

**Thomas Eri**

# **Hegemoni og motstand i den sudanske grunnskolen**

**Sør-sudanske læreres erfaringer fra Khartoum**

**Hovedfagsoppgave**

**i**

**Flerkulturell og internasjonal utdanning**

Våren 2003

Avdeling for lærerutdanning

Høgskolen i Oslo

## Takk til

Våren 2000 begynte jeg på hovedfag i flerkulturell og internasjonal utdanning. Studiet har vært svært givende takket være spennende faglig innhold, innsiktsfulle forelesere og mangfoldig organisering av undervisningen. En flerkulturell studentmasse med mennesker fra Bangladesh, Norge, Sudan og Sør-Afrika tilførte forelesningene en ekstra dimensjon. Ulike oppfatninger ble brakt inn i klasserommet og skapte slik sett interessante akademiske diskusjoner. I løpet av den obligatoriske undervisningen ble jeg spesielt opptatt av utdanning i et menneskerettighetsperspektiv, utdanning i forhold til kultur og identitet, samt forholdet mellom verdier, kunnskap og makt i skolen. Disse interesseområdene dannet utgangspunktet for denne hovedfagsoppgaven.

Jeg vil gjerne få rette en stor takk til alle som hjalp meg under det tre måneder lange feltarbeidet i Khartoum. Spesielt Radja og Monica i SCC (Sudan Council of Churches), samt Hans Inge Corneliussen og hans ansatte i Kirkens Nødhjelp, Khartoum. Uten deres kontakter og unike vilje til å hjelpe hadde feltarbeidet vært en umulig oppgave å gjennomføre. Jeg vil takke alle som bodde på SCC sitt gjestehus for deres vennlighet og imøtekommenhet, Assiss for hans eminente kokkekunnskaper, omtanke og service, og alle mine informanter, spesielt lærerne fra Farados, Mayo og Jebel Ouliea. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til min veileder Anders Breidlid, som har kommet med uvurderlige og konstruktive råd under hele skriveprosessen, delt av sin erfaring og teoretiske innsikt, vært tålmodig og tilgjengelig, samt hatt en egen evne til å motivere gjennom sitt gode humør.

Jeg har forsøkt å synliggjøre eksisterende konflikter mellom ulike sosiale lag av befolkningen i Khartoum og mellom ulike etniske, religiøse og politiske interesser. Et av målene har vært å gå i dybden på disse konfliktenes struktur og grunnlag, samt vise hvilke konsekvenser de har for skolens kvalitet og innhold. Jeg håper denne hovedfagsoppgaven kan komme til nytte for alle som er interessert i utdanning og utvikling, samt inspirere til diskusjoner rundt tema som handler om utdanning i forhold til makt, kunnskap, kultur og menneskerettigheter.

## Acknowledgements

I started my studies at the Mphil degree in Multicultural and International Education, spring 2000. The study has been very satisfying thanks to interesting subjects, well-informed lecturers and manifold instructions. A multicultural mix of students from Bangladesh, Norway, Sudan and South Africa contributed to give the lectures an extra dimension. Various conceptions were brought into the classroom and created interesting academic discussions. During the obligatory lectures I found myself particularly engaged in education in relation to human rights perspectives, education in relation to culture and identity, and the link between values, knowledge and power in schools. These aspects constituted a basis for this post-graduate thesis.

I would really like to acknowledge all the people who helped me during the three months of fieldwork in Khartoum. Especially Radja and Monica at the SCC (Sudan Council of Churches), along with Hans Inge Corneliussen and his staff at NCA (Norwegian Church Aid). Without your acquaintances and exceptional will to assist, this thesis would have been an impossible task to complete. I would like to thank everyone who stayed at the SCC-guesthouse for their kindness and accommodating attitude, Assiss for his excellent cooking skills, thoughtfulness and service, furthermore all my informants, especially the teachers from Farados, Mayo and Jebel Ouliea. In addition I would direct a special gratitude to my supervisor Anders Breidlid, who has been a source of invaluable and constructive advices, shared his experience and theoretical insight, been patient and accessible, as well as a motivating factor given his good humour.

I have tried to make evident the existing conflicts between diverse social classes in Khartoum, along with clashes between various ethnic, religious and political interests. The aim has been to go deep into the structure and foundation of these divergences, furthermore illustrate what kind of consequences they have on the quality and content in school. I hope that this post-graduate thesis can be useful to everyone who is paying attention to education and development, moreover inspire to discussions concerning education in relation to power, knowledge, culture and human rights.

# Innhold

FORKORTELSER	5
A. SAMMENDRAG	6
B. ABSTRACT	8
<b>1. FOKUS OG PROBLEMSTILLINGER</b>	<b>10</b>
<b>2. SUDAN I KONTEKST</b>	<b>13</b>
2.1 NÅTIDIG BILDE	13
2.2 HISTORISK OVERBLIKK	15
2.2.1 Anglo-egyptisk kondominium (1899-1956)	15
2.2.2 Uavhengighet (1956)	17
2.2.3 Nimeiris motsetningsfylte politikk (1969-1985)	18
2.2.4 Arven etter Nimeiri	18
2.3 ETNISITET, RELIGION OG POLITIKK	19
2.3.1 "Nordinger"	20
2.3.2 "Soringer"	25
<b>3. SUDAN OG UTDANNING</b>	<b>28</b>
3.1 UTDANNINGENS HISTORIE I NORD-SUDAN	28
3.1.1 Ny utdanningspolitikk: Forsterket islamisering og arabisering (1990 - )	30
3.2 UTDANNINGENS HISTORIE I SØR-SUDAN	31
3.3 KHARTOUMS FLYKTNINGOMRÅDER	34
3.3.1 Tilværelse	34
3.3.2 Utdanning	36
<b>4. METODE</b>	<b>39</b>
4.1 EPISTEMOLOGISK UTGANGSPUNKT FOR VALG AV METODER	39
4.1.1 Positivismens utilstrekkelighet	39
4.1.2 Fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og konstruktivisme	40
4.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	43
4.2.1 Informantene	44
4.2.2 Det narrative	45
4.2.3 Intervjusituasjonen	49
4.3 RAMMEFAKTORER OG KILDEKRITIKK	51
4.3.1 Språk og bruk av tolk	51
4.3.2 Valg av metoder	52
4.3.3 Begrenset tilgang på informasjon	52

4.3.4	Statistikk	53
4.3.5	Læreplananalyse	54
4.4	MIN EGEN ROLLE SOM FORSKER	55
<b>5.</b>	<b>TEORI</b>	<b>57</b>
5.1	DISKURSANALYSE	57
5.1.1	<i>Foucault og diskursbegrepet</i>	59
5.1.2	<i>Moderne diskursteori</i>	61
5.1.3	<i>Kritisk diskursanalyse</i>	63
5.2	KULTUR OG IDENTITET	65
5.2.1	<i>Det multikulturelle triangel: Etnisk, religiøs og nasjonal identitet</i>	66
5.2.2	<i>Kulturell og symbolsk kapital</i>	68
5.2.3	<i>"Vi" og "de andre"</i>	70
5.3	SPRÅK- OG LÆREPLANTEORI	71
5.3.1	<i>Språk og sosialisering</i>	71
5.3.2	<i>Språk, kultur og politikk</i>	73
5.3.3	<i>Kritisk teori og læreplaner.</i>	76
<b>6.</b>	<b>HEGEMONISK IDEOLOGI I SKOLEN OG KONTRA-HEGEMONISK DISKURSIV PRAKSIS BLANT SØR-SUDANSKE LÆRERE</b>	<b>78</b>
6.1	LÆRERNES ERFARINGER MED DET ISLAMISTISKE REGIMETS UTDANNINGSPOLITIKK	79
6.1.1	<i>Den hegemoniske ideologiens grunnlag i skolen</i>	79
6.1.2	<i>Læreplaner</i>	81
6.1.3	<i>Undervisningsspråk</i>	87
6.1.4	<i>Marginalisering av søringenes kultur og identitet</i>	92
6.1.5	<i>Sosio-økonomisk marginalisering</i>	97
6.2	LÆRERNES KONTRA-HEGEMONISKE DISKURS	98
6.2.1	<i>Alternativ kulturell/symbolsk kapital og lærernes motivasjon</i>	99
6.2.2	<i>Ideologisk og diskursiv konfrontasjon</i>	102
6.2.3	<i>Kontra-hegemonisk diskursiv praksis i klasserommet</i>	105
6.3	DEN KONTRA-HEGEMONISKE DISKURSENS BETYDNING	107
6.3.1	<i>Lærernes kritikk av kirken og den sør-sudanske eliten</i>	108
6.3.2	<i>Dilemmaer</i>	111
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJONER</b>	<b>113</b>
	BIBLIOGRAFI	117
	<i>Litteratur</i>	117
	<i>Internett</i>	120
	APPENDIX 1: INTERVJUGUIDE	121

## ***Forkortelser***

CTT – Catholic Teacher Training

DUP – Democratic Unionist Party

FMGE – Federal Ministry of General Education

NIF – National Islamic Front

NC – National Council

NCA – Norwegian Church Aid

NCCER – National Centre for Curricula and Educational Research

NDA – National Democratic Alliance

NGO – Non-Governmental Organization

SCC – Sudan Council of Churches

SPLA – Sudan Peoples' Liberation Army

SPLM – Sudan Peoples' Liberation Movement

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF – United Nations Children's Fund

## **A. Sammendrag**

General Omar Hassan Ahmad al-Bashir, president i Sudan og leder for det styrende partiet *National Congress* (NC), innførte i 1990 omfattende utdanningsreformer i Sudan. Utdanning på alle nivåer skulle nå være dominert av islamske verdier. Denne islamiserings- og arabiseringspolitikken har som målsetting å fostre nasjonal enhet i tråd med militærregimets ideologi. Dette betyr at alle elever i Sudan skal integreres i statens skoler. Mange sør-sudanske flyktninger i Khartoum har imidlertid ikke mulighet, ei heller ønske, om å sende barna til en statsdrevet skole. I flyktningleirene finnes det derfor skoler drevet av lokalsamfunnet og/eller av ulike kirkesamfunn.

Myndighetene bruker det arabiske språket som et verktøy i en islamsk nasjonsbyggingsprosess. Mange sør-sudanesere opplever regimets språkpolitikk som fremmedgjørende i forhold til egen språkidentitet. Samtidig har læreplanene og lærebøkene et utpreget islamsk innhold som tar lite hensyn til ikke-muslimske gruppers kultur og identitet. En slik hegemonisering av kunnskap i utdanningssystemet spiller en viktig rolle i reproduksjon av symbolsk kapital – det vil si økonomisk og kulturell kapital som anerkjennes av de dominante samfunnsstrukturene. Dette bidrar til å opprettholde en økonomisk, kulturell og identitetsmessig marginalisering av grupper i befolkningen, som ikke er i besittelse av de disposisjoner som verdsettes innenfor den dominante kulturen. Regimet ønsker en sosial organisering som er sterkt kulturelt betinget i form av islamske verdier, symboler og ritualer, samtidig som frigjørende elementer som pluralisme og orientering mot elevenes valgfrihet i forhold til religion og politisk ståsted, er fraværende.

Mine informanter i denne hovedfagsoppgaven har vært sør-sudanske lærere som bor og jobber i Khartoums flyktningområder. De har minimal økonomisk og politisk innflytelse, og står derfor utenfor de arenaene hvor makt utøves. Gjennom lærernes narrativer kom det frem at de er misfornøyd med læreplanenes innhold, som de anser for å være et resultat av effektiv politisk kontroll og institusjonalisering av et normativt islamsk verdiunivers. De hadde også flere negative erfaringer i forhold til lærergjernen, noe som må tolkes ut ifra den sosio-økonomiske, politiske og kulturelle konteksten de jobber innenfor i Khartoum. Jeg vurderer dette som hovedgrunnene til den motstand og misnøye som kommer frem gjennom lærernes

kontra-hegemoniske diskursive praksis – en kritikk som retter seg primært mot det islamistiske hegemoniet, men også mot deler av den sør-sudanske eliten.

Empirien viser at sør-sudanske lærere i Khartoum er i stand til å generere diskursiv motstand uten å være en integrert del av den hegemoniske ideologi. Jeg konkluderer derfor med at motstand kan oppstå utenfor maktens sentrum, selv om sør-sudanske lærere ikke nødvendigvis er klar over de ideologiske dimensjonene i sin egen kontra-hegemoniske diskursive praksis.



## **B. Abstract**

General Bashir, president of Sudan and leader of the ruling party *National Congress* (NC), announced sweeping reforms in Sudanese education in September 1990. Education on all levels was now to be based on Islamic values. The main goal for the intensified islamization and arabization process is to foster national unity in accordance with the ideology of the Islamic military regime. All pupils in Sudan are to be integrated into governmental schools. However, many internally displaced persons from Southern Sudan have no possibility, or do not wish, to enroll their children in a governmental school. Thus, in the internally displaced areas of Khartoum there exist a substantial number of schools run by the local community and/or by various church communities.

The government regards Arabic as a vehicle for Islamic nation building. However, many Southerners experience the language policy of the regime as an alienating factor according to Southern language identity. The governmental curriculum and syllabuses are at the same time dominated by Islamic values without consideration to the culture and identity of non-Muslim groups. Constructing hegemony of knowledge in primary and secondary education is an important aspect in the reproduction of symbolic capital – i.e. economic and cultural capital recognized by the dominant structures of society. It contributes, at the same time, to maintain economic and cultural marginalization of groups in society, who are not in the possession of disposals that is valued within the dominant culture. The regime yearns for a social organization that is strongly determined in the way of well-defined traditions, symbols and rituals, simultaneously as liberating elements, such as pluralism and orientation towards freedom of choice according to religion and political affiliation, are absent.

Many South Sudanese teachers in Khartoum are dissatisfied with the curriculum. They consider it to be a part of a government strategy that seeks effective political control through institutionalization of a normative Islamic value universe. The South Sudanese teachers who were interviewed in this post-graduate thesis, live in displaced areas in the outskirts of Khartoum, they have no political or economic influence, and stand outside the arenas where power is executed. They had several negative experiences teaching in the displaced areas, something that has to be seen in relation to the social, economic and cultural context in which they work. I judge this to be the main reasons for the resistance and discontent expressed

through counter-hegemonic practices among South-Sudanese teachers. Their critique is mainly directed towards the Islamic hegemony, as well as various parts of the South-Sudanese elite.

The data show that South-Sudanese teachers in Khartoum are able to generate discursive resistance without being an integrated part of the hegemonic ideology. Thus, I conclude that resistance in this case can arise outside the centre of power, although the South-Sudanese teacher are not necessarily aware of the ideological dimensions in their counter-hegemonic discursive practice.

# 1. Fokus og problemstillinger

Sommeren 2001 gjennomførte jeg et feltarbeid i Sudans hovedstad, Khartoum. Målet med feltarbeidet var å kartlegge hvilken ideologi som dominerer læreplaner og lærebøker i grunnutdanningen og om det er en klar forbindelse mellom makt, kunnskap og verdier i det sudanske utdanningssystemet. Videre ønsket jeg å undersøke i hvilken grad det blant sør-sudanske lærere i Khartoums flyktningområder finnes en kontra-hegemonisk diskursiv praksis mot den hegemoniske ideologi/diskurs i skolen. Jeg bruker begrepet 'kontra-hegemonisk diskurs' om artikulerte virkelighetsoppfatninger som er i opposisjon til en hegemonisk ideologi/diskurs. I motsetning til en hegemonisk diskurs som representerer makt, er en kontra-hegemonisk diskurs ofte marginalisert, erklært ugyldig og uten innflytelse. For en nærmere forklaring av diskursbegrepet, se underkapittel 5.1.1.

Islamistiske bevegelser, som knytter sin identitet til den arabiske verden fremfor den afrikanske, har opp gjennom historien dominert de politiske, kulturelle og økonomiske arenaene i Khartoum. Sudan blir i dag styrt av et islamistisk militærregime hvis hovedmål er å institusjonalisere islam i hele Sudan. Dette er en kjensgjerning som støttes av flere forfattere, for eksempel Ann Mosely Lesch som skriver:

Muslim Arabs hold the main government posts in the capital city, the majority of seats in all the parliaments, and the senior positions in the armed forces. They lead the educational institutions, trade unions, industries, and businesses. It is not surprising that they have, therefore, tried to shape the identity of the country in their own image: Arab culturally and Muslim in its religion (Lesch 1998:15)

En betydelig andel av befolkningen i Khartoum er flyktninger fra Sør-Sudan. Majoriteten av disse menneskene definerer sin identitet i forhold til en afrikansk kulturdimensjon og et kristent verdigrunnlag. Det er derfor grunn til å tro at de har et annet ideologisk ståsted enn det islamistiske regimet, og at dette kommer til uttrykk gjennom en kontra-hegemonisk diskursiv praksis. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på sør-sudanske lærere som bor og jobber i Khartoums flyktningområder.

Hovedmetoden i datainnsamlingen har vært kvalitative intervjuer som fokuserer på det narrative aspektet. Jeg ønsket å plassere lærerne og deres personlige erfaringer fra sin skolehverdag, i sentrum. Fordi mitt utgangspunkt er at kontra-hegemoniske diskurser utvikles i relasjon og i strid med hegemoniske diskurser, har det vært nødvendig å kartlegge ideologien som konstituerer den hegemoniske diskursen i skolen. Det har jeg gjort gjennom å se på den historiske utviklingen av utdanningssystemet i henholdsvis nord og sør, og satt dette i sammenheng med dagens islamisering- og arabiseringsprosesser. Jeg har også vurdert deler av innholdet i de nasjonale læreplanene og noen lærebøker, for å se om disse har et ideologisk utvalg som favoriserer en type kunnskap. I en sudansk kontekst er det naturlig for meg å overveie om det finnes en sammenheng mellom islamisering- og arabiseringsprosesser i utdanningen og interessene til mektige grupper i samfunnet. Hvem har interesse av at en type kunnskap får hegemoni, og hvordan tjener (eller tjener ikke) læreplanene ulike interesser?

Som et teoretisk rammeverk for å forstå hvordan kunnskap og makt er nært knyttet til hverandre, har jeg tatt i bruk makt- og kontrollteoretikere som blant andre Althusser, Bourdieu, Derrida, Foucault og Habermas. Etter mitt syn er imidlertid noe av problemet med disse teoretikerne at de konsentrerer seg for lite om betydningen av opposisjon og motstand som oppstår utenfor hegemoniske og dominante ideologier/diskurser. På bakgrunn av dette finner jeg grunn til å spørre om kontra-hegemoniske diskurser/ideologier har potensiell makt til å forandre eksisterende strukturer, eller om hegemoniske diskurser/ideologier har en så overlegen posisjon slik at det eneste alternativet er tilpasning?

Kulturpsykologen Jerome Bruner baserer sine teorier rundt en hovedtese om at det er kulturen som danner bevisstheten og forsyner oss med det råmaterialet vi konstruerer vår verden med (Bruner 1997). Med et slikt utgangspunkt må vi gå ut i fra at hegemoniske ideologier til enhver tid og i alle samfunn har stor påvirkningskraft på holdningene våre. Ulike maktforhold skaper konflikter mellom de som tilhører den dominante sfære og de som blir holdt utenfor. For å kunne forklare sammenhengen mellom innholdet i skolen og verdier i samfunnet, må man ta i betraktning forholdet mellom skole og den hegemoniske kultur.

