora skal jobba.

fleste har likevel førestillingar om korleis ting er på heimstaden sjølv om dei har vore der eller ikkje. Mahatondra er til dømes fødd og har vekse opp i Amboromalandy. Han verkar likevel å vera oppteken av å vedlikehalda ein "Antaisaka identitet". Han er gift med ei som òg er Antaisaka og seier at når dottera ein gong skal gifta seg så er det viktig for han at det er med ein frå same gruppe, på grunn av skikkane. Dette dømet viser at folk er klar over at det finst forskjellar mellom praksisar til dei etniske gruppene. Eit anna døme som illustrera dette, er grava som ein betsileo bygde ved området der Mahatondra sin familie bur. Mange av dei andre gravene ligg eit stykke aust for landsbyen. Då eg spurde Mahatondra kva han syntest om å ha denne grava så nær der familien bur svara han at "det gjer ikkje noko når det er andre sine forfedre, men eg kunne ikkje bygd ei grav så nær for mine forfedre.

Mange verkar å ha førestillingar om at det som skjer på heimstaden er "viktigare" og meir representativt for "gassisk kultur". Det kjem til dømes fram i samtalar der folk fortel meg om trekk ved gassisk kultur, og gjerne bruker døme frå heimstaden heller enn Amboromalandy. Heimstaden blir då eit bilde på tradisjonar, men korleis den enkelte tenker om desse tradisjonane varierar. I døma ovanfor blir heimstaden eit ideale, medan for andre kan skikkar frå heimstaden vera "strengare" og då tradisjonelle i ein meir negativ forstand.

Huset til Holy og Claudel er delt inn i fire rom; stove, kontor, kjøkken og soverom. Claudel som opphavleg kjem frå austkysten tilhøyrrer den etniske gruppa antaimoro. I følgje han er det vanleg blant antaimoro at dei ikkje skal gå inn i eit hus frå nordaust. Stova deira, der han oftast tek i mot gjester ligg mot nordaust, og "antaimoro gjester" går då heller inn kjøkkenvegen, noko Claudel seier at han ikkje liker. Det er enkelt å ommøblera huset, og Claudel har lyst å gjera det, men Holy meiner at det ikkje er nødvendig fordi dei er kristne og skal ikkje bry seg om slikt. Når eg spør Claudel kva han syntest om å gå inn i eit hus frå nordaust, svarar han at i Amboromalandy er han ikkje så nøye på kva retning han går inn frå, men om han hadde vore på heimstaden måtte han vore det, for elles kunne folk reagera og bli sinte.

Holy og Claudel reknar seg sjølve for å vera moderne i forhold til mange andre i landsbyen. Dei synest at dei som brukar masse pengar på "tradisjonelle ting", som *famokarana* eller ulike ofringsseremoniar, er uøkonomiske og "dumme". Samstundes både for å ha mulegheit til å reisa til heimstaden, og å gjennomføra *famokarana* må ein ha ein del pengar. Det blir då faktisk dei med god råd, som gjerne deltek i ein moderne businessverden, som kan

vedlikehalda mest kontakt med heimstaden, og får tilgang til kunnskap om kva som skjer der. Eg blei til dømes invitert heim til Jean de Dieu sin familie for å sjå video av ein likvendingsseremoni, *famadihana*, som familien hadde hatt i Fandriana.

Det vil vera meiningsforskjellar mellom folk når det gjeld viktighet av ulike verdiar som dei etnisk tilhøyre eller forfedrekunnskap gir, og kva betydning desse har for deg. Holy og Claudel verkar å vektlegga ein kristen identitet, men som dømet viser der Claudel har lyst å ommøblera av omsyn til andre, er det situasjonar der det oppstår spenningar mellom ulike verdigrunnlag. Kontekstar og relasjonar til andre blir dermed viktige for å skjønna korleis folk handlar. Holy og Claudel reknar til dømes Mahatondra for å vera tradisjonell, som dømme brukar dei blant anna at han deltek på *famokarana*. Dei meiner at han som kristen ikkje bør delta, men at han deltek fordi han er redd for kva slektingar og vener som inviterar han vil synast. Dei fleste Holy og Claudel kjenner er som kjent medlem av kyrkja, og den næraste familien deira bur andre stader. Mahatondra derimot, er vaksen opp i Amboromalandy og har mange slektingar og vener, både kristne og ikkje kristne. I motsetnad til Holy og Claudel eig Mahatondra kveg, han leiger jord og driv med fiske og er då involvert i mange ulike relasjonar som gir forpliktelsar som bør vedlikehaldast. Når han blir invitert på *famokarana* har han fleire relasjonar som han må forholde seg og ta omsyn til. Eit anna dømme som illustrerar at folk relaterar seg til ulike verdiar er då ei eldre dame døydde.

Ein ettermiddag kjem kateketen til Claudel. Han seier at det er ei eldre kvinne som er død. Ho har tidlegare brukt å gå i den lutherske kyrkja og dei bør derfor gå dit for å sjå om familien vil ha ein prest. På vegen møter me Mahatondra som tydeleg er irritert. Kvinna som er død bur i "hans seksjon", og det er nokre dagar sidan ho døydde. Mahatondra er irritert fordi Claudel ikkje kom før for å visa at dei kristne vil delta i gravferda. Når me kjem fram er det mange folk som er samla. Claudel og kateketen er usikre på kva dei skal gjera, dei tek kontakt med ei ung jente og ber ho vidareformidla til familien at dei er der. Etter ei lita stund kjem ho tilbake og seier at familien ikkje ynskjer nokon prest. Når me skal til å gå tek nokre kista ut frå eit lite hus. Det er ein eldre mann som ledar denne seremonien.

I dette dømet vil Mahatondra at dei kristne verdiane skal vektleggast, gjerne fordi han er den administrative leiaren for denne seksjonen til den lutherske kyrkja, og denne jobben inneber

mellom anna å få flest muleg til å bli kristne. I tillegg viser dømet at det er spenningar og uvisse rundt kva folk reknar å vera det riktige å gjera i ulike situasjonar.

Oppsummering

I dette kapittelet har det blitt vist at Amboromalandy vart grunnlagt under kolonitida, og at landsbyen allereie då vart befolka av folk frå ulike etniske grupper. Dei ulike skildringane og kategoriane i dette kapittelet skal ikkje gi eit fullstendig bilde av folk i Amboromalandy, men heller eit inntrykk av at dette er ein ”kosmopolitisk” eller multietnisk landsby, der det kan vera vanskeleg å definera kven som er ”lokal befolkning” eller kva som er ”lokal kunnskap”, men at det finst ulike kunnskapstradisjonar. Desse tradisjonane vil verdsetta ulike former for kunnskap og verdiar som gir ulike måtar å oppnå autoritet og fellesskap på. Aktørane kan derimot ikkje kategoriserast etter kva kunnskapstradisjon dei tilhøyrer, då dei vil kunna gjera nytte av kunnskap frå ulike tradisjonar. Det at Amboromalandy er ein stad mange kjem til for å tena pengar, og at dei gjerne har nettverk andre stadar, blir viktig for å sjå kva rolle skular har i landsbyen, som er eit tema i denne oppgåva.

Kapittel 2

Skular og utdanning i landsbyen

Medan eg sit utanfor ungdomsskulen og ventar på at undervisninga skal begynna kjem to av elevane bort til meg. Fredo kjenner eg frå før, medan kameraten har eg ikkje sett før, og eg spør derfor kva klasse han går i. Han svarar då at han går ikkje på skule. ”Kvifor”? spør eg, ”fordi familien min er fattige og eg må gjeta kveg”, svarar han. ”Det var synd” seier eg, men like etterpå kjem lærarane og han stiller opp saman med dei andre elevane, medan dei to gutane ler av at dei har klart å lura meg.

I dette kapittelet vil eg visa ulike roller skular og utdanning har i landsbyen. I tillegg til offentlege skular, finst det fleire private skular. Det peikar mot at utdanning er viktig for mange, og trekk ved dei ulike skulane samt folk sine prioriteringar i val av skular kan visa kva forventningar folk har til utdanning. Skular blir eit middel til å skapa forskjellar mellom folk, både mellom dei som går på skule, og dei som ikkje gjer det, men òg i kva grad folk engasjerar seg i utdanning. Kven som bur i Amboromalandy og deira relasjonar til landsbyen blir viktig for å forklara deira prioriteringar når det gjeld utdanning, der det vil bli vist at både strukturelle faktorar relatert til økonomisk situasjon, men òg individuelle ynskjer og prioriteringar blir sentrale. Samstundes som skular kan skapa forskjellar mellom folk, vil det i dette kapittelet òg bli vist at skular blir ein arena der folk i landsbyen samarbeidar.

Dei ulike skulane

I Amboromalandy finst det til saman seks barneskular og ein ungdomsskule. Blant barneskulane er to av dei offentlege skular. Den første skulen i Amboromalandy vart bygd i 1955, og er ein offentleg skule. På slutten av syttitalet opna ein offentleg barneskule til og ein ungdomsskule som begge ligg eit stykke aust i Madirovalo. I følge informantar var det ein katolsk skule i landsbyen på slutten av femtitalet, den blei stengt i 1972¹², men blei gjenoppstarta i 1997. I tillegg til den katolske skulen finst det tre andre uavhengige private barneskular som er kome til i dei seinare åra. Det finst ingen private ungdomsskular i

¹² Informantar fortel at det var franske lærarar ved skulen, men dei reiste frå Amboromalandy i 1972 på grunn av den sosialistiske revolusjonen og madagassifiseringa av utdanningssystemet.

Amboromalandy, men det er ein katolsk ungdomsskule i Marovoay og fleire private skular i Mahajanga.

I den offentlege skulen betaler elevane ei innskrivingsavgift i byrjinga av skuleåret, medan på dei private skulane må elevane i tillegg betala skulepengar kvar månad. Generelt blir dei private skulane rekna som betre enn dei offentlege, mellom anna basert på resultat elevar oppnår ved eksamenar. Mangel på lærarar og rom gjer at dei offentlege skulane ikkje klarer å gjennomføra heile dagar med undervising for elevane. I tillegg hevdar mange foreldre at lærarar i den offentlege skulen ofte ikkje møter "fordi dei uansett får lønn frå staten". Dei private skulane derimot er avhengige av å ha elevar for å få inntekter, og må dermed framstå som seriøse, for at foreldre skal vera villige til å senda barna sine til desse skulane. Den katolske skulen tilhøyrer den katolske kyrkjelyden som driv skular i heile landet, medan dei tre andre privatskulane er drivne av enkeltpersonar som baserar inntektene sine direkte på skulepengane. For desse har det å driva skule blitt ei økonomisk nisje. Ved å gi nokre døme på kva strategiar rektorane nyttar for å få elevar til skulane sine og kva val foreldre gjer, vil trekk ved kva folk vektlegg ved skuleutdanninga bli synleggjort.

Den nye franske skulen

I løpet av feltarbeidet mitt vart det hausten 2002 opna ein ny privat skule. Eg hadde vore i Noreg i eit par månadar og då eg kom tilbake snakka mange om denne nye skulen som dei omtala som "den nye franske skulen". Rosina var kome til Amboromalandy i byrjinga av sommaren. Ho hadde leigd eit hus og gjort det kjend at ho skulle starta ein førskule. Skulen kostar 25000 gassiske francs¹³ i månaden, som er om lag dobbelt så dyrt som dei andre private skulane. I tillegg krev Rosina at elevane kjøpte inn ein del utstyr som er ganske dyrt. Eg blei forundra over at mange verka positive til skulen sidan den var ny og ingen kjende til Rosina frå før.

Holy og Claudel hadde bestemt seg for at Fy som blei tre år frå hausten av skulle begynna på førskulen. Dei hadde først bestemt at han skulle gå på den katolske skulen, fordi han i tillegg til det offisielle pensum ville få kristendomsundervising på denne skulen. Heime la Holy og Claudel vekt på at Fy skulle få ein kristen oppdragelse, han blei til dømes alltid bedt om å be for maten og foreldra lærte han kristne songar. I

¹³ I 2001 var 6250 gassiske francs lik 1 dollar. Ris kosta om lag 2000 gassiske francs per kilo i 2001 (Lambek, 2003).

løpet av sommaren hadde Holy og Claudel budd i byen hos Holy sine foreldre fordi Holy var gravid og skulle føda i byen. Claudel kjem først tilbake til Amboromalandy, og når han får høyra om den nyoppstarta skulen blir han interessert og går for å snakka med Rosina. Han får eit positivt inntrykk av skulen. Rosina har fortalt at ho tidlegare har arbeida på ein fransk skule, og at målet hennar er at elevane skal læra fransk. Av tidlegare erfaringar reknar ho med at barna skal kunna snakka ganske bra fransk etter ein tre månadars periode. Claudel syntes skulen er dyr, men har lyst at Fy skal gå der. Nokre dagar etterpå kjem Holy tilbake saman med barna og mora som skal vera på besøk i eit par dagar. Claudel fortel dei om den nye skulen der Fy kan få læra fransk. Holy er einig i at den verkar bra, men meiner at det blir for dyrt for dei, men mora til Holy seier at ho skal hjelpa dei for ”det er jo viktig at Fy skal få ei god utdanning”.

Holy og Claudel sitt val av skule viser at dei reknar det å kunna fransk som viktig, og prioriterar dette framfor at Fy skal få undervisning i kristendom. Eit anna døme på at fransk reknast som eit middel til å få elevar på skulen er ein av dei andre private skulane som starta i 2001. Bemba er ansvarleg for drifta og den einaste læraren ved skulen, men han er med i ein lærarorganisasjon som bestemte seg for å starta private skular. Dei driv to skular i Mahajanga og valte så Amboromalandy då dei skulle utvida. Skulen har berre 22 elevar som betaler 10000 gassiske francs i månaden. Då eg spurte Bemba kva han ville gjera for å få fleire elevar til skulen svarte han at ”det blir ikkje noko problem fordi eg har all undervisning på fransk og når foreldra ser dette vil dei senda barna på skulen min”.

Skulen til Bemba verkar derimot ikkje å vera kjent blant mange i landsbyen. Når folk har fortalt meg om dei ulike skulane nemner dei ikkje denne før eg spør etter den. Dei har då gjerne ikkje høyrte om den eller dei seier at det ikkje er ein bra skule. Medan dei andre private skulane ligg i Ankazomborona ligg denne meir usentralt til i Madirovalo. I tillegg verkar mange å sjå på Bemba som ein spesiell person, kanskje fordi han er handikappa og det får folk til å tru at han ikkje er særleg flink. Han fortalte sjølv at då han var liten meinte mora først at det ikkje var nødvendig å senda han på skulen fordi han var handikappa, men at ho seinare ombestemte seg. Både Rosina og Bemba vektlegg at dei lærer barna fransk, men medan Rosina på kort tid får skulen sin kjend som ”den franske skulen” er Bemba sin skule meir anonym. Korleis dei ulike lærarane vektlegg personlege eigenskapar og framstår for folk, kan dermed vera viktig for korleis dei blir vurderte, noko som kjem tydlegare fram ved å sjå på ein annan privat skule.

Kristendom si rolle i utdanning

Tombotsoa vart opna i 1998 og har 270 elevar som betaler 10000fmg i månaden. Skulen er drive av Nirina som har fire lærarar tilsatt hos seg. Claudel som kjenner ho litt frå før har fortalt ho om meg og at eg har lyst til å snakka med ho om skulen.

Når eg kjem har Nirina funne klar ei bok der ho har skrive ned nokre statistikkar om skulen. Ho har òg lagt fram ein del bilete som mellom anna viser då ho sjølv var student. Nirina fortel at ho har gått på luthersk skule i Fianarantsoa og at ho der har hatt kontakt med norske misjonærar. Ho fortel vidare at ho er medlem av den lutherske kyrkja. Når eg ber ho fortelja om skulen seier ho mellom anna at ”Tombotsoa er ein uavhengig skule, men eg liker å undervisa barna i kristendom. Det står i pensum at dei skal lære *angano*¹⁴, men eg vil heller læra dei historiar frå Bibelen”

Det verkar som at Nirina har lyst til å gjera eit godt inntrykk på meg. Utan at ho nokon gong ba meg om det trur eg at ho håpa at eg kunne gi skulen økonomisk støtte. Sidan ho kjenner til norske misjonærar, og veit at eg bur hos den lutherske presten, kan det vera med på å forklara at ho vektlegg ein luthersk identitet når ho møter meg. Samstundes såg eg aldri at ho deltok i den lutherske kyrkja. Då eg spurte Claudel sa han at ho er luthersk, men fordi mannen tilhøyrrer den katolske kyrkja går dei på gudsteneste der. Det at ho vektlegg ein kristen identitet kan sjåast på som ein strategi for å få elevar til skulen.

Philibert har nett flytta til Amboromalandy saman med familien, då han fekk arbeid i ein naturvernorganisasjon, som har kontor i landsbyen. Familien kjem ofte i den lutherske kyrkja og er blitt vener med Holy og Claudel. Dei har begge søner på same alder og ein dag diskuterar Philibert og Claudel dei ulike skulane. Claudel fortel om den nye franske skulen, men Philibert fortel då at han og kona har bestemt seg for Tombotsoa fordi ”ingen veit noko særleg om ho som driv den nye skulen, men rektoren på Tombotsoa tilhøyrrer den same kyrkja som oss”.

¹⁴ *Angano* kan oversettast til eventyr. Fleire andre eg snakka med meinte at det ikkje var noko motsetningsforhold mellom det å vera kristen og fortella *angano* (sjå òg dømet under metodedelen i innleiinga).

Det å vektlegga ein religiøs identitet som Nirina gjer, kan gi folk eit inntrykk av at skulen er seriøs. Då eg var på det offentlege skulekontoret i Marovoay, snakka eg med nokre som arbeidar der om problem og utfordringar i den offentlege skulen. Ein av dei tilsette sa då til meg ”du må vera klar over at til og med me som arbeidar på skulekontoret heller sender barna våre på den katolske skulen fordi der er moralen mykje betre”. I følgje han gjer det kristne aspektet at disiplinen er betre og elevane har meir respekt overfor lærarane samanlikna med den offentlege skulen. Sidan mange av dei som sender barna på skulen som Philibert er kristne, kan det for enkelte vera viktig at skulen har ei kristen tilknytning.

Undervising i kristendom treng derimot ikkje alltid å vera avgjerande for foreldre sine val av skule. Den katolske skulen i Amboromalandy, St Joseph, er den skulen mange rekna som den beste av skulane. Skulen kosta 12500 gassiske francs i månaden, og var inntil opninga av ”den franske skulen” den dyraste. Mange av dei som ikkje sendte barna sine hit sa at dei ynskte det, men på grunn av plassmangel ved skulen eller den økonomiske situasjonen til familien, så var det ikkje muleg. Skulen følgjer det offentlege pensum, men har i tillegg kristendomsundervising. Kvar morgon begynner dei til dømes undervisninga med bønn og dei feirar katolske høgtidsdagar. Dette utelukkar ikkje at folk som ikkje er kristne føretrekk denne skulen.

Nabofamilien der eg budde er sakalava og ikkje kristne. Det er eit eldre par, deira to døtre, svigersøner og barnebarn som bur saman. Bestefaren fortel at han har to barnebarn som går på skule, ei jente og ein gut. Han har lyst at dei skal gjera det bra på skulen og fortel at han har lova barna presangar om dei greier eksamen. Han fortel at dei går på Tombotsoa, han vil at dei skal gå på den katolske skulen, men der er det ikkje plass.

Mange *karana* eller folk som opphavleg kjem frå Komorane sender òg barna sine på den katolske skulen.

Ein eldre mann flytta som ung frå Komorane til Madagaskar. Han busette seg etterkvart i Amboromalandy der han driv ein liten butikk. Han har fleire barn, to av dei går på skule i Antananarivo, medan dei andre bur på Komorane, der dei enten går på skule eller har gifta seg. Han har nokre barnebarn buande hos seg, og dei går alle på

den katolske skulen. Samstundes får dei undervisning i Koranen hos imamen kvar laurdag og søndag.

Fordi den katolske skulen er der elevane oppnår dei beste resultatane på eksamen blir den ein populær skule. Samstundes viser dette dømet at det gjerne er på grunn av desse resultatane og ikkje som formidlar av religion at skular som har undervisning i kristendom blir verdsett. Det å læra fransk er som vist tidlegare rekna som viktig. Sidan fransk er undervisningsspråk blir det ein viktig kunnskap på skulen, men fransk er lite nytta i andre samanhengar. Skular blir dermed gjerne valte først og fremst for at dei skal førebu elevane til eksamen. Vitnemål kan gi folk mulegheiter til ei karriere i den ”moderne verda”, og det kan i denne samanhengen vera viktig for skular å framstå som ”moderne institusjonar”.

Skule som moderne rom

Det finst ulike måtar for skulane til å visa at dei er moderne, og korleis dei ulike skulane og rektorane gjer dette kan ha samanheng med korleis skulane blir oppfatta av folk i landsbyen. Ein måte å gjera skulen moderne på kan vera gjennom måtar elevane kler seg på. I seremoniar der elevar frå alle skulane deltek stiller til dømes elevane frå den katolske skulen i fine grøne uniformar. Desse uniformane blir berre nytta ved særskilde tilstellingar, og dei blir dermed gjerne finare fordi dei ikkje ser så slitne ut samanlikna med dei uniformane elevane frå andre skular har. Det var ofte lett å leggja merke til elevane frå den katolske skulen, ein gong stilte dei til dømes opp framfor eit nytt monument for å ta bilete. På den franske skulen har ikkje elevane uniform, men Rosina krevde at elevane skulle kle seg fint. Holy og Claudel hadde til dømes fått vite at når nokre av elevane hadde bursdag skulle Fy stille i svart bukse og kvit skjorte, og han måtte ha med presang. Krav om fine kler og utstyr kan vera med på å gi folk bilde av ein ”skikkeleg skule”. I denne samanhengen blir sjølve bygningane og interiøret òg interessant. Både Tombotsoa, den katolske skulen og den franske skulen er murbygningar, medan Bemba sin skule er mindre enn dei andre og bygd av *fotaka* (jord). Til samanlikning er det flest murbygningar i området ved hovudvegen der mange av handelsfolka bur. Andre bygningar som kommunehuset, sjukehuset og ordføraren sitt hus er òg mursteinshus, medan i område der mange driv med fiske er husa bygd av *fotaka* eller ”strå”¹⁵. Bemba sin skule framstår då gjerne som ”mindre moderne” enn dei andre skulane.

¹⁵ I løpet av feltarbeidet mitt var det eit stort mursteinshus som var under bygging, det blei større, men ikkje ferdig. Eg fekk vite at det var ein lege som bygde huset og det gjekk framover etterkvart som han hadde pengar.

For rektorane ved skulane kan det vera viktig å visa at skulane deira representerar ulike former for modernitet. Det har allereie blitt vist at Nirina vektlegg ein kristen identitet, og det å vera kristen blir ofte forbunde med det å vera moderne. I tillegg finst det andre trekk ved skulen som kan vera viktige. Tombotsoa tyder "framgang" og viser gjerne til den utviklinga elevane på hennar skule kan få. Skulebygningane tilhørte tidlegare jordbruksorganisasjonen Fifabe/CAIM som gjerne er ein organisasjon folk forbinder med jordbruk og utvikling. Nirina vektlegg sjølv dette når ho fortel om skulen i eit intervju.

"dette er først og fremst ein skule for bønder, dei fleste som går her er barn av bønder, berre 2% er barn av funksjonærar. Skulen er for alle grupper, men merina sender barna sine til Antananarivo for skulane her er ikkje gode nok for dei. Nei, det er mest betsileo på skulen fordi betsileo er dyktige bønder som arbeidar hardt. Dei tradisjonelle som bur her (viser med hovudet mot eit område) og som dyrkar forfedrane, går i mot utvikling fordi dei ikkje arbeidar hardt". (...) Pensum er ikkje tilpassa dei rurale forholda, me skal læra folk franske utrykk som å finna suppeskjeia, men så et folk med hendene her".

Slik eg forstår Nirina er ein "moderne verden" for ho det å arbeida hardt slik som betsileo som er dyktige bønder gjer. Dette blir i motsetnad til dei "tradisjonelle" som ho seinare omtalar som sakalava. Den lokale konteksten kan vera med på å forklara hennar måte å plassera skulen i ein moderne kontekst. Sjølv om Nirina òg underviser på fransk, vektlegg ho at hennar skule er for "hardtarbeidane bønder". Mange i Amboromalandy er betsileo og er kome til landsbyen for å arbeida. Fleire av dei driv med handel, men ser gjerne på seg sjølve som bønder, nokre eg har intervjuja seier til dømes at dei er bønder, men legg så til at dei driv ein butikk. Betsileo blir av Nirina, som sjølv kjem frå Fianarantsoa og er betsileo, kategorisert i motsetnad til dei "tradisjonelle" som ho seinare omtalar som "sakalava". Dei blir "tradisjonelle" fordi dei ikkje arbeidar hardt, og ho viser då gjerne til at dei nyttar pengar og tid på å dyrka forfedrane. Det er òg interessant at medan det ofte er vanleg å plassere merina og betsileo i ein kategori skiller Nirina mellom desse. Det kan ha samanheng med at merina i større grad enn betsileo blir forbunde med funksjonærar og er mindre flinke til å tilpassa seg lokale forhold enn betsileo (sjå til dømes Sharp, 1993) og støttar då opp om bildet Nirina gir av at dette er ein "skule for hardtarbeidande bønder".

Den franske skulen blir i seg sjølv ”moderne” sidan fransk blir forbunde med ”utvikling” (sjå kapittel fem). Medan dei fleste lærarane eg har snakka meg karakteriserar Amboromalandy som *la brousse* (landsbygd) seier Rosina ”*une petite ville*” (ein liten by) når ho fortel kvifor ho ville starta skule her¹⁶. Andre handlingar Rosina gjer kan tolkast som at ho forsøker å skapa seg eit ”moderne rom” i Amboromalandy.

Ein formiddag eg og Claudel er innom for å henta Fy sit me ei stund i klasserommet og pratar med Rosina. Ho viser oss nokre bilete som elevane har malt tidlegare på dagen og lurar på om eg skjønar teknikken for korleis dei har laga dei. Ho seier plutseleg ”unnskyld meg eit augeblikk, eg skal berre ut ein tur” og noko om ”gå på toalettet”, som eg oppfattar som at ho skal hjelpe ein av elevane, men når eg og Claudel går ut står ho og kastar stein og roper til nokre folk attmed skulen. Ho seier etterpå at ho har problem med folk som ikkje har toalett og som nyttar skråninga ved skulen. Dette likar ho ikkje fordi det luktar vondt.

Sjølv om Claudel har bygd eige toalett ved huset sitt trur eg ikkje han synest dette er vanleg oppførsel. Han seier til dømes at ”ho må passa seg så ingen blir sinte på ho for då kan dei finna på å tenna på huset eller forgifta ho”. Claudel fortel at han har høyrte naboane snakka om Rosina og ”steinkastinga”. Ei av dei har fortalt at ho har eige toalett, men synest det er morsamt når folk går på toalettet ved skulen for å høyra på kjeftinga det blir. Etter å ha drive skulen i nokre månader begynner Rosina å leita etter eit nytt lokale til skulen. Skulen ligg ved hovudvegen, men ganske langt sør i landsbyen, og ho ynskjer å flytta nærare kommunehuset. Desse ulike døma kan visa at Rosina fysisk, ved steinkasting og flytteplanar forsøker å skapa seg eit ”moderne rom”, medan ho på andre måtar òg vil gjera skulen moderne.

Eg intervjuar Rosina ein laurdag ettermiddag. Skulen er enno ikkje opna og når eg kjem er Rosina og sønene i gong med å gjera i stand klasserommet. Det er nokre andre der som går i løpet av intervjuet, og Rosina fortel at ”ei av dei er ei mor som skal senda dottera på skulen, medan dei to andre er folk som er nysgjerrige”. På veggen

¹⁶ Dette må modifiserast fordi ho snakkar om Amboromalandy som ”ein liten by” når ho rett etter at ho kom fortel om kvifor ho rekna det som lønnsomt å starta ein skule i Amboromalandy. Derimot karakteriserar ho Amboromalandy som *la brousse* som forklaring på kvifor ho ikkje har så mange elevar på skulen som i følge ho er fordi ”folk i Amboromalandy ikkje bryr seg om barna sine og deira utdanning”.

heng ei stor teikning med overskrifta *schema corporelle*. Rosina seier at ho akkurat er ferdig med teikninga som viser ei naken dame. På teikninga er dei ulike kroppsdelane sine namn skrive inn på fransk. Under intervjuet viser ho fleire gonger til teikninga. Ho seier at metoden hennar er å konkretisera for elevane gjennom ting og bilete, snakkar dei til dømes om kroppen skal ho vise dei teikninga. ”Barn lurar på det meste og spør dei kva dette er” seier ho og peikar på rompa til dama på teikninga ”så skal dei få vite det”. Ho fortel vidare at ”såg du ho dama som var her i stad, det er mora til ein av elevane og då eg hang opp teikninga sa ho, men kva er det skal du visa det til elevane”. Eg svarte då at ”det er kroppen vår. Folk her skal ikkje snakka om ting og skjuler det, men barn lurar og dei bør få svar.” Ho spør så meg kva eg synes om teikninga, og om ein kunne hatt ei slik teikning i eit norsk klasserom.

Det å opplysa folk om tema som kroppen blir saman med bruk av utstyr som lærebøker og teiknesaker symbol på det å vera moderne for Rosina. Når ho spør meg kva eg synest kan det vera at ho ser på meg som ein utlending som bør vita kva som er ”riktig” og ”moderne”¹⁷. Ho veit òg at eg har vore på dei andre skulane i landsbyen og vil vite om dei har like mykje utstyr som ho. Mitt inntrykk er at dei ikkje har det og når eg seier det svarar ho ”der ser du denne skulen er annleis”.

På ein måte representerar Tombotsoa og den franske skulen to aspekt ved modernitet som er sentrale i utdanning. Når Nirina seier at hennar skule er ein skule for bønder, og då gjerne for elevar som er betsileo, plasserar ho skulen i ein lokal kontekst der Amboromalandy for mange er ein stad der dei skal arbeida og tena pengar. Samstundes som ho vektlegg kristne verdiar, viser hennar skule det økonomiske aspektet ved utdanning og den moderne verda. Rosina derimot representerar eit anna aspekt ved skule og det å skapa ”moderne menneske”. Ved å vektlegga at elevane skal læra fransk, og at ho skal læra dei å kle seg og eta ”riktig”, vil ho førebu elevane på eit liv utanfor landsbyen. Enkelte sine kommentarar om at skulen ikkje passar inn understrekar dette. Fransk er først og fremst eit elitespråk, og bortsett frå i ein utdanningssamanheng, er det få tilfelle at det er nødvendig å kunna fransk i landsbyen. Ofte vil derfor det å kunna fransk kunna relaterast til ein skulesamanheng og det å klara eksamen. Samstundes viser handlingane til Rosina ved den franske skulen at det å senda barna på skule vil kunna innebera endringar for elevane og familiane deira.

¹⁷ Då eg kom tilbake på feltarbeid var det mange som trudde og spurte meg om eg var med på å starta den franske skulen, som òg antyd at denne blir oppfatta som ”utanlandsk”.

Skulen si rolle i andre samanhengar

Kunnskap elevar lærer på dei ulike skulane som fransk og til ein viss grad religion blir som allereie nemnt gjerne framand for dei, og dei gjer gjerne lite nytte av denne kunnskapen utanom skulen. Derimot vil det å begynna på skule kunna medføra endringar for enkelte. Rosina hevdar til dømes at ”for at barna skal læra fransk, må foreldra snakka fransk med dei heime”. Ho har derfor sagt til alle foreldra at all kommunikasjon både skriftleg og munnleg skal vera på fransk. I følgje ho var det mange av foreldra som ikkje ville dette. Holy kom til dømes heim ein dag og spurde meg om eg visste kva kalv heiter på fransk. Barna hadde hatt om ulike dyr på skulen og derfor hadde Rosina spurd ho om dette. Holy var flau fordi ho ikkje visste svaret. Etter denne episoden unngjekk Holy å henta Fy på skulen. Holy og Claudel begynte derimot i enkelte samanhengar å snakka fransk med Fy heime. Før pleidde dei alltid å be ei bønn før maten, men no gjekk dei nokre gonger over til å synga ein fransk song som dei brukte på skulen. I tillegg gjentok dei innlærte fraser som ”korleis går det” og ”heng opp sekken din”, men om dei skulle forklara eller irettesetta brukte dei gassisk. I ein viss grad påverkar skulen dei til å bruka fransk, men samstundes verkar måten fransk blir brukt på at det ikkje er naturleg for dei. Den kunnskapen som skulen tilbyr er ikkje nødvendigvis den som fell mest naturleg, men for nokre kan den likevel verta viktig.