På bakgrunn av det som er beskrevet i det foregående, har jeg satt opp to problemstillinger som utgangspunkt for denne hovedfagsoppgaven:

- 1. Hvilke konsekvenser har det islamistiske militærregimets nasjonsbyggingsvisjoner for utdanningspolitikken i Khartoum? Er utdanningens målsettinger og skolens innhold preget av en hegemonisk diskurs?*
- 2. Gitt sør-sudanske læreres verdimeslige og ideologiske forankring – i hvilken grad tilpasser de seg skolens ideologiske innhold eller gjør motstand mot det.*

## 2. Sudan i kontekst

Dette kapittelet innledes med et kort nåtidig bilde av Sudan. Dette for at leseren skal få et overblikk over hva konflikten i landet dreier seg om. Deretter vil jeg gå nærmere inn på konflikten historiske bakgrunn. Mye av det som preger den politiske diskursen på begge sider, og det settet av holdninger og verdier som karakteriserer henholdsvis nordinger og søringer, må settes inn i en historisk kontekst for å forstås. Jeg bruker ofte begrepene 'nordinger' og 'søringer' fordi dette er en vanlig beskrivelse på henholdsvis nord-sudanesere og sør-sudanesere i Sudan, både i dagligtale og i pressen. I underkapittel 2.3, tar jeg for meg hva som karakteriserer henholdsvis nordinger og søringer. Både blant sudaneserne selv og utenfor Sudans grenser oppfattes det å være betydelige etniske, religiøse og politiske spenninger mellom de to gruppene. I denne sammenhengen må det legges til at slike spenninger også finnes på tvers av nord/sør-dikotomien. Til slutt i dette kapittelet beskriver jeg kort hvordan livet kan fortone seg i flyktingleirene der mine informanter bor og arbeider.

### 2.1 Nåtidig bilde

I Sudan har borgerkrigen, som mer eller mindre har pågått uavbrutt siden selvstendigheten fra det britiske kolonistyre i 1956, ødelagt grunnlaget for en bærekraftig sosio-økonomisk utvikling for store deler av befolkningen. Når det blir gjort forsøk på å forklare hva som ligger til grunn, eller hva som er selve kjernen i denne konflikten, vil noen vektlegge religiøse og/eller etniske motsetninger som hovedårsaken, mens andre vil hevde at det er kamp om økonomiske ressurser og politisk makt som er det egentlige motivet. Etter mitt syn vil det å forstå konflikten i Sudan med et enten-eller perspektiv, bli for snevert. Religiøse og etniske motsetninger går hånd i hånd med politisk og økonomisk maktkamp, samtidig som arenaene hvor dette utspiller seg på er mange: Regjeringshæren bomber landsbyer i Sør-Sudan for å klargjøre området for oljeleting. Søringer og nordinger sloss på en buss i Khartoum, tilsynelatende uten grunn, bortsett fra at de hater hverandre. En sør-sudaneser fra 'Dinka'-stammen knivstikker en annen søring som er 'Mondari', fordi en eldgammel kontrovers på slettene i Sør-Sudan har fått nytt liv i ørkenen 800 kilometer lengre nord i landet – nå er det ikke kamp om beitemarker for kveg det dreier seg om, men om brød. Modernistiske muslimer

blir fordømt av islamister og i enkelte tilfeller henrettet for apostasi. Intern politisk strid i Khartoum har sin bakgrunn i sekterisme, der politiske ledere samtidig er overhode for ulike etniske grupper eller politiske bevegelser. Muslimer på maktens tinder arresterer andre muslimer, som kanskje tidligere var allierte, men nå blir sett på som opposisjonelle og en fare for den rådende makteliten.

Vestlig media ynder å fremstille krigen i Sudan som en konflikt mellom to dikotomier: Regjeringshæren i nord og SPLA-geriljaen i sør. Situasjonen er i virkeligheten mye mer kompleks. Derfor vil jeg igjen understreke at det konstant pågår intern strid og splittelser både i nord og sør, som i sterk grad bidrar til at konflikten vedvarer. I tillegg har det vokst frem et morass av paramilitære grupper som egentlig ikke har andre målsetninger enn å plyndre og overgripe seg på sivilbefolkningen. Respekten for lover, normer og verdier eroderer for hver dag som går. Samfunnsstrukturene er gjennomsyret av sekterisme og antagonisme. Elevene i skolen og medlemmer av ulike religiøse, politiske og kulturelle institusjoner lærer å utvikle avsky for ”de andre”.

I hovedstaden Khartoum, som blir karakterisert som et arabisk område, er arabisktalende muslimer i flertall, mens arabere i etnisk betydning er en minoritet. Samtidig blir det anslått at det i Khartoum og nærliggende områder er mellom 1 500 000 og 2 000 000<sup>1</sup> internt fordrevne flyktninger, de fleste fra Sør-Sudan. Majoriteten av disse menneskene har ikke arabisk som morsmål, de bekjenner seg til kristendommen eller ulike tradisjonelle afrikanske livsanskuelser og er etnisk sett afrikanere, som igjen inndeles i en mosaikk av ulike stammer.

En rekke fredsinitiativ har opp gjennom årenes løp gått i vasken og konflikten synes i dag å være fastlåst. Det kan synes som om store deler av den økonomiske og politiske eliten, samt flere halvmilitære fraksjoner, har egne interesser i at konflikten fortsetter. Krig skaper alltid et uoversiktlig økonomisk og politisk landskap som igjen gjør det lettere for enkelte å mele sin egen kake. Majoriteten av sivilbefolkningen derimot, må alltid betale dyrt i form av sine lidelser.

---

<sup>1</sup> Det finnes ingen sikre tall på hvor mange flyktninger som oppholder seg i Khartoum og nærliggende områder. Antallet varierer fra rapport til rapport. De fleste nøytrale kilder oppgir imidlertid tallet til å være et sted mellom 1 500 000 og 2 000 000.

## **2.2 Historisk overblikk**

Et kjennetegn ved konflikter der befolkningsgrupper definerer seg som forskjellige fra hverandre er nettopp at det strides om historien. I Sudan har ulike folkegrupper skrevet ned helt forskjellige historier om seg selv og ”de andre”. Over tid har etniske identiteter, som var relativt flytende, hardnet til og blitt politisert. Motsetningsfylte perspektiver og forestillinger om Sudan ble befestet og holdt i hevd av de ulike gruppenes eliter. Det er derfor viktig å være kildekritisk når et kapittel om historiske begivenheter skal skrives. En innbygger i Khartoum sa det slik: ”den eneste måten å forstå hva som virkelig skjer i Sudan, er å se det hele utenfra”, en påstand som det etter egen erfaring finnes hold i. Jeg opplevde ofte at totalt motstridende historier ble fremstilt om de samme begivenheter, alt etter hvem som fortalte. Jeg har av den grunn tatt i bruk flere kilder – for det meste relativt edruelige perspektiver fra både nord og sør, samt bøker skrevet av såkalte nøytrale eksperter.

### **2.2.1 Anglo-egyptisk kondominium (1899-1956)**

Sudan slik det fremstår geografisk i dag ble etablert etter britenes erobring i 1898. Før det nittende århundre ble dette territoriet av araberne benevnt som *bilad al-sudan* (de svarte menneskenes land). Uavhengige kongedømmer og sultaner kontrollerte ulike områder og bedrev tiden med handel og militære konfrontasjoner. Samtidig la kulturutvekslinger grunnlaget for det etniske og religiøse lappeteppe som karakteriserer Sudan i dag (Peters 1996).

Storbritannia tok kontroll over Sudan av strategiske grunner som hovedsakelig handlet om å hindre andre europeiske stormakter fra å ta for seg av ressursene langs Nilen. Britene ønsket også å kontrollere Rødehavet der sjøveien til India kunne bli truet. Den offisielle begrunnelsen derimot, var å gjeninnsette Egypts suverenitet i Sudan. Egypt hadde vært under britisk styre siden 1882. I 1898 ble det nye regimet etablert, kjent som det Anglo-egyptiske kondominium. Sudan skulle nå styres av Egypt med Storbritannia som mentor. I praksis institusjonaliserte britene sitt eget juridiske lovverk og styrte gjennom britiske embetsmenn i de sentrale provinsene (Lesch 1998). Britenes beslutning om å administrere Nord og Sør-Sudan separat, forsterket arabisme og islamisme i nord. I sør ønsket britene en utvikling langs



mer tradisjonelle afrikanske mønstre, samtidig som kristne misjonærskoler allerede fra begynnelsen på 1900-tallet ble etablert. Mens koloniadministrasjonen investerte betydelige beløp for å få i gang en politisk, økonomisk, sosial og kulturell utvikling i nord, forble sør isolert og underutviklet frem til uavhengigheten i 1956 (Deng 1995).

Britene utviklet en administrativ politikk i sør basert på selvstyre der stammeledere, under veiledning av britiske embetsmenn, regulerte sine interne saker i samsvar med egne sedvanlige lover. Fraværet av *sharia*<sup>2</sup> i Sør-Sudan (bortsett fra i små urbane muslimske samfunn) førte til at de administrative strukturene i nord og sør utviklet seg i ulike retninger. Britenes politikk førte til en underutvikling i sør med hensyn til lokal administrasjon, økonomisk infrastruktur og utdanning. Da den sudanske uavhengigheten nærmet seg manglede sør en utdannet elite som kunne bidra til utvikling, drift og vedlikehold av utdanning, handel og administrative strukturer. Overgangen fra kolonistyre til selvstyre betydde i praksis en overføring av administrative strukturer til nord-sudanske embetsmenn som hadde liten eller ingen erfaring med virkeligheten i Sør-Sudan. På grunn av dette prøvde sør-sudanske ledere først å utsette uavhengighetsprosessen for deretter å foreslå et føderalt styringssystem for hele Sudan. Nord-Sudanske politikere var derimot ikke lydhøre for den type ideer. Sør-sudaneserne begynte derfor etter hvert å se på løsrivelse fra nord som eneste alternativ (Verney 1995).

Ni år før uavhengigheten i 1956 forandret britene sitt syn på separat utvikling for nord og sør, men de hadde imidlertid verken tid eller politisk vilje til å sette i verk konstitusjonelle tiltak for å sikre beskyttelse for sør i et samlet Sudan. Siden uavhengigheten har ulike regimer i nord forsøkt å dominere, islamisere og arabisere sør, samtidig som motstanden i sør mot arabisk-muslimsk dominans og assimilering har økt i takt med anstrengelsene i nord. Resultatet av dette har vært en brutal borgerkrig som har rast mer eller mindre uavbrutt siden uavhengigheten.

---

<sup>2</sup> **sharia** arabisk: Åndelig ordinert islamsk lov, "veien" som styrer alle aspekter ved muslimsk atferd (Lesch 1998:232). Da Sharia bygger på åpenbaring, betraktes den som en hellig lov. I følge islamister er den absolutt overlegen all menneskelig lovgivning. Sharia dekker i prinsippet hele spekteret fra strafferett til dagliglivets praktiske gjøremål (Eidhamar & Rian 1995). Flere modernistiske muslimer i Sudan har advart mot en ensidig fokusering på sharia. Spesielt gjelder dette for de grusomme straffemetodene, som for eksempel amputasjon av hånden ved tyveri, dødsstraff ved frafall fra islam og steining av gifte kvinner som begår utukt.

### 2.2.2 Uavhengighet (1956 )

Den politiske scenen de første åra etter uavhengigheten var preget av muslimsk sekterisk dominans i de største nordlige politiske partiene, svak politisk organisering i sør og problemer med å få til en nasjonal konsensus om innholdet i en ny konstitusjon. Politisk marginalisering av sør-sudaneserne og ekskludering fra beslutningsprosesser intensiverte søringenes frykt for å bli dominert av nord. Spenningen mellom nord og sør eskalerte i et voldelig opprør i 1955 i Torit, hvor flere hundre nord-sudanesere som bodde i Sør-Sudan ble drept. Myndighetene sendte tropper til sør og erklærte unntakstilstand. Den nord-sudanske militærtroppen tok hevn ved å drepe sivile søringer, brenne ned flere landsbyer å ødelegge avlingene deres. Resultatet av hendelsen i Torit, var at et opprør som i utgangspunktet var begrenset til en provins ga støtet til en generell misnøye over hele Sør-Sudan, som deretter ga grobunn for en sør-sudansk nasjonalisme med et sterkt anti-nord-sudansk program. Den væpnede konflikten har siden stort sett stått mellom skiftende regjeringer i Khartoum og frigjøringsbevegelser med baser i de sørlige delene av landet (Deng 1995, Lesch 1998, Simone 1994).

Francis M. Deng konkluderer med at hovedmålet for den nord-sudanske eliten ved uavhengigheten var å korrigere den splittende effekten som koloniadministrasjonens separasjonspolitik førte til. Den logiske politiske utformingen som den nye makteliten i nord så for seg, var å søke nasjonal enhet gjennom en tvungen assimilasjon av sør gjennom arabisering og islamisering. For sør var denne politikken ensbetydende med at britisk kolonialisme ble erstattet av arabisk hegemoni, noe som førte til en ytterligere forsterkning av motsetningene mellom de to landsdelene (Deng 1995). I 1958 tok general Abbud over makten ved et militærkupp. Målet til Abbuds islamistiske militærregime, i følge både Deng og Lesch, var å styrke arabiserings- og islamiseringsstrategiene ytterligere, uten å ta hensyn til et parlamentært demokratisk system. I protest mot denne politikken ble Anya-Nya, en opprørsbevegelse for et selvstendig Sør-Sudan, opprettet i 1963, noe som førte til at borgerkrigen ble intensivert. General Abbud hadde liten støtte i befolkningen, og blant den stadig voksende politiske opposisjonen både i nord og sør. Effekten av misnøyen med den politiske situasjonen førte til et folkelig opprør som lyktes i å styrte militærregimet i 1964. Den undertrykkende politikken som sør var utsatt for, ble en kort stund roet ned. Et år senere ble et fasade-demokrati innført, hvor de tradisjonelle partiene tok kontrollen. Det gikk

imidlertid ikke lang tid før en annen militærjunta over makten, under ledelse av Jaafar Muhammad Nimeiri (Deng 1995, Lesch 1998, Verney 1995).

### **2.2.3 Nimeiris motsetningsfylte politikk (1969-1985)**

Nimeiri kritiserte den politiske situasjonen i Sudan som hadde blitt en kamp mellom de mektigste islamske sektene fremfor et representativt demokrati. I utgangspunktet kunne Nimeiris militærkupp i 1969 ha åpnet opp for et skifte fra en islamistisk assimilasjonpolitikk til en mer inkluderende formel for nasjonal identitet, men forandringene kom i form av et svært autoritært styresett med sterk tilknytning til pan-arabisme. Regimet tolererte ikke kritikk eller avvikende politiske oppfatninger og var mer opptatt av å etablere konsensus gjennom tvang. Etter forhandlinger med frigjøringsbevegelsen i Sør-Sudan ble Addis Ababa-avtalen undertegnet i 1972 der Sør-Sudan fikk tildelt regionalt autonomi. Avtalen satte en foreløpig stopper for krigen. Regimet ble imidlertid utsatt for et stadig sterkere press fra både konservative og radikale islamister, spesielt de sekteriske politiske partiene og Det Muslimske Brorskap. Nimeiri gikk også gjennom en personlig omvendelse der han ble gjenfødt som islamist. Samtidig ønsket han å mildne forholdet til de sekteriske opposisjonslederne og andre normative islamske grupperinger. På grunn av dette ble selvstyret i sør gradvis brutt ned samtidig som regimet nå ønsket å etablere en autoritær islamsk stat hvor 'sharia' skulle gjelde som allmenn lov. Dermed undergravde Nimeiri fra 1983 Addis Ababa-avtalen, noe som førte til at borgerkrigen ble gjenopptatt og utløste dannelsen av 'Sudan Peoples' Liberation Movement (SPLM)', samt den militære delen, 'Sudan Peoples' Liberation Army (SPLA)', som erklærte at deres mål var opprettelsen av et nytt, sekulært, demokratisk og pluralistisk Sudan. Samtidig følte fremtredende sekteriske og politiske ledere i nord seg fremmedgjort og marginalisert av Nimeiris autoritære styre. Dette førte til at en rekke ulike sekteriske og politiske grupper, med stilltiende samtykke fra de militære styrkene, samlet seg og styrtet Nimeiri i 1985 (Deng 1995, Lesch 1998, Simone 1994).

### **2.2.4 Arven etter Nimeiri**

I følge Lesch undergravde regimet til Nimeiri enhver mulighet for å etablere et pluralistisk politisk system (Lesch 1998). Fremfor å dele makten sørget Nimeiri for å styrke

antagonismen mellom sør og islamistene i nord, først gjennom å favorisere sør i første halvdel av sin periode, for deretter å skifte over til den andre parten. Hans opportunistiske ideologiske vekslings satte uutslettelige spor etter seg. Ved å dra det islamistiske perspektivet ut i det ekstreme ble ikke-muslimer ekskludert, mens muslimer som hadde et mer modernistisk syn på islam, ble brakt til taushet. Denne politikken var også utslagsgivende for en intensivering av borgerkrigen. De påfølgende og tilsynelatende demokratiske valgte regjeringene etter Nimeiri representerte kontinuitet fremfor et brudd med den politikken som hadde blitt ført. Nord-sudanske politikere ble fanget i forestillingen om at Sudan var et muslimsk land. Selv om de ledende politiske partiene i Nord-Sudan og SPLM-SPLA, i løpet av denne perioden (1985-1989) gjorde forsøk på å komme frem til fredsløsninger, var de ute av stand til å utvikle en nasjonal konsensus som kunne bli omfavnet av hele befolkningen (Lesch 1998).

Situasjonen forandret seg ytterligere til fordel for islamistene da en fraksjon med utspring fra de militære styrkene utførte et statskupp i 1989, og kastet det demokratiske valgte styret til Sadiq el-Mahdi. Siden den gangen har Sudan vært styrt av 'National Islamic Front (NIF)' og 'National Congress (NC)' under ledelse av General Omar Hassan Ahmad al-Bashir. Selv om dette regimet frem til i dag har ført en svært ortodoks islamistisk politikk, med ytterligere polarisering mellom nord og sør som resultat, er det i skrivende stund flere fredsinisiativ på banen. Det gjenstår å se om disse initiativene skjebne blir symptomatisk for alle de brustne forhåpninger og avtalebrudd som har gjennomsyret konflikten i Sudan opp gjennom historien.

### ***2.3 Etnisitet, religion og politikk***

På en forenklet måte blir søringer, etter etniske, religiøse og politiske kriterier, ofte definert som afrikanere, kristne/animister, med sekulariserte og demokratiske politiske idealer. På samme måte blir nordinger definert som arabere og muslimer med en islamsk stat som politisk ideal. Bildet er imidlertid preget av et større mangfold på begge sider. I denne oppgaven er det ikke rom for å gå i dybden på dette mangfoldet. Jeg vil derfor nøye meg med å si at det for eksempel finnes et stort antall søringer som er muslimer og at arabiske muslimer er en etnisk minoritet i forhold til muslimer med afrikansk opprinnelse i Khartoum. Bortsett fra dette vil det være mulig å trekke ut noen typiske og framherskende trekk ved det etniske, religiøse og politiske landskapet i henholdsvis nord og sør.

### 2.3.1 "Nordinger"

#### Islamsk ekspansjon

Deng konkluderer med at i Sudan, i motsetning til andre afrikanske land med en muslimsk befolkning, er islam nært knyttet til arabisk språk, kultur, og rase, trolig på grunn av den historiske forbindelsen til den arabiske verden og da spesielt Egypt. Deng refererer også til forfatteren Omari H. Kokole som konkluderer med at mens afrikanske land sør for Sahara ble gjenstand for islamisering, erfarte nord-afrikanerne to prosesser: både islamisering og arabisering slik at de med tiden kom til å se seg selv som arabere (Deng 1995:9).

I dag strides det i Sudan om opprinnelsen til nord- og sør-sudaneserne. Det er en vanlig oppfatning blant intellektuelle i sør at ulike etniske grupper i Sør-Sudan som for eksempel Shilluk, Dinka og Nuer, opprinnelig oppsto i nord og senere migrerte til sør. De fastholder at selvdefinerte arabere i nord egentlig, genetisk sett, er av afrikansk opprinnelse og at de derfor har minimalt med arabisk blod i årene. Som en kontrast til dette synet har nord-sudaneserne en tendens til å understreke sitt arabiske slektskap. Ofte argumenterer de med at sør-sudanske folkeslag oppsto i Øst-Afrika og kom etter at arabiske stammer hadde etablert seg i nord. Lesch fremholder at disse argumentene har som oppgave å presentere én gruppe som autentisk, samtidig som de prøver å underkjenne andre folkegruppers territorielle rettigheter.

If nationalism is rooted in ethnicity, then the most "authentic" peoples have primacy. If, instead, all the peoples have equal claims to the land – as in territorial nationalism – then such distinctions are immaterial (Lesch 1998:26).

#### Muslimsk mangfold

Det finnes mange former for religiøs praksis innenfor islam i Sudan. Enkelte følger strengt religionens offisielle teologiske lære, mens andre forholder seg til mer folkelige utgaver. Eidhamar & Rian skjelner mellom forskjellige 'kategorier' innen islam. Inndelingen gir ikke et bilde på egne retninger innen islam, men er sosiologisk fundert:

- *Normativ islam (ortodoks islam, offisiell islam)*. I følge normativ islam utgjør Koranen, *Hadith*<sup>3</sup> og Sharia-tradisjonen den absolutte norm for det muslimske liv.

---

<sup>3</sup> **hadith** arabisk: tradisjon, fortelling. Korte fortellinger som beskriver Muhammeds opptråkkede vei (sunna), det vil si hans sedvane, ord og gjerninger (Eidhamar & Rian 1995:227).

Folkelige religiøse skikker og tradisjoner, som er kommet inn på et senere tidspunkt er ikke, i følge normative muslimer, genuint muslimske. Normativ islam grunner seg i prinsippet på åpenbaringer fra Gud.

- *Folkelig islam.* Dette er et mer folkelig uttrykk for religionen. Her har tradisjoner opp gjennom historien blitt blandet med islam. Disse tradisjonene blir av folkeflertallet oppfattet som muslimske. Siden Sudan er en mosaikk av ulike tradisjoner, får den muslimske folketroen et mangfoldig uttrykk i befolkningen. Folkelig islam er i stor grad oppstått ut fra dagliglivets erfaringer, altså erfart nedenfra, i motsetning til normativ islam som er åpenbart ovenfra. Svært mange av muslimene i Sudan er influert av mystiske retninger innen islam, kjent som *sufisme*. Det eksisterer en mosaikk av ulike sufibrorskap som vektlegger religiøse opplevelser og menneskets indre forening med Gud. Folkelige utgaver av islam er i stor grad inspirert av de forskjellige sufibrorskapene.
- *Modernistisk og sekularistisk islam.* Dette er to forskjellige strategier i møte med den moderne verden. Modernistisk islam mener at religionen også i dag skal omfatte hele livet. Imidlertid bør vår tids islam ikke bygge på løsninger fra Muhammeds tid, men på prinsippene bak disse løsningene. For eksempel vil en modernistisk muslim kanskje mene at *jihad*<sup>4</sup>, polygami og tildekking av kvinner passet i sin tid, men ikke i dag. Sekularismen skiller mellom religion og politikk. Religionen oppfattes som en privatsak som ikke skal diktere samfunnslivet. Det er ikke alltid like lett å skille mellom modernisme og sekularisme innen islam. Prinsippet i begge retningene er imidlertid åpenhet for å tilpasse den muslimske livsstil til en moderne verden i stadig forandring, samtidig som de ønsker å holde fast ved kjernen i den muslimske tro. Denne måten å tenke blir ofte fordømt av normative muslimer (Eidhamar & Rian 1995).

I følge Deng har islamiseringen og arabiseringen i nord opp gjennom historien blitt bygd på eksisterende sosiale strukturer og tradisjonelle adferdsmønstre. Resultatet har blitt at islam og

---

<sup>4</sup> **jihad** arabisk: anstrengelse. Betegner både den enkelte muslims anstrengelse for å bekjempe sine egne onde tilbøyeligheter (den store jihad) og den hellige væpnede kamp mot islams fiender (den lille jihad) (Eidhamar & Rian 1995:229).

arabisk kultur er assimilert inn i innfødte trossystemer og praksiser. Derfor har arabismen og islamismen fått et unikt sudansk uttrykk. Utseendemessig ligner ikke de 'arabiske stammene' i Nord-Sudan på araberne i andre nordafrikanske land eller i Midtøsten. De ligner imidlertid på svarte afrikanere i de landene som ligger på samme breddegrad som det sudanske beltet, fra Etiopia og Somalia i øst, til Nigeria, Mali og Senegal i vest. Sudanske araberne sporer likevel sitt opphav tilbake til de arabiske landene, i noen tilfeller tilbake til Muhammeds familie, noe som må sies å ikke ha rot i den virkelige genetiske historien (Deng 1995).

Selv om de muslimske massene i Sudan ofte er inspirert av sufistiske tolerante og liberale holdninger til andre trosretninger og religiøse praksiser, er de dypt religiøse i sine folkelige versjoner av islam, som har likhetstrekk med tradisjonelle afrikanske stammereligioner hvor tro på forfedrenes spirituelle krefter og andre jordiske guddommer er sentrale (Deng 1995). De folkelige utgavene av islam er altså vesentlig forskjellige fra den ortodokse normative versjonen som forfektes av den politiske eliten i Khartoum.

### **Politisk islam**

*Islamismen* er i dag fellesnevner for en rekke ulike bevegelser. I Sudan finnes alt fra ytterliggående fanatikere til mer moderate islamister med demokratiske idealer. Deres felles mål er imidlertid å opprettholde et islamsk<sup>5</sup> styre grunnet på 'Sharia'. Islamistene tilhører kategorien 'normativ islam'. Det er imidlertid islams politiske rolle som står i fokus når vi snakker om 'islamisme'. Islamistene mener at man skal følge Koranen og Hadith så bokstavelig som mulig, i motsetning til islamske modernister som mener at religionen må tolkes i forhold til den tiden man lever i. President Bashir sitt islamistiske regime i Sudan er tydelig inspirert av den politiske filosofien til Hassan al-Banna (1906-1949), stifteren av Det Muslimske Brorskap. I følge Eidhamar & Rian er grunnholdningen i denne filosofien at politisk makt er islams natur. Fordi Koranen gir en lov, forutsettes det en stat til å håndheve denne loven. Fordi det er grunnlagt på Guds egne lover, vil et islamsk styresett økonomisk og sosialt være klart overlegent i forhold til alle andre politiske ideologier (Eidhamar og Rian 1995). Denne grunnholdningen er, slik jeg ser det, tilknyttet den politiske hegemoniske

---

<sup>5</sup> Man skiller her mellom begrepene 'muslimsk' og 'islamsk'. En muslimsk stat er en stat med muslimsk befolkning. En islamsk stat er en stat som bygger styringssystem og politikk på *sharia* (Eidhamar & Rian 1995:171).

diskurs i Sudan og gjennomsyrrer mange av de politiske beslutninger som vedtas for å gjelde i samfunnslivet, også når det gjelder utdanning. Andre politiske bevegelser som ikke ønsker et styresett basert på islamistiske prinsipper blir sett på som motstandere av Guds vilje og det er derfor legitimt å føre en hellig krig (jihad) mot dem. Islamistene prøver å gi den muslimske befolkningen i Sudan inntrykk av at SPLAs visjoner om en sekulær stat basert på vestlige idealer vil føre til oppløsning av det muslimske samfunn i Sudan. Dette er med på å forsterke islamistiske holdninger i den muslimske befolkningen. Det ironiske er at mens det islamistiske regimet hevder å føre en politikk som reflekterer folkets vilje, har de samtidig vært nødt til å tvinge gjennom sin islamske agenda ved bruk av militær makt, nektet demokratisk frihet for både ikke-muslimer og muslimer, samt adoptert strategier som har ført til betydelige brudd mot internasjonale menneskerettighetsstandarder. Alt dette går imot åndelige og etiske idealer som normalt forbindes med alle religioner. Agendaen er derfor mer politisk enn religiøs, der religionen har blitt et verktøy for politisk manipulering og undertrykkelse (Deng 1995, Lesch 1998, Simone 1994).

### **Muslimsk opposisjon**

De muslimske sekteriske partienes politiske støtte finnes hovedsakelig i befolkningens tradisjonelle tilhørighet og lojalitet i forhold til de respektive sektene. De to største sektene har sitt utspring fra, og har blitt ledet i generasjoner av henholdsvis familien Mahdi og familien Mirghani. Mahdi leder det politiske partiet Umma, mens Mirghani leder partiet DUP (Det Demokratiske Unionistpartiet). De sekteriske lederne er en del av det tradisjonelle hierarkiet fordi de har kommet til sine politiske posisjoner gjennom arv, samtidig som lederne selv tilhører den utdannede eliten. Sekterisme er derfor en blanding av modernitet og tradisjon som gjør at lederne er sårbare ovenfor forandringer i samfunnet. I kontrast til de sekteriske partiene rekrutterer islamistene i NIF og NC medlemmer og støttespillere blant unge menn og kvinner som ønsker at islam skal spille en dynamisk og dominant rolle i oppbygningen av et moderne sudansk samfunn. Paradoksalt nok søker de dette ved å gå tilbake til en ortodoks og normativ tolkning av islam. NIF sine prinsipper om at muslimer er forpliktet til å følge 'sharia' er vanskelig for et muslimsk samfunn å utfordre. Deng påpeker riktignok at det finnes gode argumenter mot sharialovgivning i Sudan. For eksempel er 'sharia' innført ved hjelp av militærmakt, den er fremmedgjørende for ikke-muslimer og truer derfor nasjonal enhet (Deng 1995).



Selv om NIF og NC kom til makten gjennom samarbeid foregår det en konstant intern rivalisering mellom lederne i disse to konstellasjonene. Maktkamp mellom de ulike islamske partiene i opposisjon har også ført til en svært uoversiktlig og kompleks situasjon. Det eneste de stort sett er enige om er motstand mot den sittende regjeringen, ikke eksplisitt på grunn av den ortodokse islamske agendaen, men fordi det er et militærregime. Det har ført til at Umma, DUP og andre mindre opposisjonspartier har slått seg sammen med SPLM/SPLA og dannet Den Nasjonale Demokratiske Alliansen (NDA), en svært skjør allianse hvis hovedmål er å styrte regjeringen til Bashir. Dette totalt uforutsigbare politiske kaos har imidlertid ført til apati i befolkningen, noe som gjør et folkelig opprør mot militærregimet mindre sannsynlig. Man skal huske på at folkelige opprør tidligere har styrtet militærregimer i Sudan, sist i 1985.

Khartoumregimets nasjonalistiske visjon går ut på å utvikle en stat hvor den største religionen og det mest utbredte språket skal definere landets identitet uttrykt gjennom det juridiske og politiske systemet. I følge Deng er målet å frigjøre Sudan fra de kristne, ikke-islamske elementene som ble adoptert under kolonitiden (Deng 1995). Samtidig godtar ikke islamistene modernistiske islamske bevegelser og sufibrorskap som har et divergerende syn på religionens plass i samfunnet. For eksempel bruker regimet i Sudan mye energi på å ekskludere enkelte lesninger av koranen og samtidig overbevise folk om at det eksisterer bare én sann tolkning av den hellige skrift. I følge islamistene er Koranen en uforanderlig åndelig veiledning og befaling, den, som en tekst, responderer ikke på ulike interpretasjoner. Den er autonom, til tross for at den bestemte mening til enhver tid er symmetrisk med maktelitens skiftende politiske målsettinger. Religiøse veiledere, utvalgt av regimet, er svært tydelige i mediebildet, i moskeen, og andre offentlige rom, hvor de tyder koranens 'sanne' budskap. Andre tolkninger blir fort stemplet som anti-islamsk. T.Abdou Miliqalim Simone påpeker at selv om det ikke er noe formelt anti-islamsk ved for eksempel sufibrorskaperes religiøse virke, representerer de et islamsk alternativ innenfor den ortodokse islamske staten som ikke er kompatibelt med de mer ekstreme islamistenes mål om å fastslå et konformt, homogent bilde av profetens praksis (Simone 1994). Et eksempel på hvilke reaksjoner enkelte islamistiske regimer er i stand til å utføre ovenfor mennesker som forfekter en alternativ islamsk diskurs, er henrettelsen av Mahmoud Muhammad Taha, tidligere dekan på det juridiske fakultet ved universitetet i Khartoum og representant for et modernistisk syn på islam. Hans skriftlige arbeider ble av Numairi-regimet sett på som apostasi og Taha ble derfor

dømt til døden ved henging. Liket ble ”utstilt”, dinglede fra et helikopter som sirkulerte over Khartoum til skrekk og advarsel for eventuelt andre ’fracfalne’ (Simone 1994).

### **2.3.2 ”Søringar”**

#### **Tradisjonelle verdier**

Sør-Sudan består av et morass av ulike stammesamfunn og etniske grupper som tradisjonelt har blitt klassifisert som jordbrukere eller kvegdrivere. Felles for de fleste av disse stammesamfunnene er at de dyrker nære forbindelser mellom religion og alle aspekter ved livet. Slik sett kan religionens rolle sammenlignes med islams rolle i nordingenes liv, forskjellen er imidlertid at mens islam er sentralisert og universalisert, er søringenes tradisjonelle tro og praksis strukturert etter autonome territorielle og slektsbaserte enheter. Dette fører til personlige forbindelser med Gud gjennom forfedrenes ånder (Deng 1995).

Fleksibiliteten i et slikt trossystem har opp gjennom historien tillatt søringene å adoptere aspekter ved fremmede religioner og kulturer på en selektiv måte. Kristendommen har for eksempel blitt brukt til å supplere eksisterende spirituelle, moralske og kulturelle verdier. Forandring har derfor for søringene ikke nødvendigvis vært det samme som adoptering av en religions fullstendige verdisystem (Deng 1995, Lesch 1998.)

Tradisjonelt har det sør-sudanske samfunnet vært svært voldelig, ikke bare i konfrontasjon med ulike inntrengere, men også internt. Dette har bakgrunn i de mange stammenes krigerkultur, samt stridigheter om områder, for eksempel beitemarker for kveg eller hvor stammegrensene går. Slektskapssystemet er bygd opp på en måte som impliserer at mannen er kvinnen overlegen, på samme måte som eldre blir sett på som overlegne de yngre (Deng 1995.)

## **Kristendom og vestlig kultur**

I løpet av det 20. århundret har sosiale omveltninger, intens usikkerhet og massive lidelser i form av sult og krig, ført til at søringene mer og mer trekkes mot kristendommen som en kilde til frelse og frigjøring. Deng nevner flere faktorer som er med på å forklare dette. Blant annet en naturlig lengsel etter overnaturlig beskyttelse mot en ellers uforståelig ødeleggelse av Sør-Sudan; søken etter alternative forklaringer samtidig som det tradisjonelle trossystemet mister sin kraft; en respons til kirken som en kilde til materiell, sosial og spirituell støtte i kontrast til flere sør-sudanske ledere; og til slutt, et behov for en samlende og moderne religiøs identitet som motkraft til det arabisk-islamske hegemoniet i nord (Deng 1995). Deler av den sør-sudanske eliten er i dag opptatt av at kristendommen skal befestes seg i en felles sør-sudansk identitet. De er av den oppfatning at kristendommen, i kombinasjon med engelsk som offisielt språk i Sør-Sudan, er en moderne oppskrift som kan konkurrere med den arabisk-islamske modellen i Nord-Sudan. Dette synet må ses i sammenheng med at de ulike islamske regimene i nord, etter uavhengigheten fra det britiske kolonistyret i 1956, har prøvd å fostre nasjonal enhet gjennom å innføre islamiserings- og arabiseringsstrategier i Sør-Sudan. I følge Deng har disse forsøkene mislykkes fordi den islamistiske eliten i nord alltid har undervurdert kristendommens posisjon i sør. Kristendommen hadde gjennom misjonærene og misjonsskolene blitt adoptert både som religion og som en effektiv kontra-diskurs mot arabisk-islamsk assimilasjon. Desto mer islamiserings- og arabiseringsstrategiene ble forsøkt implementert i sør, desto sterkere manifesterte det seg i sør-sudaneserne en ny identitet basert på afrikanisme iblandet kristne og vestlige verdier. Det faktum at kristendommen var i full harmoni med politisk sekularisme, gjorde at dette var en strategi som passet godt inn i tradisjonelle sudanske perspektiver på forholdet mellom religion og stat (Deng 1995).

## **SPLM-SPLA**

Dagens sterkeste motstandsbevegelse i Sør-Sudan, SPLM-SPLA, har opp gjennom årene hatt ulike strategier for sin motstandskamp. Interne stridigheter har imidlertid tidvis ført til splittelser og svekkelse av bevegelsens militære slagkraft. Det har hele tiden vært sterke krefter innad i SPLA-SPLM som har kjempet for henholdsvis frigjøring av hele landet (John Garang) og separasjon fra Nord-Sudan (Lam Akol, Riek Machar). Den politiske retorikken til lederen av SPLA, John Garang, har alltid hatt en kompleks karakter. Garang har på en diskret, men konsekvent måte alltid stått for å frigjøre hele landet og deretter opprette et nytt Sudan (New Sudan) basert på demokratiske prinsipper og like rettigheter. Likevel har Garangs

strategi aldri utelukket en atskillelse av Sør-Sudan fra Nord-Sudan. Ved å kjempe for likhet innenfor en samlet nasjon har Garang imidlertid ønsket å vinne sympati og støtte, ikke bare nasjonalt, men også regionalt og internasjonalt. Separasjon vil da eventuelt bli oppnådd innenfor en strategi som tar utgangspunkt i en kamp for rettferdighet. Garang har ment at å frigjøre hele landet, automatisk vil føre til en frigjøring av Sør-Sudan. Hans retorikk har gått ut på at de som kjemper for å frigjøre hele Sudan og de som kjemper for å frigjøre Sør-Sudan har samme mål, og derfor vil tjene på å forene kreftene til Sør-Sudan er vunnet. De som da var fornøyd med å ha frigjort Sør-Sudan kunne så trekke seg tilbake, mens de som var forpliktet til å kjempe for et nytt Sudan kunne fortsette kampen. SPLAs visjoner om å frigjøre hele landet har i senere tid blitt sett på som et smart opplegg diktert av regionale og internasjonale hensyn. Den senere utviklingen har imidlertid ført til at SPLM-SPLA har gått inn i forhandlinger om selvbestemmelse for Sør-Sudan innenfor en islamsk stat. Dette må ses i sammenheng med at krav om separasjon fra Nord-Sudan er sterkt rotfestet i den sør-sudanske befolkningen. De fleste søringer mener at underutvikling, enorme tap av menneskeliv og total ødeleggelse av infrastruktur, er en for høy pris å betale for en langsiktig visjon om et nytt Sudan (Deng 1995, Lesch 1998, Simone 1994).