Det å begynna på skule kan bli ein overgang både for barn og deira foreldre. Det har allereie blitt vist at Holy og Claudel bruker tid på å finna den skulen dei meiner er best for Fy. Det blir òg skapt forventingar hos Fy til at han skal begynna på skulen. Medan han var i byen har han fått skulesekk og ein liten termos, og i tida før skulen startar tar han ofte sekken på seg og seier at han skal på skulen. Holy og Claudel lar han då få gå eit lite stykke før dei hentar han tilbake. Det er naturlegvis mange endringar for Fy etter at han begynner på skulen. Han er til dømes van med å få applaus når han gjer noko han har blitt bedt om som å be for maten. Etter at han begynte på skulen er det stort sett når han klarer å bruka fransk at han får applaus. Det å vera foreldre kan òg medføra endringar når barna begynner på skulen. Det oppstår mellom anna ulike ”moraliske situasjonar” slik dette dømet viser.

Ein ung mann frå Amboromalandy omkommer i ei trafikkulykke. Fordi broren til Holy som bur i Mahajanga kjente denne mannen bestemmer Holy og Claudel seg for å gå på besøk til familien. Eg er usikker på om eg kan vera med, men Holy seier at eg er ein del av familien no, så eg kan godt vera med. Me blir einige om at me skal gå på

visitt på ettermiddagen. Familien til den avdøde bur ikkje så langt frå skulen til Fy så me går først for å henta han. Når me kjem dit meiner Rosina at Holy og Claudel ikkje bør ha med barna og ho tilbyr seg å passa Sarotra og Fy som dermed blir verande att hos henne. Under visitten kommenterar Holy og Claudel fleire gonger at det er mange andre barn som er der. Etterpå seier dei at dei ikkje synes det gjer noko å ha barn med i ei gravferd, men at det var Rosina som insisterte på at dei ikkje kunne ha barna med.

Det er tydeleg at Holy og Claudel ikkje er einig med Rosina for kva som er passande oppførsel. Når dei lar Rosina få bestemme kan det ha med at dei ikkje vil gå i mot det Rosina meiner sidan ho er læraren til Fy.

Den økonomiske situasjonen til Holy og Claudel gjer òg at dei nokre gonger opplever det at Fy går på den franske skulen som vanskeleg.

Då Fy hadde gått nokre veker på skulen spør Holy meg om eg kan laga syltetøy. Fy kjem alltid heim midt på dagen for å eta, men elevane har med *gouter*, litt snacks som dei et på skulen. ”Medan dei andre elevane har med kjeks og brus har ikkje me råd til å kjøpa det til Fy, men han ser jo kva dei andre får med” seier Holy. Ho fortel at ho derfor har lyst å laga syltetøy slik at Fy kan ta med brød og syltetøy på skulen.

Deira syn på det å vera foreldre, og korleis dei skal oppdra barna sine, kan dermed bli påverka av at dei sender Fy på den franske skulen. Holy og Claudel er opptekne av at dei ikkje har nok franskkunnskap, og heller ikkje god nok økonomi til å møte alle krava frå skulen. Samstundes kan skulen til ein viss grad endra vanane deira som at dei begynner å bruka meir fransk heime. Holy begynner òg å laga syltetøy, og medan dei før pleidde å eta ris til alle måltid, begynner dei nokre gonger å ete brød og syltetøy ved nokre måltid heime. Det blir gjerne stilt fleire krav til foreldra ved den franske skulen i forhold til dei andre skulane. Samstundes vil desse døma visa at skuleutdanning kan skapa endringar, og for dei som lykkast på skulen vil karriere og jobb som følgje av utdanning kunna innebera endringar.

Lærarane utanom skulen

Lærarane blir dei som skal formidla skulekunnskap, og som det har blitt vist er det for dei som driv private skular viktig korleis dei presenterar seg sjølve. Nokre gonger kan lærarane som Nirina vera negative ovanfor dei ”tradisjonelle” og deira praksisar og kunnskap. Det vil

derimot vera variasjonar blant lærarane, og andre former for kunnskap enn skulekunnskap kan i enkelte samanhengar bli viktige.

Like før eg skal reisa heim, held lærarane ved ungdomsskulen ein liten avskjedsfest for meg. Me møtes heime hos rektoren som har kjøpt inn ein del drikke. Eg får ei gåve og inspektøren held så ein tale. Før me skal begynna å drikka seier inspektøren at me først må hella litt øl i det hjørnet av rommet som vender mot nordaust. Ernestine forklarar til meg at dette er ein skikk for å heidra forfedrane som ein alltid gjer før ein begynner å drikka. Rommet me sitter i er lite, det fungerer både som opphaldsrom og soverom, og har mange møbler så inspektøren må hella ølet bak senga til rektoren. Me begynner etterkvart å prata om korleis ting er på Madagaskar i forhold til i Noreg. Fleire av lærarane har spørsmål til meg og ein av dei lurar på kva tabu som finst i Noreg. Dei forklarar at på Madagaskar følgjer dei fleste ulike tabu som gjerne kan knytast til familien og alltid har ei historie bak seg. Ernestine fortel at i hennar familie er det ikkje lov å drepa ein spesiell fugleart. Ho fortel ei historie om at nokre familiemedlem var blitt jaga, og då dei gøymte seg var desse fuglane på denne staden. Fuglane hadde derimot vore heilt stille slik at forfølgjarane ikkje fann dei som gøymte seg, og slik blei det tabu for hennar familie å drepa denne fuglearten. Lærarane kjem òg inn på hekseri, og fleire av dei har historiar dei har høyrte om folk som har vore utsette for hekser. Fysikklæraren fortel at han kjenner ikkje til at nokon har blitt utsett for hekseri i Amboromalandy, men blant betsileo som han seier han kjenner best til er det veldig vanleg. Han fortel ei historie om ei han kjenner i landsbyen der han kjem frå som blei angripe av ei heks då ho var på veg heim etter å ha besøkt mannen sin som låg på sjukehuset.

Når det er lærarane sjølve som tek opp desse tema viser det at dei gjerne ikkje meiner at dette er noko ein ikkje bør snakka om som lærar. Nirina og Rosina verkar som dei tek avstand frå det ”tradisjonelle”, ein årsak til dette kan vera at sidan dei driv private skular blir det viktigare for dei å framstå som ekspertar på skulekunnskap. Derimot blir konteksten for handlingar òg viktig. I dette tilfellet møtte eg lærarane privat og ikkje i eit intervju eller ei skulesetting.

Etnisitet og utdanning

Eg har ikkje funne lokale statistikkar som viser samanhengar mellom etniske grupper, skulegang og eksamensresultat, men har diskutert dette med lærarar, rektorar og dei som arbeidar ved det lokale skulekontoret. Dei hevdar at det er store forskjellar mellom etniske grupper og deira forhold til utdanning. Medan innlandsfolk generelt sender barna på skulen er dette mindre vanleg blant kystfolk. Dei frå innlandet held òg lengre fram på skulen enn dei frå kysten. Ernestine hevdar at ho ser dette skiljet godt på ungdomsskulen der mange av elevane særleg i dei høgste klassane kjem frå innlandet. Dette skiljet blir òg tydeleg ved å sjå kven som arbeidar som lærarar i Amboromalandy der dei fleste er merina eller betsileo, medan nokre få er tshimiety¹⁸. Fleire av lærarane forklarar desse forskjellane med at dei frå innlandet er meir seriøse og strengare i oppdragelse av barna sine. I eit intervju hevdar Ernestine at

”Me merkar godt forskjellane her på ungdomsskulen. Særleg blant dei eldste elevane strammar me inn på disiplinen, og om det då oppstår konflikhtar lar foreldre frå kysten barna slutte. Det same skjer om nokon stryk på eksamen. I motsetnad til dei frå kysten pressar foreldre som kjem frå innlandet barna til å fortsetja på skulen. Foreldre frå kysten føretrekk ofte at sønene gjeter oksar, og at jentene giftar seg tidleg”.

Det har tidlegare blitt vist at andre lærarar som Nirina omtalar sakalava som dei ”tradisjonelle” som ikkje vil gå på skule. På den franske skulen var det 15 elevar som begynte. Fy er ein av dei, dei andre er i følge Rosina ”barn av merina og betsileo, for det er dei som bryr seg om utdanning”. Samanhengar mellom kven som tek utdanning og etnisk tilhøyre blir som mange av lærarane påpeikar eit trekk ved utdanning på Madagaskar. I kapittel fem vil eg koma tilbake til korleis forskjellar mellom grupper blei etablerte, og blir vedlikehaldne på eit nasjonalt nivå, men vil nå visa at etnisk tilhøyre og utdanningsmulegheiter kan relaterast til økonomiske aktivitetar og nettverk.

¹⁸ Det at det finst ein del lærarar som er tshimiety har nokre informantar forklart med at den første presidenten på Madagaskar Tsiranana var tshimiety og at han derfor la forholda til rette for ”sine egne”.

Økonomisk aktivitet og utdanning

I kapittel ein blei det vist at økonomiske aktivitetar skaper forskjellar mellom folk både når det gjeld inntekt og kva type arbeid dei ulike utfører. Dette blir ein viktig faktor i kva val som blir gjort i forhold til utdanning.

Jean de Dieu er ein av elevane på ungdomsskulen. Då mora reiser mykje rundt for å selja varer bur Jean de Dieu hos mora sin bror og hans familie. Familien er relativt velstående, dei driv til dømes ein butikk. I tillegg til at onkelen og kona hans arbeidar i butikken, har dei fleire som arbeidar for seg. Ofte når eg går forbi om kvelden møter eg Jean de Dieu utanfor butikken. Han fortel at han hjelper til litt når han har lyst, men at onkelen er streng, så han får ikkje vera der så mykje fordi han må gjera lekser på kvelden. Jean de Dieu har ein del problem med matematikken så kvar laurdag har han privattimar saman med ein av lærarane frå ungdomsskulen.

Dette dømet viser at dei som har god råd ikkje er avhengige av at barna gjer anna arbeid utanom skulen. Dei aller fleste eg har snakka med seier at dei ynskjer at barna deira skal ta utdanning, men hevdar at dei av økonomiske årsakar ikkje har råd til å senda barna på skule. Sjølv om det kostar litt i skulepengar og utstyr å senda barna på skulen er ikkje desse utgiftene større enn at mange nok kunne greidd å betala. Samstundes er ikkje utgiftene med å senda barna på skulen berre skulepengane. Sidan barna har lange dagar på skulen har dei få mulegheiter til å delta i praktiske oppgåver heime. Fleire lærarar fortel at i periodar der det er mykje jordbruksarbeid som må gjerast så kjem ikkje mange av barna på skulen. I tillegg til at ei god inntekt kan gjera at barna ikkje treng å delta i praktisk arbeid heime, kan barna få gå på private skular eller som Jean de Dieu få privatundervisning. Alt dette kan medverka til at nokre har større sjansar til å klara eksamen. Når elevar ved dei private skulane oppnår betre eksamensresultat, treng det ikkje berre å vera på grunn av at undervisinga er betre, men at elevane som går på desse skulane òg gjerne er betre førebudde ved at dei til dømes har meir tid til å gjera lekser. Dei som har mange oppgåver heime derimot får gjerne meir fråvær og mindre tid til å konsentrera seg om skulen. På ungdomsskulen hendte det til dømes at elevar måtte gå heim får skulen fordi dei ikkje hadde ete og var dårlege.

Mange verkar å senda barna på skule i eit par år slik at dei lærer å lesa og skriva, men tar dei så ut slik at dei kan delta i familien sine praktiske oppgåver som å passa kveg eller dyrka ris. Strykprosenten ved eksamen er høg, ved ungdomsskulen hadde det dei siste åra til

dømes berre vore rundt 20% av elevane som greidde eksamen. Det vil seia at det er mange som ikkje lykkast og det å kunna praktiske oppgåver kan visa seg å vera like nyttig kunnskap. Samstundes treng det heller ikkje å vera nødvendig med mykje utdanning for å kunna utfylla enkelte oppgåver i Amboromalandy.

Mahatondra er i tjuåra. Han har gått fire år på barneskulen, men tok aldri eksamen. Han fortel at han likte å gå på skulen, men at då faren døydd var han nøydd til å hjelpa mora med oppgåver heime. I dag har han ulike arbeidsoppgåver som jordbruk og fiske. I tillegg er han valt som administrativ leiar for sitt område og er med i *fokotany* styret. Han har der oppgåver som å skriva ut oksesertifikat. Han er òg med i ein kommunal komité der han er sekretær. På slutten av feltarbeidet mitt kjem Mahatondra ofte innom hos Claudel for å øva på å skriva på skrivemaskinen som Claudel har. Han meiner at om han lærer seg å skriva på maskin så kan han kanskje få jobb på kommunehuset.

Sidan eg reiste fekk eg ikkje vita korleis det gjekk med desse planane, men dømet viser at ein treng ikkje nødvendigvis å ha klart mange eksamenar, men det å kunna lesa og skriva kan vera nok til å få nokre administrative jobbar.

God økonomi treng ikkje å vera den einaste forklaringa på kvifor nokre vel skuleutdanning framfor andre. Kva jobb og utdanning foreldre eller andre i familien til barna har kan òg spela ei rolle.

Holy og Claudel har begge utdanning som pastorar og arbeidar i den lutherske kyrkja i Amboromalandy. Det er kyrkjelyden som skal betala lønna deira, men fordi folk gir lite pengar i kollekt får dei ikkje så mykje lønn, og heller ikkje eit fast beløp kvar månad. Til gjengjeld er kyrkjelyden ansvarleg for å skaffa dei ris og mange av medlemma gir dei frukt, mais og andre produkt som dei sjølve har dyrka. Huset Holy og Claudel bur i tilhøyrrer òg kyrkja, og om det er arbeid som skal gjerast er medlemmene med på dugnad.

Bortsett frå dei daglege oppgåvene som å laga mat og vaska kler har ikkje Holy og Claudel så mange praktiske oppgåver der det kan bli nødvendig at barna deltek. Dette kan vera ei av forklaringane for kvifor dei, sjølv om dei ikkje har god råd, sender sonen Fy på skulen. Som

tidlegare nemnt fekk Holy og Claudel hjelp frå for å få råd til å senda Fy på den franske skulen. Nettverk blir dermed viktig for val folk kan gjera i forhold til utdanning.

Fareedah som er *karana*, har flytta frå Tanzania til Madagaskar då ho gifta seg med ein gassisk *karana*. Dei kjøpte ein bensinstasjon og eit hus i Amboromalandy, men har ikkje fått bensinstasjonen til å lønna seg og driv no berre ein liten kiosk der dei sel daglegvarer. Dei har lyst til å flytta, men blir buande fordi dei ikkje får selt bensinstasjonen. Utover sommaren forverrar økonomien seg, dei har til dømes ein bil som dei brukte å ta med passasjerar i, men den får motorstopp og dei klarer ikkje å reparera den. Dottera til Fareedah har gått eit år på den katolske skulen, men når ferien er over bestemmer Fareedah seg for å senda dottera til svigerfamilien som bur i Mahajanga, og dottera begynner på ein privat skule. Fareedah meiner at samanlikna med hennar eiga utdanning i Tanzania synest ho ikkje den katolske skulen er bra. Ho er derimot meir fornøgd med den nye skulen i byen.

Trass i økonomiske vanskar kan, som dette dømet viser, foreldre prioritera utdanning. Desse foreldra blir derimot avhengige av å ha eit nettverk som i mange tilfelle er familie, som kan hjelpe.

Det enkelte hushald si samansetting og relasjonar blir ein viktig faktor i utdanning. Endringar i hushaldet kan dermed få ulike konsekvensar.

Faren til Fredo som opphavleg kjem frå Fianarantsoa var tidlegare stasjonert som *gendarm* på ein militærleir som ligg litt aust for Amboromalandy, og Fredo budde i sjølve landsbyen saman med mora. På kort tid døydde begge foreldra og Fredo flytta til ein bror av faren i Mahajanga. Han gjekk eit år på skule der, men då han strauk på ungdomsskuleeksamen ville ikkje onkelen at han skulle bu hos han lenger. Ei søster av mora flytta då til Amboromalandy og busette seg der saman med Fredo. Han får dermed mulegheit å ta opp att siste året på ungdomsskulen. Tanta driv ein liten kafé og det er mange oppgåver som Fredo må vera med på. Dei har det tøft økonomisk. Då klassen reiste på utflukt var til dømes Fredo ein av dei som ikkje hadde råd til å vera med.

Trass i at mange faktorar skulle gå i mot at Fredo fortsette på skulen, gjer han det likevel. Ein av årsakene kan vera at han som faren har lyst til å bli *gendarm*, og er nøydt til å ha fullført ungdomsskulen. Han blir derfor gjerne meir motivert for å gå på skulen, enn andre som er i ein liknande situasjon.

Herbin bur saman med mora og to brør på 12 og 20 år. Faren som arbeidar som lærar har funne seg ei ny kone og bur saman med ho i ein liten landsby i nærleiken. Etter at faren flytta har familien lite pengar. Fleire gonger har ein av gutane som veit når faren pleier å få lønning lånt sykkel av Claudel for å reisa til faren og be om pengar. Om sommaren jobbar både Herbin og den eldste broren på eit ristreskeri. Sjølv om broren er eldre enn Herbin, gjekk han i ein klasse under Herbin på ungdomsskulen¹⁹. Etter at ferien er over held den eldste broren fram med å jobba, medan Herbin begynner på skulen att.

Dei to siste døma viser at det ikkje nødvendigvis er gitt på førehand kva folk vil gjera ut frå økonomisk situasjon eller kva type arbeid foreldra har. Individuelle forskjellar som til dømes kor flink ein er på skulen vil òg verka inn på folk sine val. Forskjellar basert på økonomi og bakgrunn finst, og dei verkar på mange måtar å bli vedlikehaldne i utdanningssystemet. Samstundes vil det alltid vera folk som handlar, og dei kan ha ulike håp og ynskjer for framtida.

Utdanning og kjønn

Kjønn er ein annan faktor som kan skapa forskjellar når det gjeld utdanning. Rektorane på dei ulike barneskulane har derimot fortalt at talet på jenter og gutar på deira skular er relativt like. På ungdomsskulen er det nokre fleire gutar enn jenter, særleg i den høgare klassane. Dahl (1998) hevdar at det er eit særtrekk for Madagaskar, samanlikna med mange andre afrikanske land, at det er tilnærma likestilling mellom jenter og gutar når det gjeld skuleinnskriving, men at jenter gjerne fell frå i høgare utdanning (ibid:237)²⁰. Ernestine meiner at årsaka til at det er

¹⁹ Dette kan tyda på at Herbin gjer det betre på skulen enn broren, i tillegg til at elevar må bestå eksamen etter barneskule som er ein nasjonal eksamen, må dei òg klara skulen sine krav for å gå frå ein klasse til neste.

²⁰ Ein rapport frå verdsbanken hevdar det same, forskjellar mellom jenter og gutar er små, og blir tydelege først dei siste åra på ungdomsskulen (World Bank, 2002:54). Clignet og Ernst (1995) hevdar at dei i eit studie av utdanning på Madagaskar ikkje finn at foreldra favoriserar gutar framfor jenter.

fleire gutar enn jenter på ungdomsskulen, er at jenter gjerne giftar seg tidlegare enn gutar, eller om ein familie har dårleg råd prioriterar dei å senda gutane på skulen. Samstundes påpeikar Dahl at det finst mange kvinner som har høgare stillingar på Madagaskar (ibid). I denne samanhengen kan det vera verdt å nemna at mange av lærarane i Amboromalandy er kvinner, deriblant fleire av dei som driv private skular. Nirina er gift med ein som arbeidar som lærar i Marovoay, men både Rosina og Ernestine er skilte. Rosina bur saman med to søner, medan Ernestine bur saman med ei niese og hennar to barn. I tillegg til å vera yrkesaktive er dei òg økonomisk ansvarlege i kvar sitt hushald.

Ei forklaring for kvifor gutar i større grad prioriterar å ta høgare utdanning vera at det gjerne kan vera enklare for dei å få jobb etterpå. Holy og Claudel arbeida til dømes begge som pastorar i byen. Holy var då pastor i ein kyrkjelyd, men var avhengig av at Claudel utførte enkelte oppgåver som nattverd. Når det regionale kyrkjerådet bestemte at dei skulle flytta til Amboromalandy er det derimot berre Claudel som arbeidar som pastor, medan Holy tar seg av det meste av husarbeidet. Det kan då verka som kyrkjerådet prioriterar menn framfor kvinner når dei skal fordela stillingane. Dette dømet illustrerar derimot ikkje berre forskjellar mellom kjønn, men kan òg gjerne relaterast til forskjellar mellom rurale og urbane område, der det kan vera fleire jobbmulegheiter i urbane område for dei som har skuleutdanning.

Nettverk og utdanning

Nettverk kan, som allereie nemnt, vera viktige for enkelte familiar og deira økonomiske mulegheiter til å senda barna på skule. Rektorane som driv dei private skulane har kommentert at Amboromalandy er ein bra stad å driva ein skule på grunn av at den ligg sentralt til ved hovudvegen mellom Mahajanga og Amboromalandy. Årsaken hevdar dei er at mange flyttar hit for å arbeida, og dermed har råd til å senda barna på skule. Det at mange er migrantar vil òg bli viktig på andre måtar i ein utdanningssamanheng. Som vist i kapittel ein kjem mange i Amboromalandy frå andre provinsar og for desse kan det vera viktig å vedlikehalda band til heimstaden, *tanindrazana*. I eit intervju fortel til dømes ein butikkeigar som flytta frå hovudstaden til Amboromalandy i 1976 at ”eg synes ikkje skulane i Amboromalandy er bra, og eg vil heller at barna og barnebarna mine skal bu hos slektningar av oss i Antananarivo for å gå på skule der”. Det å senda barna til slektningar er gjerne i størst grad vanleg for dei som er merina og til ein viss grad dei som er betsileo. Både hovudstaden og Fianarantsoa er rekna som utdanningssentre på Madagaskar fordi utdanningstilboda er betre der enn andre stader på øya. Som tidlegare vist har merina og betsileo ofte økonomiske

fordelar framfor andre grupper i Amboromalandy, og mulegheitene til å kunna senda barna til familie på heimstaden blir ein annan måte å vidareføra forskjellar til andre grupper på. Det same gjeld for nokre av dei frå Komorane som òg gjerne sender barna sine til slektningar for at dei skal gå på skule der. Samstundes som barna får ta utdanning blir det å senda barna til slektningar òg ein måte å vedlikehalda familieband og ”etnisk identitet” på.

Det å senda barna til slektningar blir ein mulegheit nokre av migrantane har. I tillegg er det mange som bur i Amboromalandy som gjerne ikkje ser for seg at dei alltid skal bli buande i landsbyen. Holy og Claudel veit til dømes at dei hausten 2003 skal flytta. Holy har teke ein eksamen og kvalifisert seg til eit stipend frå den lutherske kyrkjelyden. Familien skal derfor flytta til Fianarantsoa. Holy og Claudel har, som tidlegare vist, sendt Fy på den franske skulen fordi dei ynskjer at han skal læra seg fransk. Ein av årsakene kan vera at dei veit at dei skal flytta og kjenner til at utdanningsnivået er høgare i Fianarantsoa. I tillegg hugsar Holy tilbake til når ho sjølv gjekk på skulen .

Holy fortel at då ho var barn budde familien i ein liten landsby eit stykke frå Mahajanga, men flytta til byen då faren fekk jobb på det regionale skulekontoret. Ho grudde seg veldig til å begynna på skule i Mahajanga, fordi ho var redd for at dei andre var mykje flinkare enn ho i fransk. Dette var i madagassifiseringsperioden og undervisningsspråket var gassisk så ho hadde derfor ikkje hatt mykje franskundervisning på skulen. Då ho kom til byen viste det seg at heller ikkje elevane der var så flinke i fransk. I tillegg hadde foreldra sendt ho og søskena på privatundervisning i fransk då dei budde i landsbyen og ho var dermed ikkje dårlegare enn dei andre.

Eigne erfaringar og framtidsutsikter kan dermed vera avgjerande for utdanningsval som blir gjort av foreldre i Amboromalandy. Det å vita at ein skal fortsetja utdanning andre stader kan vera viktig. Mange av elevane på ungdomsskulen hadde til dømes eit ynskje om å studera i utlandet. Ei av dei er Rojo som hadde lyst å reisa til Frankrike. Ho har bestemor og andre slektningar som bur i Frankrike og det kan gjera at hennar mulegheiter til å få reisa blir større. I andre tilfelle kan det å vera tilknytta ein organisasjon, som Holy som no får fortsetta utdanninga ved stipend frå den lutherske kyrkja, bli viktig. Nært knytta opp til utdanning er mulegheiter til å få seg jobb etter at ein er ferdig utdanna. Dei som tek høgare utdanning må vera innstilte på at det ikkje finst jobbar i Amboromalandy, og det å velja høgare utdanning vil då gjerne vera mest aktuelt for dei som ser for seg ei framtid utanfor landsbyen. Freeman

(2001) påpeikar at utdanning kan bli sett på som problematisk, fordi det å ta utdanning gjerne inneber at folk flyttar frå heimstaden og forfedrelandet, og fjernar seg frå slektningane sine og deira praksisar (ibid:231). Sidan mange av innbyggjarane i Amboromalandy allereie er migrantar vil gjerne ikkje dette aspektet ved utdanning vera så framtrudande blant folk i denne landsbyen.

Bygging av ny skule

Samstundes som utdanning verkar å skapa og vedlikehalda forskjellar mellom folk er utdanning òg gjerne eit av dei områda der folk frå ulike grupper møtes og samarbeidar. I kapittel ein blei det vist at det finst eit *fokotany* styre som tek seg av ulike oppgåver. Ei av desse er å bygga ut den offentlege barneskulen i Madiovalo. *President fokotany*, Edmund, seier i eit intervju at gjennomføringa er muleg fordi alle deltek.

”Innbyggjarane i Madiovalo (*fokon’olona*) skal ha møte for å diskutera utbygginga av skulen. Bakgrunnen er at *fokon’olona* meiner at det ikkje er nok rom på barneskulen. Saman med rektoren ved skulen og ein foreldrerepresentant tok eg kontakt med skulekontoret, men staten får ikkje gjort noko så derfor bestemte me oss sjølve for å byggja ut skulen. Dette kan la seg gjennomføra ved at alle deltek i arbeidet, kvar tysdag jobbar me med skulen, og dei som ikkje kan vera med å jobba må betala eit lite beløp. Dette er eit døme på *dina*, ein lov som er laga i *fokotany*. Dei som ikkje følgjer denne loven risikerar å bli utestengde frå lokalsamfunnet.”

I kapittel ein blei det vist at folk verkar å ha ulike oppfatningar om kva *dina* er, nokre hevda til dømes at dette lovverket fanst før, men ikkje eksisterar lengre. I dette tilfellet verkar det derimot som at *fokon’olona* har laga ein felles lov, og at det finst eit samarbeid mellom representantar frå dei ulike familiane i *fokotany*.

På møtet som er leia av Edmund er det møtt opp om lag 40 menn som blir presenterte av Edmund som *rayamandreny*²¹. Det er både eldre og yngre menn på møtet. Dei er representantar frå dei ulike familiane eller slektsgruppene, i tillegg til representantar

²¹ *Rayamandreny* kan oversettast til foreldre, men blir òg gjerne brukt i overført betydning om ”ein som er i ein posisjon der han kan gi andre råd”, som til dømes dei eldre som har livserfaring eller ein prest som har utdanning.

frå kommunehuset. Dei ynskjer å få skulen ferdig til opninga i oktober, men sidan mange har mykje arbeid dei skal gjera på rismarkene har dei ikkje tid til å delta på arbeidet med skulen, og dei blir einige om at alle skal betala 1500 gassiske francs kvar for å få skulen ferdig. Etter at møtet er over spør eg naboen om dette er *dina*, og han svarar då at ”ja dette er *dina*, for om me ikkje gjorde dette til ein *dina* lov så ville ikkje folk betala”. Han seier òg at ”når den nye bygningen er ferdig reknar eg med at *president fokotany* vil innkalla til eit nytt møte der ordføraren òg bør koma for å takka *rayamandreny* for innsatsen”.

I forhold til andre oppgåver som krev samarbeid som gravferd eller ekteskap der det gjerne vil vera variasjonar mellom praksisane til dei ulike gruppene, blir dette eit døme som viser at skule er eit felt der heile *fokotany* samarbeidar. Folk sjølve påpeikar at dette er ei oppgåve staten burde teke seg av, og blir då gjerne eit døme som gjer folk klar over at staten ikkje greier å oppfylle dei lovnaden den gir om ”utdanning for alle”. Samstundes når bygginga av ein ny skule blir eit samarbeid mellom representantar frå dei ulike familieane, oppnår staten at folk samarbeidar som ”gassiske borgarar” for å oppnå eit felles mål.

Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt vist at dei ulike private skulane kan vera eit inntak til å sjå kva som blir vektlagt i utdanning. Folk verkar å prioritera dei skulane der dei meiner barna kan oppnå dei beste eksamensresultata. Sidan fransk er undervisingspråk, blir denne kunnskapen viktig på skulane, men er ein lite nytta kunnskap elles i landsbyen. Utdanning blir då viktig fordi den kan gi folk karrieremulegheiter i den ”moderne verda”, og i denne samanhengen blir språk, kler og anna utstyr viktige symbol. I kva grad dei enkelte engasjerar seg i utdanning vil variera, men bakgrunn til foreldre, kva utdanning dei har eller deira økonomiske situasjon, blir faktorar som kan skapa forskjellar. Sidan utdanning på mange måtar førebur folk til ein karriere, og det å få jobbar kan vera vanskeleg, vil det å ha nettverk utanom landsbyen bli viktig. Både nettverk og økonomiske aktivitetar gjer gjerne at folk frå innlandet har større sjansar til å lykkast i utdanning enn dei frå kysten. Samstundes er det viktig å sjå at ulike hendingar og den enkeltes motivasjon kan gi variasjon både blant elevar og lærarar. Sjølv om utdanning blir ein faktor som skaper forskjellar mellom folk, vil skular òg kunna bli viktige i landsbyen som eit felt der folk frå ulike grupper samarbeidar, og då ein måte å skapa eit fellesskap mellom desse på.

Kapittel 3

Innanfor skuleveggane: overføring av kunnskap og forming av elevane

I ein fransktime blir rektoren, Ernestine, irritert. Ho stiller spørsmål frå ein tekst ho nettopp har lese høgt, men det er berre nokre få av elevane som rekker opp handa for å svara. Ernestine begynner å spørre dei som ikkje rekker opp handa. Ho tiltaler dei med fornamn, men legg til *boeuf* (okse) eller *vache* (ku) foran namna til den enkelte. *Boeuf* Charles eller *vache* Freda blir bedt om å reisa seg for å svara. Til dei som klarer å svara noko seier ho at ”nå er du blitt elev att” og ber dei sette seg.

Ved å ta utgangspunkt i undervisinga på ungdomsskulen vil eg i dette kapittelet visa at skulen etablerar relasjonar mellom lærar og elev som legg til rette for ei kunnskapsformidling og forming av elevane basert på dei offisielle læreplanane. Eit fokus på samhandling som skjer vil derimot visa at det finst ulike former for kunnskap og ulike måtar å læra kunnskap på. I denne samanhengen blir elevar og lærarar sjølve aktive aktørar i korleis rolla som lærar eller elev skal utformast. På skulen finst det ulike forventningar til korleis lærarane og elevane skal oppføra seg, men både lærarane som skal formidla kunnskap og elevane, har andre forpliktelsar relatert til dagleglivet utanom skulen. Den økonomiske situasjonen og mangel på ressursar blir nokre årsaker til at dagane på skulen ikkje alltid blir gjennomførte på ein ”ideell” måte. Kva som skjer på skulen og korleis undervisinga blir gjennomført vil vera ein innfallsvinkel til å visa kva rolle skule og utdanning har i den lokale konteksten.

Lokalisering av ungdomsskulen

Eg har allereie gjort rede for nokre av dei ulike skulane i forrige kapittel, men sidan dei empiriske døma i dette kapittelet er henta frå ungdomsskulen, vil eg først gi ei kort skildring av denne skulen. Ungdomsskulen ligg aust i landsbyen i eit område med relativt få andre hus om lag 20 minuttar å gå frå marknadsplassen. Ein port markerar inngangen til skulen, og ved sida av porten står eit skilt som fortel om eit byggeprosjekt av ei ny bygning, og kven dei ansvarlege for dette prosjektet er. I tillegg til denne nye bygningen som enno ikkje er ferdig, har skulen tre bygningar, den eine med eit klasserom i, den andre har to klasserom. Det finst òg ein mindre bygning som er kontor for rektoren og lærarane, og kontor og bustad for inspektøren og hans familie. Klasseromma har mange vindauge og dører som ikkje låsast. I

klasseromma er det berre pultar og ei tavle, alt anna materiale ligg i eit skap på kontoret. Ved sida av kontoret ligg ein brønn og rundt skulen finst ein del mangotre. Bygningane ligg litt frå kvarandre slik at det blir ein liten skuleplass mellom dei. I tillegg er det god plass bak bygningane som enkelte gonger nyttast i gymtimane.