### **3. Sudan og utdanning**

I underkapittel 3.1 og 3.2 vil jeg gi en kort historisk gjennomgang som viser hvordan utdanningssystemet i henholdsvis Nord og Sør-Sudan har utviklet seg i ulike retninger, både strukturelt og innholdsmessig. Etter mitt syn har dette hatt betydning for identitetsutvikling både i nord og sør. Jeg tar for meg utdanningssystemet i Nord-Sudan fra uavhengigheten i 1956 og frem til i dag, fordi det er i denne perioden roten til de utdanningsmessige problemene skolen i Khartoum sliter med, utviklet seg. Fra 1990 legger jeg vekt på hvordan en forsterket islamiserings- og arabiseringsprosess har hatt betydning for skolen i nord. I Sør-Sudan går jeg helt tilbake til begynnelsen av det 20. århundret, fordi jeg mener det er nødvendig å forklare misjonsskolenes betydning frem til uavhengigheten. Den utdanningshistoriske delen er først og fremst ment å gi en forståelsesramme til kapittel 6, hvor jeg går grundigere til verks med å drøfte hvordan det nåværende regimets utdanningspolitikk henger sammen med en islamistisk og hegemonisk ideologi, og hvilke konsekvenser dette har for sør-sudanske flyktninger i Khartoum.

Videre i underkapittel 3.3 tar jeg for meg dagens grunnskoleutdanningen i Khartoums flyktningområder. Jeg fokuserer først og fremst på uoffisielle skoler (kirkeskoler og lokalbaserte skoler drevet av frivillige), fordi det er her mine informanter arbeider som lærere og fordi dette er skoler som prøver å oppfylle behovene for grunnutdanning blant flyktningbarn fra Sør-Sudan, et område som neglisjeres av regimet i Khartoum. Jeg vil redegjøre for disse skolenes eksistensgrunnlag som et resultat av sosio-økonomiske forhold.

#### ***3.1 Utdanningens historie i Nord-Sudan***

Det offisielle og private utdanningssystemet som ble adoptert av regjeringen etter at Sudan ble uavhengig i 1956, var mer beregnet på å utdanne embetsmenn til koloniherrenes administrasjon fremfor å utdanne den jevne sudanese. Vestlige modeller og tankegodt preget innholdet i undervisning og læreplaner. Skolene ble plassert i Khartoum og nærliggende områder mens rurale strøk ble neglisjert, selv om majoriteten av befolkningen bodde på landsbygda. Høyere utdanning var begrenset til Universitetet i Khartoum, bortsett fra rundt

1000 studenter som ble sendt til vestlige land av rike foreldre eller på stipender fra myndighetene. Filosofien og læreplanene ut over grunnskolen fulgte en britisk utdanningstradisjon.

Nimeiri og hans regjering, som tok makten i 1969, så på utdanningssystemet i sin daværende form som utilstrekkelig for å få til en sosial og økonomisk utvikling. En omfattende reorganisering ble satt i verk, som blant annet inneholdt obligatorisk grunnskole på seks år og mer fokus på yrkesretta utdanning. Frem til da hadde grunnskolen hatt som oppgave å forberede elevene på pensumet i videregående skole, som i seg selv var et forstudium til universitetet. Systemet produserte en del habile akademikere, men svært lite ble gjort for å opprette alternative yrkesretta studieprogrammer for den ikke ubetydelige gruppen av studenter som aldri kom inn på universitetet, eller som ikke engang begynte på en videregående utdanning etter grunnskolen. I løpet av 70-åra innførte myndighetene et utdanningsforløp i Nord-Sudan som ligner på det vi har i Norge i dag. Det ble etablert førskoleutdanning på et år, hovedsakelig i urbane strøk, deretter grunnskolepensum på seks år, etterfulgt av et ungdomskolepensum på tre år. Etter dette kunne kvalifiserte elever søke seg inn på tre ulike videregående utdanninger: treårig allmennfaglige studier som forberedte studentene til høyere utdanning; fireårig yrkesfaglig utdanning innen jordbruk, handel- og kontor eller tekniske fag; eller fireårig lærerutdanning som kvalifiserte lærere til grunnskoletrinnet (Federal Research Division 1991).

Selv om myndighetene ønsket å forbedre yrkesfaglig utdanning, noe som også ble vektlagt fra ulike bistandsorganisasjoners side, eksisterte det i 1980 bare 35 yrkesskoler i Sudan, mindre enn en femtedel av antallet skoler som hadde akademisk pensum. Åtte ganger så mange studenter gikk i gang med akademiske studier i forhold til yrkesutdanning, noe som førte til en kraftig ubalanse i forhold til behovene i samfunnet. I tillegg var kvaliteten i de yrkesretta skolene dårlig, med irrelevante læreplaner, umotiverte lærere og mangel på ressurser som teknisk utstyr og læremateriell. Lavt prestasjonsnivå hos studentene hadde også sammenheng med at denne type utdanning ble sett på som annenrangs i forhold til akademia, noe som ikke var overraskende tatt i betraktning systemets tidligere vektlegging av akademisk utdanning og at manuelt arbeid hadde lav status. Selv om myndighetene i løpet av 80-åra etablerte flere lærerskoler, ga dette aldri uttelling i forhold til å fylle systemet med kompetente lærere. På

grunn av lave lønninger og dårlige arbeidsforhold migrerte mange lærere ut av landet eller tok andre jobber innen offentlig og privat sektor (Federal Research Division 1991).

Flere forfattere fremholder at et stort problem i 80-åra var at satsningen på videregående utdanning og yrkesutdanning gikk på bekostning av grunnskolen. Utvikling av læreplaner som var tilpasset en sudansk flerkulturell virkelighet var nedprioritert, mens de læreplanene som eksisterte ikke tok hensyn til at de fleste elevene bare fullførte grunnskolen. Dette førte til at mange barn fikk en utdanning som ikke tok hensyn til ulike lokale behov, samtidig som innholdet ikke var tilpasset elevenes kultur og identitet (Deng 1995, Federal Research Division 1991, Simone 1994). Mitt feltarbeid fra forstedene i Khartoum viser at i disse områdene er mange av de samme problemene også gjeldende i dag. Jeg har vanskelig for å se at ansvarlige myndigheter har ført en utviklingsrettet politikk med det formål å forbedre situasjonen. Dette blir drøftet mer inngående i kapittel 6.

### **3.1.1 Ny utdanningspolitikk: Forsterket islamisering og arabisering (1990 - )**

General Bashir annonserte i 1990 at utdanning på alle nivåer skulle være basert på islamske verdier. Som et ledd i denne strategien måtte det utvikles nye læreplaner som i alle skoler og universiteter skulle ha en del bestående av et obligatorisk kurs basert på kunnskap åpenbart fra Gud. Innholdet i denne undervisningen skulle dras fra Koranen og de anerkjente bøkene i hadith (Federal Research Division 1991).

Den nye utdanningspolitikken lignet på reformene som ble foretatt i statsadministrasjonen og de militære styrker. Regimet infiltrerte utdanningsdepartementet, byttet ut administratorer og lærere med NIF- sympatisører og forbød alternative politiske studentbevegelser. Mahmud og Baraka, med referanse til Kenyi, summerer opp strategien i den nye utdanningspolitikken på følgende måte:

The use of one national curriculum throughout the educational system; the use of Arabic as the sole medium of instruction, with English taught as a subject; the full control by the government over all schools in the country; the centralization of educational planning to be the exclusive domain of the Federal Ministry of Education; and the consolidation of religion and religiosity in, and through, the educational system (Kenyi 1996:15 referert fra Mahmoud and Baraka 1995).

Den offisielle grunnutdannelsen består i dag av obligatorisk toårig førskoleutdanning i islamsk tro og praksis (Khalwa-skoler) etterfulgt av statlig grunnskoleutdanning på åtte år. Skal man inn på universitet eller høyskole er det obligatorisk med videregående utdanning på tre år etter grunnskolen. Når det gjelder Khalwa-skolene har dette systemet trolig eksistert i Sudan helt siden islam ble introdusert i landet. Det blir i utgangspunktet regnet som en ikke-formell utdanning, etablert og drevet av islamske krefter i lokalsamfunnet med statlige økonomiske midler. Omer Mohamed Beshir fremholder at Khalwa er et produkt av et spesielt syn på samfunnet som noe stabilt, uforanderlig og beskyttet av faste prinsipper om lov og moral. Hovedformålet med Khalwa-utdannelsen er å overføre disse prinsippene fra en generasjon til en annen, blant annet er evnen til å resitere koranen et viktig moment (Beshir 1969). Denne formen for utdanning blir av islamister ansett som helt essensiell når det gjelder opprettholdelse og videreføring av islamske verdier og prinsipper, ikke bare individuelt, men også institusjonelt. I tillegg til at toårig koranundervisning på en Khalwa-skole er obligatorisk for innrulling i grunnskolen, noe som imidlertid ikke alltid etterfølges i praksis, aksepterer disse skolene elever i alle aldre.

Islamiserings- og arabiseringspolitikken har som målsetting å fostre nasjonal enhet, noe som tilsier at ikke-muslimske grupper skal integreres inn i et nasjonalt islamsk verdiunivers. Som et ledd i en slik strategi fjernet utdanningsdepartementet i 1991 'Den Nasjonale Komiteen for Flyktningsutdanning', som hadde ansvaret for å gi sør-sudanske flyktninger i Nord-Sudan et utdanningstilbud. I stedet ble dette ansvaret delegert til utdanningsministeriene i hver enkelt delstat som ble bedt om å ta over alle skoler for flyktninger, inkludert de som var etablert og finansiert av NGOer. Målet var at alle skoler som ikke var under myndighetenes kontroll skulle fases ut slik at elevene kunne integreres i statens skoler (Kenyi 1996). Etter mitt syn er ikke myndighetene i nærheten av å nå dette målet, blant annet fordi flyktingene av flere grunner ikke ønsker eller har mulighet til å sende barna sine på skoler drevet av den islamske staten.

### ***3.2 Utdanningens historie i Sør-Sudan***

Den ujevne skoleutviklingen i Sudan kommer klart frem når utdanningens historie sammenlignes mellom Nord og Sør. Ruay deler utdanningen i Sør-Sudan inn i tre faser. Den første fasen (1900-1926) var perioden hvor utdanningen var fullstendig monopolisert av



misjonærene, som kom til Sudan etter at de Anglo-Egyptiske styrkene hadde erobret landet i 1899. Misjonærene så på Sør-Sudan som et strategisk sted for kristendommen å ekspandere inn i det svarte Afrika før islam fikk innflytelse. Hovedmålet for misjonærene var naturligvis å spre evangeliet til hedningene i sør, men fant fort ut at dette var en svært vanskelig oppgave siden misjonærene og de innfødte ikke forsto hverandres språk. Misjonærene prøvde å få innsikt i de lokale folkenes språk og skikker, men ble møtt med stor skepsis. Mange av stammene hadde ikke glemt ydmykelsene og lidelsene som ble påført dem av bl.a. tyrkere, slavehandlere og mahdister før den anglo-egyptiske overtagelsen. Det var bare gjennom samarbeid og vennlig tilnærming at misjonærene etter hvert maktet å få de lokales oppmerksomhet. Misjonærene forsto viktigheten av å utdanne eller "sivilisere" de lokale, før de kunne nå frem med sitt kristne budskap. Derfor ble det nå en hovedprioritet å etablere et kristent utdanningssystem i Sør (Ruay 1994.)

Den andre fasen (1926-1946), regnes fra der koloniadministrasjonen begynte å samarbeide med misjonærene. Det var mange forskjellige typer skoler som ble drevet av misjonærene, men fellesnevneren var at fokuset hovedsakelig lå på primærutdanning. Fordi det ikke eksisterte et enhetlig utdanningssystem som overstyrte misjonsskolene hadde de ulike kirkesamfunnene frihet til å etablere undervisningsstrukturer på bakgrunn av egen kapasitet. I 1926 begynte koloniadministrasjonen å gi økonomisk støtte til misjonsskolene, hovedsakelig for å gi inntrykk av at de satset på utdanning i sør. Virkeligheten var derimot annerledes. Subsidiene til misjonærskolene var latterlig lave og sto ikke i stil med utdanningsdepartementets rapporter om utdanning og utvikling i sør. I en periode på ni år (1926-1935), var den totale økonomiske støtten til misjonsskolene på 7720 pund, ca. 100 000 NKR (Ruay 1994). Lesch påpeker at arabisk språk og islamsk kultur og religion i sør ble ignorert og undertrykt av koloniadministrasjonen, selv om ulike lokale varianter av arabisk ble praktisert i de sørlige handelsbyene. Muslimske skoler, moskeer og muslimske predikanter ble forbudt. Denne politikken var spesielt splittende i forhold til de kulturelle relasjonene som eksisterte mellom muslimer og ikke-muslimer i Bahr al-Ghazal regionen, hvor arabisk-talende etniske grupper ble drevet ut og tvunget til å slå seg ned i ubebodde områder nær grensen til Kordofan og Dar Fur, et ekstremt forsøk på å forhindre kontakt mellom muslimske arabisk-talende stammer og "afrikanske" stammer fra sør. Dette førte til at Islam, arabisk språk og arabisk sedvane, som hadde vært utbredt i flere århundrer, ble tvunget ut på en unaturlig måte (Lesch 1998).

Den tredje fasen (1946-1957) begynte da koloniadministrasjonen tok over ansvaret for utdanningen i sør. Dette førte til at utdanningen i ti år praktisk talt ble neglisjert helt frem til uavhengigheten i 1956. Etter at koloniherrerne trakk seg ut ble skolene igjen overlatt til misjonærene (Ruay 1994).

Da General Ibrahim Abbud kom til makten i 1958 ønsket han at utdanningssystemet i sør skulle gjennomgå en islamiserings- og arabiseringsprosess. Abbud hevdet at kulturell homogenisering var nødvendig for å fremme Sudansk enhet, og at kristendommen var en fremmed religion som utenlandske misjonærer hadde trukket ned over hodene på befolkningen i sør. Misjonærene fikk skylden for søringenes motstand mot arabisk-islamsk kultur. Det kulminerte i at alle misjonærene (ca. 300) ble utvist fra regionen, beskyldt for å forfekte separatisme og for å ha oppfordret til væpnet kamp. Læreplanene ble forandret til å inkludere arabisk språk og islamske tekster for å oppnå nasjonal integrasjon og religiøs enhet. Arabisk ble også innført som undervisningsspråk i hele Sudan, unntatt i de høyere utdanningsinstitusjonene. Det ble bygget flere islamske skoler og moskeer i Sør-Sudan, og hviledagen ble skiftet fra søndag til fredag. Muslimske lærere ble foretrukket og islamske navn og vitnemål fra *khalwa* (islamsk førskole) ble obligatorisk, også for kristne barn, for å kunne registrere barna dine i grunnskolen. Svært gode kunnskaper i arabisk og islam ble gjort til absolutte forkunnskaper for å bli tatt opp til høyskoler og universiteter. Dette førte til at de fleste søringer ble fratatt muligheten til høyere utdanning, så fremt du ikke konverterte til islam (Lesch 1998). Graham-Brown understreker imidlertid at utdanningen i sør nærmest stagnerte i denne perioden på grunn av den første borgerkrigen. Dette førte til at Abbuds islamiseringsstrategi aldri helt fikk fortfeste i Sør-Sudan. Mange skoler ble i stedet tatt over av regjeringsstyrkene som brukte dem til militær innkvartering. Dette bildet vedvarte frem til 1972 da Addis-Ababa avtalen gjorde slutt på den første borgerkrigen og dempet islamiseringsprosessene, blant annet fordi engelsk ble gjeninnført som undervisningsspråk. Med repatrieringen av søringer i eksil, ble ”engelske” skoler igjen etablert, mens de ”arabiske” skolene gradvis minket i antall. Det betydde ikke at utdanningssituasjonen i Sør-Sudan tok av i noen positiv forstand. Blant annet ønsket lokalsamfunnene at myndighetene skulle ta over de mange landsbyskolene, men det motsetningsfylte regimet til Nimeiri hadde verken råd eller vilje til å ta over driften. Skolene forble derfor overfylte uten utdannede lærere og uten skolemateriell eller økonomiske ressurser (Graham-Brown 1991). Av rundt 5400 grunnskoler i 1980 var mindre enn 14 prosent lokalisert i Sør-Sudan, hvor mellom 20 og

33 prosent av landets befolkning befant seg. Opptrappingen av borgerkrigen i 1983 førte igjen til at mange skoler ble ødelagt. Det at mange lærere var blant de som flyktet fra krigens grusomheter var også med på å forverre utdanningstilbudet i sør (Federal Research Division 1991).

De regjeringskontrollerte områdene i sør har siden 1990, på samme måte som i nord, vært gjenstand for Bashirs opptrapping av islamiserings- og arabiseringspolitikken i utdanningssystemet. I følge flere sør-sudanske informanter er imidlertid utdanningstilbudet i de regjeringskontrollerte områdene i Sør-Sudan i dag svært dårlig, eller nærmest fraværende. Utdanningskoordinator for SCC i Juba, den viktigste byen i sør, beskrev for eksempel situasjonen for lærerne på denne måten:

”Lærerne har ingen lærerutdanning, de får ingen lønn og derfor blir motivasjonen dårlig. Lærerne har nok med å klare seg selv, for eksempel i regntiden går mye av tiden med til å dyrke mat til seg selv og familien. Andre samler kvister og trebiter fra jungelen og selger det som brensel for å klare seg. Dette fører til at lærerne ofte ikke dukker opp til timene på skolen.”

Problemene i Sør-Sudan må ses i sammenheng med krigens herjinger, som har ført til ressursmangel, ekstrem fattigdom, totalt ødelagt infrastruktur og store deler av befolkningen på flukt fra en anarkistisk tilstand.

### **3.3 Khartoums flyktningområder**

#### **3.3.1 Tilværelse**

Før jeg går nærmere inn på selve skolesituasjonen i flyktningområdene vil jeg gi leseren en kort beskrivelse av hvor vanskelig livet er for mange av søringene som bor der. Beskrivelsen av livet i flyktningområdene er hovedsakelig basert på egne observasjoner, samtaler med søringer, samt boken ”In whose image?” av T. Abdou Maliqalim Simone.

På grunn av krigen har mange søringer måttet flykte til Khartoum. Som tidligere nevnt anslås tallet på flyktninger i og rundt byen å være et sted mellom 1 500 000 og 2 000 000, de fleste fra Sør- og Vest-Sudan. Flyktningene bor i ørkenområdene i utkanten av byen. Her er husene stort sett bygd med leireblokker og inneholder bare et rom hvor alle eiendelene blir oppbevart. I sommermånedene er det ekstremt varmt slik at de fleste som bor i flyktningområdene sover ute. De mange sandstormene gjør at livet forverres ytterligere. Flere søringer fortalte at de ofte våkner om morgenen med nesa full av sand.

For at flyktningene skal kunne jobbe i den formelle sektor må de ha arbeidstillatelse. Det er nesten umulig for en søring å skaffe seg en slik tillatelse i Khartoum så fremt han ikke har vært regjeringssoldat. Hvis du har penger eller kjenner viktige personer er imidlertid bestikkelse av offentlig tjenestemann en løsning. De fleste i flyktningområdene er imidlertid ikke i besittelse av disse privilegiene og er hensatt til uformell sektor.

I følge mine informanter tapper militærregimet flyktningområdene for unge menn. Hvem som helst mellom 18-40 år kan når som helst bli innkalt til 45 dagers militærtrening og deretter sendt til fronten. Mange historier handlet om hvordan lastebiler kjører rundt og plukker opp fattige søringer fra gata. Hvis noen skulle finne på å nekte, venter fengsel. Mange hevdet til og med at de blir henrettet. Slik blir sør-sudanske flyktninger mobilisert for å slåss mot sine brødre i Sør-Sudan. Informantene fortalte at det er vanlig blant unge søringer å ta sitt eget liv fremfor å måtte slåss mot sine egne. Beskrivelsen ovenfor ble bekreftet av alle søringene jeg diskuterte dette med i Khartoum. Jeg har imidlertid ikke funnet støtte for disse påstandene i litteraturen. Derfor vil jeg ikke garantere informantenes reliabilitet i dette tilfellet.

Bestikkelser er generelt svært vanlig i flyktningområdene. For eksempel hvis du ønsker å bygge et hus i leiren, skal alltid de lokale myndigheter (Popular Committee) ha en liten pengesum først. 'Marissa', en alkoholholdig drikk som blir brygget av omtrent 30 prosent av innbyggerne i flyktningområdene, er ofte en families eneste inntektskilde. Forbudet mot alkohol gjør at lokale politimenn i stor grad lever på bestikkelser mot at folk får brygget sin Marissa i fred (Simone 1994).

Ulike sykdommer florerer i flyktningområdene, spesielt malaria er et stort problem. De fleste har ikke råd til medisiner. Det fører det til at mange familieoverhoder blir fullstendig slått ut

av sykdommen, noe som gjør at de ikke er i stand til å forsørge sin familie. Klimaet må ses på som en pasifiserende faktor for folks evne til å gjøre noe med sin egen situasjon.

Lovløsheten i flyktingområdene har tatt former som går langt ut over hva den strenge sharialoven tillater. Volden florerer, spesielt om natten, og det er store problemer med alkohol og narkotikamissbruk, samt prostitusjon. Innimellom all elendigheten er det imidlertid lyspunkter. Mine informanter fortalte om hvordan befolkningen har en sterk evne til å finne konstruktive løsninger for å overleve. Dette har blant annet ført til relasjoner mellom folk på tvers av etnisitet og religion.

### **3.3.2 Utdanning**

Den offentlige grunnskolen er stort sett ikke tilgjengelig for folk som bor i flyktingområdene. Det er det flere grunner til. Det første hindret er avstanden mellom hjem og skole, som ofte gjør det umulig for en familie uten inntekter å betale busspenger hver dag. I tillegg må familiene betale for lærebøker, penner, blyanter og annet skolemateriell. Den fysiske tilstanden til mange skoler forfaller gradvis. Enkelte skoler må be elevene om å skaffe sin egen stol og pult. På grunn av manglende bevilgninger fra myndighetene, har mange rektorer blitt tvunget til å kreve ekstra skolepenger fra foreldrene til bl.a. vedlikehold og reparasjoner.

Mange av familiene som bor i flyktingområdene må konsentrere seg om å overleve fremfor å tenke på utdanning. De fleste kommer fra rurale områder hvor dagliglivet fortøner seg svært annerledes enn i en storby. Det er langt fra subsistensjordbruk, kvegdrift og nomadetilværelse til en byråkratisk jungel hvor selv den mest drevne går seg vill, og hvor du ikke kommer frem til dørstokken engang hvis du ikke har pene klær, et riktig navn eller lomma full av dinarer. Mange av barna fra sør har heller aldri hatt tilbud om obligatorisk førskoleundervisning (Khalwa) på to år. Derfor er prosessen med å registrere barna sine på en grunnskole svært vanskelig for de fleste. Det blir heller ikke lettere av at flere mangler fødselsattester eller andre papirer som kan fortelle hvem de er. Den eneste muligheten for å skaffe barna en utdanning er å sende dem på lokalt baserte skoler i flyktingområdet der de bor, skoler som mangler stort sett alt av ressurser.

Flyktningområdene blir ikke regnet som permanente bosetninger i Khartoum, derfor sørger ikke myndighetene for et offentlig utdanningstilbud her. Imidlertid er islamske NGOer gitt uinnskrenket frihet til å operere fritt innefor flyktningområdene rundt Khartoum. Spesielt Da'wa Al-Islamiyya, en svært rik islamsk bistandsorganisasjon som mottar mye økonomisk støtte fra Saudi-Arabia, har etablert Khalwa-skoler og grunnskoler i disse områdene. Skolene er ofte solide murbygninger med gode ressurser materielt sett. I mange av disse skolene får barna mat hver dag og noen ganger blir det distribuert klær. I utgangspunktet er disse skolene for muslimer, men kristne som konverterer er også velkomne til å sende barna sine hit. I følge utdanningsansvarlig for SCC, vil noen sør-sudanske foreldre la seg friste av dette. De fleste velger imidlertid å gå sultne fremfor å konvertere eller å sende barna sine på skoler med et sterkt islamsk innhold. Alternativet blir da skoler drevet av ulike kirkesamfunn eller av lokale krefter blant innbyggerne selv, ofte individuelle lærere, eller grupper av lærere, som føler at de har et ansvar for å utdanne barna som bor her.

Siden majoriteten av flyktingene er kristne, kjenner de ulike kirkesamfunnene et spesielt ansvar for å utvikle et grunnskoletilbud i områdene hvor flyktingene bor. SCC gir støtte til alt fra materialer til skolebygninger, lærebøker, og pedagogiske kurs for lærere. SCC er igjen støttet av internasjonale humanitære organisasjoner. Skolene er stort sett svært små og primitive, der pulter og stoler er luksus. De fleste er bygget av leirblokker, noe som skaper store problemer i regnesongen. Selv det mest primære av skolemateriell mangler, slik som lærebøker, skrivesaker og tavler. I tillegg er det vanskelig for barna å lære noe på skolen på grunn av underernæring og mangel på mat. Det fører til at de er de trøtte og slappe før skoledagen i det hele tatt er begynt. Det finnes heller ikke nok lærebøker. Elevene låner bøker av læreren på skolen, men må levere dem tilbake før de går hjem. Derfor er det vanskelig for elevene å studere utenom skolen.

Redd Barna har bidratt med midler til å bygge noen skoler av mur. Disse skolene er imidlertid alt for små i forhold til antall elever som presses inn. På en skole i flyktningområdet Mayo var det til sammen 1200 elever, med mellom 70-100 elever i hver klasse. I motsetning til statsskolene der gutter og jenter er separert i hver sine klasserom, er ikke klasserommene kjønnsegregert i kirkeskolene. Jentene er imidlertid plassert på den ene siden av rommet og guttene på den andre. Skoler som er drevet av et kirkesamfunn har blandete aldersgrupper, for eksempel hvis du er 10 år og egentlig skulle ha gått i 4. klasse, men aldri tidligere har fått

sjansen til å gå på skolen, begynner du i 1.klasse. Pensumet er det samme som i den offentlige skolen fordi myndighetene ikke tillater innføring av et alternativt pensum. Et unntak er at det tillates kristendomsundervisning i kirkeskolene. De største kirkesamfunnene i Sudan utvikler dette pensumet, men det blir nøye kontrollert av myndighetene før det eventuelt godkjennes.

Det er rapportert mange svakheter i aktivitetene til FN-organer (UNHCR, UNICEF) og flere internasjonale og nasjonale NGOer når det gjelder bistand til utdanning i flyktningområdene. For det første har midlene og innsatsen vært alt for liten i forhold til behovet. For det andre har dårlig koordinering av hverandres aktiviteter ført til duplisering av innsatsen og sløsing med de små ressursene som har vært avsett. Svak eller manglende evaluering av behovene har også ført til at de mest marginaliserte har blitt forbigått. Det har blitt anslått at 80% av flyktningbarna som er i skolealderen i Khartoum, ikke går på skolen i det hele tatt (Kenya 1996, referert fra Mahmud & Baraka).

## 4. Metode

Dette kapitlet tar for seg metodologiske refleksjoner rundt feltarbeidet med utgangspunkt i de vitenskapsteoretiske tradisjoner som ligger til grunn for mine valg av metoder. Det har vært et ønske fra min side at denne hovedfagoppgaven skulle være kvalitativ i sin natur med en fortolkende tilnærming til problemstillingene. Slike prinsipper fordrer at man studerer et tilfelle i dets naturlige miljø og tolker fenomenene ut fra den mening som aktørene gir dem.

Det er ikke rom i oppgaven for å ha en grundig gjennomgang av ulike vitenskapsteoretiske retninger. Jeg viser til en meget omfattende litteratur på dette området. I begynnelsen av dette kapitlet, vil jeg imidlertid gjennom konkrete eksempler fra feltarbeidet, redegjøre for hvorfor jeg fant det mer hensiktsmessig og la kvalitative og tolkende vitenskapsfilosofiske tradisjoner være styrende for mine valg av metoder, fremfor kvantitative og positivistiske tilnærminger. Feltarbeidet er fortrinnsvis basert på kvalitative forskningsintervjuer med fokus på det narrative aspektet. Metodologiske argumenter for å konsentrere datainnsamlingen rundt narrativer og hvordan dette fungerte i intervju situasjonen på godt og vondt, er derfor hoveddelen i kapitlet. Deretter går jeg inn på hvorfor det med mitt utgangspunkt, var svært vanskelig å utføre en grundig læreplananalyse under feltarbeidet. Til slutt har jeg forsøkt å drøfte de ulike kildenes pålitelighet, samt reflektert rundt min egen rolle som forsker i Khartoum.

### ***4.1 Epistemologisk utgangspunkt for valg av metoder***

#### **4.1.1 Positivismens utilstrekkelighet**

Positivismen er gjenstand for kritikk fra mange ulike kvalitative vitenskapsfilosofiske retninger. En av de mest vanlige innsigelsene er at positivismen i liten grad tar hensyn til vår unike mulighet til å tolke våre erfaringer og representere dem for oss selv – vi konstruerer teorier om oss selv og den verden vi lever i, samtidig handler vi ut i fra disse etablerte måtene å se verden på. Dette illustrerer, etter mitt syn, hvorfor den positivistiske retningen i



vitenskapsfilosofien ikke ville være nyttig i forhold til mitt feltarbeid. Jeg var ute etter et meningsforstående perspektiv i forhold til den diskursive praksis blant sør-sudanske lærere i Khartoum. Dette innebefatter en sosial virkelighetskonstruksjon, en fenomenologisk beskrivelse av bevissthet, og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger. Her støtter jeg meg på Habermas som er av den oppfatning at positivistiske retninger har en klar tendens til å likestille all form for kunnskap med naturvitenskapelig kunnskap. Dette utelater for eksempel en hermeneutisk, estetisk, kritisk, moralsk og kreativ form for kunnskap, og reduserer adferd til noe teknisk. Positivismen legger lokk på en viktig debatt om verdier, etiske vurderinger og tro. En naturvitenskapelig forklaring vil være det eneste middelet for å forklare adferd, noe som fører til en degradering av de karakteristikkene som gjør mennesker menneskelige (Habermas i Cohen m.fl. 2000). Positivismen synes derfor ikke å være i stand til å svare på viktige spørsmål i denne oppgaven som spinner rundt den diskursive praksisens struktur og grunnlag, eller hvor viktig kultur er i forhold til virkelighetskonstruksjon – vår oppfatning av oss selv og de andre. Hovedproblemet med positivismen er at den anser menneskelig adferd som passiv, forutbestemt og kontrollert, og på den måten ignorerer intensjoner, individualisme og frihet. Noen går så langt som å hevde at resultater som stammer fra positivistisk samfunnsvitenskapelig forskning er så banale og trivielle, at de har liten eller ingen konsekvens for de som forskningen er ment å opplyse. Det blir bare en syntetisk versjon av helheten, et konstruert dukketeater i et begrenset miljø (Cohen m.fl. 2000). Dette er en svært formidabel kritikk av en vitenskapelig tradisjon, noe som tilsier at det bør finnes konstruktive alternativer.

#### **4.1.2 Fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og konstruktivisme**

Jeg vil kort beskrive noen kvalitative vitenskapsfilosofiske retninger, som i stor grad har vært inspirasjonskilde for egne metodologiske refleksjoner, og forfekter et annet syn på kunnskap og menneskelig adferd enn positivismen. Det vitenskapsfilosofiske grunnsynet i kvalitative tilnærminger (anti-positivisme) av ulike kulører, innehar spesielle fellestrekk, blant annet:

- Mennesker er reflekterte og kreative i sine handlinger, de handler hensiktsmessig og lager mening i og gjennom sine aktiviteter.

- Mennesker konstruerer aktivt sin sosiale verden – de er ikke, som positivismen synes å legge opp til, passive eller 'kulturelle nikkedukker'.
- Situasjoner er flytende og i stadig forandring fremfor fast og statisk.
- Virkeligheten er flerdimensjonal og kompleks.
- Det er nødvendig å utforske fenomener gjennom øynene til deltakende aktører fremfor forskerens (Cohen m.fl. 2000).

*Fenomenologi* er et teoretisk utgangspunkt som går inn for å studere direkte erfaringer slik de fremstår og som anser adferd som et erfaringsbetinget fenomen, fremfor en ekstern, objektiv og fysisk beskrevet virkelighet. Fenomenologien er opptatt av erfaringens struktur og grunnlag. Erfaringsverdenens orden og mening er betinget av menneskets måte å erkjenne på og av dets innstilling eller orientering – dette kalles intensjonalitet, det vil si at grunnlaget for erfaringsverdenens orden ligger i subjektet og virkeligheten formes dermed aktivt av subjektet (Guneriussen 1999). Ut i fra dette ligger det i denne oppgaven et premiss om at meningsforståelse nødvendigvis må bygge på et aktørperspektiv, ikke på et utvendig, objektivt perspektiv.

Et av mine viktigste mål var å fange opp hvordan de sør-sudanske lærerne tolker og forstår ulike situasjoner. Mitt utgangspunkt er at lærerne selv aktivt er med på å konstruere sin meningsforståelse av virkeligheten. Her har jeg hentet mye inspirasjon fra *symbolsk interaksjonisme* som er en individualistisk tilnærming med røtter i fenomenologi og amerikansk pragmatisme. Symbolsk interaksjonisme konsentrerer seg om interaksjonens natur, de dynamiske aktiviteter som foregår mellom mennesker. Gjennom et slikt fokus skapes et mer aktivt bilde på mennesker, fremfor bildet av den passive, determinerte organismen. Dette er et oppgjør mot strukturfunksjonalismens og positivismens tendens til å forutsette ett homogent sett av verdier og idéer for hele samfunnet. Symbolsk interaksjonisme fokuserer på forskjeller i lokal kultur, i verdier, normer, livsform, idéer og symboler. Mennesker handler på grunnlag av sine fortolkninger av handlingssituasjonene, og ikke fordi de er programmert til å følge gitte normer (Guneriussen 1999). Sudan er en multikulturell nasjon hvor grupper i befolkningen definerer seg som forskjellige fra hverandre. Et viktig spørsmål i denne oppgaven er om sør-sudanesere i Khartoum føler seg fremmedgjort i et samfunn som ikke imøtekommer deres identitet og kulturelle uttrykk? På bakgrunn av dette er muligheten stor for at det utvikles en kontra-hegemonisk diskursiv praksis i denne gruppen.

Symbolsk interaksjonisme fokuserer på hvordan en slik gruppe konstruerer en diskursiv praksis gjennom interaksjon med hverandre. Slik skapes en verden av subjektiv mening, produsert og representert i form av felles symboler.

Symbolsk interaksjonisme har mye til felles med et *konstruktivistisk standpunkt* hvor utgangspunktet er at verden ikke kan oppfattes og forstås direkte. Vår kunnskap om verden er ikke slik at den reflekterer eller speiler kjennetegn ved en uanhengig ytre verden, den er en konstruksjon. Det er ikke mulig å skaffe seg data eller kunnskap om verden som ikke er vinklet fra et perspektiv. Her ligger kulturdimensjonen i bunn, for det er i følge Bruner, kulturen som forsyner oss med det råmaterialet vi konstruerer vår verden med (Bruner 1997). Ut i fra en konstruktivistisk innfallsvinkel dukker det opp mange spørsmål som har vært relevant i denne oppgaven. Jeg har prøvd å undersøke interaksjonen mellom kreftene i lærernes individuelle bevisstheter og de midlene kulturen har til å hjelpe eller forkludre realiseringen av dem. Hvordan reagerer sør-sudanske lærerne på det en islamsk kulturdimensjon bedømmer som viktig for en god eller nyttig eller verdifull levemåte? Tilpasser de seg samfunnets krav, eller vil samfunnets krav i stor grad bidra til utvikling av en kontra-hegemonisk diskursiv praksis? Oppgaven setter søkelys på hva som konstituerer en kultur og hvordan kunnskap blir generert. Det er også god grunn til å undersøke hvordan den hegemoniske eller dominante kultur i Khartoum styrer sitt utdanningssystem, for i henhold til Bruner er utdanning en legemliggjørelse av en kulturs levemåte, ikke bare en forberedelse til den (Bruner 1997). Faktorer som bevissthet, refleksjon, åpen dialog og forhandling synes å innebære en fare i alle totalitære systemer. Derfor er det etter mitt syn viktig å åpne opp for en kritisk diskusjon rundt institusjonalisering av hegemoniske ideologier/diskurser i utdanningssystemet.