Skulen har til saman 307 elevar, fordelt på seks klassar. I 3ème²² er det 38 elevar, 24 gutar og 14 jenter, talet på elevar i dei andre klassane varierar frå 36 til 62 elevar per klasse. Skulen har åtte lærarar som kvar underviser i eit eller to fag. I tillegg underviser rektoren dei høgste klassane i fransk. Alle lærarane har gått minimum to år på lærarskule, og fleire av dei er utdanna på lærarskulen som ligg i Mahajanga. Innan den nye bygningen er ferdig er det ikkje nok rom på skulen til å gjennomføra alle timane for dei ulike klassane. Skulen prioriterar undervisinga i dei to høgste klassane, 3ème fordi desse elevane må klara ein nasjonal eksamen (BEPC) og 4ème fordi den reknast som *classe preparatoire* (forberedande klasse) til denne eksamenen. Elevar som går på ungdomsskulen har etter gassisk målestokk allereie kome langt. Mange klarer til dømes ikkje eksamen på barneskulen (CEPE). Blant elevane i 3ème var det elleve som greidde eksamen i 2003, året før då eksamen var utsett (sjå kapittel fire) var det berre fem elevar som bestod eksamen. Vanskane med å "avansera" i skulesystemet kan illustrerast ved aldersforskjellane mellom elevane i klassen som er frå 14 til 22 år. Dess yngre elevane er dess færre gonger har dei vore *redoublant* (ein som må ta opp att eit klasstrinn), og desse elevane blir då dei "flinkaste"²³. Elevane ved ungdomsskulen har ulik bakgrunn, nokre av dei har vekse opp i Amboromalandy, andre har berre budd i landsbyen i nokre få år.

Språk

Offisielt er som kjent undervisningsspråket fransk, det vil seia at i alle fag bortsett frå gassisk skal undervisinga vera på fransk. Blant dei ni lærarane derimot er det berre rektoren og mattelæraren som har fått mesteparten av utdanninga si på fransk. Dei andre lærarane som er yngre studerte i perioden då gassisk var undervisningsspråk. Dei snakkar alle fransk, men fleire av dei seier sjølve at dei ikkje reknar seg som flinke nok til å undervisa på fransk. Kvar laurdag formiddag underviser til dømes rektoren nokre av lærarane i fransk, eit døme som viser at dei ser på manglande franskkunnskap som eit problem skulen har. I tillegg til at

²² Ei oversikt over utdanningssystemet finst i appendix. 3ème er avgangsklassen på ungdomsskulen.

²³ Når dei begynte på skule, kan òg vera ein faktor. Skule er obligatorisk frå 6-13 år, men mange begynner ikkje på skule før dei er rundt 10 år.

lærarane ikkje reknar seg som flinke er mange av elevane heller ikkje så flinke i fransk. Sjølv om dei frå barneskulen skal ha hatt undervisinga på fransk, er grunnlaget elevane har ofte ikkje særskild bra. Denne situasjonen medfører at det blir ulike løysingar blant lærarane for korleis dei legg opp undervisinga, og kva som blir forstått av elevane i timane.

Fysikklæraren har namneoppdrag og begynner så undervisinga. Han teiknar ein tabell på tavla som viser breiddegrad i Paris, på Nordpolen og Ekvator, og ein annan tabell med høgde over havet for Chamonix og Mont Blanc. Han skriv så ned ulike definisjonar "massen til eit objekt varierar..." og forklarar på fransk medan han viser ulike reknestykke på tavla. Han forklarar ikkje, og har heller ikkje med kart som kan illustrera kva dei ulike omgrepa som breiddegrad er. Fordi det er snakk om grader verkar fleire av elevane å tru at breiddegrad er temperatur og ein av elevane stiller eit spørsmål om dette, men blir då berre avvist med at "dette dreier seg ikkje om temperatur". Eleven begynner med å stilla spørsmålet på gassisk, men får beskjed av læraren om å bruka fransk. Elevane får så ulike rekneoppgåver som dei skal gjera. Han som sit attmed meg i denne timen, Fredo, blir raskt ferdig med oppgåvene, men spør så meg om eg kan forklara han kva "breiddegrad" og "høgde over havet" eigentlig er for noko. Etter at elevane har jobba ei tid tar læraren ein runde rundt i klasserommet for å sjekka svara, og dei fleste har klart oppgåvene. Nokre av elevane spør kvar dei ulike stadane er og læraren svarar då at "dei ligg i utlandet" og enkelte mumlar "kva med Madagaskar?" og "kva med Ankazomborona?".

Læraren forventar at elevane skal klara reknestykket som gjerne ville vore bra nok til å greia ei liknande oppgåve på eksamen. Når læraren insisterar på å bruka fransk, skapast det ein situasjon der han ikkje greier å forklara og elevane ikkje får til å spørja. I denne timen kom det tydeleg fram gjennom elevane sine spørsmål at dei ikkje forstår, fleire av dei har òg sagt i intervju at dei synest det er vanskeleg å følgja med i timar der lærarane bruker mykje fransk.

Det mest sentrale i undervisinga blir ofte at elevane skal tilegna seg ny kunnskap som gjer at dei klarer å svara på oppgåver på eksamen. Ein metode for å klara dette er å læra definisjonar utanåt, slik dette dømet frå ein samfunnsfagtime i 4ème viser.

Timen begynner med namnoppdrag av Mme Bernadette som er læraren. Ho skriv først ned dagens leksjon på fransk som er "Kva er samfunnsfag (*Education civic*)?"; "det er

utdanning av ein fri og ansvarleg borgar som er bevisst sine rettar og plikter” Ho skriv så ned definisjonar på dei ulike omgrepa som ”borgar” og ”fri”, og elevane noterar i kladdebøkene sine. Når ho er ferdig å skriva går det ei tid medan elevane skriv ned teksten i kladdebøkene sine. Læraren går så igjennom det som står på tavla ved å stilla spørsmål som ”kva er samfunnsfag?” og heile klassen les svaret som står på tavla i kor. Mme Bernadette er ikkje fornøgd med uttalen på nokre av dei franske orda så dei må lesa fleire gonger. På denne måten går ho gjennom alle definisjonane, enten ved at heile klassen les i kor eller ved at ho spør enkeltelevar. Nokre gonger overset ho ord til gassisk, men det går raskt, og eg ser ikkje at nokon av elevane noterar dette i bøkene sine. Det er heller ingen av elevane som stiller spørsmål, dei er først opptekne av å skriva ned, og så å delta i korlesinga eller å svara på spørsmåla. Når dei har gjennomgått alle definisjonane begynner Mme Bernadette på nytt att og stiller spørsmål ”kva er samfunnsfag?”, og finn namn frå klasselista for kven som skal svara. Nokre ser ut som dei kan svara utanåt medan andre les det som står på tavla, dei held på med dette til timen er over.

Det som blir forventa av elevane i denne timen er at dei skal hugsa dei ulike definisjonane. Dette er ein metode som lar seg gjennomføra sjølv om læraren ikkje er så flink i fransk. Teksten Mme Bernadette har brukt er til dømes avskrift frå læreplanen. Som i dømet ovanfor kan nok dei som har god hukommelse greia å skriva ned definisjonane på ein eksamen, men sjølv om nokre ord blir oversatt til gassisk er det ingen diskusjonar eller forklaringar rundt emnet, som gjer at mange gjerne ikkje forstår dei ulike omgrepa. I tillegg til å læra utanåt bruker læraren tid på å retta på uttalen av dei franske orda. Heller enn å fungera som eit middel til å læra ny kunnskap blir fransk den kunnskapen det blir viktig å læra. I eit fag som samfunnskunnskap der mykje av undervisinga tar opp tema som gjennomføring av val, demokrati eller miljøvern, og blir kunnskap som det vil bli vist i kapittel fem er definert som viktig for å skapa ”gode borgarar”, blir mangelfull forståing gjerne eit problem for staten sitt prosjekt om at den gjennom skuleutdanning kan formidla ”riktig kunnskap”.

På eksamen kan elevane i enkelte fag velja om dei vil svara på fransk eller gassisk. Skulen har dermed bestemt at for 3ème som er avgangsklasse skal undervisinga i geografi og historie vera på gassisk, det vil seia at læraren brukar gassisk både munnleg og skriftleg. Dette er fordi skulen meiner at elevane ikkje er flinke nok i fransk og har større sjanse for å klara

eksamen om dei vel å svara på gassisk. Denne måten å undervisa på er derimot heller ikkje uproblematisk.

Det har nyleg begynt ein ny elev i klassen og det er første gong han er med i ein historietime. Læraren stiller han eit spørsmål på gassisk, og han reiser seg og svarer på fransk. Det blir litt diskusjon mellom han og læraren før undervisinga fortsetter. Etter timen seier læraren til meg at ”denne eleven kjem frå ein annan skule, og er van med å ha undervising på fransk, men her må han innretta seg etter det skulen har bestemt. Eg skulle gjerne undervist på fransk, men elevane er ikkje flinke nok.”

Den nye eleven er sonen til rektoren på den franske skulen. Han er overflytta frå ein privat ungdomsskule, og er gjerne van med meir bruk av fransk både på skulen og heime. Spørsmålet om undervisinga skulle vera på gassisk eller fransk kom stadig opp, læraren sa til dømes ein gong til elevane at om dei ikkje er stille i timen begynte han å undervisa på fransk att. Det kan tyda på at han rekna med at dei fleste av elevane var nøgde med at dei brukte gassisk noko fleire sa dei var. Andre derimot sa at dei føretrakk undervising på fransk, og mange av dei hevda dei ville svara på fransk på eksamen, sjølv om dei no hadde undervising på gassisk. Fredo har gått eit år på ein privatskule i Mahajanga og er van med undervising på fransk der. Han seier at åra før har dei lært alt på fransk, og at han no blir forvirra av at dei har meir gassisk. Han siktar då gjerne til ein del faguttrykk. Ein gong begynte me til dømes å snakka om kva ”trekant” heiter og medan dei fleste elevane kan den franske termen, er det fleire av dei som ikkje veit kva trekant heiter på gassisk. Eit skilje mellom elevane i 3ème er at medan nokre av dei har gått på skule andre stader, har andre all utdanninga si frå Amboromalandy. Dei som har gått på privatskular er gjerne meir vane med og kan i større grad klara å svara på fransk, medan det for andre vil vera vanskeleg særleg i fag som historie og geografi å nytta fransk.

Sjølv om gassisk er eit språk, er det forskjellar mellom dei ulike dialektane. Dette gjer at bruk av gassisk heller ikkje er uproblematisk på skulen.

I mattetimane er undervisinga lagt opp slik at læraren gjennomgår nytt stoff. Han skriv så ned oppgåver på tavla som elevane kopierar og gjer som lekse, som blir gjennomgått i fellesskap timen etterpå. Mattelæraren snakkar gassisk når han forklarar, men bruker franske ord for tal og andre matematiske uttrykk. Eg skjønar

ikkje gassisk, men for meg høyrst det ut som læraren snakkar veldig fort, og når eg etter ein time spør nokre av elevane om dette, seier dei at det er på grunn av dialekten hans som er tshimiety.

Jean de Dieu fortel at han nokre gonger synest det er vanskeleg å forstå kva mattelæraren seier. Det var derimot verre før då han nett hadde flytta til nordvest Madagaskar. Han budde då nord for Mahajanga. Då han begynte på skulen der hadde dei andre elevane ledd av han når han snakka si dialekt som er betsileo, og han måtte læra seg den lokale sakalava dialekten. I Amboromalandy seier han at han snakkar den lokale dialekten på skulen, medan han snakkar betsileo dialekt heime. Blant lærarane verkar det å variera, to av lærarane er tshimiety, dei andre kjem frå innlandet og er betsileo eller merina. Rektoren seier til dømes at lærarar på barneskulen nok snakkar den lokale dialekten fordi at elevane skal forstå, men på ungdomsskulen nyttar dei offisiell gassisk. Som dømet ovanfor viser er ikkje det alltid tilfelle. Sidan det offisielle undervisningsspråket er fransk, og det som blir skrive ned ofte er på fransk gir det gjerne meir rom for bruk av ulike dialektar, enn om offisiell gassisk i større grad vart nytta. Samstundes kan ikkje offisiell gassisk si rolle undervurderast på skulen. Mange av lærarane kjem frå innlandet og dei vil gjerne nytta sine dialektar som er likare det offisielle språket. I tillegg lærer og skriv elevane offisiell gassisk i gassisk timane og for 3ème i historie og geografitimane. Ingen eg har spurt seier at dei har problem med å forstå offisiell gassisk, og nokre blir nesten fornærma når eg spør om dette²⁴. Det kunne verka som eg då antyda at dei ikkje var flinke. Det kan ha samanheng med at det ofte er offisiell gassisk som blir nytta på radio og i offisielle samanhengar. Det å vera utdanna på skulen blir gjerne òg å kunna meistra offisiell gassisk.

Ein ettermiddag går eg saman med Jean de Dieu på veg heim frå skulen. På vegen møter me Mahatondra som spør Jean de Dieu på gassisk kvar me skal, me pratar så litt saman på fransk, før Mahatondra går vidare. Etter at han er gått spør Jean de Dieu meg kvar Mahatondra kjem frå. Eg seier at han er frå søraust. ”Det kunne eg høyra” svarer Jean de Dieu då, ”for han prøver å snakka offisiell gassisk, men han får det ikkje til”.

²⁴ Sharp (2002) hevdar at blant hennar informantar i Ambanja (nordvest Madagaskar) vart innføring av offisiell gassisk møtt med motstand. Det å læra offisiell gassisk vart sett på som å måtta læra eit nytt språk, sidan det er store forskjellar mellom den lokale dialekten og offisiell gassisk, som mange meiner bygger på merina si dialekt.

Tidlegare har Mahatondra kome innom skulen nokre gonger, og fleire av elevane veit kven han er. Det verkar som dei synest det er merkeleg at eg kjenner han. Ein gong han kom innom skulen, spurte nokre av dei etterpå kven han var og kva han gjorde på. Då eg svara at "han driv med fiske og jobbar på rismarkene" svarte dei at "det kunne dei sjå". Det er tydeleg at elevane synest han er annleis enn dei, og når dei "ser" dette kan det vera relatert til mellom anna kler og sko. Medan til dømes dei fleste på skulen nyttar sko går Mahatondra stort sett utan. Mahatondra veit at Jean de Dieu er ein av elevane på ungdomsskulen, når han som til vanleg nyttar enten antaisaka eller den lokale dialekten, bruker offisiell gassisk og Jean de Dieu kommenterar at han ikkje greier det, kan det peika mot at offisiell gassisk òg er ein kulturell kapital som det i enkelte samanhengar blir rekna som viktig å kunna. Medan innlandselevar som Jean de Dieu gjerne har ein fordel når det gjeld å kunna offisielle gassisk, fordi den ligg nærare deira dialekt, vil elevar som nyleg har kome til Amboromalandy gjerne måtta læra seg den lokale dialekten fordi den òg blir nytta av enkelte lærarar og elevar på skulen.

Ein slags kroppsleggjort kunnskap: å forankra kunnskap i eleven

Kunnskap blir formidla til elevane gjennom undervising i klasserom og er, som allereie nemnt, i stor grad prega av at elevane skal klara eksamen. Metodar som å læra utanåt eller å ha undervising på gassisk heller enn fransk er døme på dette. Korleis dei skal "føra kroppen" er derimot ei anna form for kunnskap som elevane dagleg har bruk for på skulen. Før ein time skal begynna stiller elevane til dømes opp på rekke, og medan læraren går inn i klasserommet og setter seg ved kateteret, har ein av elevane ansvaret for å kommandera klassen inn i ei bein rekke før dei går inn i klasserommet. Elevane blir så ståande til dei har helsa på læraren. I løpet av timane er det òg vanleg at den eleven som blir bedt om å svara på eit spørsmål samstundes reiser seg. Om eleven ikkje kan svara lar gjerne læraren eleven stå ei stund før han eller ho får lov til å setta seg. Nokre gonger har elevar blitt bedt om å forlata klasserommet, det er ofte på grunn av at dei ikkje har kladdebøker, eller ikkje har betalt innskrivingsavgifta. Om det er ny time etterpå ventar dei på denne, men om dei har fri etterpå blir dei likevel verande ved skulen, og går ikkje heim før undervisinga er over. Desse døma peikar mot at skulekunnskap blir lært hos elevane ikkje berre som kunnskap som kan skrivast ned på ein eksamen, men òg som ein slags kroppsleggjort kunnskap.

Det kan i denne samanhengen vera interessant å sjå kva rolle fransk har på skulen. Sjølv om fransk i mange tilfelle gjerne gjer undervisinga meir komplisert både for elevar og

lærarar seier mange at dei føretrekk fransk. Som allereie vist i kapittel to er fransk ein kunnskap mange verkar å verdsetta i samband med å lykkast i utdanning og kunna gjera karriere. Det kan vera ei av forklaringane på kvifor mange i ein skulesamanheng verkar å rekna fransk som betre enn gassisk. Fransk pregar derimot òg skuledagane og elevane på andre måtar. I til dømes historietimane, der det vart bestemt at undervisinga skulle vera på gassisk, nytta læraren i enkelte tilfelle fransk. Når han leste opp kva elevane skulle notera ned i bøkene sine var historieleksjonen på gassisk, men beskjedar som ”begynn på ny linje” eller ”bruk den røde pennen” vart sagt på fransk²⁵. I kvar time er elevane vane med å helsa lærarane med *bonjour madame/monsieur*, bortsett frå i gassisk timane der dei helsar på gassisk, nokre helsa derimot òg på fransk i desse timane, men retta så seg sjølve til gassisk. Det å nytta fransk heller enn gassisk blir i nokre tilfelle meir naturleg for elevane. I tillegg blir elevane i ein skulekontekst gjerne vane å tenka om seg sjølve i franske termar, dei går i *classe de 3ème* eller er *redoublant*. Dei fleste av dei klarar å svara på fransk når dei i ein time får spørsmål om kva dei har lyst til å bli, og gir svar som *sage-femme* (jordmor), *chauffeur* (sjåfør), *gendarm* (militærpoliti), *docteur* (lege) eller *pasteur* (pastor). Både på skulen og i ein ”moderne verden” er mange av termene som blir nytta franske, og blir då ein ubevisst kunnskap mange har, og kan vera ei forklaring på kvifor fransk i ein skulesamanheng blir rekna som betre enn gassisk.

I denne samanhengen blir metoden å læra utanåt nyttig. I dømet ovanfor henta frå samfunnsfagtimen vart det til dømes vektlagt at elevane skulle uttala dei franske orda riktig. Mange av lærarane har uttalt at dei synest det å læra utanåt er ein god måte å læra på. Nirina, rektor ved Tombotsoa sa til dømes at ”å ikkje kunna noko utanåt er det same som å ikkje kunna”. Det har allereie blitt vist at denne metoden i stor grad blir nytta på ungdomsskulen, og at det nokre gonger verkar som elevane skjønar lite når lærarane ikkje forklarar. Dette dømet frå samfunnsfagundervisinga til 3ème som i likhet med historie og geografitimane er på gassisk kan derimot gi eit anna inntrykk.

Elevane i 3ème har i nokre timar arbeida med korleis eit demokratisk val skal gjennomførast. Dei har skrive ned og lært utanåt dei ulike trinna, frå det å sørgja for at

²⁵ Ei anna forklaring på at ordrar blir gitt på fransk kan vera Bloch (1998b:193-195) som hevdar at gassarar unngår imperativ eller direkte motsigelsar i daglegtale, og når fransk blir nytta gjenspeilar det maktforholda under kolonitida. Fransk blir dermed nytta i enkelete samanhengar for å gi ordrar. Freeman (2001) påpeikar i denne samanhengen at lærarane nyttar eit meir direkte språk på skulen enn dei gjer i andre kontekstar.

ein får valkort som stadfestar at ein er registrert som veljar, til kva som skjer på valdagen som at når ein har stemt blir den venstre tommelen merka med blekk. Læraren stiller spørsmål om dette og ber dei øva på dei ulike trinna som lekse. I ein time har klassen prøve og oppgåva er å ”skildra eit demokratisk val”. Fredo som sit attmed meg har skrive masse, og då læraren går ut av klasserommet seier han at ”eg hugsar det meste, men lurar på om det var høgre eller venstre tommel som blir merka”, og kikkar på tomlane sine for å prøva å hugsa.

Når det finst få bøker, brosjyrar eller oppslagsverk som kan nyttast blir gjerne det å kunna utanåt ein viktig kunnskap. I forhold til val og demokrati vil elevane kunna hugsa korleis val skal gjennomførast og vita kva som er det riktige å gjera i slike situasjonar. Samstundes vil det at val ikkje nødvendigvis føregår slik dei blir skildra, bli ei avgrensing for kor relevant denne kunnskapen blir i praksis, og blir då eit døme på at medan skulen er viktig fordi den lærer om andre ”moderne institusjonar og praksisar” som demokrati, helse- og rettsvesen kan det at desse gjerne ikkje fungerer slik dei skal vera ein faktor som gjer at elevane må skilja mellom det dei lærer på skulen, og vanlege praksisar utanom skulen.

Skulen driv ikkje berre med teoretisk undervising, men har praksis i dei tema den gjerne meiner er viktig og kan få økonomisk støtte til. Ungdomsskulen deltek til dømes i eit prosjekt kalla *Programme de Lutte Anti-Erosif* (PLAE) der skulen får utstyr til å planta tre i nærleiken av skulen. Dei ulike klassane har i ein periode som del av undervisinga planta tre heller enn å ha vanleg klasseromsundervising. Medan praktisk arbeid for mange utanom skulen blir det å gjeta kveg eller driva jordbruk som kan gi eit livsgrunnlag, er praktisk arbeid på skulen planting av tre som eit ledd i ei miljøutdanning av elevane. Dette blir eit døme på at sjølv om det å læra praktisk kunnskap blir ein del av undervisinga er denne praktiske kunnskapen i stor grad annleis enn det elevane har mest nytte av utanom skulen.

Måtar pensum blir framstilt på

Generelt baserar lærarane undervisinga på det som står i dei offisielle læreplanane, *programmes scolaires*, i tillegg til eksamensoppgåver, egne notat og bøker. Skulen har lærebøker som er laga for frankofone land i Afrika i matematikk, engelsk og fransk, men bortsett frå rektoren som nyttar fransk bøkene i enkelte timar brukar ikkje dei andre lærarane desse bøkene. Det kan vera fordi det er vanskeleg å få bøkene til å passa med det offisielle pensumet. Det verkar òg som lærarane ikkje er vane med å bruka hjelpemidlar. Skulen har til

dømes utstyr som kart, men lærarane brukar det ikkje i undervisinga. I tillegg er nokre av lærarane som engelsklæraren ikkje utdanna til å undervisa i engelsk, og engelskbøkene som ikkje har oversettingar eller forklaringar på fransk eller gassisk kan dermed vera vanskelege å bruka. Rektoren fortel at det ikkje er lett å få tak i bøker, og fordi skulen får lite hjelp frå det lokale skulekontoret er mykje av det materialet dei har skaffa gjennom hennar vener. Elevane får sjeldan lov å ta med seg bøker heim. Den einaste gongen eg opplevde dette var då Ernestine i ein time brukte eit teikneseriehefte som tok for seg ulike historiar om korleis folk kan verna naturen.

Kvar elev får utdelt kvar sitt teikneseriehefte. Ernestine les den første teikneserien høgt for elevane. Ho seier så at elevane skal få ta teikneserieheftet med seg heim, og at dei i lekse skal laga samandrag av dei tre ulike historiane. Klassen snakkar så litt om kva som øydelegg naturen. På spørsmål om kva døme elevane kjenner til, er det nokre av dei som fortel om to tyske krypskyttarar som for eit år sidan var blitt arresterte i nasjonalparken Ankarafantsika som ikkje ligg så langt frå Amboromalandy.

Ernestine fortel etter timen at denne teikneserien er det einaste materiale skulen har nok eksemplar av til alle elevane, og at dei derfor kan få ta den med heim. Både denne teikneserien og ”planting av tre prosjektet” som skulen får støtte til kan ha samanheng med at miljøvern er i tråd med globale utviklingsverdiar, og at det dermed blir enklare å få tak i materiale som omhandlar dette temaet. Verken i denne timen eller andre timar blei lokale miljøproblem, som avskoging eller svedjebruk diskutert. Dette gjer gjerne at elevane ikkje nødvendigvis relaterar det dei lærer om miljøvern til den lokale konteksten.

Utdanningssystemet bygger i stor grad på ein fransk modell som på ulike måtar pregar undervisinga på Madagaskar. Som allereie nemnt er undervisingspråket fransk, men ”det franske” pregar òg pensum på andre måtar. I fysikktimen som er skildra ovanfor er det til dømes franske stadnamn som blir nytta for å forklara høgde over havet. Ei forklaring kan vera at det finst få bøker som er produserte for undervising på Madagaskar, og at det materialet lærarane har tilgjengelig gjerne er franske bøker. Fleire av lærarane har til dømes ulike hefter eller bøker med tilleggsinformasjon til undervisinga som er på fransk. Samstundes kan elevane sine kommentarar som ”kva med Madagaskar” og ”kva med Ankazomborona” forståast som eit ynskje om eit meir lokalt preg på undervisinga, i dette tilfellet sett i forhold

til Frankrike. Andre gonger kan det vera andre motsetningar som kjem fram som i denne geografitimen.

Læraren gjennomgår dei ulike regionane på Madagaskar. Han presenterar dei ganske ulikt. Tulear i sør blir presentert som ein region med lite nedbør som skaper problem for dei som driv jordbruk, og ei løysing på dette problemet vil vera å bygga brønnar. Læraren gjennomgår så den sentrale regionen som er Fianarantsoa og Antananarivo. Han bruker lengre tid på å gjennomgå denne regionen og kjem inn på årstider, vegetasjon, industri og tal for kor mange prosent som går på skule og kor mange som kan fransk. I tillegg hevdar han at ”folk i innlandet et meir oksekjøtt enn dei på kysten, 25 kg per person i året mot 12 kg”. Nokre av elevane er ikkje einige i dette og det blir ein diskusjon mellom dei og læraren. Læraren seier at ”fordi det er kaldare i innlandet så et dei meir kjøtt. På kysten er det eit varmare klima, og då er det ikkje bra for magen å ete så mykje kjøtt.” Fleire av elevane protesterar, og hevdar at det ikkje er nokre forskjellar på kor mykje kjøtt ein et.

Mange av elevane på ungdomsskulen kjem som allereie nemnt frå innlandet. I denne timen derimot reagerer mange av elevane når dei lærer at dei som bur på kysten et mindre kjøtt enn dei i innlandet. Uavhengig av kvar dei kjem frå, verkar det som dei ser læraren sine standpunkt frå eit lokalt perspektiv og kjenner seg ikkje att i skildringa. I nokre kontekstar kan aktørar ta utgangspunkt i det lokale slik at kyst må forståast som der ein bur og ikkje der ein opphavleg kjem frå.

Fleire av lærarane kjem derimot frå innlandet, og det kan påverka korleis dei vinklar pensum eller kategoriserar elevane. I historieundervisinga brukte til dømes læraren mykje tid på å gjennomgå motstandskampen mot kolonimakta, og det å kunna namna på ulike motstandsgrupper og folk vart vektlagt. I ein time påpeikar læraren at dei fleste som gjorde motstand mot franskmenna var merina i innlandet. Eit anna døme på ei slik form for kategorisering er henta frå ein gymtime.

Elevane har ofte handball i gymtimane så dei fleste kjenner spelet godt, men nokre tøysar alltid og slår ballen heller enn å kasta den og ”knuffar” borti motspelarane. I ein av timane der spelet enkelte gonger har gått litt hardt for seg kjem gymlæraren bort til meg og seier at ein kan lett sjå kven som er frå kysten (*les côtiers*) og kven som er frå

Tana i klassen på korleis dei spelar handball, fordi dei frå kysten er mykje meir aggressive.

Denne måten å dela elevane inn på av læraren viser at kyst og innland skiljet blir ein kunnskap mange har, og som implisitt blir ein del av undervisinga. Sidan det verkar å vera vanleg blant lærarane å bedømme elevane etter kvar dei kjem frå, kan det gjerne påverka dei resultata og tilbakemeldingane elevane får. Elevane deltek til dømes i konkurransar mot andre skular, og gymlæraren er den som avgjer kven som skal representera skulen. Kva eigenskapar han meiner er dei beste i handball kan då vera avgjerande for kven han plukkar ut.

I ei skildring av elevane er det ofte lett å sjå på dei som ei gruppe. I timane gjer dei dei same oppgåvene, og måtar dei oppfører seg på verkar ofte like. Det treng derimot ikkje å bety at dei alltid skjønar det dei lærer på same måte.

Denne timen har Ernestine teke med franskbøker som elevane får bruke. Ho gir nøye beskjed om at alle må vera forsiktige når dei blar og ikkje kladde med fingrane i bøkene. Ho les først høgt for elevane frå eit stykke som handlar om eit jordskjelv i Mexico, og dei får så studera teksten etterpå. Fredo som er flink i fransk verkar som han skjønar mesteparten av teksten, og blir lei av stillelesinga så han begynner å sjå på bileta som han viser til meg, og me snakkar litt om bileta og jordskjelvet. Ernestine ber elevane laga eit samandrag av stykket og Fredo rekker opp handa med ein gong. Han tek mellom anna med at presidenten i Mexico erklærte nasjonal landesorg etter jordskjelvet. Ernestine spør om dei andre i klassen synest samandraget var bra, og nokre svarar ”nei fordi det var rotete”. Samandraget ho til slutt skriv ned på tavla er ”Det har vore eit jordskjelv i Mexico. Mange har blitt drepne eller skada og redningsmannskap arbeidar med å leita etter overlevande. Jordskjelvet har òg forårsaka store materielle skadar.” Fredo seier til meg at han er litt irritert for han meiner at han kunne laga eit betre samandrag om han hadde fått meir tid. Han seier at denne teksten ”gjer meg trist” og legg til at ”det viktigaste er i alle fall at presidenten erklærte landesorg”.

Det kan vera mange forklaringar på kvifor nokre emne engasjerar elevane meir enn andre. Når det gjeld Fredo så har han mista begge foreldra sine på kort tid, budd hos ein onkel som ikkje lengre ville ta ansvar for han og bur no hos ei tante. Det kan vera nokre årsaker til at han

synest teksten er trist og er oppteken av sorg. Andre elevar vil gjerne ikkje reagera på same måte. Det var til dømes få elevar som greidde å svara på spørsmåla i denne timen, noko som kan tyda på at mange av dei ikkje forstod innhaldet i teksten. Individuelle forskjellar mellom elevane vil dermed kunna påverka deira relasjonar til skulekunnskapen.

Organisering av elevane og skuledagen

Skulen organiserar elevane og dagane deira på andre måtar enn gjennom undervisinga, og det som skjer i timane. Ulike forventningar blir stilt til elevane, både på skulen og i fritida deira. Den første skuletimen som varer i to timar, begynner klokka seks om morgonen og det er undervising fram til seks på kvelden, men det er alltid pause midt på dagen frå tolv til to då lærarar og elevar går heim for å ete. Sidan skulen ikkje har nok rom kan ikkje alle klassane ha undervising samstundes. Det er derfor skuledagane er lange, og klassane ofte har fritimar i løpet av dagen. Lærarane forventar at elevane bruker fritida si til å gjera lekser.

I den første timen etter ferien går rektoren gjennom timeplanen med 3ème. Dag for dag forklarar ho òg korleis dei skal bruke kveldane etter at dei kjem frå skulen og morgonane før dei går på skulen. Om kvelden skal dei sjå over faga dei har hatt på skulen same dag før dei et og legg seg klokka ni. Om morgonen skal dei stå opp klokka fire for å eta og førebu faga dei skal ha same dag.