Anti-positivistiske retninger som fenomenologi og symbolsk interaksjonisme er gjenstand for en betydelig kritikk som det er viktig og ta hensyn til for alle tilhengere av disse perspektivene. Noen mener at anti-positivister har gått for langt i å skrinlegge vitenskapelige prosedyrer som kan oppdage nyttige generaliseringer om menneskelig adferd. Faren med fortolkende og kvalitative tilnærminger er deres relative fornektelse av eksterne strukturers innflytelse og makt – krefter som former adferd og hendelser. De kan bli hermetisk lukket fra den verden som befinner seg utenfor det teateret hvor aktørenes aktiviteter foregår – de putter kunstige grenser rundt subjektens adferd. Akkurat som positivistiske og

strukturfunksjonalistiske perspektiver kan kritiseres for sitt ensidige makro-sosiologiske fokus, kan interpretative og kvalitative tilnæringer kritiseres for et ensidig mikro-sosiologisk fokus (Cohen m.fl. 2000)

Når det gjelder konstruktivisme advarer Thomas Hylland Eriksen mot en ensidig fokusering på at alt kan utforskes som sosiale konstruksjoner. Han er kritisk til fundamentalistene innenfor konstruktivismetradisjonen som har en tendens til å benekte at det finnes en virkelighet utenfor de sosiale konstruksjonene, og som påstår at dersom den likevel skulle finnes, kan vi ikke vite noe om den uansett. For å si det med Hylland Eriksens egne ord:

Hvis sosialkonstruktivismen blir enerådende innenfor et felt, ender vi med å studere måter å snakke om verden på, og glemmer i farten å snakke om verden (Hylland Eriksen 2001).

Det er etter mitt syn umulig å studere sosial adferd i Sudan uten å sette det i sammenheng med en politisk og kulturell virkelighet. Derfor har det, etter mitt syn, vært viktig i denne oppgaven å ta i bruk systemkritiske filosofiske posisjoner (se kapittel 5), sammen med et kvalitativt og individorientert vitenskapsteoretisk ståsted. Slik ønsker jeg å oppnå en mer holistisk innfallsvinkel til de problemstillingene som belyses i denne hovedfagsoppgaven.

## **4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Ut i fra et epistemologisk ståsted, som beskrevet ovenfor, ønsket jeg å foreta kvalitative forskningsintervjuer med opp til 10 lærere, både kvinner og menn, samt bruke de samme informantene i fokusgrupper. Det var viktig at informantene var sør-sudanesere og jobbet i flyktningområdene i Khartoums forsteder. Med god hjelp fra utdanningsansvarlig i SCC fikk jeg tillatelse fra myndighetene til å besøke tre lokalt drevne skoler i tre ulike flyktningområder. På den måten åpnet muligheten seg for å intervjuere lærere fra hver av disse skolene. Formålet med datainnsamlingen var å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet som hovedmetode for datainnsamlingen fordi det etter mitt syn ville være den mest fruktbare innfallsvinkelen til problemstillingene som er beskrevet i denne hovedfagsoppgaven. Her støtter jeg meg på Steinar Kvale som beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en hverdagslige samtale

eller konversasjon, men en faglig konversasjon med en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som kritisk følger opp intervjupersonens svar (Kvale 1997). Det kvalitative forskningsintervjuet passer godt inn i et fenomenologisk perspektiv som er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydning. For å oppnå dette bør intervjuet følge visse regler:

- Fokus på bestemte tema, ikke standardiserte spørsmål.
- Beskrivelser av situasjoner og hendelsesforløp, ikke generelle meninger.
- Utforskende, åpent og med minimal struktur.

(Kvale 1997)

I henhold til Kvale er det kvalitative forskningsintervjuet spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden (Kvale 1997). Min oppfatning var at hvis informantene fikk beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, samt klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden, ville den diskursive praksisens struktur og grunnlag komme frem i lyset.

#### **4.2.1 Informantene**

Når jeg skulle velge ut informanter konsentrerte jeg meg om tre bestemte flyktningområder i Khartoum hvor det hovedsakelig bor sør-sudanesere. Jeg intervjuet tre lærere fra hvert område, ni lærere i alt. Lærerne hadde ulike bakgrunner samtidig som det også var klare fellestrekk. De hadde alle grunnskoleutdanning, mens utdanningsforløpet etter dette varierte. Bare to av lærerne hadde fireårig lærerutdanning, og da fra en privat utdanningsinstitusjon, CTT (Catholic teacher training)<sup>6</sup>. Noen studerte ulike fag ved universiteter i Khartoum og hadde ingen lærerutdanning i det hele tatt, mens andre aldri hadde studert ved universitet eller

---

<sup>6</sup> CTT er en lærerutdanning som er drevet av den katolske kirke i Sudan, beregnet på lærere som skal jobbe i kirkeskolene. For å bli antatt kreves det ikke like gode kunnskaper i arabisk språk eller islam som i den offentlige læreutdannelsen.

høyskole, men hadde kortere lærerkurs som varer fra to til seks uker, arrangert av utdanningsdepartementet. I tillegg hadde de fleste gått obligatoriske kurs, også i utdanningsdepartementets regi, om hvordan de skal undervise i de nye læreplanene som ble utviklet etter reformene i 1990. De får sporadisk noe 'in-service training' arrangert av enkelte NGOer som jobber i flyktingområdene. Felles for alle lærerne som ble intervjuet er at de er sør-sudanesere med foten innefor tildels svært ulike og tradisjonelt rivaliserende etniske grupper, men med en felles forståelse av seg selv som undertrykte kristne svarte afrikanere i en hegemonisk arabisk og islamsk samfunnskontekst i Nord-Sudan. De jobber som lærere på lokalt baserte grunnskoler i flyktingområdene, nærmest på idealistisk basis og stort sett uten lønn, med bare vilkårlige økonomiske bidrag å klare seg på fra frivillige organisasjoner eller fra kirkesamfunnene. De er ikke født og oppvokst i Khartoum, men har på grunn av krigen måttet flykte fra Sør-Sudan.

Av de ni lærerne som ble intervjuet var bare to kvinner. Noe som også er i tråd med virkeligheten der det ifølge informantene er klart flere mannlige enn kvinnelige lærere i flyktingområdene. Dette har å gjøre med at frafallsprosenten i skolen alltid har vært mye høyere blant jenter enn hos gutter, både i Nord og Sør-Sudan. Derfor kommer jentene sjeldnere opp på et utdanningsnivå som kvalifiserer til læreryrket. Kenyi, som har undersøkt utdanningssituasjonen blant sør-sudanesere, nevner flere grunner til dette: Jenter blir tidlig giftet bort; fattige foreldre har ofte ikke råd til å sende alle barna på skolen, og favoriserer da sønnene; Jenter er mer sensitive når det gjelder utseende i form av anstendige klær å ha på seg på skolen. I følge Kenyis undersøkelse var faktumet at foreldrene ikke hadde råd til sømmelige klær, en av hovedårsakene til at jentene ble holdt hjemme (Kenyi 1996:150). Det var imidlertid ikke markante forskjeller på hva de mannlige informantene la vekt på i forhold til de kvinnelige under intervjuene, men som et tankekors vil jeg nevne at de kvinnelige lærerne fremsto som mye mer reserverte enn de mannlige, både når de ble intervjuet alene, og i fokus-gruppa hvor de nesten ikke sa noen ting.

#### **4.2.2 Det narrative**

Intervjuene skulle fokusere på det narrative aspektet hvor lærernes historier og anekdoter ville få frem personlige erfaringer fra deres skolehverdag, samt plassere læreren i sentrum av forskningen som da forhåpentligvis ville bli mer kulturorientert. Jeg ønsket en dynamisk og

meningsforstående innfallsvinkel til problemstillingene gjennom å plassere fortellingen i sentrum av datainnsamlingen. Jeg var ute etter å avsløre direkte erfaringer som bidrar til den sosiale virkelighetskonstruksjon. Feltarbeidet i Khartoum hadde som formål å kartlegge i hvilken grad det blant sør-sudanske lærere i Khartoum eksisterer en kontra-hegemonisk diskursiv praksis som uttrykker motstand mot den hegemoniske ideologien i skolen. Jeg jobbet ut i fra en hypotese om at det gjennom informantenes egne fortellinger ville bli tegnet opp et bilde av denne gruppens diskursive praksis. Bruner understreker i en av sine teser om kunnskapsgenerering viktigheten av å undersøke fortellingen, både som en måte å tenke på og som et uttrykk for en kulturs verdenssyn:

Det er først og fremst gjennom våre fortellinger at vi bygger opp en versjon av oss selv i verden, og det er gjennom sine fortellinger at en kultur gir sine medlemmer modeller for identitet og handlingsmønstre (Bruner 1997:34).

Kvale legger vekt på det tidsmessige, det sosiale og meningsstrukturerende i en fortelling:

En fortelling inneholder en *tidsmessig* sekvens, et handlingsmønster. Den har en *sosial* dimensjon, noen forteller noe til noen andre. Og den har en *mening*, et handlingsforløp som gir historien et poeng og en enhet. En av fortellingens viktigste sosiale funksjoner er å opprettholde sosiale bånd. En gruppes fortellinger bidrar til å skape gruppens identitet og til å holde den sammen (Kvale 1997:132).

Mye av empirien i kapittel 6 er, som tidligere nevnt, basert på fortellingene til sør-sudanske lærere som jobber i tre av Khartoums forsteder (flyktningområder); Farados, Mayo og Jebel Ouliea. I tillegg er det også tatt med betraktninger fra informanter som engasjerer seg i utdanningsspørsmål i disse områdene, blant annet folk som jobber i frivillige organisasjoner og ulike kirkesamfunn. Gjennom lærernes narrativer har deres diskursive praksis kommet til uttrykk. Lærerne bor selv i flyktningområdene og har personlige erfaringer som forteller om regimets utdanningspolitikk. Sør-sudanske lærere har inngående kjennskap til hvordan islamistenes skolepolitikk i Khartoum materialiserer seg i praksis fordi de står midt oppe i skolehverdagen, ikke bare som observatører, men som brikker i en nasjonsbyggingsprosess. En studie av lærernes narrativer er potensielt en studie om lærernes tolkninger av egen situasjon. Jeg er opptatt av at lærernes situasjon i Khartoum synliggjøres, og at lærerne selv får innflytelse (empowerment) i debatt, forskning og politiske beslutninger som omhandler utdanning. Jeg er enig med Martin Cortazzi når han påpeker at det narrative må ses på som en

bærer av lærernes 'stemme' hvis forskere og andre skal få innsikt i hvordan lærerne tenker og føler. Hvordan skal man ellers vite hva som er inni en lærers hode eller hjerte uten hennes egne kommentarer? (Cortazzi 1993).

Noe som er karakteristisk ved narrativer er forholdet til kultur. Når det refereres til kultur i denne sammenhengen refererer vi ikke til bare en gruppe, men også hvordan sør-sudanesere som en kulturell gruppe forteller sine egne historier, eller 'måter å snakke om verden på', det som i denne oppgaven er definert som diskurs. Et spesielt trekk ved mange av historiene informantene mine fortalte, var at de ofte inneholdt et morass av metaforer, symbolisme og magi. Dette gjaldt spesielt for historier som var mer mytiske i sin karakter og ikke basert i personlige erfaringer. Etter min mening kan dette ha sammenheng med at det rett og slett er for farlig i Sudan å direkte utbasunere politiske synspunkter som kritiserer diktaturet. Derfor pakkes heller en eventuell kritikk inn i fabulerende narrativer. Slike historier kan bidra til to ting: For det første setter de ord på den virkelighetsoppfatning mange sør-sudanesere har, for det andre styrker og befester de en kollektiv identitet. Her er et eksempel på en historie som ble fortalt meg:

”Det var en gang noen menn som hadde skutt en elefant. Mens de parterer dyret kryper den ene mannen inn i elefanten for å skjære ut det beste kjøttet. Han kryper så langt inn at de andre til slutt ikke ser ham mer. Dette fører til at en av de som står utenfor elefanten ved et uhell kutter av mannens penis slik at han til slutt blør ihjel.”

Informanten tilhørte dinka-stammen<sup>7</sup> og tolket historien som et bilde på en dinka som forlater sin kultur til fordel for islam og arabisk kultur. Denne prosessen går så langt at alle spor etter en dinka-opprinnelse etter hvert er usynlige, personen blir fullstendig assimilert inn i et islamistisk kulturunivers. Han ender til slutt opp som jihad-soldat og blir drept av sine egne. Historien er opprinnelig en sang. I følge informanten som fortalte historien er det viktig for islamistene å forby slike sanger fordi de har en samlende kraft i seg og forener dinkaene mot det islamistiske regimet i nord. En annen historie forteller om en vanlig bonde som bruker magiske evner for å bekjempe en overmakt:

”En dag kom det en gruppe soldater til en bonde som eide flere dyr. Soldatene tok seg til rette i mannens hus, slaktet flere sauer og høner, og tvang bonden til å lage et måltid for dem. Det de derimot ikke var klar over var denne mannens magiske evner. Etter å

---

<sup>7</sup> 'Dinka' er betegnelsen på en av de største etniske gruppene i Sør-Sudan.



ha spist seg mette dro de sin vei, men det tok ikke lang tid før hønene og sauekjøttet de hadde fortært bokstavelig talt begynte å klukke og breke i magen på dem. Deretter fikk alle akutt diaré. Siden de ikke hadde medisiner og befant seg i et utilgjengelig område, kreperte hver og en av soldatene.”

Mange av mytene som ble fortalt hadde 'David mot Goliat' som tema. De sør-sudanske lærernes historier om egne erfaringer fra sin skolehverdag handlet også i stor grad om den lille mannens kamp mot overmakten. Mitt poeng er at de mytiske narrativenes grunnlag er erfaringsbasert. For å underbygge dette viser jeg til Cortazzi. I følge ham vil den narrative diskurs variere innenfor ulike kulturelle grupper, fordi individer prater forskjellig om ulike emner, på ulike måter, til forskjellige mennesker, med ulike konsekvenser. Slike variasjoner i måter å prate på blir ofte sett på som produkt av kulturelle forskjeller. Språk er både et kulturelt fenomen, som en form for symbolsk organisering av verden, og et sosialt fenomen, siden språket reflekterer og uttrykker gruppetilhørighet og forbindelser mellom mennesker. Det er diskursen som skaper, omformer, modifierer, og finjusterer både kulturen og språket. Det narrative er derfor en diskursstruktur eller genre som reflekterer kulturen. Det narrative er sentralt i kulturelle uttrykk og organisering, samtidig som det skaper kulturelle kontekster (Cortazzi 1993). Lærernes narrativer reflekterer deres erfaringer. Gjennom å oppmuntre til å fortelle historier, oppmuntrer vi samtidig til å reflektere over erfaringer .

Enkelte kritiske røster, spesielt blant strukturfunksjonalister og positivister, har vært skeptiske til narrativenes reliabilitet i samfunnsforskningen. Her forholder jeg meg til Bruner som på elegant vis møter denne kritikken med å understreke at det å være åpen for alternative ”historier” om hvordan ting er, hvordan de er kommet til å bli slik, og i hvilken retning de kan bevege seg, på ingen måte står i motsetning til vitenskapelig tenkning. Vitenskapelige forklaringer er heller et supplement til narrativ fortolkning og vice versa.

Samfunnsvitenskapelig teori blir beriket og belyst av pålitelige fortellinger. Bruner spør for eksempel: ”Hvordan kom tre fjerdedeler av nasjonenes rikdom i hendene på mindre enn en fjerdedel av befolkningen?”. Det er en interessant historie som gjelder for mange land, inkludert Sudan, og som ber om en forklarende teori som er mer kritisk en Darwins evolusjonslære (Bruner 1997). Med utgangspunkt i dette vil jeg formulere to enkle setninger som illustrerer hvordan teori og fortelling utfyller hverandre:

*En fortelling om undertrykkelse trenger en forklarende teori. En teori om undertrykkelse trenger en forklarende fortelling:*

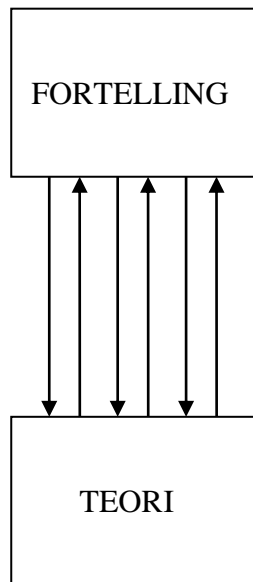


Fig. I

### 4.2.3 Intervjusituasjonen

De kvalitative intervjuene hadde som formål å innhente detaljerte beskrivelser av intervjupersonenes livssituasjon og deres opplevelser og handlinger. For å oppnå dette var det nødvendig å tenke nøye gjennom hvordan alt det praktiske rundt intervjuene skulle ordnes. I en sudansk kontekst var det viktig å tenke på hvor intervjuene skulle finne sted, spesielt med tanke på at oppgaven har et politisk sensitivt tema. Utdanningsansvarlig i SCC foreslo at intervjuene kunne foretas i SCC sitt gjestehus, hvor jeg selv også bodde. Informantene ga uttrykk for at dette var et egnet sted fordi de følte seg 'hjemme' her og var blant sine egne. Mange sør-sudanesere jeg kom i kontakt med i Khartoum fortalte at de følte seg overvåket og at myndighetenes agenter har øyne og ører overalt.

Foran det første intervjuet utarbeidet jeg en halvstrukturert intervjuguide som inneholdt en grov skisse over emner og forslag til spørsmål. Jeg ønsket ikke å ha en for strukturert

intervjusituasjon, men heller la intervjupersonene få frihet og tid til å fortelle sine egne historier, hvor jeg i etterkant kunne følge opp med spørsmål for å klargjøre viktige episoder i fortellingene. Det var hensiktsmessig å utforme spørsmålene slik at de var lette å forstå og fri for akademisk sjargong, samt at de skulle ha en dynamisk funksjon gjennom å bidra til å skape en positiv interaksjon ved å holde samtalen i gang og motivere intervjupersonene til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser. Det første intervjuet var med tre lærere fra Farados som kom samlet til SCC, noe som gjorde det mulig å foreta lengre intervjuer en og en, samt til slutt ha en fokusert samtale i plenum. Deretter gikk det ca. to uker til intervjuet med lærerne fra Jebel Ouliea og enda et mellomrom på to uker før intervjuet med lærerne fra Mayo. Også disse ble intervjuet en og en og i fokus-gruppe. Det førte til at jeg hadde god tid mellom intervjuene til å evaluere dataenes reliabilitet og validitet, og dermed forbedre intervjuguiden og prosedyrene til stadig å bli mer fokusert (se appendix 1: Intervjuguide).

I de individuelle intervjuene ble lærerne først bedt om å fortelle litt om sin bakgrunn og hva som hadde ført til at de nå jobbet som lærere i flyktingområdene. Deretter ble de spurt om negative og positive sider ved læreplanene i sine respektive fag. Det viste seg at lærerne hadde gjort seg opp mange meninger rundt dette temaet. Jeg følte at en slik åpning var vellykket på to måter. For det første fikk jeg nyttig bakgrunnsinformasjon om lærerne og hvilke holdninger de hadde til læreplanene i sine respektive fag, og for det andre ble de varme i trøya. Jeg hadde på forhånd fortalt om hva forskningsprosjektet ønsket å belyse og gjorde det klart at informantene kunne stille spørsmål til meg hvis de følte behov for det under samtalen. Dette fordi informantene gjerne forsto bedre hva prosjektet gikk ut på først etter at jeg hadde stilt endel spørsmål. I de tilfellene under intervjuet hvor informanten ønsket å vite mer om meg eller prosjektet, følte jeg at informasjonen jeg ga var med på å 'berolige' ham/henne til å fortelle mer åpent og frittalende. Etter et par intervjuer fant jeg det nyttig å lufte noen nye hypoteser på bakgrunn av den informasjonen jeg hadde fått tidligere fordi informantene ofte kom med interessante bemerkninger. Ved et par intervjuer, hvor informanten hadde vært svært tilbakeholden, opplevde jeg at det var først når mini-disc spilleren ble slått av og tonen ble mer uformell at de interessante historiene dukket opp. De individuelle intervjuene, som varte fra 30 minutter til en time alt etter hvor lange historier som ble fortalt, var fokusert rundt lærernes personlige erfaringer fra sin skolehverdag.