Dømet viser eit ynskje frå skulen om å forma elevane, ikkje berre i skuletida men òg utanom skulen. I tillegg til at elevane må gjera lekser, fortel Ernestine at skulen òg krev at elevane oppfører seg ”riktig” utanom skuletida. Det vil mellom anna seia at dei ikkje skal vera ute etter klokka sju når det blir mørkt, ikkje sjå filmar på videotek, ikkje bruke rusmidlar eller gå på dans. Ho fortel at dei fleste elevane overheld desse reglane, men at ho tidlegare har måtta utvisa elevar frå skulen. Ein gong hadde ho til dømes møtt to gutar frå skulen som var ute seint på kvelden. ”Dei fortalte at dei hadde besøkt ein onkel, det er ein som eg veit driv med narkotika” seier Ernestine. Både i dette tilfellet og når ho snakkar om uskikkelege ungdommar legg ho ofte skylda på familien.

Elevane derimot har gjerne praktiske oppgåver som gjer at dei ikkje alltid deltek i undervisinga, eller det hender at nokre av dei har egne interesser som dei heller vil prioritera.

Torsdag er marknadsdag i Amboromalandy. Mange i landsbyen tar seg fri denne dagen for å gå på marknad. Elevane i 3ème har fri på formiddagen, men har matteundervising att om ettermiddagen. Mattelæraren begynner stort sett alltid presis, og kvar torsdag er det mykje ”styr” med elevar som kjem for seint og sniker seg inn for at læraren ikkje skal oppdaga dei. Sidan læraren ikkje er blant dei strengaste, og tar namneopprop i slutten av timen går det greitt. Fråvær av elevar er derimot alltid høgare torsdag ettermiddag enn elles i veka. Nokre arbeidar på marknaden, medan andre er saman med vener. Enkelte torsdagar er det konsertar eller andre aktivitetar som nokre går på.

Det blir forventa at elevar skal møte presis til timane. Dei som kjem for seint skal gå til inspektøren for å få løyve til å gå inn i timen (*billet d’entree*), men som dømet ovanfor viser er ikkje alle lærarane like strenge. Dessutan hender det ofte at lærarane er for seine til timane, i tillegg blir mange timar avlyst fordi lærarane ikkje møter.

Elevane har hatt matte og ventar på at historielæraren skal komma. Dei ventar i om lag ein time, men når han ikkje kjem går dei fleste heimover sidan det var siste time for dagen. President Ravalomanana er i Marovoay for å tale denne dagen og ein gong seinare når eg er på bar saman med lærarane viser historielæraren meg bilete han har teke av Ravalomanana. Han arbeidar som fotograf²⁶ i tillegg til å vera lærar.

Dei fleste lærarane seier at dei er nøydde til å ha arbeid utanom skulen fordi lønna ikkje er bra nok. Nokre gonger som i dette dømet går det ut over jobben på skulen. Jordbruk er den vanlegaste aktiviteten og krev i periodar mykje jobbing. På ungdomsskulen driv lærarane med ulike aktivitetar, rektoren bakar og sel kjeks og gymlæraren reparerar sykklar. I tillegg finst det ingen vikarordning, slik at om lærarar er sjuke, eller av andre årsaker ikkje kan møte blir undervisinga avlyst. Fråvær blant lærarar er som nemnt i kapittel to ein av årsakene til at folk seier dei føretrekk private skular. Mange hevdar at lærarane tener bra, noko lærarane sjølve ikkje er einige i. I tillegg til at alle hadde arbeid utanom skulen, var det ingen av lærarane på ungdomsskulen som budde i ”fine hus” noko som kan tyda på at dei ikkje tener så bra. Gymlæraren leigde til dømes eit lite rom der han budde saman med kona og fire døtre. Det er

²⁶ Det er få som har kamera og det å få tatt bilder hos fotograf er vanleg. I tillegg var bilete av Ravalomanana populære salsobjekt.

ikkje store lønnskildnadar mellom lærarane på private og offentlege skular i Amboromalandy. Derimot får lærarane på dei private skulane andre goder. På den katolske skulen bur til dømes lærarane på skulen sitt område og får alle måltid dekkja av skulen.

På ungdomsskulen gjorde organiseringa rundt utbetaling av lønn òg at undervisinga ofte blei avlyst rundt lønningdagen, sidan lærarane sjølve må reisa til Marovoay for å henta lønna si på det lokale skulekontoret.

Eg går saman med rektoren på veg heim frå skulen etter formiddagstimane. Ho spør meg kva planar eg har for ettermiddagen, og eg seier at ”eg har nå tenkt meg tilbake på skulen”. Ho seier då at ”eg tvilar på om det er nokre lærarar som kjem fordi alle skal til Marovoay for å henta lønna si som skal vera kome”. Ho fortel at nokre gonger er staten forsinka med å betala ut lønna, og fordi enkelte synes det blir for dyrt å ta bussen att og fram blir dei verande hos slektningar til lønna er kome. For ei tid tilbake hadde dei forsøkt at berre ein skulle reisa for å henta lønna til alle, men han blei rana (eller sa han var blitt det, dei veit ikkje) og etter det har kvar enkelt reist for å henta lønna si.

Det er staten som har ansvar for utbetaling av lønn, og dømet viser at når lønnsutbetalingane er organisert på denne måten gjer det at undervisinga blir svekka. Dei krava skulen stiller til elevane i forhold til tid lar seg dermed ikkje alltid gjennomføra. I tillegg skaper systemet forskjellar mellom by og land. Medan lærarar som arbeidar i enno meir avsidesliggande landsbyar og gjerne må reisa langt bruker enno meir tid på å henta lønna si, treng dei i byane ikkje å bruke tid på å reisa.

Eit anna krav som skulen stiller til elevane, og som blir ein måte å organisera dei på, er at dei skal ha uniform. For ungdomsskulen er det ei lyseblå uniformsskjorte.

Etter at alle elevane har stilt opp på skuleplassen under ei morgonsamling går rektoren rundt blant radene og plukkar ut dei elevane som ikkje har uniformsskjorte på. Dei må stå framfor dei andre elevane, medan rektoren gir beskjedar deriblant at alle skal ha uniform.

Det er vanleg at skulane har sine uniformar som viser både at barna går på skule, og kva for ein skule dei går på. Kvar morgon, ettermiddag og kveld er det lett å kjenna att elevar på veg

til og frå skulen på uniformane deira. I tillegg til å forma elevane som ei gruppe ovanfor lærarane, og som gir lærarane autoritet, markerar uniformane òg ovanfor andre ”ikkje skule aktørar” at dette er elevar på veg til eller frå skulen. Nokre gonger verkar det å vera viktig for dei sjølve.

Ein dag pratar eg og nokre av elevane om kler. Eg spør først om dei kan velja kva dei vil ha til uniformsskjorta og dei forklarar at både jenter og gutar kan ha shorts eller bukse og at jenter kan ha skjørt. Eg spør dei så kva med *lamba´oany*²⁷? Dei begynner då å le og svarer at ”det er ikkje lov på skulen, det er andre som brukar det som til dømes dei som arbeidar på rismarkene.”

Det å ha uniform og gå på skule gir gjerne elevane ei form for autoritet ovanfor dei som ikkje går på skule. Samstundes er det mange av elevane som ikkje likar å gå med skjorta, og lar den ligga i veska til dei får beskjed om å ta den på av ein av lærarane. Dei kler seg med t-skjorter eller genserar som matchar det andre dei har på seg, særleg populære er t-skjorter med bilde av kjende artistar eller fotballspelarar. Andre går med skjorta, men har gjerne klipt av armane eller gjort andre forandringar på den. Når eg spør kvifor dei ikkje vil gå med uniform svarar nokre at ”me er ikkje barn lenger”. Det kan tolkast som at dei ser uniformen som eit bilete på at dei er klar over at nokre bestemmer over dei.

Elevane finn ulike måtar å markera sine interesser på skulen. I tillegg til ein kreativ bruk av uniformen, har elevane til dømes med songtekstar til ulike popgrupper, som dei pleier å senda rundt i klasserommet. Ein av elevane har laga ei eiga bok der han har skrive ned tekstar, og limt inn bilete av ulike artistar. Lese- og skriveferdighetar blir dermed kunnskap som elevane kan nytta for å utvikla eigne interesser. Når lærarane ikkje møter, hender det ofte at elevane omgjer klasserommet til ein ”konsertsal”, og nokre elevar held konsert for dei andre. Det at skuledagane ofte ikkje blir gjennomførte slik dei skal gjer at elevane får rom til å holda på med sin interesser. Sjølv om elevane kjenner til internasjonale artistar, er dei som blir mest populære gassiske. Musikk er ikkje eit fag på skulen, men er ei viktig interesse blant elevane. Særleg ei gruppe kalla Tempo Gaigy er populær. Artistane i denne gruppa kjem frå

²⁷ *Lamba´oany* er eit ”tøystykke” som både kvinner og menn brukar. Dei fleste har *lamba´oany* som er behaglig å gå med i det varme klimaet, men det varierar i kva samanhengar dei brukar den. Då eg skulle reise fekk eg fleire *lamba* i gåve frå blant anna lærarane og elevane, med begrunnelse om at dei ønskte å gi meg eit minne frå Madagaskar.

hovudstaden, men verkar å vera likt av ungdommar over heile øya. Musikk blir dermed eit felt der skule gjerne kunne ha skapt engasjement hos elevane og fellesskap mellom dei på, men som ikkje er ein del av den offisielle undervisinga.

Viktig kunnskap utanom skulen

Korleis det som blir lært på skulen blir reproduisert av elevane utanom skulen er eit omfattande spørsmål, og vil nok variera mellom dei ulike elevane, og til dømes deira familiebakgrunn. Det har allereie blitt nemnt at fransk ofte ikkje er ein naturleg del av kvardagen til folk. Det finst òg andre faktorar som gjer at kunnskap som blir lært på skulen, ikkje nødvendigvis blir relevant i andre samanhengar, der det gjerne av praktiske årsaker blir nødvendig for elevane å handla annleis enn det dei har lært på skulen. Medan elevane til dømes plantar tre på skulen, har fleire av dei som oppgåve å skaffa brensel når dei kjem heim frå skulen. Andre praksisar er relatert til det som gjerne reknast som skikk og bruk (*fomba*) som kan variera mellom skule og andre kontekstar. Blant mange er det vanleg at barna ikkje skal sitte høgare enn dei som er eldre, og når yngre folk går forbi nokon som er eldre vil dei bøye hovudet og seie *asafady* (unnskyld). Når eg har møtt elevar i andre samanhengar enn på skulen ser eg at dei praktiserar denne skikken, men på skulen gjer dei ikkje dette. På skulen er det andre reglar, som å reisa seg for læraren, som dei må følgja. Begge praksisane er gjerne døme på ulike måtar å visa respekt for autoritetar på. På skulen er det lærarar som er blitt autoritetar i kraft av eiga utdanning, medan det i andre samanhengar kan vera i kraft av det å vera eldre. I kva grad den enkelte praktiserar *asafady*, vil derimot variera. Mahatondra bruker til dømes *asafady* svært ofte, og i motsetnad til Claudel vil han ofte unnskylda seg når han går forbi folk som sitter langs vegen. Det kan vera mange årsakar til dette. Mahatondra kjenner til dømes fleire folk enn Claudel (jmf kapittel ein). Ein annan skilnad mellom dei to er at medan Mahatondra berre har gått nokre få år på skule er Claudel utdanna pastor. Sjølv om Claudel er ung reknar han gjerne seg sjølv som "eldre", og kan bli sett på som "eldre" av andre i kraft av at han er utdanna.

Omgrepet *fihavanana* er sentralt i læreplanen, og blir i den samanhengen nytta for å visa at det finst fellesskap og solidaritet mellom alle gassarar. Dette omgrepet vart nytta i undervisinga og var kjent blant elevane. Nokre av dei nytta det òg for å forklara relasjonar i andre samanhengar enn på skulen.

Ein kveld blir eg invitert på middag til Jean de Dieu og familien hans. Når eg kjem dit er ikkje middagen klar, og me sitter først bak huset der Jean de Dieu og tanta held på å førebu maten. Eg fortel at det i Noreg ikkje er så vanleg at mange familiemedlem bur saman. Jean de Dieu reknar då opp alle som bur i huset og finn ut at dei er seksten til saman. Eg spør om korleis det er å bu så mange i lag og Jean de Dieu svarar at ”det ikkje er noko problem fordi alle som bur her respekterer *fihavanana*”.

Omgrepet *fihavanana* blir i denne samanhengen nytta for å visa til solidaritet blant slektningar. Jean de Dieu har tidlegare fortalt meg at onkelen helst vil ha slektningar frå heimstaden og ikkje ”lokale” folk til å jobba i butikken, og bu i lag med dei i huset. I lys av dette blir *fihavanana* nytta om eit fellesskap mellom slektningar som ikkje er muleg ovanfor folk frå andre grupper. Det er nærliggande å hevda at folk som er i familie har felles skikkar som gjer det lettare å bu i lag, men i familien til Jean de Dieu er det skilnadar mellom medlemmene. Til dømes er tanta til Jean de Dieu adventist og tar dei to barna ho og onkelen har saman med i adventist kyrkja. Dei et då ikkje svinekjøtt, medan Jean de Dieu og onkelen som er katolikkar ikkje har eit slik forbod. Når desse forskjellane lar seg overkomma²⁸ peikar det mot at andre faktorar er viktigare å ha felles, som det å koma frå same stad og ha felles forfedre. Omgrep som blir brukt av staten som *fihavanana*²⁹ som bilde på fellesskap i ein nasjonal utdanningskontekst, og som gjerne blir akseptert av elevane på skulen, blir i andre kontekstar reproduisert som det som er særlege for ein familie eller etnisk gruppe.

Skulen og ritual som skaper fellesskap

Det finst andre måtar skulen kan formidla fellesskap til elevane på enn gjennom den kunnskapen elevane lærer i timane. Kvar måndag morgon gjennomfører skulen eit ritual, der alle elevane deltek. Dette ritualet blir eit anna døme som viser at kunnskap på skulen ikkje berre er ”intellektuell” men òg kan vera kroppsleggjort. Det verkar òg som det er viktig at desse rituala blir gjennomførte, sjølv om skulen ikkje alltid har det utstyret som trengst.

²⁸ Jean de Dieu fortel til dømes at når han reiser til byen kjøper han ofte svinekjøtt fordi tanta ikkje lager dette heime.

²⁹ Eit anna døme er *tanindrazana* ”forfedrene sitt land” som i nasjonal retorikk blir nytta om heile landet, men for mange (naturlegvis avhengig av kontekst) betyr der kor ein opphavleg kjem frå, og kor forfedrane er gravlagde.

Etter første time klokka åtte måndag morgon stiller elevane opp klassevis på skuleplassen foran lærarane og rektoren sitt kontor. Kvar klasse har ein representant som er "ordensmann" og det er denne i tillegg til inspektøren som sørgjer for at dei stiller opp i beine rekker. På militærliknande vis roper dei ut ordrar og elevane flyttar beina frå kvarandre og saman, og måler med armene kor langt frå kvarandre dei står. Dette varer ei lita stund. Rektoren gir så diverse beskjedar som når det er fridagar, særskilte aktivitetar som skal skje i løpet av veka, og ordensreglar som ho minnar elevane på. Då eg var til stades var det mangosesong, og ein regel som vart gjenteke var å ikkje kasta skall i klasseromma og skulegarden. Under ei av samlingane kjem gymlæraren bort til meg og seier at "det er synd dei ikkje har flaggstong på skulen, på andre skular er det vanleg at ein heiser det gassiske flagget og syng nasjonalsongen på samlinga".

Denne samlinga kan forståast som at skulen vil gi elevane eit bilete av at dei er del av eit større nasjonalt fellesskap. Dette ritualet er til dømes vanleg på alle skular i landet. Når gymlæraren kjem bort til meg for å fortelja at nasjonale symbol som flagg manglar, kan det tyda på at han synest det er viktig å formidla at seremonien ikkje går riktig for seg. Dei symbola som skulle vore der får dermed ein effekt, fordi deltakarane er klar over korleis dette ritualet eigentleg skal gjennomførast. Ernestine fortel seinare at "flaggstonga på ungdomsskulen bles ned for nokre år sidan, og det er ikkje pengar til å kjøpa ny". Hennar forklaring viser at mangel på ressursar er årsaken til at ritualet ikkje blir gjennomført slik det skal. Ritualet kan dermed òg vera eit bilete på ein stat som ikkje fungerer.

I tillegg til desse morgonsamlingane blir elevane viktige aktørar på ulike nasjonale høgtidsdagar. Under ein av desse, "den 29. mars", der eit opprør mot den franske kolonimakta i 1947 blir minna, hadde elevane ulike oppgåver.

Medan mange av dei vaksne deltek på ei gudsteneste har elevar frå dei ulike skulane stilt opp på marknadsplassen. Dei har ulike oppgåver gjennom seremonien. Elevar frå ungdomsskulen syng nasjonalsongen, eit vers mellom kvar tale. Tre elevar held kransar som dei gir til talarane som legg kransane ned ved eit monument. Dette er like før påskeferien, og etter at seremonien er over samlar elevane seg under eit stort tre ved huset til rektoren der dei får utdelt karakterbøkene.

Det å venta med å dela ut karakterbøkene kan tyda på at skulen ynskjer at elevane skal delta i denne nasjonale feiringa. Sidan elevane er spente på karakterane blir karakterbøkene eit middel som gjerne motiverar elevane til å delta på seremonien. Ved å forstå utdelinga av karakterbøkene på denne måten kan det som verkar som ei naturleg hending for elevane sjåast som ein måte å disiplinera dei til "gassiske subjekt" slik Foucault (1978) hevdar. Til samanlikning delte den katolske skulen ut karakterbøkene nokre dagar tidlegare då dei feira ein katolsk høgtidsdag som kan antyda at det for denne skulen er viktig å formidla ein "katolsk identitet". Eg vil koma tilbake til dette og andre ritual i neste kapittel.

Oppsummering

Skulen etablerar praksisar og autoritetsrelasjonar mellom lærar og elev, som gjer at kunnskap kan formidlast. I denne samanhengen kan det vera nyttig å sjå at kunnskap kan vera lært både intellektuelt og gjennom kroppen. I mange tilfelle verkar det som at skulekunnskapen blir akseptert, men ikkje nødvendigvis forstått eller gjort relevant i andre kontekstar. Det at kunnskapen ofte blir formidla på eit framand språk, og innhaldet sjeldan blir konkretisert med lokale døme, gjer den vanskeleg for elevane å skjønna. Elevane sine egne kommentarar og handlingar kan visa at dei sjølve er klar over dette. I fleire tilfelle har ikkje skulen ressursar eller kunnskap til å gjennomføra undervisinga på ein ideell måte, og det blir rom for variasjonar når det gjeld praksisar som bruk av språk, og korleis ein skal oppføra seg på skulen. Elevane finn til dømes kreative løysingar for korleis dei kan framheva egne interesser på skulen. Trass i ressursmangel blir derimot det å gjennomføra enkelte ritual viktig, og viser at ei viktig rolle skule har er den medverkar til at lærarar og elevar deltek i nasjonale ritual.

Kapittel 4

Skulane i ein nasjonal kontekst: einskap og strid

”Eg veit faktisk ikkje når eksamen blir i år. Me har ikkje streika og er klare for eksamen, men BEPC (eksamen for ungdomsskulen) er ein nasjonal eksamen og skal vera på same dato for alle.” Rektor på ungdomsskulen, Ernestine, fortalte meg dette når Madagaskar var delt mellom to rivaliserande presidentkandidatar, og det var blitt kjent at begge ville arrangera eksamen, men på ulike datoar.

I dette kapittelet vil det bli vist ulike samanhengar mellom utdanning og det politiske liv på Madagaskar. Utgangspunktet for kapittelet er som dei føregåande kapitla lokale hendingar, men hendingar som kan relaterast til nasjonale samanhengar, og til den nasjonale konflikten som oppstod i 2002 under feltarbeidet. Denne konflikten oppstod etter at det hadde vore presidentval og der to av presidentkandidatane ikkje vart einige om valresultatet. Øya vart i ein periode delt, og strid om eksamensdatoar, og andre hendingar kan forståast som uttrykk for støtte til ein av desse kandidatane. Lokale aktørar og deira val blir dermed viktige for å visa kva for ein ”nasjon” som blir sett på som legitim blant aktørane. Samstundes kan det verka som politiske elitar ikkje berre treng lokal støtte, men òg nyttar utdanning for å signalisera at dei følgjer vestlege ideal for demokrati og styresett. Dette blir tydeleg etter at konflikten er over der ulike tiltak som ei ny avdeling i utdanningsdepartementet kan forståast som symbol på ei handlekraftig regjering som ynskjer å satsa på utdanning og dei ”riktige verdiane”.

Den nasjonale konflikten 2002

I desember 2001 blei det haldt presidentval på Madagaskar, der det var seks kandidatar som stilte. I tillegg til ei offisiell oppteljing av stemmene arrangerte kyrkjerådet, FJKM,³⁰ og kandidatane egne oppteljingar. Ein av kandidatane, Ravalomanana, var raskt ute og fekk henta inn resultat får heile landet fordi han disponerte egne helikopter. Både Ravalomanana og kyrkjerådet si oppteljing viste at Ravalomanana hadde fått over 50% av stemmene, og

³⁰ FJKM er eit felles kristent råd som består av leiarane i dei fire største kyrkjene, den katolske, den reformerte, den lutherske og den anglikanske kyrkja. Kyrkjerådet hadde ei sentral meglarrolle under ei liknande konflikt i 1991 den gong mellom Ratsiraka og Zafy, men haldt seg då meir nøytrale. I 2002 gjekk dei ut med støtte til Ravalomanana og mista med dette legitimitet som forhandlarar.

dermed hadde vunne valet. Ravalomanana var på den tida ordførar i Antananarivo. Den 4. januar begynte demonstrasjonar i hovudstaden for at han skulle godkjennast som vinnar av valet. Det offisielle resultatet erklært av høgsterett viste derimot at ingen av kandidatane hadde fått meir enn 50% av stemmene, og at det derfor skulle vera ein andre valomgang mellom den dåverande presidenten Ratsiraka og Ravalomanana. Folk i hovudstaden demonstrerte fordi dei ikkje stolte på den offisielle oppteljinga. Ravalomanana og hans støttespelarar hevda at medlemmene av høgsterett var kontrollerte av Ratsiraka,³¹ og dei krevde at det skulle vera ei samanlikning av stemmeoppteljingane. Dei meinte at dette ville visa at den offisielle oppteljinga ikkje var riktig. Daglege demonstrasjonar heldt fram, og mange la ned arbeidet, deriblant mange lærarar som tok elevane med seg på demonstrasjon. Medan Ratsiraka hevda at han hadde full kontroll og at det berre var eit fåtal som demonstrerte, erklærte Ravalomanana den 5. februar ”*la ville morte*”, ein død by der alle fekk beskjed om å holde seg heime for å visa at det no var han som kontrollerte byen³². Forhandlingar mellom dei to partane leia av den afrikanske union førte ikkje fram. Saman med Frankrike gjekk unionen inn for at det burde holdast ein andre valomgang med internasjonale observatørar, men dette blei ikkje godteke av Ravalomanana si side som stadig forlanga ei samanlikning av stemmeoppteljingane. Demonstrantane blei etterkvart utolmodige og krevde at Ravalomanana tok makta. Dette førte til at det den 22. februar blei haldt ein seremoni på Mahamasina stadion i hovudstaden der Ravalomanana blei utnemnt (utnemte seg sjølv) som president. Alle i hovudstaden hadde fri og mange møtte for å delta på innsettinga. Ratsiraka som i hovudstaden blei meir og meir pressa erklærte unntakstilstand og portforbod, men folk nekta å følgja dette.

På grunn av den spente situasjonen i hovudstaden vart Ratsiraka og hans tilhengarar pressa ut av hovudstaden og forflytta seg til Toamasina på austkysten. Dei erklærte denne byen som hovudstad i ein ny stat beståande av seks av dei sju provinsane på Madagaskar. Ratsiraka hevda at Ravalomanana som kjem frå innlandet og tilhøyrrer den etniske gruppa merina berre har støtte i Antananarivo, og at det derfor var grunnlag for dei andre provinsane til å danna ein eigen stat. Han viste til historiske hendingar der merina har forsøkt å kontrollera dei andre gruppene, og hevda at dette ville skje igjen om Ravalomanana vart

³¹ Medlemmene var til dømes blitt bytta ut ikkje lenge før valet, og dei nye skal ha fått kvar sin bil av Ratsiraka. Det skal òg ha skjedd andre strategiske endringar som at nokre nye rektorar vart tilsette på universiteta .

³² Til dagleg var det mest offentlege tilsette som streika, medan på denne dagen var alle butikkar, bankar og liknande stengde.

president. I Mahajanga var det til dømes ein professor som hadde daglege sendingar på TV der han advara folk mot å støtta Ravalomanana. Ei ny lov om føderalisme som vart vedteke i 1998 hadde gitt guvernørane utstrakt myndigheit, og dei haldt eit grep om provinsane, og iverksette ulike tiltak for å stenga Antananarivo ute frå resten av landet. I tillegg til å oppfordra folk som var merina om å reisa til hovudstaden, sette Ratsiraka si side opp vegsperringar på dei nasjonale vegane for å kontrollera trafikken til og frå hovudstaden. Seinare sprengte dei bruer og stengde flyplassane for å hindra all kommunikasjon. Denne blokaden fekk følgjer for Antananarivo som fekk problem med å skaffa ulike varer som bensin, mjøl og olje. Samstundes blei ikkje berre hovudstaden ramma av konflikten. Fleire internasjonale organisasjonar fraus økonomisk støtte, og transport til og frå utlandet blei sterkt redusert, noko som ramma folk i heile landet. Varer frå innlandet som poteter og tomater kom heller ikkje fram til dei andre provinsane. Folk slutta i stor grad å reisa noko som gjorde at til dømes folk i Amboromalandy, der mange tener på å selja ting til reisande mellom Mahajanga og Antananarivo, mista denne inntekta. I tillegg blei ulike varer dyrare og det blei dyrare å reisa. For å kome inn til Mahajanga måtte bussane frå Amboromalandy og Marovoay passera vegsperringa. Dette skapte stor irritasjon blant sjåførar og passasjerar fordi ein risikerte å måtta venta lenge, eller ikkje koma gjennom i det heile teke. Mange meinte at dei hadde rett til å passera fordi dei ikkje skulle til hovudstaden, men berre reiste i provinsen.

Konflikten mellom dei to kandidatane haldt fram, og i perioden frå mars til juli var det enno ikkje klart kva som kom til å skje, men ulike hendingar gjorde at det gjekk mot meir og meir makt til Ravalomanana over heile landet. Då Fianarantsoa provinsen gjekk over til å bli kontrollert av Ravalomanana si side etter harde kampar, blei Ratsiraka sin ide om Antananarivo provinsen mot "resten" svekka. Seinare fekk Ravalomanana òg kontroll over dei andre provinsane. I Mahajanga skjedde dette relativt fredeleg ved at guvernøren og dei som var involverte i vegsperringa flykta³³, medan i Toamasina var det kampar ved vegsperringane. Medan fleire av støttespelarane til Ratsiraka blei arresterte i løpet av og etter konflikten, reiste Ratsiraka med sitt franske statsborgarskap til Frankrike.

³³ Fleire indiske handelsfolk som bur i Mahajanga vart derimot angripne, fråstjåle varer og fekk butikkane sine øydelagde. Indarane blei beskyldte for at dei hadde nære band til Ratsiraka og at dei under konflikten skal ha støtta han med pengar mellom anna til å setta opp vegsperringane.

Strid om eksamensdato

Ratsiraka danna som nemnt ovanfor "eit nytt Madagaskar" med hovudstad i Toamasina. Eit av spørsmåla i konflikten mellom dei to presidentkandidatane var når eksamen skulle gjennomførast. Dei fleste skulane i hovudstaden hadde vore stengt, fordi både lærarar og elevar hadde delteke på demonstrasjonane for Ravalomanana. Det blei derfor bestemt at ein skulle halda eksamen om lag ein månad seinare, fordi elevane ikkje var ferdig med pensum. Eksamen skulle eigentleg haldast i juni. Ratsiraka og hans tilhengarar stod fast på at eksamen skulle gjennomførast på dei opphavlege datoane, og fekk laga eksamensoppgåver som blei sendt ut frå Toamasina. I Amboromalandy var lærarar og rektorar klar over at det eksisterte to datoar for eksamen. I april gav sjefen for det lokale skulekontoret som ligg i Marovoay beskjed om at det var Ratsiraka sine datoar som skulle følgjast. Ernestine hevda då at

"når det gjelder eksamen for barneskulane så er det i grunnen greitt at dei ikkje blir på same dato fordi desse eksamenane er ulike i kvar provins. Når det gjeld ungdomsskuleeksamen er eg derimot usikker på kva dato me kjem til å følgja. Det har ikkje vore streik i Amboromalandy og elevane mine er ferdig med pensum så det er ikkje nødvendig med utsetting, men samstundes bør eksamen for ungdomsskulen vera på same dato sidan dette er ein nasjonal eksamen."

Ernestine fortel i ettertid om det som skjedde den dagen Ratsiraka hadde bestemt at eksamen skulle gjennomførast.

"På eksamensdagen i juni som Ratsiraka hadde bestemt prøvde skulesjefen i Marovoay å få haldt eksamen, men fordi dei fleste av lærarane i området nekta å delta blei ikkje eksamen gjennomført. Dei fleste av lærarane samla seg i eit anna lokale i Marovoay og me preika og drakk kaffe. For meg som var eksamensansvarleg for alle skulane i Amboromalandy var dette ei vanskeleg avgjerd, men i samråd med dei andre lærarane på ungdomsskulen bestemte me oss for å utsetta eksamen. Det var òg mitt inntrykk at mange av foreldra var einige i dette. Mange vart glade då dei fekk vita kva me hadde bestemt."

Denne konflikten om gjennomføring av eksamen gjer at aktørar må gjera ulike val. Medan rektoren ved ungdomsskulen til slutt bestemmer seg for å følgja Ravalomanana sin dato

handlar skulesjefen annleis. Under Ratsiraka sitt styre var det vanleg at folk i sentrale posisjonar i alle fall utad måtte støtta Arema, som er Ratsiraka sitt politiske parti, for å kunna behalda jobbane. Dei har då igjen mulegheit til å påverka sine tilsette slik at dei òg skal støtta Arema. Dette kan gjennomførast mellom anna ved at det er staten som bestemmer kvar offentlege tilsette som lærarane skal jobba. Normalt er det mest populært å jobba i sentrale strøk og desse jobbane skal gå til dei med lengst ansennitet, men det er alltid ein risiko for å bli flytta. I Marovoay kjende til dømes mange til ei sak der nokre lærarar var blitt flytta ”langt ut på landsbygda” fordi dei openlyst støtta Ravalomanana. Historielæraren ved ungdomsskulen fortel at han for to år sidan hadde hatt ein betre jobb i Marovoay, men var blitt forflytta til Amboromalandy av skulesjefen. Han meiner sjølv at det var på grunn av at han ikkje ville delta på Arema møter. I denne samanhengen var Ernestine nok klar over at det var mykje som stod på spel for ho når det gjaldt kva ho skulle velja å gjera angående eksamen. Når ho seier at ungdomsskuleeksamen bør gjennomførast på same dato fordi det er ein nasjonal eksamen, viser det at ho ikkje er einig i at øya skal delast, men ho seier samstundes ikkje noko om kva dato ho synest er best. Årsaka kan vera at då denne samtalen fann stad visste ein lite om kven som til slutt kom til å ”vinna” av dei to presidentivalane. Det var derfor gjerne tryggast å ikkje seia noko om kven av dei to ho støtta. Dersom ho valte Ravalomanana sin dato kunne ho risikera at skulesjefen forflytta ho til ein annan jobb, men om ho valte Ratsiraka sin dato kunne ho få mange i mot seg og då òg mulegens mista jobben om Ravalomanana blei president.

Årsakene til at ho i juni då eksamen skulle vera bestemte seg for å ikkje vera med på å gjennomføra Ratsiraka sin eksamen kan vera fleire. I den nasjonale konflikten gjekk det mot meir kontroll til Ravalomanana så i juni då eksamen skulle ha vore var situasjonen klart betre for Ravalomanana enn Ratsiraka. Det kan ha gjort valet om å gå imot skulesjefen enklare, fordi ho kunne vera sikrere på at ho ikkje kom til å mista jobben om utfallet av den nasjonale konflikten blei seier til Ravalomanana. Skulesjefen derimot valte å forsøka å gjennomføra eksamen trass i at situasjonen ikkje såg lys ut for Arema. I tillegg til at han nok leid under eit sterkt press frå Arema folk som hadde høgare posisjonar enn han sjølv, så var nok den einaste mulegheita han hadde til å behalda jobben sin å håpa på at Arema skulle gjenvinna kontrollen. Då hadde han ikkje spelt seg sjølv ut ved ikkje å utføra ordrane han hadde fått om å gjennomføra eksamen som planlagt. Om Ravalomanana fekk kontroll ville han nok mest sannsynleg måtta bytta jobb, då mange kjente til saker som omplassering av lærarar, der han blei sett på som den ansvarlege. Ravalomanana vann som kjend valet, og i september blei det

tilsett ny skulesjef i Marovoay. Blant dei eg spurte sa alle at dei ikkje visste kva som hadde skjedd med den forrige leiaren. Dette dømet blir då interessant fordi det viser at ei politisering av det offentlege systemet, der riktig politisk bakgrunn kan vera viktigare enn andre kvalifikasjonar, verkar å vera ei etablert forståing blant aktørane som det kan vera vanskeleg å endra.³⁴

Det å behalda jobben blir viktig i denne samanhengen. Derimot kan det vera andre årsaker til at aktørane handlar slik dei gjer. Ernestine fortel til dømes etter at konflikten er over at ho er fornøgd med at Madagaskar har fått ny president. Ho meiner at Ratsiraka som var president i den andre republikk under madagassifiseringa er ansvarleg for dei problema utdanningssektoren på Madagaskar i dag har. I tillegg var Ernestine klar over at om skulane i Amboromalandy følgde Ratsiraka sin dato ville det i følge ho ikkje blitt ein nasjonal eksamen. Ernestine viser dermed at trass i at det beste for hennar elevar på ungdomsskulen gjerne hadde vore å halda eksamen på den opphavlege datoen ynskjer ho å utsetta den. Utsetting av eksamen blir dermed ein måte for aktørar å visa at dei støttar Ravalomanana, og ikkje ynskjer ei deling av Madagaskar. Eksamen blir dermed eit middel til å uttrykka eit fellesskap med andre. Samstundes blir gjerne det at eksamen blir utsett ein større fordel for elevar i innlandet enn dei på kysten. Medan elevar i innlandet fortsette med undervisinga etter at konflikten var over, fekk elevane på kysten sidan dei var ferdige med undervisinga ein lengre pause før eksamen.

Val mellom tradisjonelle og kristne seremoniar

I den andre republikk blei det som eit ledd i madagassifiserina vanleg å arrangera *joro*, ein tradisjonell ofringsseremoni for å takka forfedrane, i ulike statlige ritual (Sharp, 2002:52). Denne tradisjonen verkar å ha haldt fram. På det lokale skulekontoret i Marovoay hevdar dei til dømes at når ein ny skulebygning skal opnast er det vanleg å ofra ein okse. Ernestine fortel òg at når den nye bygningen står ferdig på ungdomsskulen reknar ho med at skulen skal halda *joro*. Rektoren ved barneskulen på Betela handlar derimot annleis.

Ein søndag etter at gudstenesta i den lutherske kyrkja er over spør rektoren Ratine om nokre frå kyrkja vil vera med å halda ein kristen seremoni for å innvia ein ny bygning. Seremonien blir gjennomført seinare den søndagen med foreldre og andre

³⁴ Fleire informantar nevnte i forbindelse med konflikten uttrykk som ”å skifta jakke” som viser til folk som til ein kvar tid støttar den som har makta, og ”få seg ein stol” det vil seia få seg ein posisjon (kontor).

representantar frå den katolske og den lutherske kyrkja til stades. Ratine forstod det slik at ein del av dei ikkje kristne foreldra ynskje å ha *joro*, og at rektoren inviterte dei kristne for å koma desse i forkjøpet. Då eg seinare møter rektoren spør eg ho om kvifor ho ville ha seremonien, ho svarar då at ”dei ikkje kristne ynskjer å ha ein tradisjonell seremoni, men dei har ikkje greidd å organisera det, og for å kunna ta i bruk den nye bygningen inviterte eg derfor dei kristne til å delta på ein seremoni.” Eg spør så ”kva med dei ikkje kristne foreldra vil dei senda barna på skulen?”, ”Ja, eg trur ikkje det er eit problem, eg trur det er Guds vilje at dei ikkje hadde ein seremoni”.

Denne hendinga skjedde i løpet av den politiske krisa, og bakgrunnen til enkelte av aktørane gjer at hendinga kan forståast i lys av konflikten. Ratine og Georges fortel at mannen til rektoren tilhørte Arema og tidlegare hadde arbeida i kommunehuset, men no er pensjonist. På dagen for ”Ratsiraka sin eksamen” var rektoren ved Betela ein av få lærarar som hadde møtt, men skal ha blitt advart av mannen om at det ikkje var lurt. Georges og Ratine fortel òg at rektoren og mannen som før var katolikkar,³⁵ nyleg har blitt medlem i den lutherske kyrkja. Ratine meiner dei vil visa at dei er kristne for å markera avstand frå Arema. Ravalomanana har både i valkampen og i løpet av demonstrasjonane vektlagt at han er kristen. Han er til dømes nestleiar i den reformerte kyrkja og er kjend for å ha gitt pengegåver til kristne organisasjonar. Andre lærarar som Nirina, rektor ved Tombotsoa, har kommentert at ho reknar med at kristendom kjem til å få ein større plass i undervisinga når Ravalomanana er blitt president. Når rektoren ved Betela ikkje vil ha *joro* går ho i mot den nasjonale retorikken om madagassiskhet som vart etablert i den andre republikken. Samstundes viser ho korleis ho trur den framtidige nasjonen sett frå eit skuleperspektiv vil vera ved å arrangera ein kristen seremoni og sikrar då gjerne jobben sin som rektor.³⁶ Det er for tidleg å seia kva endringar den nye regjeringa vil gjennomføra, men denne hendinga blir eit døme på at skulen kan favorisera enkelte grupper.

³⁵ Den katolske kyrkja blir av mange rekna for å vera ”mindre streng” i forhold til forfedretru og praksisar.

³⁶ I begynnelsen av feltarbeidet (januar 2002) intervjuar eg ei som arbeidde i utdanningsdepartementet. I desember 2002 gjekk eg tilbake for å snakka med ho, men fekk då vite at ho ikkje jobba der lengre, og ingen kunne (ville?) heller fortella meg kvar ho var. Det var Michel Razafiarivony, professor ved universitetet i Antananarivo, som hadde anbefalt meg å kontakta ho. Han kjende ho fordi dei tilhørte same kyrkje. I desember fortalte han meg at det var lenge sidan han hadde sett ho i kyrkja. Han hadde høyrte at ho under konflikten hadde reist til Toamasina for å vera med på å organisera eksamen. Michel meinte at det var på grunn av at ho hadde støtta Ratsiraka at ho var slutta å gå i kyrkja.

Feiring av eit nasjonalt ritual i konflikten

Den 29. mars er ein dag som blir markert over heile Madagaskar for å minna eit opprør mot den franske kolonimakta, eit opprør som blei slått hardt ned, men som leda fram mot frigjeringa i 1960, og dermed blir ei viktig hending i Madagaskar si historie. Denne markeringa har tidlegare blitt nytta i kapittel ein som døme på ulike lokale autoritetar i landsbyen, og i kapittel tre som døme på at elevar ved ungdomsskulen si deltaking gjerne blir sikra mot at dei får utdelt karakterbøkene sine etter at markeringa er over. I det følgjande vil eg påpeika nokre aspekt ved ritualet som er interessante i forhold til den nasjonalpolitiske konteksten når øya er delt. Denne spesielle konteksten gjer at ritualet ikkje berre blir ei markering av fortida, men gjer det òg muleg for aktørane å ta stilling til notida og framtida for Madagaskar.

Seremonien skal begynna klokka åtte på morgonen i den katolske kyrkja. Eg går i lag med Claudel som saman med presten i den reformerte kyrkja og to katolske prestar har ansvar for deler av gudstenesta. Når dei fleste har satt seg kjem nokre av autoritetane som ordføraren, politisjefen og krigsveteranar ned kyrkjegolvvet og set seg fremst i kyrkja. Når gudstenesta er over går nokre ned til marknadsplassen, medan andre blir ståande utanfor kyrkja. Der har elevar frå barne- og ungdomsskulen som ikkje deltok i gudstenesta stilt opp i ein ring rundt plassen. Nok ein gong kjem autoritetane til sist, denne gongen har dei katolske prestane og *president fokotany* for Madirovalo òg slutta seg til denne gruppa. Når autoritetane nærmar seg spelar tre militære ei fanfare, medan autoritetane tek oppstilling på den eine sida av plassen. Det er satt opp høgtalarar på marknadsplassen, og ein speaker fortel kva som skjer og introduserar dei ulike talarane. Flagget blir heist og etterpå syng nokre elevar frå ungdomsskulen nasjonalsongen, medan to eldre menn og ordføraren held talar og legg ned kransar. Elevane syng eit vers mellom kvar talar. Tre elevar frå barneskulen har haldt kransar som dei går fram og gir til dei eldre talarane. Den første talaren er ein eldre mann som snakkar om då han kjempa mot franskmenna i 1947. Den neste talaren fortel om demonstrasjonane og dei som blei drepne foran presidentpalasset i 1991, og at han var ein av dei som var med i *Forces Vives* og var svartelista av Ratsiraka. Ordføraren snakkar i talen sin først om det som skjedde i 1947, men bruker like mykje tid på å fortelja om monumentet der kransane blir lagt ned. Han gjentek "Ankazomborona"

svært ofte og seier at monumentet som minnar 1947 er eit nytt monument som folk i Ankazomborona må vera stolte av for det er ikkje alle kommunar som har eit slikt monument. Han oppfordrar folk til å ta godt vare på og ikkje øydelegge monumentet, og avsluttar talen sin med at sjølv om folk ikkje lengre vil ha han som ordførar så vil dette monumentet stå som eit minne om han.

Gjennomføringa av markeringa var på førehand blitt planlagt av dei ulike autoritetane under leiing av ordføraren. Claudel deltok på desse møta, og han fortel at blant dei som deltok var det rektorar, prestar, tilsette i kommuneadministrasjonen, politisjefen og krigsveteranar. Desse har dermed vore med og påverka korleis markeringa skulle gjennomførast. Både under gudstenesta og i talane blir 1947 opprøret som er grunnlaget for ritualet vektlagt. Samstundes blir nyare historie teke inn gjennom at den eine talaren er kjent som medlem av *Forces Vives*, ei politisk rørsle som begynte demonstrasjonane mot Ratsiraka i 1991, og der leiaren, Zafy, overtok som president etter Ratsiraka. Eit anna standpunkt mot Ratsiraka og Arema er val av speaker. Claudel fortel at han er ein som har arbeida i lokalradioen i Marovoay, men nyleg mista jobben fordi han støtta Ravalomanana, og har flytta tilbake til Amboromalandy der han no arbeidar som bonde³⁷. I lys av den pågåande politiske konflikten blir dette eit tydeleg teikn på at offisielt går folk i Amboromalandy i mot Ratsiraka og delinga av Madagaskar.

Eit anna trekk ved gjennomføringa som er verdt å merka seg er at ei nasjonal feiring, og det nye monumentet som har blitt bygd for dette høvet, gir ordføraren ei mulegheit til å framheva seg sjølv som ein dyktig person. Medan det som allereie vist er vanleg at dei som har høgare posisjonar må støtte Arema, hevdar ordføraren at han tilhøyrrer eit anna politisk parti, *Parti Democrate Socialiste* (PDS)³⁸. Mange vil derimot kunna rekna med at han tilhøyrrer Arema. Det nye monumentet blir i denne samanhengen gjerne ein måte å visa at han er ein handlekraftig ordførar. Dette kan sjåast i lys av at mange gjerne har eit personifisert bilete av politikarar. På spørsmål om folk merka endringar etter at Ravalomanana blei president svarar ein eldre mann til dømes at "Ravalomanana har sendt ein mann som har sett

³⁷ Ein periode i konflikten var det ikkje sendingar frå lokalradioen. Dette tolka mange som ei konflikt mellom dei som arbeidde for stasjonen og den lokale administrasjonen i Marovoay som tilhøyrrte Arema.

³⁸ PDS er tidlegare RPSD, eit parti med nære band til Frankrike som mellom anna den første presidenten Tsiranana tilhøyrrte.

på vannpumpa så nå blir nok den forbetra”.³⁹ I desember 2002 var det val av nasjonalforsamling og på valkampopninga møtte enkelte av kandidatane med lastebilar eller små ”tøffe” bilar og lot folk få vera med på ein biltur. Nokre sprang etter ein av bilane, men kom tilbake ”det var ingen pengar” sa dei. Mange seier at det er vanleg at kandidatane deler ut pengar eller andre gåver for å sankta stemmer. Som politkar blir det å gi eit bilete av seg sjølv som rik og vellykka viktig, og blir eit symbol på at han eller ho er dyktig og handlekraftig.⁴⁰ Tidlegare har det blitt vist at skuleutdanning gjerne blir verdsatt fordi den kan gi jobbmulegheiter etterpå, men at den kunnskapen elevane lærer ikkje nødvendigvis blir relevant i den lokale konteksten. På same måte representerar gjerne politikarar som deler ut gåver eller bygger monument eit bilete folk har av staten som at den i enkelte tilfelle kan yta konkret økonomisk eller materiell hjelp.

Markeringa av 29. mars gjenspeilar ikkje berre ei hending i historia til Madagaskar, men gjer det muleg for lokale aktørar å visa sine posisjonar. Samstundes reflekterar ritualet den aktuelle politiske konteksten, og gir eit signal om ”den offisielle haldninga” for framtida til nasjonen. Den offisielle haldninga viser til at det naturlegvis kan vera ulike meiningar blant folk i landsbyen.

Offisiell skuleopning

På hausten 2002 overtok som kjend Ravalomanana som president for heile landet. Om lag ein månad etter at skuleåret har begynt i oktober blir det bestemt nasjonalt at det skal vera ei offisiell skuleopning (*rentree solenelle*) for skular over heile landet. I Amboromalandy får dei ikkje vita om feiringa før dagen før den skal vera. Ernestine fortel at ho først var blitt klar over feiringa når ho høyrer om den på radioen. Ho har problem med å få gitt beskjed til alle elevane sine fordi ho får så kort forvarsel. Likevel blir det organisert ei markering der elevar, lærarar, foreldrerepresentantar og nokre av dei tilsette i kommunen deltar.

Markeringa begynner med at elevar frå dei ulike skulane stiller opp på fotballbanen.

Dei marsjerar først ein runde i landsbyen før dei tar oppstilling på skuleplassen til ein

³⁹ Ein parallell til dette er i hovudstaden der fleire skrøyt av kor dyktig Ravalomanana hadde vore som ordførar, dømet dei gav var at det var kome fleire telefonkioskar.

⁴⁰ Som ”self-made man” blir Ravalomanana som har bygd opp *Tiko* som produserar meieriprodukter eit slikt symbol. Mange meinte at han hadde vist at han var ein dyktig forretningsmann, hadde utanlandske kontaktar og dermed var den rette til å styra Madagaskar.

av dei offentlege barneskulane. Framfor skulen er det laga til ei rekke med stolar der rektorane, foreldre- og kommunerepresentantar får sitte slik at dei har utsikt ned mot skuleplassen og elevane. Elevane blir kommanderte til å stilla opp på skuleplassen av inspektøren på ungdomsskulen, som saman med ein av elevane frå ungdomsskulen kommanderer alle inn i beine rekker. Dei som set framfor skulen reiser seg, og flagget blir heist av tre gutar i avgangsklassen på ungdomsskulen, og alle elevane syng nasjonalsongen. Under denne delen av markeringa er alle stille og stemninga er høgtideleg, i motsetnad til etterpå der stemninga blir meir uformell. Elevane får lov til å setta seg i skuggen og begynner å prata seg i mellom medan det blir haldt talar. Etter talane er det underhaldning som nokre av elevane frå ein av barneskulane og to praktikantar frå lærarskulen i Mahajanga har laga. Når ein av songane dei framfører varer for lenge blir elevane avblåst av rektoren på barneskulen som leiar markeringa.

I Amboromalandy blei dei ikkje klar over feiringa før dei høyrte på radio dagen før at det skulle vera nasjonal skuleopning, og det vart dermed kort tid til førebuingar. Når dei bestemmer seg for å delta, noko dei gjerne kunne bestemt seg for ikkje å gjera, viser det at dei synest det er viktig å vera med på det som skjer nasjonalt. Samstundes kan gjennomføringa òg forståast som ei stadfesting av at dei godtek den nye regjeringa. På nasjonalt nivå har det blitt vedteke å gjennomføra ei felles opning av skuleåret og utdanningsministeren deltar til dømes på eit stort arrangement i Fianarantsoa. Gjennom skuleopninga får regjeringa dermed vist at utdanning er noko som er viktig for dei. Når opninga skjer samstundes over heile landet får dei markert at landet er samla og blir i samsvar med deira politikk om å gjera folk meir bevisste på at dei tilhøyrer eit nasjonalt fellesskap. Eg vil i denne samanhengen koma tilbake til endringar regjeringa har gjort som oppretting av ei ny avdeling i utdanningsdepartementet.

I sjølv feiringa blir ritualet med flaggheising og nasjonalsong viktige symbol på Madagaskar som ein nasjon. Ritualet kan gjennomførast utan at elevane treng å øva på førehand, fordi det som vist i kapittel tre er vanleg på gassiske skular at dei utfører eit liknande ritual med oppstilling og flaggheising. Dermed er dei ulike handlingane knytte til dette ritualet over tid blitt inskriberte hos aktørane slik at det blir naturleg for dei å utføra dei. Det er nokre av dei eldste elevane som står for sjølv flaggheisinga som kan peika mot at skulegang disiplinerar aktørane slik at dei kan få meir ansvar i nasjonen. Dette ritualet blir det mest sentrale i markeringa i den forstand at det er den einaste delen der alle som er til stades er konsentrerte om det som skjer og har ei oppgåve dei må gjera, i forhold til den meir

”lokale” underhaldninga der den høgtidelege stemninga er borte. Underhaldninga er det nokre av dei yngste elevane og lærarpraktikantar som står for, noko som òg kan indikera at dette ikkje er så viktig del av markeringa. Ein parallell til dette er feiringa av 29. mars der elevar har ulike oppgåver som at dei gir blomsterkransane til dei eldre talarane. Det viser korleis dei yngre gjennom utdanning blir sosialiserte inn i nasjonen. Det å ha ein seremoni som opnar skuleåret, og der kva som skal skje i denne seremonien er ein etablert diskurs i utdanning kan forklara kvifor det blir naturleg for aktørane å gjennomføra seremonien.

Ny avdeling i utdanningsdepartementet

Hausten 2002 opprettar utdanningsdepartementet ei ny avdeling kalla ”avdeling for utdanning av massane og borgarskapsutdanning” (*Direction de l'éducation des masses et du civisme*). I følgje ei brosjyre (Mineseb, 2002) som departementet har utgitt er det på grunn av dei turbulente sosiopolitiske og økonomiske åra Madagaskar har gjennomgått, behov for nytenking i utdanningssystemet for å utdanna ”bevisste, ansvarlege borgarar som er i stand til å medverka til utvikling på Madagaskar”(ibid). Gjennom utdanninga skal ein mellom anna kjempa mot ”analfabetisme, uvitskap, korrupsjon og fattigdom”(ibid). Ein artikkel i avisa Tribune, som tar for seg dei dårlege eksamensresultata som følgje av den nasjonale krisa, omtalar opprettinga av denne nye avdelinga som eit av tiltaka for å forbetra utdanningssystemet på Madagaskar (Tribune:7). I følgje artikkelen er borgarskapsutdanninga som skal skapa ”ein perfekt gassar” eit stort, men nødvendig skritt for å gjenoppretta ”gassisk kultur som er demokrati, menneskerettar og borgarar som er bevisste deira tilhøyre til ein nasjon”(ibid:7).

Avdelinga blir danna på hausten når Ravalomanana har teke over som president. Den politiske krisa har gitt den nye regjeringa eit behov for både å gjenoppretta fellesskap mellom folk, og å visa at dei har støtte både overfor eigne innbyggjarar og verdssamfunnet. Fleire land og organisasjonar har i løpet av konflikten pressa på for å få til eit nytt val som kunne fått avgjort strida mellom dei to rivalane. Hausten 2002 har det enno ikkje skjedd.⁴¹ Den nye avdelinga som mellom anna fokuserar på å ”gjenoppretta demokrati og menneskerettar” kan vera eit forsøk frå den gassiske regjeringa til å visa verdssamfunnet at den er villig til å arbeida for dei ”riktige” verdiane, noko som har mykje å seia om ikkje anna så for å få økonomisk støtte. Ei global anerkjening avhenger naturlegvis av nasjonal støtte, og korleis

⁴¹ I desember 2002 er det val som gir Ravalomanana fleirtal i nasjonalforsamlinga og som stadfestar at han på dette tidspunktet har stor støtte.

regjeringa vil oppnå det kjem til dels fram gjennom å sjå kva mål avdelinga har. I valkampen har Ravalomanana, som sjølv er ein vellykka forretningsmann, fokusert på at han skal få til ei rask utvikling på Madagaskar. Han har dermed skapt store forventningar blant folk, og om han greier å leva opp til desse forventningane blir nok avgjerande for kor stor støtte han får. Eit tema som han har fokusert på er å stoppa den utstrakte bruken av korrupsjon. Det kjem fram i måla til utdanningsdepartementet at dei gjennom utdanning skal kjempa mot korrupsjon.

Eg synest det er interessant at den nye regjeringa set utdanning og korrupsjon i lag. Dei ser gjerne for seg ei ny type utdanning som skal gjera "uvitande borgarar" meir samfunnsbevisste slik at dei av solidaritet med andre ikkje utnyttar posisjonane sine. Slik det er formulert i brosjyren verkar det derimot meir som dei ser på "uvitande borgarar" som dei som ikkje kan lesa og skriva, det vil seia dei som ikkje har utdanning. Samstundes er det stort sett folk med utdanning som er i posisjonar der dei har mulegheit til å driva korrupsjon. Det gir dei som definerar dei nasjonale problema ei ambivalent rolle, fordi dei som skal arbeida mot korrupsjon er dei same som har størst mulegheit til å driva korrupsjon. Sidan denne avdelinga er nyoppretta er det naturlegvis for tidleg å seia noko om effektane av politikken den vil gjennomføra, men sjølve opprettinga viser at skular har ei potensiell rolle i å oppretta nye former for kulturell kapital. Gjennom den nye "borgarskapsutdanninga" blir det eksplisitt formulert frå staten si side at utdanning er eit viktig middel til å skapa eit nasjonalt fellesskap. På same tid viser staten si avgjerd om nødvendigheita av ei slik avdeling at dette er ein stat som har behov for å visa at den har nasjonal oppslutnad.

Engelsk

Det å innføra engelsk frå barneskulen er eit anna tiltak som blir nemnt i samband med å forbetra utdanninga (Tribune:7), og frå skuleåret 2003 blir dette gjennomført. I motsetnad til madagassifiseringa av utdanninga på 70-talet verkar det som det nå er ei internasjonalisering som er viktig. Det å kunna engelsk kan vera viktig for samarbeid med internasjonale organisasjonar, og blir ein nyttig "kulturell kapital" for enkelte til å få seg jobb eller mulegheit til å studera i utlandet. I hovudstaden møtte eg fleire unge som kunne ein del engelsk. Dei fortel om ulike skular som tilbyr privatundervising i engelsk, og tilboda for å læra engelsk verkar å vera mange. I Amboromalandy er det derimot problem å skaffa kvalifiserte lærarar i engelsk. Mme Bernadette som underviser i engelsk på ungdomsskulen, har til dømes ikkje dette som fag frå lærarskulen, og det verkar som ho kan lite engelsk. Rektoren på Tombotsoa

fortel at ho er positiv til at barna skal læra engelsk, men veit ikkje kvar ho skal finna lærarar som kan undervisa i dette nye faget. Det å få tak i lærarar til å kunna gjennomføra ei styrking av engelskundervisinga kan dermed vera vanskelegare i Amboromalandy enn i hovudstaden. Engelsk kan dermed vera med på å forsterka forskjellar mellom innlandet og kysten, og mellom by og landsby når det gjeld den enkeltes framtidsutsikter til å lykkast i utdanning og få seg jobb etterpå.

I hovudstaden var det under konflikten mange som meinte at Frankrike tok parti med Ratsiraka, og forklaringa deira var at medan Ratsiraka har nære band til Frankrike er Ravalomanana meir anglofon. Ravalomanana har derimot sagt at han ynskjer å fortsetta eit samarbeid både med Frankrike og andre land. Innføring av meir undervising i engelsk på skulane, samt andre endringar viser derimot at engelsk gjerne blir forsøkt sidestilt med fransk. Utanfor kulturdepartementet var det til dømes hengt opp eit nytt skilt der "kulturdepartementet" var skriva på gassisk øvst, så engelsk og nedst fransk. Eit anna døme er statens sikkerhetstjenseste som tidlegare hadde fransk namn, men no har endra namn til Central Intelligence Service (informasjonsmail, Dahl 2004). Det er ikkje noko som tyder på at Madagaskar ikkje skal fortsetta eit samarbeid med Frankrike, men i forhold til språk og utdanning kan det at offisielle namn blir gitt på engelsk heller enn fransk vera interessant, og der engelsk gjerne blir ein ny "kulturell kapital" som det blir viktig å kunna for å reknast som utdanna.

Oppsummering

Madagaskar var i nokre månadar delt mellom dei to presidentkandidatane. I konflikten prøvde Ratsiraka å danna eit fellesskap mellom kystfolk ved å danna ein ny "nasjon", basert på ei ekskludering av innlandsfolk. Ravalomanana ynskte derimot ikkje ei slik form for nasjonalisme, og hevda at alle kan inkludrast i eit fellesskap. I dette kapittelet har det blitt vist at aktørar sine val i denne konteksten kan visa at dei uttrykker støtte til ein av kandidatane. Deira definisjonar av det nasjonale blir dermed viktige, og viser at det er dynamiske relasjonar mellom det lokale og det nasjonale. Ei politisering av offentlege stillingar blir eit døme på at det finst nære band mellom utdanning og det politiske liv. Medan Ravalomanana har hevda at han ikkje ynskjer å diskriminera kystfolk eller dei som ikkje er kristne, kan derimot ei styrking av engelsk undervising, det å utsetta eksamen, eller at ein skule gjennomfører ein kristen heller enn tradisjonell seremoni vera døme på at nokre grupper sine ynskjer får større plass i dei offisielle definisjonane for kva som er nasjonen sitt beste, eller kva som reknast

som dei nasjonale verdiane. Nokre av hendingane etter konflikten gjer det òg naturleg å trekka inn eit globalt nivå, der Madagaskar gjennom å visa at dei igjen er etablert som eit land med ”godt styresett” kan få tillit frå internasjonale organisasjonar. Ein måte for den nye regjeringa å formidla legitimitet på blir gjennom utdanningssystemet, der ei offisiell skuleopning og ny avdeling for ”utdanning av borgarar” blir symbol på fellesskap og handlekraft.

Kapittel 5

Eit nasjonalt utdanningssystem: skaping av det nye, nasjonale mennesket

Lenge har gassarane respektert *fihavanana*. Generasjonar har halde fram med denne kjærleiken til *fihavanana*. Den er framtrekande overalt, i skikkane, i organisasjonane, i utdanningssentra. Alle gassarar i sitt eige land eller i utlandet tar vare på og lærer termen *fihavanana* til andre folk. Det er altså eit svært sterk band for det gassiske folk. Til slutt ynskjer me at dette bandet aldri blir brote.

Denne teksten blei nytta i ein fransktime på ungdomsskulen, og viser at skulen har ei viktig rolle i å skapa eit fellesskap mellom gassarane. Korleis læreplanen er utforma er eit tema i dette kapittelet. Det kan då vera nyttig å gjera eit analytisk skilje mellom det som eksplisitt står skrive i læreplanen, og det som implisitt kjem fram gjennom korleis pensum er formulert, og kva som ikkje blir gjort til eksplisitte tema vist gjennom omgrepet null pensum (Seeberg, 2003). Dette vil kunna visa at det finst alternative måtar å sjå verda på enn den skulen presenterar, og retta fokus mot at utdanning er politisk. I lys av dette er det viktig å sjå at pensum har blitt skrive i ei historisk og sosial kontekst, der både tidlegare prioriteringar i utdanningssektoren, og den aktuelle situasjonen på Madagaskar blir viktig. Madagaskar er i dag avhengig av bistand frå vestlege organisasjonar, og dette kan medverka til kva tema som blir gjort sentrale i pensum.

Eksplisitt pensum

Eg baserar analysen av pensum på det materiale som eg har fått tilgang til, og som vart nytta på ungdomsskulen i Amboromalandy. Som vist i innleiinga til kapittelet er *fihavanana* eit sentralt omgrep i læreplanen. Medan resten av teksten er skrive på fransk er *fihavanana* ikkje oversatt. Det peikar mot at dette er noko som er unikt for Madagaskar, det kan ikkje oversettast til andre språk og det er "eit svært sterkt band for det gassiske folk". I samsvar med dette hevdar Dahl (1993) at det er umuleg å gi ei nøyaktig oversetting, *fihavanana* betyr slektskap, men òg vennskap, solidaritet og gode relasjonar (ibid:100). Overført til ein skulesamanheng blir det då naturleg å tenke at *fihavanana* viser til at det eksisterar solidaritet og gode relasjonar mellom alle gassarar. Omgrepet *fihavanana* dannar dermed eit grunnlag

for å skapa eit "førestilt fellesskap" (Anderson, 1996) der folk som ikkje har møtt kvarandre likevel har noko felles. Anderson viser til den franske filosofen Renan som hevdar at alle samfunn må "hugse og gløyme" (ibid: 19). Kva for nokre slike prosessar kan ein finne i læreplanane på Madagaskar? Eit utgangspunkt er å sjå korleis historie og dagens samfunn blir presentert i faga historie og samfunnsfag (*education civique*).⁴²

Historien blir inndelt i ulike epokar; "dei første gassarane", "gassiske kongedøme", "kolonitida" og "republikkane etter sjølvstende". "Dei første gassarane" kom frå søraust Asia og seinare kom det andre grupper til som afrikanske og muslimske. Desse gruppene blanda seg og er "dei opphavlege gassarane" (*un peuple original, les Malgaches*). "Sivilisasjon til forfedrane" er eit emne som blir teke opp under denne epoken. Denne sivilisasjonen, som liknar den amerikanske "*melting pot*", skapte "eining i ulikhetar" der ulike tradisjonar blir blanda. Det blir utvikla eit felles språk, "gassisk som lenge har vore eit symbol og eit grunnlag for nasjonal eining", og felles skikkar som solidaritet og det å hjelpa kvarandre, *fihavanana*, som blir skildra som ei arv frå forfedrane. Historien skildrar så dei ulike kongedøma, der dei første gassarane spreidde seg rundt om på øya, og danna klanar og seinare kongedøme. Under temaet "gassiske kongedøme" blir trekk ved dei ulike kongedøma gjennomgått og fleire kongedøme (sakalava, betsileo og merina) som forsøkte å samla øya blir nemnte. Samstundes heiter det at "trass denne spreinga av dei ulike gruppene eksisterte det nære band mellom dei gjennom handels-, slekts- og allianserelasjonar". På 1800-talet danna merina kongar "det gassiske kongedøme" og "vanskar til dette kongedømet" medførte "tap av sjølvstende". Under temaet "kolonitida" blir utnytting og diskriminering gassarane blir utstatt for viktige (*code de l'indigenat*). Samstundes blir elevane oppfordra til diskusjon rundt enkelte tema, som det å betala skatt som vart innført av kolonimakta. Det som blir mest vektlagt derimot er motstandskampen der dei ulike gruppene og motstandsfolk blir gjennomgått. Det blir framheva at desse motstandsgruppene produserte ulike tidsskrifter, og tok opp den urettferdige situasjonen som den gassiske befolkninga levde under. Dette resulterte til slutt i eit opprør mot franskmenna i 1947, leia av MDRM som var eit nasjonalt parti med støtte frå heile landet. Etter 1947 er det temaet "vegen mot sjølvstende", der hendingar som folkeavstemninga i 1958 og danninga av den første republikk i 1960, blir viktige.

⁴² Sitata og utdraga er alle henta frå *Programmes Scolaires* (dei offisielle læreplanane) og nokre tilleggshefte som lærarane hadde med utfyllande informasjon og forklaringar til læreplanen oppgitt under "andre dokument" og "Mineseb" i litteraturlista. I døma eg skil ut i teksten vil eg i tillegg oppgi årstal og sidetal for sitatet.