Etter å ha foretatt de individuelle intervjuene ble lærerne satt sammen i en fokus gruppe. I følge Kvale vil interaksjonen mellom intervjupersonene ofte frembringe spontane og følelsesladete uttalelser om temaet som blir diskutert (Kvale 1997). Jeg ønsket at samtalen skulle være utforskende, åpen og med minimal struktur, men samtidig fokusere på temaer som var knyttet til problemstillingene, basert på lærernes erfaringer, og som var egnet til diskusjon. Temaene som ble debattert spant rundt problemstillinger som for eksempel: ”Hva kan gjøres for å forbedre kvaliteten i skolen og arbeidsforholdene for lærerne?”; ”Hvilken form for kunnskap, ferdigheter og holdninger burde elevene tilegne seg gjennom grunnskoleutdanningen?”; ”Kan utdanning bidra til å promotere toleranse mellom ulike etniske og religiøse grupper i Sudan?”. Det var mye interessant som kom ut av fokusgruppene. Når informantene satt sammen virket det som om de slappet mer av og ble mer modige med å uttale seg kritisk. Det fungerte slik at mens den ene sa noe, fikk de andre tid til å tenke seg om og kunne legge til synspunkter og erfaringer, enten helt nye momenter eller tilleggsinformasjon.

Mange av informantene ga uttrykk for at det hadde vært en spennende opplevelse å bli intervjuet om de respektive temaene. Noen sa at de personlig hadde lært mye gjennom å reflektere over spørsmål som de vanligvis ikke tenker bevisst på. De var også opptatt av å høre mine personlige betraktninger rundt utdanningssituasjonen i Khartoum.

### **4.3 Rammefaktorer og kildekritikk**

#### **4.3.1 Språk og bruk av tolk**

Khartoum er en utfordring for alle som ikke kan arabisk. Bylandskapet er uoversiktlig og nesten ingen som jobber i ulike serviceyrker prater engelsk. I utgangspunktet var det ønskelig å gjennomføre uformelle samtaler og forskningsintervjuer med både nordinger og søringer, men siden jeg ikke er bevandret i det arabisk språk falt det seg slik at jeg hadde mye kontakt med søringer som pratet engelsk, og desverre lite kontakt med nordinger som hadde begrensede engelskkunnskaper. Flere av de sør-sudanske lærerne pratet imidlertid så dårlig engelsk at jeg måtte bruke tolk. I en slik situasjon er det viktig å være klar over at det er en mulighet for at tolken omformulerer spørsmålene dine til å bli mer ledende enn du ønsker, og

at svarene han/henne gir deg er farget av personlige holdninger og oppfatninger. Jeg diskuterte dette med tolken min, og vi ble enige om at hans primære rolle var å oversette ordrett begge veier, så langt det var mulig.

#### **4.3.2 Valg av metoder**

Det vil alltid være ønskelig under et feltarbeid å ta i bruk flere metoder. I mitt tilfelle kunne det vært hensiktsmessig med klasseromobservasjon. Det var imidlertid to forhold som var avgjørende for at denne metoden ikke ble brukt. Den viktigste grunnen var tidsaspektet – de økonomiske rammene tilsa at jeg hadde en begrenset periode å fullføre feltarbeidet på. Jeg trengte all den tiden jeg hadde til rådighet til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid med intervjuene. For det andre var skolene som informantene jobbet på stengt for sommeren akkurat under feltarbeidsperioden, slik at det ikke var noen undervisning for meg å observere. Hvis jeg skulle unngått dette måtte jeg ha ventet to måneder hjemme før jeg kunne ha dratt til Khartoum, noe som av flere grunner passet svært dårlig. Jeg besøkte derimot alle de tre flyktningområdene hvor skolene lå. Dermed fikk jeg sett med egne øyne de elendige forholdene som preget livet her og hvilke minimale ressurser lærerne hadde til rådighet. Jeg er av den oppfatning at de metodene som ble tatt i bruk har vært riktige i forhold til å undersøke det som prosjektet var ment å undersøke, og at klasseromobservasjon hadde vært ønskelig, men ikke nødvendig.

#### **4.3.3 Begrenset tilgang på informasjon**

Å gjøre feltarbeid i Khartoum krever nøye forberedelser. Det er ikke et åpent samfunn hvor du bare kan dure inn hvor som helst, å spørre om hva som helst. Da jeg søkte om visum, nærmest fastslo de ansatte på den sudanske ambassaden i Oslo hvem jeg kunne ta kontakt med i Khartoum. Det var snakk om tre professorer ved tre ulike universitet. Jeg ble advart mot å gå utenom disse personene. Det var selvfølgelig helt uaktuelt å følge disse formaningene fordi jeg da ikke ville kommet i nærheten av å få samlet inn et datamateriale som kunne brukes. Men jeg valgte å spille med, fikk visum, og dro. I Khartoum fikk jeg uvurderlig god hjelp av Kirkens Nødhjelp som videreformidlet meg til kontakter i SCC. Her var jeg så heldig å treffe personer som hadde de rette kontaktene slik at jeg fikk tillatelse til å besøke

flyktningleirene og ta kontakt med informanter som var i målgruppen. Jeg ble imidlertid advart, både av Kirkens Nødhjelp (NCA), UNICEF og SCC om ta kontakt med representanter i 'Utdanningsdepartementet (FMGE)' i Khartoum eller 'Nasjonalt Senter for Læreplanutvikling og Utdanningsforskning (NCCER)' på egen hånd. I tilfelle måtte jeg ha tillatelse fra myndighetene, noe som viste seg svært vanskelig å skaffe til veie siden jeg ikke hadde noen som helst form for symbolsk kapital i bagasjen som kunne anerkjennes av islamistene og dermed åpne dørene inn til deres verden. Jeg fikk imidlertid ordnet, etter mye om og men, et intervju med en funksjonær i FMGE. Jeg mistenker riktignok denne personen for å være ansatt nettopp for å svare på spørsmål fra 'plageånder' som meg selv. Intervjuet ble verdiløst, det minnet mer om et absurd teater. Intervjuobjektet unngikk å svare på spørsmålene mine ved rett og slett å prate om noe helt annet og trivielt. For eksempel, på spørsmål om FMGE hadde noen tiltaksplaner for å bedre utdannings situasjonen i flyktningområdene, unnlot informanten å svare på spørsmålet, men parerte heller med flere motspørsmål av typen: "Hvordan liker du Khartoum?" eller "Har du vært på nasjonalmuseet?". Etter noen flere spørsmål hvor det samme gjentok seg innså jeg at dette var håpløst. Jeg takket for meg og gikk.

#### **4.3.4 Statistikk**

Det viser seg at beregninger på alt fra lese- og skrivekyndighet, antall språk og populasjon i Sudan varierer sterkt ut i fra hvilke kilder som brukes. Det må ses som et resultat av at det er svært vanskelig å oppdrive nøyaktig statistikk fra Sudan, noe som igjen henger sammen med den politiske situasjonen og lite utbygd infrastruktur på området. Et annet moment er at tall som kommer fra de ulike partene i konflikten ikke bør tas som god fisk fordi hensikten kan være å forvrengte virkeligheten for å oppnå egne politiske målsettinger. For eksempel vil det være sannsynlig at myndighetene i Khartoum anslår tallet på den kristne befolkningen i byen til å være mye mindre enn det den i virkeligheten er. Hensikten med dette vil være å fortsatt kunne legitimere obligatorisk koranundervisning i grunnskolen med begrunnelsen om at dette er den religionen majoriteten av befolkningen bekjenner seg til. Samtidig vil det etter militære konfrontasjoner mellom regjeringshæren og opposisjonen alltid være betydelige forskjeller i tapstall alt etter hvem av partene som rapporterer. Dette henger sammen med ønsket om å fremstille seg selv som sterkere og samtidig motstanderen som svakere. Derfor har jeg forsøkt

å benytte meg av såkalte nøytrale kilder når det blir referert til statistikk, men også her er det store forskjeller når det gjelder enkelte beregninger.

#### 4.3.5 Læreplananalyse

Under feltarbeidet oppstod det en rekke metodologiske implikasjoner som preget arbeidet med å analysere innholdet i lærebøker og læreplaner. Det største problemet var at det ikke eksisterte annet enn arabiske utgaver av bøkene. Siden jeg ikke er kompetent i arabisk skriftspråk ble jeg helt avhengig av å få oversatt innholdet, uten å ha mulighet der og da til å kontrollere informantenes reliabilitet. NCCER og FMGE i Khartoum var ved forespørsel entydige på at det ikke eksisterte engelske versjoner av lærebøker eller læreplaner. Analysen av læreplanene og lærebøkene innhold er derfor basert på oversettelser av tolk. Det har ikke lyktes meg å spore opp omfattende litteratur, rapporter eller analyser som spesifikt tar for seg innholdet i de sudanske læreplanene. Jeg konkluderer derfor med at dette er et forholdsvis utforsket område for vestlige utdanningsforskere og må ses i sammenheng med Khartoumregimets kontroll og nulltoleransepolitikk ovenfor eventuelle kritiske røster til det nasjonale læreplanverket.

På grunn av de nevnte hindringene som dukket opp i forbindelse med å foreta en grundig gjennomgang av læreplaner og lærebøker, må betydningen av den læreplananalysen som ble foretatt, tones ned. Jeg var ikke forberedt på disse problemene og måtte ha hatt mer tid til å konsentrere meg om dette området hvis læreplananalysen skulle blitt like god som jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Jeg vil likevel si at den drøftingen som foreligger om læreplaner i underkapittel 6.1.2, viser en klar tendens til at det er en sammenheng mellom lærebøkene innhold og islamistenes ideologi og nasjonsbyggingsvisjoner. Hindringene jeg opplevde er, etter mitt syn, også med på å underbygge inntrykket av at regimet i Khartoum er et totalitært diktatur som mangler åpenhet og ønsker å kontrollere samfunnet uten innblanding fra kritiske røster.

Vanskelighetene som jeg har beskrevet ovenfor har helt klart ført til begrensninger i denne oppgaven. Samtidig vil jeg hevde at mine personlige opplevelser med det islamistiske

regimets totalitære kontroll i byråkrati og samfunnsinstitusjoner gjør at jeg bedre kan forstå noe av grunnlaget for de sør-sudanske lærernes kontra-hegemoniske diskursive praksis.

#### **4.4 Min egen rolle som forsker**

Da jeg skulle skrive ned noen personlige refleksjoner rundt min egen rolle som forsker i Khartoum, ble det naturlig å først påpeke at jeg ikke knytter meg selv til noen spesiell religion. Jeg er heller inspirert av ulike aspekter ved flere religioner, filosofier og samfunnsmodeller. Jeg har vært mye ute å reist og møtt mange mennesker, noe som har ført til en rekke kulturinntrykk, som igjen har hatt stor betydning for min egen oppfatning av verden. Jeg ser det som tvang å måtte knytte meg til en bestemt kategori eller gruppe når jeg sympatiserer med verdier og synspunkter på tvers av ”grupper”, samtidig som jeg også tar avstand fra oppfatninger på tvers av grupper. På det nåværende tidspunkt er det naturlig for meg å ha en eklektisk innfallsvinkel til verdispørsmål.

For meg er det også en selvfølgelighet at personlig ideologisk ståsted og valg av teoretisk rammeverk ikke er tilfeldig, men et resultat av egen verdensanskuelse, som igjen er et produkt av den kulturelle konteksten som jeg har vært, og til enhver tid er, en del av. Som et eksempel har det ideologiske innholdet på grunnfag og mellomfag i ’utviklingsstudier’ og hovedfag i ’flerkulturell og utviklingsrettet utdanning’ hatt stor betydning for egne politiske og ideologiske perspektiver og holdninger. Pensum i disse fagene har en kritisk innfallsvinkel som søker å stille spørsmål ved dominante diskurser om politiske, kulturelle og økonomiske forhold. Hvis dette ses i et fenomenologisk perspektiv er det viktig å presisere at egne refleksjoner, antagelser og konklusjoner, er et resultat av ideologisk påvirkning som umulig kan presenteres entydig som sannhet. Min meningsforståelse i Khartoum må ta hensyn til egen intensjonalitet og virkningshistorie. Det er viktig å være klar over sin egen forutinntatthet for å kunne sette virkeligheten i parentes (epoche). Du må forstå ditt eget perspektiv for å kunne gå utenfor å beskrive andre aktørers meningsforståelse.

Jeg merket at det nesten ble tatt for gitt blant informantene at jeg som hvit forsker i Khartoum var kristen og SPLA/SPLM sympatisør. Det var sjelden noen av søringene spurte meg om dette og mange reagerte med stor overraskelse når jeg sa at jeg ikke bekjenner meg til noen religion, samt har et kritisk syn på mye av det SPLA/SPLM foretar seg. Samtidig opplevde



jeg noen ganger, det må presiseres at dette var unntak fra den vennligheten jeg stort sett møtte, at muslimske menn i 'gallabiya'<sup>8</sup> og turban sendte meg stygge blikk eller oppførte seg svært uhøflig. Jeg fikk inntrykk av at de så på meg som en fiende. Dette kan ha sammenheng med at det i Sudan er tradisjon for å kategorisere mennesker i faste identitetsmønstre, og at et mer postmoderne syn på identitet som fragmentert, flytende og bestående av flere tilhørigheter er en vestlig diskurs som ikke har fotfeste i Sudan. Jeg var derfor kanskje en representant for det enkelte nordinger vil kalle 'den hvite manns' ugjerninger i form av kolonisering og kulturimperialisme.

Til slutt vil jeg si at det vil være ansvarsfraskrivelse for enhver forsker med samvittighet og ikke 'ta side' i en virkelighet der forskjellene mellom de som har, og de som ikke har, er enorme. Med det mener jeg, å stå på de marginaliseres side, uansett hvilken religiøs, etnisk eller politisk tilknytning du eller de måtte ha.

---

<sup>8</sup> Lang, heldekkende og ledig "bomullskjole" som brukes av menn. Symbolske assosiasjoner er knyttet til arabisk kultur og islam.

## 5. Teori

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere et filosofisk og teoretisk rammeverk som kaster lys på empirien i denne hovedfagsoppgaven. Kapitlet er delt opp i tre deler:

### 5.1 Diskursanalyse

### 5.2 Kultur og Identitet

### 5.3 Språk- og læreplanteori

Som tidligere nevnt har jeg ønsket å klargjøre om grunnskolens målsettinger og innhold i Khartoum er preget av én hegemonisk ideologi/diskurs og om det eksisterer en kontra-hegemonisk diskurs blant sør-sudanske lærere som jobber i Khartoums flyktningområder. I forhold til dette vil jeg presentere teori som viser at diskurser har ulikt innhold alt etter hvilke sosiale lag vi knytter dem til. Mektige grupper i samfunnet kan for eksempel ha en skjult politisk agenda som har interesse av å opprettholde et sosialt skille i befolkningen. 'Deres' diskurs vil da sannsynligvis bære preg av et slikt ønske. Samtidig vil trolig andre grupper i befolkningen ha en annen meningsforståelse fordi de ønsker det motsatte, nemlig at sosiale skiller skal oppløses. Dermed skapes en diskursiv kamp. På grunn av at konflikten i Sudan bærer preg av etnisk og religiøs antagonisme, blir det naturlig, samt nødvendig, å knytte diskursiv kamp opp mot kultur og identitet. Ulike etniske og religiøse grupper representerer ulike diskurser. Jeg prøver hele tiden å vise hvordan den diskursive kampen mellom søringer og nordinger også berører utdanningen i Khartoum. I sammenheng med dette er det aktuelt å undersøke om skolens innhold er et speilbilde på maktforholdene i samfunnet? I det følgende presenteres teori som fokuserer på denne type spørsmål.

### **5.1 Diskursanalyse**

I denne første delen av teorikapitlet ønsker jeg på et generelt grunnlag å forklare hvordan hegemoniske ideologier og diskurser ved hjelp av makt og kontrollmekanismer i utdanningssystemet potensielt konstituerer og opprettholder en identitetsmessig og kulturell marginalisering av individer og grupper i befolkningen. Gitt at mitt fokus er på sør-sudanske flyktninger som bor i et område hvor hegemoniske diskurser er tilsynelatende altomfattende,

er det grunn til å spørre om det i en slik sosial kontekst finnes rom for motstand uttrykt gjennom kontra-hegemoniske diskursive praksiser? I sammenheng med dette vil jeg diskutere i hvilken grad teori som omhandler makt og kunnskap fokuserer på betydningen av motstand mot hegemoniske ideologier og diskurser.

Diskursanalyse er ikke en analysemetode løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grunnlaget, men en ”hel pakke” (Jørgensen & Phillips 1999). I denne hovedfagsoppgaven inneholder denne pakken for det første epistemologiske refleksjoner i synet på den sosiale virkelighetskonstruksjon og metodologiske retningslinjer for hvordan man forholder seg til et forskningsområde (Beskrevet i kap. 4). For det andre inneholder pakken det som presenteres i dette kapittelet, nærmere bestemt teoretiske forklaringsmodeller som skal kaste lys på det empiriske materialet i en diskursanalytisk kontekst. I diskursanalyse er teori og metode knyttet sammen. Jørgensen & Phillips understreker at:

...mens pakkens indhold bør være integreret, kan man godt skabe sin egen pakke ved at kombinere elementer fra flere forskjellige diskursanalytiske perspektiver. Man kan også inddrage elementer fra andre tilgange end de diskursanalytiske. Det er ikke bare tilladt, men værdsat, da forskjellige perspektiver giver forskellige former for indsigt i et område og tilsammen danner en bredere forståelse. Det er dog vigtigt, at et sådant multiperspektivistisk arbejde ikke baseres på et mismask af forskellige synsvinkler, men på en sammensat og sammenhengende teoretisk ramme, hvori de forskellige perspektiver former og omformer hinanden (Jørgensen & Phillips 1999).