Historien er presentert som Madagaskar si historie. Den gjentekne bruken av termen gassisk som ”dei første gassarane” og ”dei gassiske kongedøma” illustrerar dette. Det blir vektlagt at forfedrane ikkje var like, men utvikla felles trekk som alle gassarar i dag har arva. Etter det har det alltid vore gode relasjonar og det var eit ”gassisk kongedøme” som mista sjølvstende, og heile den gassiske befolkninga som kjempa for å bli sjølvstendige. Dei ulike ”gassiske kongedøma” blir gjort historiske gjennom at dei først vart samla til eit kongedøme, og etter kolonitida er øya blitt ein republikk valt av det gassiske folk. Historien slik den blir presentert kan seiast å fokusera på at alle er like, både gjennom arv frå forfedrane, og det at alle har kjempa mot ein felles fiende, Frankrike. Desse epokane er sentrale i den generelle nasjonsbygginga på Madagaskar, som frigjeringsdagen frå Frankrike som blir feira 26. juni, og 29. mars som er ei nasjonal markering av opprøret mot franskmenna i 1947. Termar som er knytta til forfedrane blir ofte nytta i nasjonale kontekstar, som *tanindrazana*, ”forfedrane sitt land”, og *fihavanana*, ”slektskap og solidaritet”.

Utdanning skal skapa eit fellesskap, men i læreplanen fokuserast det òg på at utdanning skal vera ”sjølvrealiserande”. Elevane lærer til dømes at kvart individ har rettigheter slik dette forslaget til konversasjon mellom lærar og elev viser.

”Lærar: Kvifor vil de lære (gå på skule)?

Elev: For å førebu framtida vår

Lærar: Andre grunnar?

Elev: Fordi det er retten vår

Lærar. Svært bra! Utdanning er altså ein rett, det dreier seg om retten til utdanning, kven kan gi meg andre døme på rettigheter?” (Mineseb, 1993:20).

Konversasjonen forset så og tar opp ulike menneskerettar som retten til god helse, arbeid, fridom og likskap, og at det ikkje skal vera diskriminering på grunn av rase, kjønn språk eller religion. Samstundes lærer elevane om ulike plikter dei må følgja for at samfunnet skal fungera, som det å betala skatt, vera positive til folketeljingar og skaffa seg identitetskort. Undervisinga blir individualiserande når den hevdar at alle skal ha dei same rettane, men den blir òg moralsk sidan den definerar kva som er rett og feil i ulike situasjonar. Mykje av pensum i samfunnsfag, og i andre fag dreier seg om moral. Det kjem fram gjennom korleis ulike tema som ekteskap, helse og hygiene blir omtala. ”Kva er rolla til ekteskap?” er ei problemstilling som blir presentert for elevane i samfunnsfag.

”Definisjon

Ekteskap (på Madagaskar) for gassarane er ein union mellom ein mann og ei kvinne for å få etterkommarar (barn).

Dei fleste ordbøkene definerar ekteskap som ein legitim union mellom mann og kvinne for å danna ein familie” (Mineseb, 1993:56).

Desse to definisjonane liknar kvarandre, men den første vektlegg eksplisitt det å få barn som grunnleggande for ekteskap, dette er eit ”gassisk ekteskap”, medan det finst ei nøytral og ordbokdefinisjon på ekteskap som er ”legitim”. Leksjonen tar først for seg ”tradisjonelle ekteskap” der ulike ”tradisjonelle ritual” blir gjennomgått. Den konkluderar så med at ”tradisjonelle ekteskap er legitime for eit tradisjonelt gassisk samfunn”. Døme blir gitt frå praksisar til sakalava, antaimoro og tshimiety som at ”i sakalava og tshimiety samfunn er ekteskap ikkje ein definitiv kontrakt. Ein kan gifte seg på ny og få fleire barn”. Neste tema er ”borgarleg ekteskap”, og i læreplanen står det at ”særleg i urbane miljø er samfunnet og familien restriktive mot at eit par skal gifta seg tradisjonelt. Familien klarer alltid å overtala paret til å inngå eit offentleg ekteskap. Eit borgarleg ekteskap er det legitime ekteskapet i eit moderne samfunn”. Til slutt blir det undre temaet ”kva betyr ekteskap?” konkludert med at ”ekteskap sikrar rettar til den enkelte ved skilsmisse eller død (pensjon, arverett). Det er derfor eit borgarleg ekteskap er nødvendig fordi administrativt er det berre det skriftlege som teller”.

Skulepensum underkommuniserar ikkje at det finst ulike måtar å gifta seg på, men måten inngåing av ekteskap blir framstilt på peikar mot ei rangering mellom desse. Inndelinga som er gjort mellom ”tradisjonelle” og ”moderne” peikar mot dette. Medan dei ”tradisjonelle” kan vera viktige fordi dei symboliserar gassisk tradisjon, er dei ”moderne” viktige fordi dei sikrar individuelle rettigheter. Eit slikt skilje kjem òg fram i synet på sjukdom og helse. Under temaet ”retten til god helse” skal elevane læra om dei ulike helseinstitusjonane som finst der dei bur som sjukehus og medisinutsal. Elevane skal òg læra ”nødvendigheita av å bruka desse institusjonane om dei blir sjuke”. Evalueringspåstandar med ja og nei svar som blir foreslått understrekar at skulen skiljer mellom moderne og tradisjonell medisin. Eit døme på ein slik påstand er at ”*Mpimasy* er flinkare til å få folk friske enn legane”. *Mpimasy* kan oversettast til ”medisinmenn” som ofte driv eigne praksisar. Eg vil koma tilbake til dette emnet under implisitt/null pensum.

I tillegg til dei ulike helseinstitusjonane tar læreplanen for seg ulike tema relatert til ”reinslegheit og hygiene” under temaet ”miljø”. Det er viktig å ta vare på miljøet rundt seg om det er heime, på skulen eller i landsbyen. Heime og på skulen er det viktig å holde husa og områda rundt reine, det vil seie at ein til dømes må kosta ofte, og bygga og faktisk bruka toalett og septiktank. På landsbynivå må alle samarbeida for å holda landsbyen rein og vedlikehalda vegar, stiar og tradisjonelle kjennemerker. Kollektive konvensjonar (*dina*) kan etablerast for å få til dette. Døme på dei som ikkje respekterer miljøet er dei som praktiserar til dømes brenning av skog/savanne, og slike miljøsynder medfører avskoging og erosjon. Alle desse problema og tiltaka blir nemnte på landsbynivå, medan det urbane miljø berre blir nemnt i eit lite avsnitt der forureining frå bilar og industri er problema. Det blir då i læreplanen skapt ein forskjell mellom det rurale og det urbane, der det urbane blir definert som meir ”utvikla” og gjerne meir moderne enn det rurale.

Implisitt pensum

På skulen blir det gjennom pensum framheva solidaritet mellom alle gassarar. Det er derimot i ulike samanhengar vanleg å referera til eit skilje mellom innlandsfolk og kystfolk. Innlandsfolk er hovudsakleg merina som er den største av dei etniske gruppene på Madagaskar, men òg enkelte gonger blir betsileo rekna som innlandsfolk. Kystfolk blir alle dei andre gruppene. I ein skulesamheng er det ofte vanleg å hevda at innlandsfolk går lengre på skule og er meir ”siviliserte” enn kystfolk. Dette bygger på ei historisk utvikling der merina som bur i hovudstaden har fått fordelar framfor dei andre gruppene mellom anna når det gjeld utdanningsmulegheiter. Mange av lærarane er dermed òg merina eller betsileo. Dette er som vist i kapittel tre eit skilje som implisitt kjem til uttrykk på ulike måtar gjennom undervisinga, og er òg eit skilje som implisitt blir framheva gjennom pensum.

Pensum tek utgangspunkt i at alle gassarar har felles forfedrar. Frå forfedrane har gassarane arva landet, språket, skikkar og praksisar som *fihavanana*. Elevane lærer at dei første gassarane etablerte seg i klanar og seinare kongedøme, men relasjonar mellom desse var gode. Medan det i pensum blir hevda at merina kontrollerte ”kongedømet Madagaskar” på 1800 talet, var denne suvereniteten legitim først og fremst internasjonalt (Raison-Jourde & Randrianja, 2002:20). Då merina på 1800-talet ekspanderte vart det derimot konflikhtar mellom merina og andre grupper, som blir ein viktig del av desse gruppene si historie, og som la grunnlaget for deira skepsis mot merina, som i enkelte tilfelle har blitt vedlikehalde. I pensum blir til dømes dei ulike kongedøma presenterte som historiske forløparar til

republikken Madagaskar, medan lokale kongar framleis finst blant fleire grupper. Historien blir hos nokre av desse gruppene formidla gjennom praksisar som munnlege overføringar, *tromba* (åndebesettelse) og andre ritual som kan vera markørar for etnisk identitet.⁴³ Etnisk tilhøyring passar dermed ikkje nødvendigvis inn i eit nasjonalt fellesskap slik det blir framstilt i pensum. Raison-Jourde og Randrianja hevdar til dømes at Madagaskar manglar felles nasjonale heltar som kan skapa kollektiv entusiasme, medan kvar gruppe vaktar sine område som private fedreland (ibid:33).

Nasjonalisme på Madagaskar er i stor grad relatert til koloniseringa. Elevane lærer til dømes om 1947 opprøret og anna motstand mot kolonimakta. Dei som blir trekt fram som sentrale i denne kampen er hovudsakleg motstand organisert av merina og betsileo i innlandet. I 1947 opprøret er det til dømes MDRM, eit politisk parti danna i Frankrike og hovudsakleg av folk frå merina eliten, som blir framheva på skulen som det leiande partiet under opprøret. Allen (1995) hevdar derimot at desse var meir moderate enn andre grupper som PANAMA danna i nord og aust i 1941 og JINA danna i 1943 i sør (ibid:46). Han hevdar vidare at svært mange av dei gassiske byråkratane, dei fleste merina, under opprøret enten samarbeida med Frankrike eller var nøytrale av frykt for å mista jobbane sine (ibid:48). Motstand blir i pensum gjerne definert som det å danna politiske parti eller gi ut tidsskrifter. Samstundes blir då andre former for motstand utelate. Sharp (1999) hevdar til dømes at frå 1947 måtte sakalava søka om løyve for å halda *tromba* seremoniar (åndebesettelse) då franskmenna såg desse seremoniane som revolusjonsfarar. I tillegg kunne det at mange sakalava nekta å arbeida på plantasjane og rismarkene som franskmenna dreiv, slik at dei måtte henta inn arbeidskraft frå andre grupper (Feeley Harnik, 1984) vore gitt som døme på motstand.

Det finst dermed ulike måtar å sjå historien på, men i skulepensum er det gjerne merina-eliten sin versjon som blir den dominerande. Ein merina dominans blir òg tydeleg i andre deler av pensum. I ei skildring av tradisjonelle ekteskap heiter det til dømes at

”For gassarane eksisterar eit ekteskap når dei ulike tradisjonelle rituala er gjennomførte som(...) *vodiondry* gitt av familien til den unge mannen (eller det å gi oksar i dei andre regionane)” (Mineseb, 1993:56).

⁴³ Lambek og Walsh (1999) skriv til dømes om eit Antankarana rituale som symboliserar korleis denne gruppa måtte flykta frå merina på 1800-talet. Feeley-Harnik (1978) viser at kjennskap til ”sakalava historie” er ein viktig kulturell kapital, og der konflikhtar mellom sakalava og merina er ein viktig del av denne historien.

Vodiondry er ei symbolsk pengegåve brudgommen sin familie gir til brura sin familie blant merina (Bloch, 1971:179-181). Bloch hevdar at merina er opptekne av at gåvene dei gir berre er symbolske og mindre enn det andre grupper gir (ibid:180). Måten tradisjonelle ekteskap blir framstilt på tar då utgangspunkt i ein merina praksis, medan det blir nemnt i ein parentes at det finst andre måtar å gjera dette på i ”dei andre regionane”. Eit anna døme er *dina* praksisen som i læreplanen blir nemnt som døme på at landsbybebuarar (*fokon’olona*) kan laga konvensjonelle lovar for å kunna samarbeida. Dette er òg opphavleg ein merina praksis overført til andre grupper då merina-kongedømet ekspanderte på 1800-talet (Kottak, 1980). *Dina* institusjonen finst i dag, men gjerne mest som eit døme på eit offentleg lovverk (sjå kapittel ein). Offisiell gassisk som blir undervist i gassisk timane bygger òg i stor grad på merina si dialekt (sjå nedanfor).

Under gjennomgangen av det eksplisitte pensum blei det vist at det ofte er eit skilje mellom rurale og urbane forhold, som til dømes under temaet ”tradisjonelle” og ”moderne” ekteskap. Som vist ovanfor vart merina praksisen, *vodiondry*, gitt som døme på eit tradisjonelt ritual. Andre døme henta frå pensum er derimot ofte praksisar til kystfolk som sakalava, tshimiety eller antaimoro. Eit av døma er at ”sakalava jenter allereie når dei er 12 år innleiar seksuelle forhold for å sjå om dei kan få barn”. I forhold til det ”siviliserte og moderne” ekteskapet blir då *vodiondry* som ei symbolsk pengegåve mindre farleg, enn det å bli gravid når ein er 12 år og underforstått burde vært på skulen. Eksplisitt i pensum blir det ”moderne ekteskapet” sett på som betre enn det ”tradisjonelle”, implisitt gjennom døma som blir gitt er det nærliggande å tru at dette òg representerar eit skilje mellom innlandsfolk og kystfolk. Eit anna døme på dette er i ei teikneserie om miljøvern der det er småhistoriar om miljøproblem henta frå ulike regionar på Madagaskar. Medan historien frå innlandet er innleia med ”ein eller annan stad i det gassiske høglandet” og ingen andre referansar til etnisk gruppe, er det i ein annan historie frå nord sagt at dette skjer i ”ein Antankarana landsby i området rundt Maroantsetra” og der det er satt ei stjerne ved Antankarana med forklaring nedst ”ei av dei gassisk-etniske gruppene” (*”une des ethnies malagasy”*).

Skiljet mellom det moderne og det tradisjonelle har gjerne òg samanheng med at pensum i stor grad er dominert av samarbeid med vesten som eg vil koma tilbake til. Gassiske praksisar som *vodiondry* blir gjort til tradisjonar som kan gjennomførast, medan eit borgarleg ekteskap bør inngåas. Ein liknande tankegang finst innanfor synet på medisin og helse. Det kan bli vektlagt at Madagaskar er ”ei øy med unikt plante- og dyreliv” og har planter som kan vera legande, men elles er det helseinstitusjonar som sjukehus elevane skal lærast opp til å

forstå nytten av. I eit evalueringsspørsmålet blir legar og *mpimasy* satt opp mot kvarandre. Når *mpimasy*, som gjerne kan oversettast til ”medisinmenn”, og deira praksis ikkje blir gjennomgått er dette ein praksis skulen må rekna med at elevane kjenner til, men skal forstå at dei ikkje bør nytta om dei blir sjuke. Helse og sjukdom er eit stort felt som eg ikkje kan koma inn på her, men ulike praksisar som gjerne ikkje finst som logiske i eit ”vestleg syn” på helse er utbreidd på Madagaskar. Sharp (1990, 1999) skriv til dømes om skuleelevar i Ambanja som blir besatt av vonde ånder, og der spesialistar på å driva ut ånder blir henta inn av skuleadministrasjonen for å gjera elevane friske.

I det eksplisitte pensum der det gjerne fokuserast på at alle er like, blir skilnadar mellom dei etniske gruppene underkommunisert. Ei av årsakene til dette kan visast ved å sjå korleis motsetnadar mellom kyst og innland blir nytta for å mobilisera politisk støtte. I kapittel fire blei det nemnt at etniske motsetningar blei aktualiserte i den nasjonale konflikten, der Ratsiraka til dømes hevda at kystfolk må passa seg for Ravalomanana fordi han er merina og vil gjera andre folk til slavar. Pensum er på mange måtar dominert av ein merina-elite, og dei som skriv er då gjerne klar over den symbolske verdien det ligg i å bruka termen ”merina” som kan forklara kvifor andre grupper sine namn blir nytta eksplisitt, men ikkje ”merina”⁴⁴. Motsetnadar mellom ulike grupper er då gjerne ikkje berre politisk retorikk, men òg reelle materielle og ideologiske skilnadar. Samstundes blir omgrepet ”etnisitet” eller ulike grupper sine namn gjerne nytta i historiske samanhengar eller som døme på ”tradisjonelle folk”. Merina blir då ”dei moderne og siviliserte folka” på Madagaskar. Dette kan igjen relaterast til historie og dagens situasjon med vestleg innverknad i utdanningssystemet som eg vil koma tilbake til seinare, men eg vil først kommentera nokre emne som ikkje blir nemnt i pensum.

Null pensum

Eg har allereie under implisitt pensum vore inne på tema som ikkje blir teke opp i det eksplisitte pensum, men som kan vera viktige for mange, som ulike praksisar innanfor feltet sjukdom og helse. Eit anna tema som heller ikkje blir omtala i pensum, er ei inndeling av folk i ulike kastar eller klanar basert på avstamming, der eit hovudskilje er mellom etterkommarar

⁴⁴ I hovudstaden då den nasjonale krisa hadde vart ei stund møtte eg fleire som refererte til historien som forklaring på at nokre ikkje vil ha Ravalomanana som president. Då eg spurte ein drosjesjåfør om kva han trudde kom til å bli løysinga på konflikten svarte han at han gjerne ville ha Ravalomanana som president, men ”trur du det er muleg med ein svart president i USA?”. Slik eg forstår dette seier han då at han ikkje trur det er muleg med ein merina president på Madagaskar.

av slavar og etterkommarar av "frie menneske" (Covell,1987) . Dette er eit tema som i stor grad underkommuniserast, men som på ulike måtar likevel har betydning for folk. Eg hadde lese om dette før eg reiste på feltarbeid, til dømes om korleis ulike klanar har ulike oppgåver i sakalava ritual, men fann det sjeldan naturleg å stilla dei eg vart kjend med spørsmål om kva slekt dei tilhøyrer. Temaet dukka likevel opp i nokre samanhengar som då eg fortalte nokre av elevane om at me har konge i Noreg. Dei verka overraska over dette og Jean de Dieu spurte meg ein gong seinare "de har vel ikkje slavar i Noreg sjølv om de har konge?". Eg diskuterte òg dette med Georges som seier at i den landsbyen han har vekse opp i nær Marovoay veit han kva slekt dei ulike familiane tilhøyrer. Dette kan tyda på at det er kunnskap mange har. (jmf. til dømes Bloch, 1971; Feeley Harnik,1978). Årsaka til at dette ikkje er eit tema i pensum kan vera at det at folk kjem frå ulike slekter eller klanar òg går i mot den offisielle ideologien om at alle er like.

I pensum blir det fokusert på rettar og plikter gassarane som borgarar har ovanfor staten. Samstundes er det ulike problematikkar i forhold til staten og dei offentleg tilsette som underkommuniserast, men som dei ulike aktørane nok har kjennskap til gjennom egne og andres erfaringar. Medan elevane puggar korleis eit demokratisk val skal gå føre, blir det ei nasjonal krise som følgje av mistankar om at valet ikkje har gått riktig føre. Lærarane er gjerne borte fleire dagar frå undervisinga, medan dei ventar på at løna deira skal bli utbetalt. Flagget kan ikkje heisast på skulen, fordi flaggstanga har blese ned, og det er ikkje pengar til å kjøpa ny. Dette er berre nokre døme på at staten gjerne ikkje alltid oppfyller dei rettighetane den lover, og blir døme på at dette er ein *fragile state* (Fuller, 1991). Fleire hevdar at det er viktig gå på skule for å læra å lesa og skriva, men eit døme dei gir er fordi dei då kan unngå å bli lurte når dei til dømes skal registrera eigedom på offentlege kontor. Dette er kunnskap om det offentlege systemet som ikkje blir lært på skulen, men som det likevel er nyttig å kunna slik denne hendinga illustrerar.

Eg reiste ein del mellom Amboromalandy og Betela. Ein ettermiddag får eg sitta på med ein bil som skal til Marovoay og som tar med passasjerar. Eg får sitta framme, og begynner å prata med sjåføren. På vegen er det ein fast plass der det står politi som stoppar alle bilar som kjører forbi. Når me nærmar oss denne staden seier sjåføren "så er det ut av att for å gi pengar". Eg har sett at sjåførane pleier å gjera dette og har lurt på kor mykje pengar dei gir, sidan dei kjører denne strekninga ganske ofte trudde eg ikkje dei gav så mykje kvar gong. Når sjåføren kjem tilbake spør eg han om det var

500 gassiske francs han hadde gitt. Han ler då og seier ”nei hadde eg gitt så lite hadde dei trudd eg var ein liten unge, eg gir 5000 kvar gong eg kjører forbi.”

Summen sjåføren betalar er det same som ein passasjer betalar for turen, det blir likevel meir lønsamt for han enn om han eventuelt blei nekta av politiet å kjøra vidare, fordi bilen ikkje var registrert for passasjerar. Kunnskap om bestikkingar eller faren for å bli lurt er noko som kan vera viktig å kunna, og det kan vera ein motivasjonsfaktor for å gå på skulen. Utdanning blir då gjerne ikkje sett på som ein rett, men som ein nødvendighet for å kunna unngå å bli lurt i offentlege samanhengar.

Gjennom dei tema som implisitt kjem fram i pensum eller som ikkje blir teke opp ser me at det skjer ei underkommunisering av forskjellar som kan gå i mot idealet om *fihavanana*. Dette skjer ikkje berre ideologisk gjennom korleis pensum er formulert, men det finst òg økonomiske- og ressursforskjellar i utdanning. Utdanningstilboda er generelt betre i innlandet enn på kysten. Wirak & Naguib (1997) hevdar til dømes i ein rapport om utdanning at staten dei siste 20 åra, då dei økonomiske problema auka, har konsentrert utdanningstilboda i sentrale strøk, medan distrikta har blitt ignorerte. Randrianja argumenterar for at *fihavanana* medfører ”*legitimization of the status quo in which current representations are represented as natural and primordial*” (Randrianja, 1996:31). Han argumenterar vidare at dei som derimot tenar på status quo er eliten, og ”*behind the elite looms the presence of the state which in most African countries, is essentially a place of accumulation and a means of predation*” (ibid:31). Eg vil nå ved å ta utgangspunkt i den historiske bakgrunnen til utdanning og dagens pensum, visa korleis forskjellar har utvikla seg mellom ulike grupper, og i lys av dagens situasjon visa at det i tillegg til dei nasjonale elitediskursane òg finst relasjonar til globale diskursar som har innverknad på pensum.

Pensum i eit historisk og sosialt perspektiv

”Ei kvalitativ forbetring av utdanning, fundamentale endringar i det politiske og økonomiske liv til nasjonen, opning for pedagogiske fornyingar...mange årsakar som har diktert ei rekontekstualisering av pensum. (...)Dagens pensum er eit resultat av ein prosess som begynte i 1993” (Mineseb, 1997-2000:5).

Dette sitatet henta frå innleiinga til den nye læreplanen viser at skuleutdanning har ei viktig rolle i dei nasjonale endringane som skjer. Gjennom å sjå på kva endringar pensum refererer til kan det som er pensum i dag settast inn i ei historisk og sosial ramme. Desse historiske endringane blir òg viktige fordi dei refererer til ein periode som svært mange av dagens befolkning på Madagaskar har opplevd.

Madagassifisering av utdanningssystemet

Madagaskar vart ein uavhengig republikk i 1960, men vedlikehalt nære band til Frankrike. Dette var til dømes tydeleg i undervisningssystemet som framleis fylgde ein fransk modell. Franskmenna opna til dømes eit universitet i hovudstaden i 1961 som sikra fransk innverknad i det akademiske liv (Dahl, 1998:119). Misnøya vaks fram og fleire hevda at det eigentleg ikkje hadde skjedd ei frigjering, og i mai 1972 begynte eit studentopprør under slagordet *malgachisation*. Dette opprøret medførte at president Tsiranana måtte gå av, og etter ein periode med politisk kaos tok Ratsiraka over som president i 1975 og danna den andre republikk. Ratsiraka hadde då sidan 1972 fungert som utanriksminister, og forhandla med Frankrike om auka sjølvstende.

Den andre republikken skulle vera starten på den verkelege avkoloniseringa, og ein ny nasjon bygd på gassiske verdiar skulle dannast. Skule og utdanning vart sentral for å gjennomføra desse endringane. Madagassifiseringa medførte mellom anna at gassisk blei innført som undervisningsspråk, og i undervisinga vart gassisk historie, geografi og kultur vektlagt. I tillegg blei *ny boky mena*, den røde boka, der Ratsiraka gjorde rede for ein sosialistisk ideologi, sentral i undervisinga. Dette gjorde òg at fokus mot resten av verda endra seg frå vestlege/kapitalistiske land til kommunistiske land. I tillegg til eit ideologisk skifte i utdanninga blei det òg satt i gong eit prosjekt for å gjera utdanning meir tilgjengelig for alle. Det vart til dømes oppretta universitet i alle provinshovudstadane, og staten arbeida for at alle landsbyar skulle få skular. Ei toårig nasjonaltjeneste, der militær trening var viktig, blei

innført for alle som hadde gjort ferdig gymnasutdanninga (*bac*). Då det var mangel på lærarar fekk nokre av desse eit tre månaders kurs før dei blei satt til å undervisa. Utlendingar som tidlegare hadde hatt viktige posisjonar i utdanningssystemet vart erstatta av gassarar, og det skjedde ei nasjonalisering av både utdanning, politikk og økonomi. Dette medførte at Madagaskar mista økonomisk støtte, som øya tidlegare hadde fått frå Frankrike og andre vestlege land, og mange av dei private skulane vart stengde. Desse interne endringane, men òg den generelle verdsøkonomiske situasjonen med til dømes lave kaffeprisar på 80-talet, gjorde at den økonomiske situasjonen etterkvart vart svært vanskeleg. Denne mangelen på ressursar ramma mellom anna utdanningssystemet hardt. Folk begynte å krevja endringar som resulterte i demonstrasjonar mot Ratsiraka i 1991, og presidentval i 1993 der Zafy blei valt som president. Madagaskar tok opp att samarbeidet med vestlege land, og styresmaktene sette i gong ein liberaliserings- og demokratiseringsprosess i tråd med strukturtilpasningsprogrammet til Verdsbanken og IMF. I 1997 blei Ratsiraka gjenvalt som president, denne gongen fortsette han derimot samarbeidet med Frankrike og andre vestlege land og organisasjonar. I 2002 overtok som kjent Ravalomanana som president etter ei langvarig konflikt mellom han og Ratsiraka. Bortsett frå enkelte endringar den nye regjeringa har gjort, er pensum som blir nytta det som blei begynt i 1993 og sist revidert i 2000 under Ratsiraka si regjering.

Når pensum refererar til ”endringar i det økonomiske og politiske liv” er det altså desse endringane frå mellom anna sosialisme til liberalisme dei refererar til. I lys av desse endringane blir madagassifiseringsperioden sett på som svært øydeleggande for Madagaskar fordi landet isolerte seg frå resten av verda.⁴⁵ Ein slik argumentasjon blir nytta mellom anna i forhold til språk der eit av argumenta for å gjeninnføra fransk som undervisningsspråk er at det gassiske folk blir isolerte om dei ikkje kan andre språk enn gassisk. I tillegg medførte den økonomiske situasjonen under den andre republikken at reformene innanfor utdanningssystemet i stor grad ikkje let seg gjennomføra, det var til dømes ikkje pengar til å produsera nok lærebøker på gassisk. Når ein i dag snakkar om eit behov for kvalitetsforbetringar og pedagogiske endringar er den feilslåtte satsinga i madagassifiseringsperioden ei forklaring på dette. I motsetnad til mange andre afrikanske land har til dømes lese- og skrivekunnskapane til den gassiske befolkninga blitt forverra (Dahl,

⁴⁵ Verda blir her sett i eit ”vestleg perspektiv”, sjølv om Madagaskar gjennomgjekk ei nasjonalisering i denne perioden, hadde landet samarbeid med andre kommunistiske land som Sovjetunionen, Kina og Nord Korea. Fleire gassarar har til dømes fått utdanning i desse landa.

1998:237). Den generasjonen som blei utdanna i denne perioden blir ofte kalla ”*la generation sacrifiee*”, generasjonen som blei ofra, (Sharp, 2002). Samarbeidet med vesten skal i dag sikra at dette ikkje skjer igjen. Madagaskar har skrive under på Jomtien konferansen sitt mål om ”utdanning for alle innan 2015”. Dette skal la seg gjennomføra med utanlandsk støtte. Samfunnsfag (*education civique*) er gjeninnført som nytt fag. I pensum skrive i 1993 heiter det at lærarane ”skal forklara elevane kva samfunnsfag er”, og ”spørje dei kva dei synest om dette nye faget”. Frå dette perspektivet eksisterte altså ikkje samfunnsfag i madagassifiseringsperioden. Det har derimot blitt vist at ”den røde boka” hadde ei viktig rolle i utforminga av samfunnet i denne perioden, når desse verdiane ikkje blir omtala som ei form for kunnskap om samfunnet, kan det vera fordi dei ut frå dagens perspektiv ikkje reknast som ”riktige”. Det blir òg hevda at utdanning ikkje skal vera politisk. Igjen er det naturleg å trekka ein parallell til den sosialistiske utdanninga, men er det riktig å hevda at utdanninga i dag ikkje er politisk?

Globalisering

Broch-Utne (2000) tek utgangspunkt i Jomtien konferansen sitt mål om ”utdanning for alle” og stiller spørsmålet ved kven si utdanning som skal vera for alle? Ho argumenterar for at afrikanske land blir meir og meir avhengige av vestlege land, som i samarbeid med afrikanske elitar utviklar utdanningssektoren. Effektane av dette blir ei ”intellektuell rekolonisering” (ibid). Det har allereie blitt vist at undervising i fag som samfunnsfag og historie skal skapa eit samfunn, basert på verdiar som i enkelte tilfelle kan seiast å vera bygd på dikotomiar moderne/urbane/innlandet og tradisjonelle/rurale/kysten der den førstnemnte ”kategorien” definerar kva som er ”riktig”. Samstundes har eit samarbeid med vesten medført at dei som utarbeidar læreplanane ikkje berre er ”innlandsfolk som gjerne allereie har utdanning”, men òg folk som har kontakt med ”utanlandske ekspertar”. Dei eg snakka med i utdanningsdepartementet fortalte at dei samarbeida med pedagogar frå Frankrike, Belgia og Sveits. Sylviane Rabe, ei av dei eg intervjuar, som arbeida som pedagogisk leiar for ungdomsskuletrinnet i departementet, hadde til dømes utdanning frå USA og snakka flytande engelsk. I tillegg til eit internasjonalt samarbeid, er mykje av læremateriale enten bøker som er gitt frå andre land, eller produsert med støtte frå ulike internasjonale organisasjonar. Ei overføring av omgrepet *melting pot* nytta for å karakterisera ”dei første gassarane” er eit døme på ”vestleg innverknad”. Eit anna døme er teikneserieheftet ungdomsskulen i

Amboromalandy nytta i undervisinga. Heftet er laga etter eit samarbeid mellom Madagaskar og Sveits med støtte frå World Wildlife Fund (WWF). I innleiinga heiter det at

”Dette heftet er på mange måtar ein eksepsjonell produksjon: det kjem ut samstundes i Sveits og på Madagaskar, det bryter med den tradisjonelle beskjeden ”frå nord mot sør” gjennom å følgja motsatt veg (...) Denne publikasjonen har to mål: For det første forsøka å ta vare på naturen på Madagaskar og tilby unge betre løysingar på problema dei møter. For det andre gi sveitsiske lesarar eit bilde av eit land i sør som for ein gongs skyld ikkje i heilskap er skapt i eit land i nord. Til sveitsiske lesarar som kan bli overraska over denne merkverdige påstanden, svarar me: vær ikkje redde, det er tiltenkt og det er verkeleg ein utfordring” (WWF, 1989:2).

Dette heftet passar inn i den ”globale tankegangen” om at verden kjem nærare fordi alle får tilgang på den same informasjonen. ”Heftet er unikt fordi det kjem ut samstundes i Sveits og på Madagaskar”, samstundes skal ikkje heftet læra elevane det same. Medan sveitsiske elevar skal læra om ”eit land i sør” skal gassiske ungdommar læra ”å ta vare på naturen”. I tillegg er det dei sveitsiske lesarane som har grunn til å bli overraska, det vil seia at dei gassiske elevane bør vera klar over at dei har noko å læra frå vesten. Dette kjem òg fram i dei ulike historiane som alle handlar om at dei ”uvitande landsbybebuarene” må høyra på ”ekspertane”. Desse ”ekspertane” kjem i nokre tilfelle frå andre land slik det blir vist i ei scene frå eit møte i landsbyen ”me, gassiske teknikarar og partnarar sendt frå samarbeidsland er kome hit for å arbeida i lag med dykk for å overvinna feilernæring, men for å oppnå det må me først ta vare på jorda” (Ibid:21). Det er sannsynleg å tru at informasjonen i teikneserien ikkje blir oppfatta likt i dei to landa. Dei sveitsiske elevane sit gjerne att med eit bilde av eit land med ”uvitande folk” som treng hjelp til å løysa miljøproblem. Dei gassiske derimot med mange døme på ting dei gjer feil eller i alle fall dei som bur i ”tradisjonelle landsbyar” gjer feil. Som vist i kapittel tre treng derimot ikkje teikneserien å relaterast til den lokal konteksten.

Både bruk av vestlege ekspertar og læremateriale viser at vestlege perspektiv får ei viktig rolle i å definera kva som skal gjelda som kunnskap på Madagaskar. Støtta blir ikkje berre rein økonomisk hjelp, men òg ”hjelp” til å sjå verda på ein bestemt måte. Eit døme på dette er miljøvern som er eit tema som opptar vestlege organisasjonar. Utdanninga blir ikkje politisk i ein snever forstand, som at elevane lærer å bli ”kommunistar” eller ”sosialistar”, men den blir politisk eller moralsk når den formidlar kunnskap til elevane som gir seg ut for å

vera ”objektiv og sann”. Denne kunnskapen har derimot politiske forankringar i vesten. Som vist i dette dømet og andre døme har læreplanen ofte ein moraliserande tone, elevane skal læra riktig oppførsel i tematikkar som miljøvern, demokrati og helse. I denne samanhengen kan utdanning vera med på ei vestleg rekolonisering av folk. På same måte som Frankrike i kolontida skulle sivilisera folk skal ”vesten” i dag sivilisera ”resten”.

Språk

Fransk blei, som allereie nemnt, gjeninnført som undervisningsspråk på 90-talet. På eksamen derimot kan elevane velja om dei vil svara på fransk eller gassisk. I alle fall på dei offentlege skulane verkar det heller ikkje som det er vanleg at all undervisning er på fransk. Dagens situasjon kan samanliknast med det som skjedde i den andre republikk. Lærarane var då ikkje førebudde og hadde ikkje materiale til å undervisa på gassisk. No er problemet at mange av lærarane har fått si utdanning frå den gassiske perioden, som gjer at det kan vera vanskeleg for dei å undervisa på fransk. Ovanfor blei det vist at mange hevdar at gassiske skular ikkje kan ha undervisning på gassisk fordi folk då blir isolerte frå resten av verda, og at dette har samanheng med hendingane som skjedde i den andre republikk. Fleire eg har snakka med har òg hevda at gassisk ikkje er eit godt nok vitenskapleg språk i undervisinga, fordi ord og uttrykk manglar særleg i realfaga. Kva gjer at mange i ein skulesamanheng er så lite stolte av språket sitt? I denne samanheng kan det vera nyttig å sjå kva rolle språk har hatt både historisk og i dagens samfunn på Madagaskar.

Det gassiske alfabet blei utforma og språket begynt nedskrive på 1800-talet. Merina kongedømet som etterkvart kontrollerte store deler av øya hadde etablert alliansar med Storbritannia. Blant desse var misjonærar frå *London Missionary Society* (LMS), som samarbeida med merina-kongedømet for å utforma eit gassisk alfabet og skriva ned språket. Dei første skulane som vart etablerte var hovudsakleg i innlandet. Frå misjonæranane si side var dette ein måte å få formidla bibelen på. I tillegg var undervisning i ikkje religiøse fag sett på som viktig for å bryta ned det misjonæranane rekna som irrasjonell overtru blant dei innfødde gassarane (Gow, 1979). Merina-kongedømet ville ha mest muleg teknisk kunnskap frå britane (Bloch, 1971). Dei brukte òg skulane til å rekruttera arbeidskraft (Freeman, 2001). I tillegg kunne gjerne språket vera nyttig administrativt sidan merina kontrollerte store område av øya. Koloniseringa vart leia av generalguvenør Galliéni som sette i gong eit omfattande sivilisasjonsprosjekt. I dette prosjektet hadde skular ei viktig rolle og det blei satsa på å få

bygd skular. Fransk språk og kultur kom inn i undervisinga, elevane lærte til dømes fransk historie og geografi. Samstundes døydde ikkje gassisk som språk ut slik dette dømet viser.

Atrefy, ein eldre mann i Amboromalandy, fortel at han gjekk på skule i Marovoay under kolonitida. Han er oppteken av at han var ein av få som hadde utdanning og at han derfor blei plukka ut av franskmenna til å vera administrativ leiar i Amboromalandy (*chef de village*). Han fortel at han i motsetnad til mange andre var flink på skulen. I ein time hadde læraren hengt opp eit bilde av ein hund på tavla og skreiv *alika*, då ein i klassen blei bedt om å lesa kva som stod på tavla las han derimot *fandrokana*.

Eg trur Atrefy fortalte denne historien som del av eit bilde han ville gi meg av kor flink han var. Han gjentok til dømes ofte alt han hadde fått bygd i landsbyen då han var leiar, som marknadsplass og sjukehus. Samstundes viser dømet ein del om språk. *Alika* er det ordet som blir brukt for hund i innlandet medan *fandrokana* blir nytta på sakalava dialekt. Franskmenna hevda at dei skulle støtta ”kystfolk” (*côtiers*) mot merina for å vinna støtte på Madagaskar. Samstundes hadde merina allereie etablert administrative strukturar som det vart enkelt for Frankrike å bygga vidare på. Det gassiske språket kan då vera eit døme på dette. Sjølv om kolonimakta ville læra folk fransk, kan dei òg ha hatt nytte av at folk kunne formidla beskjedar på gassisk. Koloniseringspolitikken til Frankrike var då med på å bygga opp to elitar. Når dei nytta seg av merina som allereie hadde utdanning var dei med på å vidareføra deira dominans. Samstundes bygde dei opp ein kystelite sidan dei rekna merina til dei som først og fremst kunne gjera motstand mot kolonimakta. Sjølv om Frankrike fekk bygd ut skulesystemet var det mange som ikkje fekk gå på skule, og før opprøret i 1947 var høgare utdanning berre for franskmenn. Seinare vart elitar danna mellom anna ved at nokre gassarar fekk reisa til Frankrike for å ta utdanning der. Fransk språk blei etablert som eit elitespråk medan gassisk basert på merina si dialekt òg vart nytta.

Under den andre republikken vart ”offisiell gassisk”, som i stor grad bygger på merina dialekten, standardisert og gjort til undervisingsspråk. Dette madagassfiseringsprosjektet vart som allereie nemnt på mange måtar ikkje vellykka, og då dei politiske endringane begynte blei fransk innført att som undervisingsspråk. I lys av nedgangstidene hevdar mange i dag at dei ikkje vil bli isolerte og derfor må kunna fransk. Denne gjeninnføringa er heller ikkje uproblematisk fordi denne gongen har mange av lærarane og foreldra si utdanning på gassisk,

og er gjerne ikkje flinke nok til å undervisa på fransk eller kunna hjelpa barna sine med lekser. Samstundes er det ein forskjell. Medan det ikkje var pengar til å produsera læremateriale på gassisk er det enklare å få tak i bøker på fransk, som til dømes bøker produsert for frankofone land. Denne forskjellen kan òg ha vore medverkande til at fransk blei vedlikehalde som eit elitespråk sjølv under madagassifiseringa. Ernestine fortel til dømes at ho på denne tida gjekk eit år på gymnas på ein offentleg skule. Undervisinga var på gassisk, men ho hugsar at når dei til dømes hadde gruppearbeid og skulle på bibliotek var alle bøkene på fransk. Broch-Utne (2000) nemner òg eit liknande døme om ein gassisk rektor ho har møtt i 1989 som seier han bruker franske bøker fordi det er dei han har tilgjengeleg (ibid:162). Dei som hadde råd til det sendte barna på privatskular der dei kunne læra fransk. I tillegg var gassisk i den andre republikk undervisingspråk på barne- og ungdomsskular og dei første åra på gymnas, medan undervisinga dei siste åra var på fransk for å førebu studentane til universitetsutdanninga som òg var på fransk. Kunnskap i fransk kan då òg i denne perioden relaterast til utdanning og karriere. Det var dermed ein elite som var i stand til å innføra fransk att som administrasjons- og undervisingspråk på 90-talet, og som kunne samarbeida med dei internasjonale organisasjonane. Innføring av engelskundervising understrekar òg at internasjonalt samarbeid blir rekna som viktig. Kunnskap i språk blir ein faktor for å ta del i ”utvikling” eller ei ”moderne verd”.

Fransk har ikkje berre verdi som ein kunnskap som gir karrieremulegheiter, men blir viktig i ein nasjonalpolitisk kontekst. Som allereie nemnt var det merina si dialekt som blei etablert som ”offisiell gassisk” og nytta som undervisingspråk i den andre republikk. Dette medførte vanskar for foreldre og lærarar som var vane med undervising på fransk. Nye faguttrykk vart eit problem, medan for andre var det sjølve språket som var vanskeleg. Sharp (2002), som har gjort feltarbeid i Ambanja nord for Mahajanga, hevdar til dømes at for hennar ”kystinformantar” var innføringa av offisiell gassisk ikkje ein fordel fordi det blei eit nytt språk elevane måtte læra seg (ibid:11). Dette favoriserte då innlandsstudentar sidan det var deira dialekt det offisielle språket bygger på. I dag er fransk gjeninnført som undervisingspråk av Zafy si regjering. I tillegg til eit ynskje om ikkje å bli isolerte frå resten av verda vart val av språk òg eit nasjonalpolitisk tema. Politikarar som til dømes utdanningsministeren i 1993, Fanon, hevda at kystfolk føretrekk fransk heller enn gassisk som i denne samanhengen gjerne blir kalla *teny ny merina* (merina sitt språk).

I pensum på skulane blir det som vist framheva eit fellesskap mellom gassarane, mellom anna basert på at alle har same språk arva frå forfedrane. Samstundes kan det motsette

bli hevda basert på at det er forskjellar mellom dei ulike dialektane. Dette kan blir brukt politisk i ein kyst innland retorikk, men òg slik Sharp viser vera problematisk for kystelevar. Mange av mine informantar kjem frå innlandet, men er fødd og har vekse opp på kysten eller dei har flytta til kysten. Det å forstå offisiell gassisk treng då ikkje å vera eit problem for dei. Samstundes vil det på skulen gjerne vera den lokale dialekten som blir nytta, både dei som kjem frå området, og dei som har budd der lenge er van med denne dialekten. Det gjer at dei frå innlandet gjerne nyttar den lokale dialekten på skulen, medan dei bruker ei innlandsdialekt heime i familien. Sidan all undervising ideelt sett skal vera på fransk, og ikkje offisiell gassisk, gir det elevar og lærarar større mulegheiter til å nytta den lokale dialekten. Samstundes vil det i fleire tilfelle som undervising i faget gassisk og blant lærarar frå innlandet vera offisiell gassisk som blir nytta. I tillegg til fransk blir offisiell gassisk òg ein kulturell kapital i ein utdanningskontekst, brukt på skulen, og i andre kontekstar som i talar på nasjonale arrangement og på gassisk radio, fjernsyn og aviser. Det å hevda at ”offisiell gassisk” er vanskeleg å forstå kan dermed for enkelte bli problematisk fordi dei då samstundes seier at dei ikkje er i stand til å delta i ei ”moderne verd”.

Private skular

Endringane på byrjinga av 90-talet har òg medført ei oppblomstring av private skular. Det å driva ein privat skule har i følgje ein artikkel i *Revue de l’Ocean Indien* blitt ein lønsam aktivitet, og skular som kallar seg franskspråklege (*d’expression francaise*) er blitt vanlege (*Revue de l’Ocean Indien*, 2002:26). I tillegg finst private skular som katolske, lutherske og franske. Nokre av desse skulane blei først starta av misjonærar eller kolonimakta. Medan nokre av dei har overlevd endringar vart mange stengde i madagassifiseringsperioden, men blir i dag gjenopna. Utdanningsdepartementet har oppretta ei eiga avdeling som administrerar dei ulike skulane. Bortsett frå den franske skulen følgjer dei andre skulane det offisielle gassiske pensum, men vil i tillegg kunna undervisa elevane i religion. Medan dei offentlege skulane frå 2003 skal vera gratis kostar dei private pengar. Mange føretrekk derimot private skular fordi elevar på desse skulane generelt oppnår betre resultat på eksamen. Det finst òg fleire private skular i innlandet enn på kysten (Rafalimanana, 1999). Sjølv om det gjerne vil vera fleire som begynner på skule når den ikkje kostar pengar, vil ei privatisering og liberalisering av skulesystemet samstundes kunna medføra at forskjellar blir vedlikehaldne, der dei som har råd til det kan senda barna sine på dei beste private skulane.

Oppsummering

I læreplanen på Madagaskar blir det framheva at det finst eit fellesskap mellom alle gassarar. I dette kapittelet har det derimot ved å sjå kva som eksplisitt blir gjort til pensum, relatert til implisitte tema, og tema som ikkje blir teke opp i pensum, blitt vist at skulen favoriserar visse former for kunnskap. Skulen konstruerar til dømes forskjellar mellom moderne og tradisjonell kunnskap, og tillegg samstundes moralsk verdi til desse ulike formene for kunnskap. Denne prosessen kan relaterast til at det gjerne er ein utdanna merina-elite i samarbeid med vestlege ekspertar som utarbeidar læreplanane. Endringane på byrjinga av 90-talet skulle depolitisera utdanningssystemet som då var prega av sosialistiske verdiar. Utdanning blir derimot framleis politisk i den forstand at den favoriserar verdiane til enkelte grupper. I tillegg til at pensum skaper ideologiske forskjellar, kan tilgang på utdanning som ei auke i talet på private skular vera med på å vedlikehalda forskjellar som skuleutdanning skaper mellom ulike grupper.

Kapittel 6

Eit overordna perspektiv på utdanning: teoretisk og tematisk drøfting

I dei føregåande kapitla har eg presentert ulike aspekt ved utdanning. Eg har sett på utdanning både i ein lokal og ein nasjonal kontekst. I innleiinga gjorde eg rede for ulike teoretiske perspektiv, og i dette oppsummeringskapittelet vil eg sjå korleis desse perspektiva kan vera nyttige for å analysa empirien som er blitt presentert. Sidan utdanning skjer på fleire nivå, frå mikroprosessor i ein lokal kontekst til makroprosessor på nasjonalt og globalt nivå, blir teori som kan peika på samanhengar mellom desse viktig. Eg finn det dermed vanskeleg å velja anten eit perspektiv som tek utgangspunkt i strukturelle aspekt ved samfunnet eller eit aktørperspektiv, men vil visa at ein kombinasjon mellom desse kan vera nyttig. I slutten av kapittelet vil eg ved hjelp av empiri og teori peike på ulike tematikkar som er relevante i forhold til utdanning på Madagaskar.

Teoretisk drøfting

Strukturelle perspektiv på utdanning

Teoretikarar som Bourdieu og Foucault presenterar som allereie vist i innleiingskapittelet interessante perspektiv på skular og utdanning. Bourdieu viser korleis skular skaper og vedlikeheld materielle og ideologiske forskjellar mellom ulike klassar (Bourdieu og Passeron, 1977). Bourdieu gjer dette ved å visa at det finst ulike former for kapital, ikkje berre økonomisk, men sosial, kulturell og symbolsk kapital som alle blir viktige i ei analyse av utdanning. Samanhengar mellom dei ulike formene for kapital viser korleis ein klasse kan etablere og vedlikehalda dominans over andre gjennom utdanning. Skule blir eit felt der den dominerande klassen kontrollerer spelereglane, det vil seia at det er dei som bestemmer kva kapital det er viktig å kunna, og dette vil gi dei større mulegheiter til å lykkast på skulen. I denne samanhengen blir omgrepet *doxa* nyttig. *Doxa* viser til kunnskap som blir teke for gitt og reknast som naturleg og sann. Det at kunnskapen blir sett på som naturleg gjer at den dominerande klassen vil kunna vedlikehalda sin posisjon gjennom symbolsk vold. Dette omgrepet viser til at heller enn å gjera motstand mot systemet vil personar som ikkje tilhøyrer eliten utvikla eit syn på og godta seg sjølve som underordna. Medlemmer av ulike klassar vil utvikla ulike *habitus*, som viser til at dei vil ha ulike måtar å vera på, og ha ulike preferansar

og smak. Medan Bourdieu blir nyttig for å sjå kven og kvifor nokre dominerar, kan Foucault sitt diskursperspektiv visa korleis makt blir gjort naturleg gjennom diskursar som produserar institusjonar, språk, kategoriar og praksisar som konstituerar og ordnar virkeligheiten for subjekta. I eit perspektiv på *governmentality* viser Foucault (1978) ulike teknikkar som oppstår for å inkorporera subjekt i staten. Skular blir eit døme på ein institusjon som formar folk, og der makt blir gjort naturleg i relasjonar mellom subjekta (Foucault, 1977).

I denne oppgåva har desse strukturelle perspektiva vore nyttige til å retta fokus mot det nasjonale utdanningssystemet som ein historisk betinga diskurs, der skular i ulike periodar har blitt nytta for å kontrollera og forma folk på bestemte måtar. Skular skaper heller ikkje like mulegheiter for alle, men blir eit felt der forskjellar kan etablerast og vedlikehaldast. I denne samanhengen blir dei ulike kapitalomgrepa nyttige. Skulekunnskap verkar nøytral og naturleg, men favoriserar enkelte grupper. På Madagaskar har utdanning skapt eit skilje som har element av både klasse- og etniskbaserte forskjellar (Covell, 1987). Ved å sjå kva kunnskap som blir gjort viktig i pensum har det blitt vist at det er ein utdanna elite sine verdiar som dominerar. Sidan fransk er undervisningsspråk blir dette ein kunnskap det er viktig å kunna, og blir ein viktig kapital i utdanning. I tillegg vil ein merina-elite sin ideologi gjerne dominera i læreplanane sine definisjonar av kva det vil seie å vera utdanna. På lokale skular blir pensum formidla som naturleg og nøytral kunnskap og blir utdanningsfeltets *doxa*. Heller enn å stilla spørsmål ved til dømes det å læra fransk blir dette sett på som nødvendig for å reknast som utdanna. Denne prosessen kan karakteriserast som ei form for symbolsk vold der elevar og lærarar som ikkje kan fransk utviklar eit syn på seg sjølve som underordna. I denne samanhengen viser *habitus* omgrepet til korleis desse forskjellane blir inskriberte hos den enkelte.

Korleis utdanning etablerar og vedlikeheld forskjellar som kan relaterast til ulike former for kapital blir tydeleg ved å sjå ulike døme frå Amboromalandy. Det finst ulike private skular i landsbyen, og desse verkar å vera dei mest populære fordi dei gir dei beste resultata på eksamen. Det å senda barna på privat skule krev økonomisk kapital, både til å betala skulepengar, men òg i forhold til å kunna gi barna tid til å gjera lekser eller ta privatundervising. Ikkje alle har like god råd, og omgrepet sosial kapital blir nyttig for å visa at enkelte kan gjera nytte av ulike nettverk for å kunna senda barna på skule. Sjølv om det finst nokre jobbmulegheiter i landsbyen må gjerne mange av dei som vil ta høgare utdanning, eller vil finna seg ein jobb, rekna med å flytta. Den franske skulen blir eit døme på dette. Det barna lærer på denne skulen er lite relatert til kvardagen i landsbyen, og fleire kommenterar at

denne skulen ikkje passar inn. Det blir då gjerne dei som har relasjonar eller sosial kapital utanom landsbyen som i størst grad prioriterar utdanning. Det å vera utdanna gir ikkje nødvendigvis økonomisk kapital, men kunnskap den enkelte lærer på skulen kan gi prestisje eller autoritet i ulike samanhengar som omgrepet symbolsk kapital viser til. Sidan fransk er ein viktig kapital bli det òg ein ressurs som kan gi nokre individ makt i utdanningsfeltet. I kapittel to har det til dømes blitt vist at det er muleg å starta ein fransk skule som er dyrare enn dei andre skulane.

Omgrepet *habitus* viser som allereie nemnt til at det finst variasjonar mellom preferansar, smak og intellekt til ulike grupper. For enkelte er det til dømes ikkje eit spørsmål om barna skal begynna på skulen, men kva skule som er den beste. På skulen vil det gjerne vera eliten sine preferansar som dominerar, og dermed kan skulen bli ein arena som vidarefører forskjellar mellom grupper. Samstundes viser *habitus* omgrepet til at det gjennom praksisar på skulen gjerne blir naturleg for elevane å oppføra seg på bestemte måtar som kan relaterast til intellektuell kunnskap, men òg meir kroppsleggjorte former for kunnskap. Læringa på skulen skjer ikkje berre ved at den enkelte blir fortalt kva han eller ho skal gjera, men blir kroppsleggjort i form av at den enkelte faktisk går med fine kler eller må ete på ein bestemt måte. I Bourdieu sitt perspektiv er det dei sosiale vanane til eliten som blir inskriberte hos det enkelte individ. I denne samanhengen blir derimot òg Foucault sitt perspektiv på makt og *governmentality* interessant. Praksisar på skulen kan relaterast til teknikkar som oppstår for å inkorporera individ i staten. Nokre elevar har til dømes som oppgåve å få dei andre til å stilla opp. Dette blir eit døme på korleis makt blir gjort naturleg, fordi makta finst i relasjonar mellom subjekta. Skule blir dermed ein institusjon der forholda blir lagt til rette for at kunnskap som verkar naturleg og sann kan overførast.

Desse strukturelle perspektiva blir interessante i ei analyse av utdanning fordi dei rettar fokus mot samanhengar mellom utdanning, ideologi, makt og kontroll. Strukturelle perspektiv kan derimot kritisierast fordi ei analyse som vektlegg strukturar eller diskursar kan bli essensialiserande og ikkje kan forklara korleis variasjon eller endring oppstår. Slik Bourdieu nyttar *habitus* omgrepet viser det til dømes først og fremst til klassebaserte forskjellar. Det kan derimot vera andre faktorar som skaper forskjellar som etnisitet og kjønn (Knauff, 1996:127). Det har allereie blitt nemnt at utdanningsforskjellar på Madagaskar kan relaterast til etnisitet, i tillegg vil faktorar som kjønn eller forskjellar mellom rurale og urbane strøk vera viktige. Strauss og Quinn (1994) bygger vidare på Bourdieu sitt perspektiv, men hevdar at det er viktig å vektlegga erfaringar den enkelte sosiale aktør gjer. Ved å vektlegga

erfaringar vil dei visa at sosiale aktørar ikkje berre utviklar ei syn på kva som er naturleg, men òg kva som er ønskeleg. Tankar og handlingar er ikkje berre determinerte av trekk i den eksterne verda, men blir lærte gjennom erfaring og lagra som kognitive skjema. Desse kognitive skjema blir kulturelle forståingar, som i større eller mindre grad er delte utan at dei bli universelle (ibid:285). Dette perspektivet blir ein innfallsvinkel til å kombinera eit strukturelt perspektiv med individuelle erfaringar. Utdanning dreier seg ikkje berre om kva former for kapital den enkelte familie har, men òg om erfaringar den enkelte gjer. Ulike erfaringar kan skapa forskjellar mellom dei sosiale aktørane. Det å sjå samanhengar mellom strukturelle faktorar som kva økonomisk og kulturell kapital ein familie har, men samstundes vektlegga erfaringar den enkelte gjer, har vore nyttig i denne oppgåva for å visa korleis enkelte blir motiverte til å handla på bestemte måtar, som å gå på skule, men korleis hendingar og erfaringar aktørar gjer kan endra deira åtferd.

Ei anna innvending mot å vektlegga strukturar eller diskursar er at ei slik analyse kan bli statisk. I ein skulesamheng er det gjerne naturleg å hevda at pensum og målsettingar utforma på eit nasjonalt nivå utgjer ein struktur som legg grunnlag for praksis. Det er derimot viktig å sjå skular som arenaer for kulturell produksjon og visa korleis folk aktivt møter ideologiske og materielle forhold ved skule og utdanning (Levinson og Holland, 1996:14). Det blir òg viktig å sjå at det finst andre arenaer enn skule der kunnskap blir lært (ibid). I denne samanhengen kan det vera behov for å sjå korleis lokale kunnskapsformer produserar eigne former for makt og subjektivisering (Knauft, 1996:282). Eit døme på ei slik analyse kan vera Lambek (1993) som inkluderar strukturelle aspekt i analysen av kunnskapstradisjonar eller disiplinær på Mayotte. Skulekunnskap er den kunnskapstradisjonen som har blitt vektlagt i denne oppgåva, men andre former for kunnskap har blitt viktige for å visa at det finst andre måtar å vera utdanna på, som kan vera viktige for aktørane på skulen. Det finst praksisar relatert til familie, slekt og vener som gjer at kunnskap og måtar å vera på som er naturlege på skulen, ikkje nødvendigvis blir det utanom skulen. Ei slik form for refleksivitet blir vanskeleg å sjå dersom ein berre fokuserar på strukturelle aspekt ved skulekunnskap. Kven som reknast som autoritet eller kva som er riktig kan variera i ulike kontekstar eller mellom ulike aktørar.

Felles for desse sistnemnte perspektiva er at dei forsøker å bygga ei bru mellom strukturar og *agency*. Dei viser korleis strukturelle perspektiv blir nyttige, men samstundes svakhetar ved desse som at det blir vanskeleg å skildra faktiske aktørar og deira handlingar. Ei aktørorientert tilnærming vil kunna visa korleis skulekunnskap blir overført og nytta av skuleaktørane. I denne samanhengen kan teoretiske perspektiv som tek utgangspunkt i

aktørane sine handlingar vera nyttige for å analysera ulike situasjonar der aktørar møtes og kunnskap blir nytta.

Aktørbaserte perspektiv

Aktørbaserte perspektiv tar utgangspunkt i aktørar, strukturar er ikkje uviktige, men heller enn å fokusera på desse er fokus i analysen på aktørar. Barth hevdar til dømes at formell organisasjon ikkje er irrelevant for det som skjer, men at formell organisasjon ikkje er det som skjer (Barth, 1993:157). I innleiingskapittelet blei det vist at både Barth (2002) og Goffman (1992) har utvikla nyttige analytiske perspektiv og omgrep for korleis ein kan analysera samhandling mellom aktørar. I ei analyse av kunnskap kan det vera nyttig å finna relasjonane mellom visse former for kunnskap, korleis desse blir overførte og den sosiale organisasjon som er involvert i denne prosessen (Barth, 2002). Vidare kan det i komplekse samfunn vera nyttig å dela kunnskap inn i ulike tradisjonar. Kvar tradisjon vil ha sine former for kunnskap, måtar å overføra desse på, og produsera ulike sosiale posisjonar og autoritetar. Ved å analytisk dela kunnskap inn i ulike tradisjonar vil ein kunna visa korleis ulike aktørar nyttar kunnskap frå desse tradisjonane (Barth, 1993, 2002). I denne samanhengen blir Goffman (1992) sin rollespelteori der han framstiller sosialt liv som eit teater nyttig. Ein sosial person vil ha ulike statusar som kan variera over tid. Omgrepet rolle viser til at det finst ulike måtar å utøva ein status på (ibid). Barth hevdar til dømes at i ein kunnskapstradisjon vil gjerne ekspertar vera meir tru mot kunnskapen i ein tradisjon enn andre. Det vil vera ein viss grad av einskap mellom aktørane som gjer at dei kan samhandla, dette kallar Goffman situasjonsdefinisjon. Nye erfaringar vil derimot kunna gjera at aktørar endrar åtferd, og Barth (2000) utviklar ein kognitiv modell der han bygger på Lakoff for å visa at kunnskap blir lagra hos aktørar som mentale skjema som dei kan gjera bruk av i ulike sosiale kontekstar.

I denne oppgåva har desse perspektiva gitt nyttige innfallsvinklar til korleis aktørar på ulike måtar relaterar seg til skulekunnskap. Skulekunnskapen er formelt utvikla på eit nasjonalt nivå, men blir formidla av lærarar til elevar på lokale skular. Ved å ta utgangspunkt i kunnskap som blir lært på skulen, men i relasjon til korleis den blir lært og kven som er involvert i denne prosessen, vil ein sjå at det blir aktørar som gir meining til skulekunnskapen. I kapittel tre har det til dømes blitt vist døme frå timar der fransk blir nytta i undervisinga, og der det å læra kunnskap utanåt er ein viktig metode. I desse tilfella kan ein hevda at autoritetsrelasjonar mellom lærar og elevane er etablerte slik at kunnskap kan overførast. Ved å sjå dei faktiske aktørane og det som skjer, kan ein derimot stilla spørsmål ved i kva grad

elevane forstår den nye kunnskapen og eventuelt kan gjera nytte av den utanom skulen. Pensum kan til dømes hevdast å formidla globale verdiar som korleis miljøproblem skal løysast, men desse problemstillingane blir sjeldan relaterte til den lokale konteksten. Gjennom oppgåva har det blitt gitt fleire døme på at praksisar og det som læres på skulen ikkje nødvendigvis blir relevant utanom skulen. Eit fokus på kunnskapens innhald, men i relasjon til kven som nyttar den og korleis den blir overført er dermed nyttig.

Eit fokus på aktørar vil òg kunna visa at kva rolle skule og utdanning har for den enkelte vil kunna variera. I denne samanhengen blir det viktig å sjå ulike sosiale posisjonar eller statusar som lærar eller elev som roller som kan utøvast på ulike måtar. Blant lærarane vil det til dømes bli viktig for dei som driv private skular å opptre som ekspertar i skulekunnskap, og dei vil gjerne vera meir bevisste enn andre lærarar på korleis dei utøvar denne rolla. Skulekunnskap vil derimot ikkje vera den einaste form for kunnskap som formar aktørane, og ei disiplinering vil ikkje vera total. Elevane vil til dømes nytta uniform, men dei vil finna kreative måtar å kle seg på som samstundes kan visa at dei har andre interesser. Bakgrunn, erfaringar og andre statusar aktørane har vil bli viktige for korleis den enkelte handlar. Korleis aktørar forstår situasjonar og nyttar kunnskap vil til dømes kunna variera etter kva relasjonar dei inngår i. Dei som har mange slektningar i landsbyen vil gjerne få fleire omsyn dei må ta, som konflikhtar som kan oppstå for korleis den enkelte kan utøva rolla som kristen. Nokre av dei som har få slektningar vil derimot antyda at dei vil oppføra seg annleis om dei reiser til heimstaden der familien opphavleg kjem frå. Aktørane inngår heller ikkje i dei same relasjonane heile livet. Det å senda barna på skule kan for enkelte innebera nye situasjonar som kan gjera at dei endrar åtferd. Eit fokus på sosiale posisjonar og roller vil kunna visa at aktørar inngår i fleire relasjonar og har ulike erfaringar som gjer dei til sosiale personar som er dynamiske.

I ei analyse av skular og utdanning blir det viktig å sjå at definisjonar av det å vera utdanna (Levinson og Holland, 1996) blir forma på ulike nivå. Medan læreplanane representerar eit ideal for korleis folk bør utdannast og formast, vil aktørar aktivt møta og finna måtar å relatera seg til denne formelle kunnskapen. Medan strukturelle perspektiv kan retta fokus mot samanhengar mellom former for kunnskap og praksisar som reknast som kulturell kapital i nasjonale og globale definisjonar av det å vera utdanna, vil aktørbaserte perspektiv retta fokus mot at kunnskap ikkje eksisterar utan faktiske aktørar, og at kunnskap dermed alltid vil bli tilagt meining av aktørane.

Tematisk drøfting

Utdanning er eit komplekst prosjekt som involverar aktørar og institusjonar på ulike nivå, og det finst ulike innfallsvinklar til korleis den kan skildrast. Bloch (1998a) fokuserar til dømes på den kulturelle betydninga til skulekunnskap. Han viser at blant Zafirimany på Madagaskar blir skulekunnskap ein del av forfedrekunnskapen, og presenterar dermed ikkje ein trussel for den "lokale kulturen". Freeman (2001) viser derimot at blant betsileo der skuleutdanning og offentlege institusjonar har større fotfeste blir skulekunnskap meir problematisk. Samstundes som den skaper karrieremulegheter, kan den fjerna folk frå dei "moraliske praksisane til forfedrelandet" (ibid: 251). Den kulturelle konstruksjonen av skulekunnskap lokalt er ei viktig del av eit studie av skular, derimot kan ein annan innfallsvinkel til utdanning vera å sjå skular som som del av eit nasjonalt prosjekt. I kapittel fem blei det vist at dette både er eit "kollektiviserande prosjekt" i å skapa eit "førestilt fellesskap" (Andersson, 1996) mellom alle medlem i samfunnet, og eit individualiserande prosjekt i å gjera folk til "gode borgarar". Eg vil først visa korleis den empiriske delen av oppgåva mi kan belysa skulen si rolle i å skapa nasjonale "nye menneske", for så å koma tilbake til skulen si rolle i å skapa individuelle "nye menneske".

Nasjonsbygging og ritual

I oppgåva har det blitt vist fleire døme på at aktørane på skulen deltek i ritual som plasserar dei i eit nasjonalt fellesskap. Den offisielle skuleopninga, morgonsamlingane og 1947 markeringa blir praktisert på skular over heile landet. Ritual kan samanliknast med språk som begge konstituerar ein virkelighet, det vil seia at gjennom ritual eller språk blir verda forstått av individa (Rappaport, 1999). Det er tydeleg at gjennomføring og deltaking i dei ulike rituala er viktige på skulen. Utdeling av karakterbøker etter seremonien er over, arrangering av offisiell skuleopning trass kort forvarsel og gjennomføring av morgonsamlingane sjølv om flaggstong manglar er døme på dette. Mangel på symbol som flaggstong blir kommentert som trist og både dette dømet, og den høgtidelege stemninga under seremoniane som når flagget blir heist, kan visa at desse rituala vekker kjensler hos dei enkelte individa. Eit fokus på form kan då vera nyttig i å sjå korleis ritual kan gi folk innblikk i større samanhengar enn dei kan erfare gjennom samhandling i kvardagen. Ei slik analyse av ritual peikar på at dei har ein funksjon, i dette tilfellet å skapa nasjonalkjensle. I tillegg har aktørar ulike oppgåver som viser den enkelte kvar han eller hennar plass i systemet er. Ritual formidlar då konvensjonelle reglar og normer som den daglege oppførsel skal følgja (Rappaport, 1999:123). Ei slik

deltaking i ritual der alle får ulike oppgåver kan òg visa korleis denne praksisen blir gjort naturleg for den enkelte (Foucault, 1977).

Eit perspektiv som tek utgangspunkt i ritual og symbol vil derimot kunna bli statisk, og i analysen blir det ikkje rom for å visa at det er faktiske aktørane som deltek. Sjølv om forma til ritual blir verande relativt lik vil innhaldet ritualet har for aktørane kunna variera. Det er viktig å sjå meining som ein relasjon mellom ”en bit av kultur” og ein aktør (Barth, 1994:120). Eit slik perspektiv vil kunna retta fokus mot at aktørane og deira handlingar er viktige i ei analyse av ritual. Markeringa av 1947 opprøret i Amboromalandy i 2002 føregår til dømes som vanleg med nedlegging av kransar og minnetalar over det som skjedd i 1947, og eit nasjonalt fellesskap basert på sjølvstende frå kolonimakta Frankrike blir markert. Samstundes er det i 2002 ein uavklart nasjonalpolitisk situasjon på Madagaskar der øya er delt. Kven som deltek blir då viktig, som at to av deltakarane blir rekna for å vera mot Ratsiraka. Dei faktiske aktørane som deltek og den sosiokulturelle konteksten for ritualet blir viktig, og viser at aktørane sine handlingar blir viktige for å definera kva som reknast som det nasjonale fellesskapet. Eit perspektiv som tek utgangspunkt i aktørane vil kunna retta fokus mot korleis endring skjer, og gi rom for at det kan vera variasjon mellom aktørane. I denne samanheng kan det vera nyttig å påpeika at sjølv om ritual i tilknytning til skular kan skapa ei fellesskapskjensle vil mange på Madagaskar ikkje gå på skule og dermed ikkje delta i desse rituala.⁴⁶

Nasjonsbygging og konflikt

Den politiske situasjonen der øya blir delt skaper situasjonar der aktørane må ta val dei elles ikkje gjer. Eit slikt døme er gjennomføringa av eksamen. Dei ulike aktørane sine val for når eksamen skal vera får følgjer for korleis dei definerar det regionale og det nasjonale, som til dømes om Mahajanga skal vera del av ”det nye kyst Madagaskar” eller om den enkelte ikkje ynskjer ei slik deling av Madagaskar. I kapittel fire blei det vist at aktørane er ulikt posisjonerte, og dette avgrensar dei vala dei kan gjera. Samhandling med andre og egne interesser som å få behalda jobben blir viktige for å forstå korleis dei handlar. Samstundes blir eksamen i dette tilfellet eit symbol på to ulike fellesskap, og i denne samanhengen kan det

⁴⁶ I ei analyse av nasjonaldagsfeiringa i Ambanja nordvest på Madagaskar argumenterer Sharp (2001) for at denne kan fortolkast ulikt av dei ulike deltakarane (merinaeliten, franskmenne). Ho meiner derimot at for skuleungdommane frå kysten blir ein nasjonal lojalitet lokaliserte definisjonar som ikkje kan forenast med staten sine definisjonar som har djupe røtter i ein fransk-merina hybriditet.

vera nyttig å sjå eit moralsk aspekt ved handlingane til aktørane. Lambek (2003) påpeikar at aktørar handlar ut frå kva dei meiner er riktig. I dette dømet om når eksamen skal vera, dreier det seg ikkje berre om ein nyttemaksimerande tankegang der det viktigaste er å behalda jobben, men òg at aktørane gjer det dei meiner er riktig. I forhold til å utsetta eksamen er det gjerne ikkje ein fordel for elevane på ungdomsskulen i Amboromalandy, sidan dei er ferdige med undervisinga og får ein lengre pause enn vanleg før eksamen. Når enkelte likevel vil utsetta eksamen viser dei til at eksamen skal vera ein nasjonal eksamen. Dei viser då òg at dei har eit førestilt fellesskap til andre på Madagaskar. Samstundes blir den nasjonale konflikten i 2002 eit døme på at den gassiske stat ikkje alltid klarer å skapa eit nasjonalt fellesskap på Madagaskar.

Det individuelle prosjektet ved skulen

Skulen skal ikkje berre forma folk kollektivt, men skal kunna gi den enkelte mulegheiter til å utvikla seg "fysisk, intellektuelt og moralsk" (Mineseb, 1997-2000:5). I kapittel fem blei det vist at pensum vil forma elevane på bestemte måtar. Skulen blir ein institusjon som skal skapa borgarar som oppfører seg slik staten vil (Foucault, 1978). I kapittel tre har det blitt vist at forholda ligg til rette for at elevane skal ta i mot denne kunnskapen. Elevane møter på skulen, dei gjer stort sett det dei får beskjed om av lærarane, og kunnskapen som formidlast verkar å vera akseptert. Derimot kan det vera nyttig å sjå kva kunnskap som faktisk formidlast og korleis dette skjer. Som det har blitt vist i oppgåva er mykje av den kunnskapen elevane lærer på skulen annleis enn den kunnskapen dei nyttar utanom skulen, og blir i den samanhengen "framand" for elevane. Måten kunnskapen blir overført på, som å læra utanåt, og at undervisinga ofte er på fransk, gjer at elevane gjerne ikkje forstår innhaldet i det som blir formidla til dei. Kunnskapen blir heller ikkje konkretisert eller satt inn i ein lokal kontekst av lærarane. Når skule likevel blir verdsett er det gjerne ikkje fordi folk forventar at barna skal læra kunnskap dei har nytte av lokalt. Foreldre føretrekk skular der barna deira har størst sjansar for å klara eksamen, og bortsett frå det å kunna lesa og skriva som kan vera nyttig lokalt, er forventningane til skulekunnskap gjerne relatert til at den enkelte skal læra nok til å klara eksamen. I denne samanhengen blir til dømes fransk verdsett som ein viktig kunnskap.

Dei lokale forventningane til skule er då gjerne ikkje dei same som dei nasjonale utdanningsmåla der det enkelte individ skal "utvikla" seg. Ein årsak kan vera at staten manglar ressursar til å skapa ei kvalitativ utdanning og moderne jobbar (Fuller, 1991). I denne samanhengen blir det viktig å sjå at utdanning ikkje har same betydning for alle. I oppgåva

har det blitt vist at utdanning blir ein faktor som skaper forskjellar mellom folk, og for dei som gjer moderne karrierar vil skulekunnskapen gjerne i større grad vera relevant. Samstundes vil andre kunnskapstradisjonar som er relaterte til ein forfedretradisjon vera viktige. Mange nyttar til dømes feriar til å reisa til *tanindrazana*, der familie og slekt opphavleg kjem frå. Det treng då ikkje berre å vera staten sine manglande ressursar som gjer at skulen gjerne ikkje klarer å forma folk. Folk har derimot sjølve andre former for kunnskap som dei meiner er viktige, og dei finn måtar å kombinera kunnskap frå ulike tradisjonane på.

Nye menneske

Eit tema i denne oppgåva har vore å sjå på kva rolle utdanning har i å forma ”nye menneske”. Ei analyse av utdanningsdiskursar produsert på nasjonalt og globalt nivå viser at dei legg sterke føringar for korleis individ skal formast. Bourdieu og Foucault sine teoretiske perspektiv gir innsikt i korleis skular blir institusjonar som legg til rette for at desse diskursane blir reproduserte på skulen. Samstundes gjer både den økonomiske og den politiske situasjonen på Madagaskar at skuleutdanning og andre offentlege institusjonar gjerne ikkje innverkar på folk sine liv i så stor grad som i dei vestlege kontekstane som Bourdieu og Foucault tek utgangspunkt i. Skular i *fragile states* kan hevdast å vera karikaturar av vestleg utdanning *erving largely symbolic and intergrative purposes* (Fuller, 1990). Eg er einig i at skulen har ein slik funksjon på Madagaskar, men samstundes er det viktig å sjå skular ikkje berre som karikaturar av vestleg utdanning, men som del av ein kulturell kontekst. Skuleutdanning gir meining og blir nytta av lokale aktørar på deira premiss. Barth sitt teoretiske perspektiv kan då vera nyttig i å sjå at det finst ulike kunnskapstradisjonar, der folk gjer nytte av kunnskap frå desse i ulike situasjonar. Skule skaper då gjerne ”nye menneske”, men ikkje nødvendigvis menneske som er kopiar av dei skildra i læreplanen.

Ei antropologisk tilnærming til utdanning vil vera nyttig fordi den viser at eit studie av skule og utdanning må ta omsyn til at utdanning ikkje er ein sektor, men at definisjonar av kva det vil seia å vera utdanna er ein prosess som skjer på ulike nivå, og må relaterast til andre trekk ved samfunnet både på lokalt og nasjonalt nivå.

Litteraturliste

Allen, Philip M.

1995. *Madagascar: conflicts of authority in the great island*. Boulder, Colo: Westview Press.

Althusser, Louis

1971. Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (ed), *Lenin and philosophy and other essays*. London: Redwood Books.

Anderson, Benedict.

1996. *Forestilte Fellesskap*. Oslo: Spartacus Forlag.

Barth, Fredrik.

1990. The Guru and the Conjurer. *Man*. Vol. 25, No 4.

1993. *Balinese Worlds*. Chicago: University of Chicago Press.

1994. *Manifestasjon og Prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.

2000. Boundaries and Connections. In A.P. Cohen (ed), *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*. London and New York: Routledge.

2002. An Anthropology of Knowledge. *Current Anthropology* 43 (1).

Bloch, Maurice.

1971. *Placing the Dead*. London and New York: Seminar Press.

1998a. Literacy and enlightenment. In M. Bloch (ed), *How we think they think: anthropological approaches to cognition, memory and literacy*. Oxford: Westview Press.

1998b. Why do Malagasy cows speak French? In M. Bloch (ed), *How we think they think: anthropological approaches to cognition, memory and literacy*. Oxford: Westview Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude.

1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Bourdieu, Pierre.

1990. Structures, habitus, power: basis for a theory of symbolic power. In N.B. Dirks, G. Eley, S.B. Ortner (eds), *Culture/Power/History: A reader in contemporary social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brock-Utne, Birgit.

2000. *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York & London: Falmer Press.

Clignet, Ernst & Ernst, Bernard

1995. *L'école à Madagascar: Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*. Paris: Karthala.

Covell, Maureen.

1987. *Madagascar: Politics, Economics and Society*. London: Frances Pinter

Dahl, Øyvind.

1993. *Malagasy Meanings: An Interpretive Approach to Intercultural Communication in Madagascar*. Stavanger: Misjonshøgskolens forlag.

1998. *Merkverdige Madagaskar- øya mellom øst og vest*. Oslo: Spartacus Forlag.

Emerson, Robert M, Fretz Rachel I, Shaw Linda L.

1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago & London: University of Chicago Press.

Feeley-Harnik, Gillian

1978. Divine Kingship and the Meaning of History among the Sakalava of Madagascar. *Man*,13.

1984. The political economy of death: communication and change in Malagasy colonial history. *American Ethnologist* 11.

1991. *A Green Estate: Restoring Independence in Madagascar*. Washington D.C: Smithsonian Institution Press.

Foucault, Michel

1977: *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. Oversatt av Sheridan, Alan. New York: Random House.

1978 (1991): Governmentality. In G. Burchel et al. (eds.), *The Foucault effect: studies in governmentality; with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. London: Harvester.

1990: Two lectures. In N.B. Dirks, G. Eley, S.B. Ortner (eds), *Culture/Power/History: A reader in contemporary social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, Luke

2001. *Knowledge, Education and Social Differentiation amongst the Betsileo of Fisakana, Highland Madagascar*. PhD thesis. London School of Economics. (Unpublished).

Fuller, Bruce.

1991. *Growing up Modern: The Western State Builds Third World Schools*. London: Routledge.

Gellner, Ernest

1987. Nationalism and the two forms of cohesion in complex societies. In E. Gellner (ed), *Culture, identity and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, Erving.

1992. *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax Forlag.

Gow, Bonar A.

1979. *Madagascar and the Protestant impact: the work of the British missions 1818-95*. London: Longman and Dalhousie University Press.

Knauff, Bruce M.

1996. *Genealogies for the Present in Cultural Anthropology*. New York and London: Routledge.

Kottak, Conrad P.

1980. *The Past in the Present: History, Ecology, and Cultural Variation in Highland Madagascar*. The University of Michigan Press.

Lambek, Michael.

1993. *Knowledge and Practice in Mayotte: Local Discourses of Islam, Sorcery, and Spirit Possession*. Toronto: University of Toronto Press.

2001. Rappaport on Religion: A Social Anthropological Reading. In E. Messner, M. Lambek (eds), *Ecology and the Sacred: Engaging the Anthropology of Roy A. Rappaport*. Michigan: The University of Michigan Press.

2002. *The Weight of the Past: Living with History in Mahajanga, Madagascar*. New York: Palgrave Macmillan.

2003. On Morality and Personhood. Interview with Michael Lambek i *Newsletter of African Studies at Bayreuth University* 11/2.

Lambek, Michael og Walsh, Andrew

1999. The Imagined Community of the Antankarana: Identity, History, and Ritual in Northern-Madagascar. In K. Middleton (ed), *Ancestors, Power and History in Madagascar*. Leiden: Brill.

Levinson Bradley A. & Holland Dorothy.

1996. The Cultural Production of the Educated Person: An introduction. In B. Levinson et al. (eds), *The Cultural Production of the Educated Person, Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press.

Manger, Leif O.

1992. On the Study of Islam in Local Contexts. *Forum for Development Studies*, No. 1.

Meyer, John W, David H. Kamens og Aaron Benavot, with Yun-Kyung Cha og Suk-Ying Wong.

1992. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricula Categories in the Twentieth Century*. Washington DC: Falmer Press.

Middleton, Karen

1999. Introduction. In K. Middleton (ed) *Ancestors, Power and History in Madagascar*. Leiden: Brill.

Nielsen, Hilde.

2003. *Ritual Imagination: A Study of Tromba Possession among the Betsimisaraka of the Eastern Madagascar*. Bergen: University of Bergen. (unpublished).

Rafalimanana, Albert

1999. *Education Pour Tous: Bilan à l'an 2000*. Rapport utgitt av Mineseb

Raison-Jourde, Françoise & Randrianja Solofo

2002. *La nation malgache au défi de l'ethnicité*. Paris: Karthala.

Randrianja, Solofo

1996. Nationalism, Ethnicity & Democracy. In S. Ellis (ed) *Africa Now*. London: Villiers Publications.

Rappaport, Roy A.

1999. *Ritual and Religion in the Making of Humanity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Serre-Ratsimandisa, Georges.

1978. Theorie et pratique du Fokon'olona moderne à Madagascar. *Canadian Journal of African Studies*, Volume 12, 1.

Seeberg, Marie L.

2003. *Dealing with Difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch Processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Nova rapport; 18. Oslo: Norwegian Social Research.

Sharp, Lesley A.

1990. *Possessed and Dispossessed Youth: Spirit Possession of School Children in Northwest Madagascar. Culture, Medicine and Psychiatry*, 14.

1999. The Power of Possession in Northwest Madagascar: Contesting Colonial & National Hegemonies. In B. Heike, U. Luig (eds), *Spirit Possession, Modernity & Power in Africa*. London: Villiers Publications.

2001. Youth, Land, and Liberty in Coastal Madagascar: A Children`s Independence. *Ethnohistory* 48 1-2.

2002. *The Sacrificed Generation: Youth, History, and the Colonized Mind in Madagascar*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Strauss, Claudia & Quinn Naomi

1994. A Cognitive/Cultural Anthropology. In R. Borofsky (ed), *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw Hill.

Werbner, Richard

2002. Introduction. Postcolonial Subjectivities: The Personal, The Political and the Moral. In R Werbner (ed), *Postcolonial Subjectivities in Africa*. London: Zed Press.

Wirak, Anders & Naguib Nefisa

1997. *Strengthen Primary Education in Madagascar: The Dina Project*. Final report, LINS/Unicef.

World Bank

2002. *Education and Training in Madagascar. Toward a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, D.C, The World Bank.

Andre dokument

Mineseb (Utdanningsdepartementet)

1993. *Education Civique: Programmes et fiches pédagogiques*.

1999-2000. *Programmes Scolaires: Classe de 3ème*.

1998-1999. *Programmes Scolaires: Classe de 4ème.*

1997-1998. *Programmes Scolaires: Classe de 5ème.*

2002. *Direction de l'Education des Masses et du Civisme*, (informasjonsbrosjyre).

World Wildlife Fund (WWF).

1989. *Merveille de la diversité biologique*. (Forkorta WWF, 1989 i teksten)

Plan de Developpment Communal Ankazomborona. Sous-préfecture de Marovoay, Version juillet 2002. (Forkorta til PDC i teksten).

Revue de l'Océan Indien, 2002. August. (*Magazine mensuel d'information et d'analyse*).

Tribune, 2002. 19. September (*Quotidien National*)

Nettsider

www.madagaskar.no (Dahl, Øyvind. 2004 Informasjonsmail)

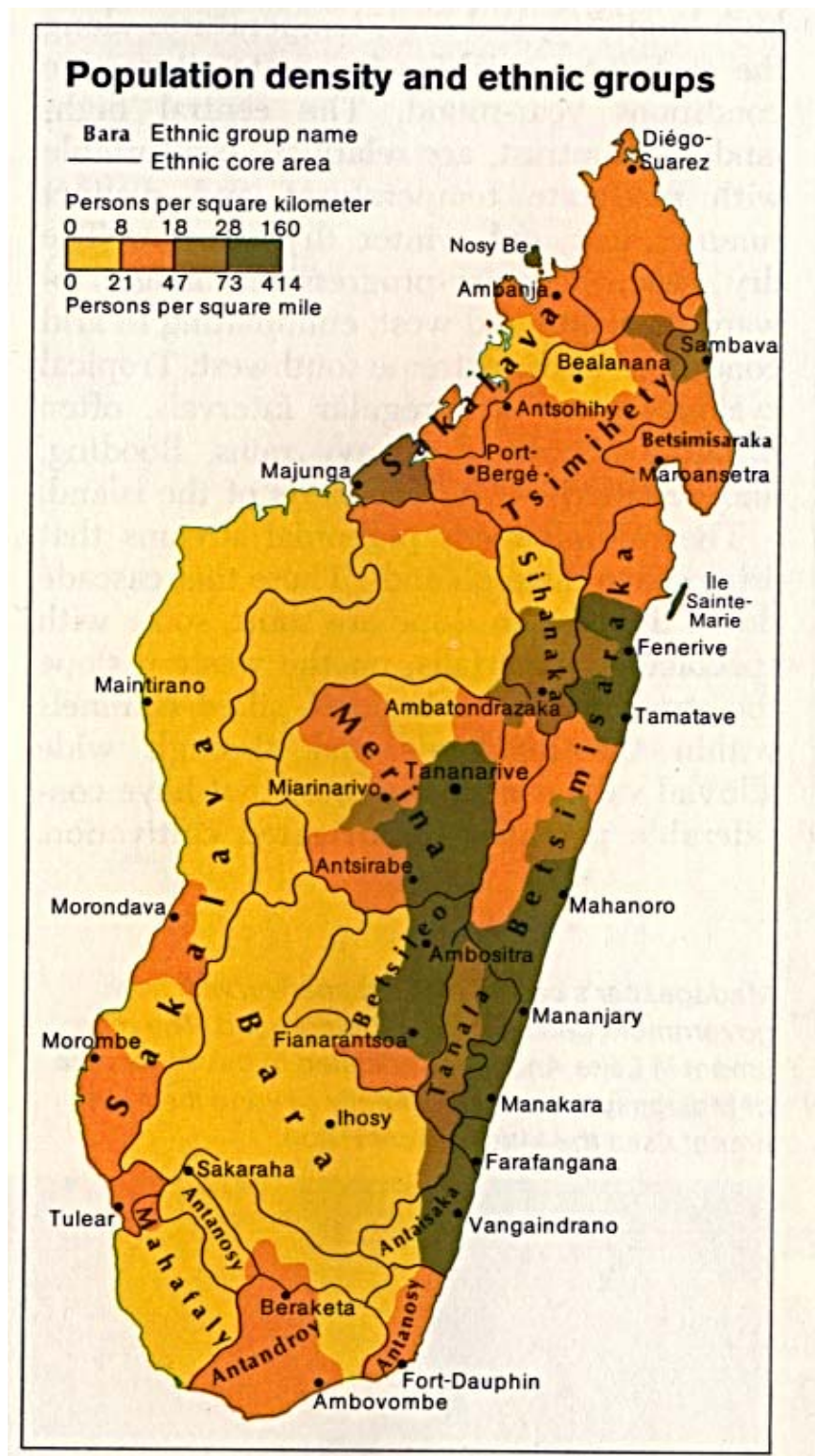
Appendix

Kart over Madagaskar



Kilde: The University of Texas, Library Online, www.lib.utexas.edu/maps/madagascar

Distribusjon av etniske grupper på Madagaskar



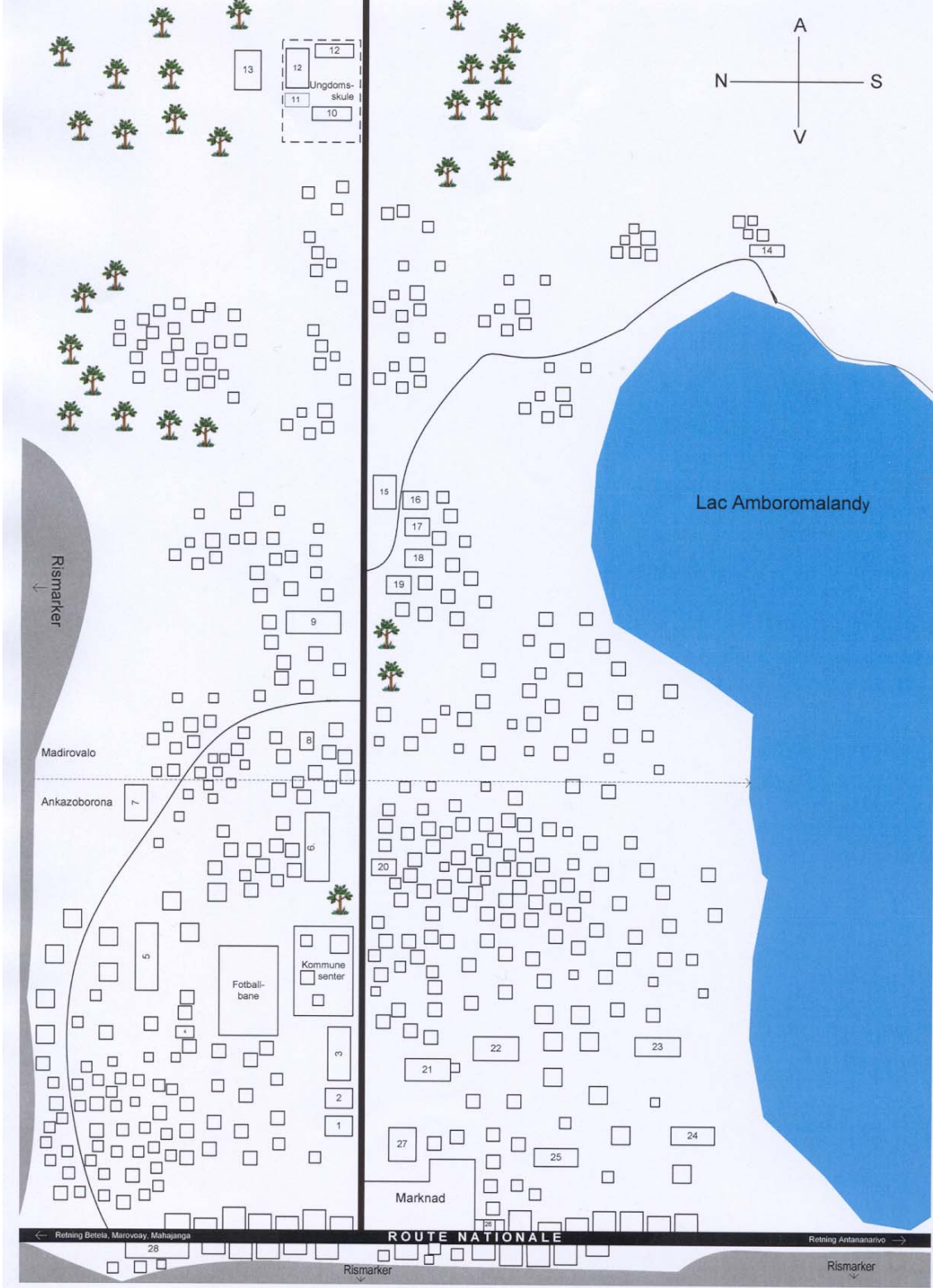
Kilde: The University of Texas, Library Online, www.utexas.edu/maps/madagascar

Kart over kommunen og regionen



Kilde: Plan de Developpement Communal Ankazomborona. Version Juillet 2002.

Kart over Amboromalandy



Forklaringar til kartet

1. Bustaden til Jean de Dieu og hans familie
2. Apotek
3. Offentleg barneskule
4. Bustaden til Rojo og hennar familie
5. Sjukehus
6. Gendarmerie
7. Tombotsoa
8. Kontoret til ANGAP, ein naturvernorganisasjon
9. Adventistkyrkja
10. Ungdomsskule: ny bygning
11. Ungdomsskule: kontor
12. Ungdomsskule: klasserom
13. Offentleg barneskule
14. Bustad til Mahatundra og hans familie
15. Bemba sin skule
16. Den lutherske kyrkja
17. Bustaden til Holy og Claudel, og min under feltarbeidet
18. ”Nabofamilien”
19. President fokotany
20. Bustaden til Ernestine
21. Den katolske kyrkja
22. Den katolske skulen
23. Den reformerte kyrkja
24. Den franske skulen
25. Moskeen
26. Bustaden til Fredo og hans familie
27. *Salle de spectacle*, (videotek og ”grendahus”)
28. Nedlagt bensinstasjon og bustaden til Fareedah og hennar familie

Utdanningssystemet på Madagaskar

Skulenivå	Klassetrinn	Type eksamen	Tilsvarende nivå i Norge
<i>Primaire</i>	<i>Classes de 11ème-7ème</i>	CEPE (<i>certificate d'études primaires élémentaires</i>)	Barneskule
<i>Collège d'enseignement general (CEG) eller premier cycle</i>	<i>Classes de 6ème-3ème</i>	BEPC (<i>brévet d'études du premier cycle</i>)*	Ungdomsskule
<i>Lycée eller second cycle</i>	<i>Classe de seconde, première, terminale</i>	<i>Bac (baccalauréat)</i> <i>Série A: humanistiske fag og samfunnsfag</i> <i>Série C: matematikk og fysikk</i> <i>Série D: naturfag</i>	Gymnas/Vidaregåande skule

*Elevane kan velja om dei vil ta eksamen i engelsk, elles er dei andre faga obligatoriske.

Nasjonale og lokale utdanningsstatistikkar

Prosentandel av barn som går på skule i 2002

Stad	Primaire	Secondaire	Lycée
Nasjonalt*	76%	20%	6,5%
Amboromalandy**	60%	Ukjent	Ukjent

* Kilde: *Revue de l'Océan Indien*

** Kilde: Ordførar i Amboromalandy (opplysning som er fått i intervju, og som er eit omtrentleg tal)

Eksamensresultat i prosent for private og offentlege skular i 2002

Stad	CEPE	BEPC	Bac
Madagaskar*	60,3%	50,1%	31,29%
Marovoay**	32,38%	31,78%	95,24%
Ankazomborona**	42,91%	22,22%	–

* Kilde: *Revue de l'Océan Indien*

** Kilde: Cisco i Marovoay

Eksamensresultat 2001 og 2002 for Marovoay Cisco og Ankazomborona oppgitt i prosent*

	Offentlege barneskular	Private barneskular	Totalt	Offentlege ungdomsskular	Private ungdomsskular	Totalt
Marovoay						
2001	62,29	70,39	66,34	31,38	29,34	30,36
2002	29,47	47,94	32,38	24,18	56,96	31,78
Ankazomborona						
2001	76,92**	ukjent	76,92**	16**	_____	_____
2002	48,25	34,69	42,91	22,22	_____	_____

* Kilde: Cisco i Marovoay

** Kilde: *Plan de developpment communal Ankazomborona*

I 2003 var det 11 av dei 38 elevane i 3ème som greidde BEPC, det blir om lag 29 %.

Ordliste

Antananarivo: hovudstaden på Madagaskar

AREMA (*Antokin`ny Revolisiona Malagasy, Avant-Garde de la Révolution Malgache*), politisk revolusjonsparti danna av Ratsiraka i 1976.

Bac: (*baccalauréat*), eksamen etter gymnas, og som studentar må klara for kunna fortsetja på universitetet.

BEPC: (*brévet d`études du premier cycle*), ungdomsskuleeksamen

Betsileo: innlandsgruppe av gassarar, kjem frå området rundt Fianarantsoa.

Betsirebaka: fellesbetegnelse brukt om folk frå søraust Madagaskar, inkluderar grupper som Antaimoro, Antaisaka og Antaifasy.

Boky Mena: ”Den raude boka”, sosialistisk manifest til Ratsiraka i den andre republikk.

CEPE: (*certificat d`études primaires élémentaires*), barneskuleeksamen

Côtier: nokon frå kysten, termen vart utvikla under kolonitida som betegnelse for alle gassarar bortsett frå dei som bur i høglandet (merina og betsileo).

Doany: ”*shrine*”, heilag stad der sakalava ritual kan bli gjennomførte.

Fihavanana: slektskap, solidaritet; brukt i læreplanen for å visa til solidaritet mellom alle gassarar.

Fokotany: administrativ eining, kan vera ein landsby eller nabolag i landsby.

Fokon`olona: innbyggjarane i fokotany

Fomba: skikk og bruk

Fombandrazana: forfedreskikkar, forfedretradisjon

Joro: ofring, vanlegvis av okse for å æra, minna eller be om forfedrane si velsigning.

Vanlegvis arrangert i ”tradisjonelle samanhengar”, men òg ved opning av offentlege bygg

Mahajanga: namn på provins og provinshovudstad, nordvest på Madagaskar.

Karana: indo-pakistanarar

Malgachisation: madagassifisering, vanlegvis assosiert med dei nasjonale reformene til president Ratsiraka i den andre republikk, der målet var å erstatta fransk politikk, skikkar og praksisar med gassiske.

Marovoay: delprovins (*sous-prefecture*) og næraste by til Amboromalandy.

Merina: innlandsgruppe som etablerte merina-kongedømet med Antananarivo som hovudstad.

Den største av dei etniske gruppene på Madagaskar

President fokotany: leiar for fokotany styret

Ravalomanana: Madagaskars president. Overtok som president etter ei nasjonal konflikt i 2002.

Ratsiraka: President i den andre republikken 1975-1991 og gjenvalt i 1997-2002

Sakalava: folk frå vestkysten av Madagaskar, ulike greiner av kongedøme

Tanindrazana: forfedrane sitt land, nytta om Madagaskar, men òg for individ og grupper etter kvar dei kjem frå

Tera tany (tompon tany): ”barn av landet”, dei innfødde

Tromba: åndebesettelse

Vazaha: utlending/utanlandsk eller ”framand”

Zafy: President i den tredje republikken frå 1992-1996