For å få denne rammen til å henge sammen er det viktig at man kjenner de filosofiske, teoretiske og metodologiske forskjellene og likhetene mellom teoriene som brukes. Jeg konsentrerer meg i hovedsak om to retninger innenfor diskursanalyse: ’moderne diskursteori’ og ’kritisk diskursanalyse’. Disse retningene har mye til felles og innehar et begrepsapparat som egner seg som redskaper for en helhetlig diskursanalyse i denne hovedfagsoppgaven. Begge retningene har sine styrker og svakheter, men etter mitt syn utfyller de hverandre, noe jeg kommer nærmere inn på senere i dette kapitlet. Diskursanalyse er konstruktivistisk i sin natur og kan derfor knyttes til kvalitative vitenskapsfilosofiske tradisjoner som fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og konstruktivisme (se underkap. 4.1.2) fordi utgangspunktet i alle disse retningene er at verden konstrueres av aktørene selv og fremtrer gjennom ulike diskursive praksiser. I kapittel 4 er imidlertid teorien hovedsakelig knyttet til det metodiske, mens teorien som presenteres i dette kapittelet først og fremst er ment å kaste lys på empirien. Som nevnt i kapittel 1, har jeg valgt å bruke begrepet *hegemonisk diskurs* om ytringer og

forestillinger som representerer makt og hegemoni. Ytringer som er i opposisjon til det hegemoniske er i oppgaven karakterisert som en *kontra-hegemonisk diskurs*. Begrepene er en fusjon av Gramscis definisjon av 'hegemoni' og Foucaults teori om 'diskurs'.

### 5.1.1 Foucault og diskursbegrepet

Historikeren, filosofen og poststrukturalisten Michel Foucault, var den som for alvor satte fart i diskursanalysen gjennom å utvikle et teoretisk begrepsapparat som han deretter brukte i en rekke empiriske undersøkelser. Både diskursteorier og kritisk diskursanalyse har røtter i Foucaults ideer (Jørgensen & Phillips 1999). Det må poengteres at Foucault kan leses på flere måter. Diskursbegrepet, slik han bruker det, er svært komplekst og gir mulighet til ulike innfallsvinkler og betoningar. En generell definisjon som jeg synes er god og som representerer min egen forståelse er denne:

Med diskurs avser Foucault en regelstyrd framstilling av utsagor, begrepp, teser och teorier som sammantagna utgör en kedja av artikulerade förestälningar om någonting. En diskurs existerar genom vad Foucault kallar en *diskursiv praktik*. Enligt Foucault är varje kunskapsobjekt avhängigt diskursen och den diskursiva praktiken och därigenom också den sociala verklighet, med sitt flöde av maktrelationer, som omsluter och betingar diskursen (Lindgren 1988:325).

Diane Macdonnel skriver at det er diskursens institusjonelle natur og dets situasjonsbetingethet i det sosiale liv som er sentralt i Foucault sine perspektiver. Diskurser er forskjellige alt etter hvilke institusjoner og sosiale praksiser de opptrer innenfor, samt hvilke posisjoner de som ytrer seg har og de som blir adressert. Derfor er en diskurs ikke en løsrevet samling av uttalelser, men grupper av ytringer og setninger utspilt innenfor en sosial kontekst. Institusjoner og sosial kontekst spiller en viktig bestemmende rolle i utvikling, opprettholdelse og sirkulasjon av diskurser (Macdonnel i Mills 1997).

Det er av spesiell interesse for denne oppgaven å studere ulike diskursive praksiser som opptrer i kontrast eller opposisjon til hverandre. Gjennom å analysere historiepensumet i den sudanske grunnskolen kan det synes som om det islamistiske regimets diskursive praksis har et overordnet mål, som definerer at arabisk kultur og en normativ tolkning av islam bør spille en dominerende rolle i utviklingen av en nasjonal sudansk identitet. Pensumet legger stor vekt

på den islamske og arabiske kulturarven, samtidig som den 'afrikanske' arven blir holdt utenfor. I forhold til dette er det fruktbart å trekke inn Foucault som understreker viktigheten av å fokusere på faktorer som sannhet, makt og kunnskap, fordi det er på grunn av disse elementene at en diskurs har effekt. I følge Foucault har et hvert samfunn sitt eget sannhetsregime, sin generelle sannhetspolitikk. 'Sannhet' er derfor noe som et samfunn anstrenger seg for å konstruere (Foucault, referert fra Mills 1997). Denne oppgaven ønsker blant annet å undersøke hvilken sannhetspolitikk som har sterk institusjonell gjennomslagskraft i Sudan og hvordan dette påvirker utdanningens innhold. Samtidig vil jeg understreke at det ikke er interessant i denne oppgaven å spekulere rundt et ekstremt relativt begrep som 'sannhet' (...for hva er egentlig sant?). Jeg er heller mer opptatt av hvordan noen former for meningsforståelse får hegemoni og institusjonaliseres. Foucaults konsept om makt/kunnskap er derfor et nøkkelbegrep i diskusjoner om diskurs. I følge Foucault går kunnskap hånd i hånd med makt, slik at all kunnskap et samfunn besitter er resultatet eller effekten av maktkamper. Det som blir studert i skoler og universiteter er resultatet av strid om hvilke versjoner av historien og hendelser som skal godkjennes (Foucault, referert fra Mills 1998).

Ved å se på utdanningens innhold i Sudan og samtidig undersøke om det eksisterer motstand blant sør-sudanske lærere mot det samme innholdet, vil man kunne si noe om hvilken form for kunnskap som har hegemoni i skolen og om det samtidig eksisterer andre former for kunnskap som ikke er tillagt samme betydning. Et viktig spørsmål som da dukker opp, er om hegemonisk kunnskap bidrar til å reprodusere undertrykkende maktstrukturer fordi det er et produkt av dominante samfunnsgruppers interesser? Etter mitt syn kan hegemonisk kunnskap sammenlignes med det som postmodernisten Jean-Francois Lyotard kaller *meta-narrativer*. Lyotard er av den oppfatning at enkelte diskurser er konstruert av den politiske og økonomiske eliten for å legitimere elitens ulike prosjekter (Lyotard 1984). Etter mitt syn er dette et nyttig filosofisk utgangspunkt for problematikken i denne oppgaven. Foucault og Lyotard relativiserer forestillingene om årsak/virkning, sannhet/løgn, riktig/galt, og åpner for muligheten til å diskutere hvordan kunnskap og makt er nært knyttet til hverandre. Med utgangspunkt i dette er det grunn til å spørre om de politiske islamistenes visjoner om et samlet Sudan basert på et normativt islamsk lovverk kan betegnes som en meta-narrativ – en selvlegitimerende myte om frigjøring av Sudan og nasjonens innbyggere gjennom utvikling av en ortodoks islamsk stat.

I forhold til denne oppgavens problemstillinger er det imidlertid substansielle svakheter med både Lyotard og Foucault. Lyotards betraktninger rundt den postmoderne tilstand tar utgangspunkt i fenomener og realiteter i den vestlige, teknologiserte og strengt sosialt organiserte virkelighet og er derfor ikke ubetinget overførbare til andre kulturdimensjoner. Foucaults mest fremtredende svakhet er at han har en tendens til å identifisere kun et kunnskapsregime i hver historiske epoke. Dermed åpnes det ikke opp for muligheten til å diskutere hvilken betydning kontra-hegemoniske diskurser har som motvekt til alle forsøk fra hegemoniet på å konstruere "sannheter". Derimot tar moderne diskursteori og spesielt kritisk diskursanalyse, i større grad enn Foucault, høyde for et mer konfliktfyllt bilde, der ulike diskurser eksisterer ved siden av hverandre eller kjemper om retten til å definere virkeligheten (Jørgensen & Phillips 1999). En eventuell kontra-hegemonisk diskursiv praksis i Sudan blir derfor i et moderne diskursperspektiv tillagt en sterkere betydning enn innenfor Foucaults diskursbegrep. Dette er et viktig poeng som blir diskutert mer inngående når jeg nå drøfter hvilken relevans moderne diskursteori og kritisk diskursanalyse har for denne oppgaven.

### **5.1.2 Moderne diskursteori**

Moderne diskursteori er sterkt inspirert av post-strukturalistiske tenkere som Foucault og Derrida, men er stadig i en utviklingsfase der nye begreper oppstår. Nedenfor vil jeg kort ta for meg de begrepene innenfor moderne diskursteori som har relevans for denne oppgaven.

#### **Diskursiv kamp**

I moderne diskursteori er *diskursiv kamp* et viktig begrep. Der Foucault har vanskeligheter med å se at motstand kan oppstå utenfor maktrelasjonene, handler diskursiv kamp om at forskjellige diskurser uavhengig av maktrelasjoner hele tiden kjemper mot hverandre for å oppnå hegemoni. Disse diskursene representerer hver for seg en bestemt måte å prate om og forstå den sosiale verden.

#### **Hegemoni**

Begrepet *hegemoni*, slik det blir brukt i denne oppgaven, stammer som nevnt fra Antonio Gramsci, som anvender det for å forklare prosesser som er med på å skape folks bevissthet. Meningsdannelse er et viktig redskap for å stabilisere maktforholdene. Gjennom meningsdannelse kan maktforholdene bli så selvfølgelige at det ikke stilles spørsmålstegn ved

dem. Dermed skapes et diskursivt hegemoni (Gramsci i Jørgensen & Phillips 1999). Hegemoni er en betegnelse for den dominerende konsensus i Khartoum. De hegemoniske prosessene foregår i overbygningen og er en del av det politiske liv. Det er innefor denne sosiale konteksten hvor en hegemonisk diskurs utvikles og opprettholdes.

### **Gruppedannelse**

Jeg bruker begrepet hegemonisk diskurs om den meningsforståelse som uttrykkes gjennom politisk islamisme og arabisme i Khartoum. Som nevnt er en kontra-hegemonisk diskurs i opposisjon til den hegemoniske og representerer derfor en annen virkelighetsoppfatning. Denne diskursive praksisen er i oppgaven først og fremst koblet til sør-sudanske lærere i Khartoum, men innebefatter også andre diskurser som er i opposisjon til det islamistiske militærregimet i Sudan. Et eksempel på dette, er islamske opposisjonspartier med et mer modernistisk og demokratisk politisk program. Dermed har jeg delt den diskursive praksis inn i dikotomiske grupper. En slik inndeling har bakgrunn i diskursteoriens forståelse av gruppedannelse. Gruppedannelse må erkjennes som en reduksjon av muligheter. Folk konstitueres som gruppe i det noen identitetsmuligheter fremheves som relevante og andre ignoreres. I diskursive gruppedannelser lukker man til dels 'den andre', den som man identifiserer seg i motsetning til, ute, og dels ignorerer man de forskjellene som er innad i gruppen – og dermed alle de andre måtene man også kunne ha dannet grupper på (Jørgensen & Phillips 1999). Etter mitt syn gjelder en slik gruppeforståelse for både hegemoniske og kontra-hegemoniske diskursgrupper i Sudan.

### **Antagonisme og hegemonisk intervensjon**

*Antagonisme* er diskursteoriens begrep for konflikt. Antagonismer finnes der hvor diskursene støter sammen. Antagonismer oppløses gjennom *hegemoniske intervensjoner*. En hegemonisk intervensjon er en artikulasjon, som gjennom en *kraft* gjenoppretter entydigheten (Laclau, referert i Jørgensen & Phillips 1999). 'Kraft' er forskjellig fra 'makt'. Makt henviser til den prinsipielle utelukkelse av andre muligheter i den konkrete konstruksjon av en bestemt orden, mens kraft henviser til undertrykkelse av faktisk tilstedeværende muligheter. En hegemonisk intervensjon foretar en fastlåsning på tvers av diskurser som antagonistisk støter sammen, og har lykket hvis antagonismen oppløses slik at én diskurs alene dominerer der det før var konflikt (Jørgensen & Phillips 1999). Et forsøk på hegemonisk intervensjon i Sudan er islamiserings- og arabiseringsprosesser i utdanningen hvor målet synes å være at alle over tid,

uansett kulturell bakgrunn, skal assimileres inn i et hegemonisk nord-sudansk verdiunivers. Det som imidlertid er et viktig moment, som både Foucault og Althusser undervurderer, er den kontra-hegemoniske diskursens potensielle mulighet for å motarbeide hegemoniske intervensjoner og dermed opprettholde den diskursive antagonismen. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 5.1.3.

### **Dekonstruksjon**

Oppløsning av hegemoniske diskurser blir med et begrep fra Jaques Derrida kalt *dekonstruksjon*. Dekonstruksjon er en operasjon som har til hensikt å vise at en hegemonisk intervensjon er tilfeldig, det vil si at elementene kunne vært knyttet sammen på en annen måte. Det dreier seg om å dekonstruere de strukturer som utgjør vår naturlige omverden, et forsøk på å vise at den gitte forståelse av verden er et resultat av politiske prosesser med sosiale konsekvenser. Dekonstruksjon handler om å skrelle vekk lagene av konstruerte meninger, finne det som er undertrykt, skjult og marginalisert, for deretter å avsløre galskapen og bygge opp nye etiske retningslinjer. Derrida kritiserer den totalitære arrogansen som ligger i kravene om fornuft og rasjonell tanke i hegemoniske diskurser (Derrida i Appignanesi & Garrat 1995, Jørgensen & Phillips 1999, Sim 1999). Med bakgrunn i Derrida kan vi spørre om Khartoumregimets ideologiske ensretting i et multikulturelt samfunn kan defineres som rasjonelt?

### **5.1.3 Kritisk diskursanalyse**

I likhet med moderne diskursteori legger også kritisk diskursanalyse vekt på at diskurser er med på å skape den sosiale verden. Hovedfokuset i kritisk diskursanalyse ligger i undersøkelsen av forandring der diskursive praksiser bidrar til å skape og reproducere ulike maktforhold mellom sosiale grupper (Jørgensen & Phillips 1999). I denne oppgaven er det relevant i en slik sammenheng å definere sør-sudanesere som en gruppe og nord-sudanesere som en annen, fordi diskursene tydelig støtter sammen mellom disse gruppene og dominerer konfliktbildet. Det som imidlertid er mest interessant for denne oppgaven er at en kritisk diskursanalytisk innfallsvinkel, i enda større grad enn moderne diskursteori, kritiserer tidligere diskurs- og ideologiteoretikere som Foucault og Althusser for å underkjenne motstandens mulighet til å eksistere utenfor den makt og kontroll som hegemoniske ideologier og diskurser representerer.



## Diskurs, ideologi og motstand

Foucaults diskursbegrep blir ofte satt i sammenheng med ideologibegrepet slik Althusser anvender det. Forskjellen på diskurs og ideologi i denne sammenhengen kommer best til uttrykk hvis vi ser på hvilket forhold Althusser og Foucault har til begrepet 'makt'. Althusser ser ideologi som en innbilt forbindelse med virkeligheten – som innsetter folk som konkrete subjekter i konkrete stillinger. Ideologiens ubevisste funksjon er å strukturere subjektets utvikling, ideologien kaller på subjektet og knytter sosiale formasjoner til symbolsystemer som er konstruert for å kontrollere subjektene. Den hegemoniske ideologi opprettholdes av to typer institusjoner: *Det undertrykkende statsapparatet* som gjennom trusler og vold utført av politi og militære opprettholder kontrollen, og *Det ideologiske statsapparatet* som på en mer subtil måte jobber med å indoktrinere bestemte ideologiske modeller som subjektene skal absorbere. Althusser identifiserer politisk underkastelse med underkastelse til selve ideen om subjektet. Et hvert subjekt har underkastet seg i det øyeblikk hvor det godtar underkastelsens forestillinger og svarer på dens navn. Ideologi er derfor pålagt subjektet av dominante maktstrukturer og er en konstruksjon på hvordan vi erkjenner vår verden, et uttrykk for det som hovedsakelig er elitens oppfatning/ønske om hvordan verden fungerer/ser ut (Althusser, i Rancièrè 1998). Den kritiske diskursanalytiker Fairclough tar avstand fra deler av Althusser's ideologibegrep fordi Althusser har en tendens til å betrakte folk som passive ideologiske subjekter og dermed underkjenner folks handlingsmuligheter. Slik kritiserer Fairclough Althusser's syn på ideologi som én altomfattende størrelse (Fairclough i Jørgensen & Phillips 1999). Dette er i tråd med Anders Breidlid som skriver:

While Althusser's concept of ideology is a useful concept in analysing dominant power structures, it is also problematic in the sense that it, by exposing no articulation of non-dominant ideologies, seems to give no space for agency and resistance which are not contained within the limits of dominant ideology (Breidlid 2002:26-27).

Foucault skiller seg fra Althusser ved å si at makt sirkulerer gjennom samfunnet fremfor å være eid av en gruppe. Makt er mer en form for relasjoner mellom individer, som er forhandlet frem i hver eneste interaksjon, og som aldri er fast og stabil. Foucault bagatelliserer ikke viktigheten av statens makt, men foreslår at makt opereres rundt og gjennom de nettverk som er generert rundt statens institusjoner (Foucault i Rabinow 1991). Foucault argumenterer med at motstand allerede er en del innenfor begrepet makt: Hvor det er makt er det motstand. For Foucault har ingen maktrelasjon total dominans. Innenfor denne relasjonen befinner den

kraften som kan utfordre eller knuse den. (Foucault, i Mills 1997). Et slikt syn på forholdet mellom makt og motstand blir også problematisk fordi Foucault i likhet med Althusser heller ikke tar høyde for at motstand kan oppstå utenfor maktrelasjonene. For å fylle igjen dette hullet refererer jeg til Breidlid som igjen viser til Gramsci. Gramsci er av den oppfatning at det eksisterer ideologier som uttrykker en protest fra de undertrykte (kan sammenlignes med det som i denne oppgaven kalles kontra-hegemoniske diskurser). I følge Gramsci har de undertrykte en 'dobbelts bevissthet', en som er en del av herskernes vilje, og en som har potensial til å utvikle motstand uavhengig av en relasjon til dominante maktstrukturer (Gramsci i Breidlid 2002). Uten en slik kritikk av Althusser og Foucault ville denne oppgavens mulighet for å analysere motstandspotensialet til kontra-hegemoniske diskurser utenfor maktrelasjonene, vært begrenset.

## **5.2 Kultur og identitet**

Det er umulig å se konflikten i Sudan uten å fokusere på kulturdimensjonen i landet. Som beskrevet i underkapittel 2.3 definerer nordinger og søringer seg ofte som forskjellige fra hverandre i etnisk og religiøs forstand, samtidig som det strides om den nasjonale identiteten. Hva vil det si å være sudanese? De politiske islamistenes nasjonsbyggingsprosess definerer Sudan som en islamsk stat hvor religionen skal ha en fremtredende rolle i samfunnslivet, samtidig som det legges stor vekt på den politiske og kulturelle forbindelsen til den arabiske verden. Mange sør-sudanese derimot ønsker seg en nasjonal identitet basert på kristne og 'afrikanske' verdier, forankret i et sekulært demokrati. Når dette er sagt vil jeg understreke at det i denne oppgaven ikke har vært rom for en grundig analyse av det kulturelle mangfoldet i Sudan. Likevel, som beskrevet kort i underkapittel 2.3, er det viktig å være klar over at dette samfunnet er bygd opp av flere hundre ulike etniske og religiøse grupper med sine respektive virkelighetsoppfatninger, stammespråk, tradisjoner og religiøse tolkninger, uavhengig av nord-sør dikotomien. Med utgangspunkt i en slik virkelighet er det interessant for denne oppgaven å analysere hvordan kultur og identitet eventuelt påvirker og gjenspeiler henholdsvis hegemoniske og kontra-hegemoniske diskurser. I dette kapitlet vil jeg presentere teori som kan belyse nettopp dette.

Khartoum kan karakteriseres som en multikulturell by der mangfoldet i Sudan er representert. Derfor er det relevant å drøfte i hvilken grad bybildet bærer preg av antagonisme mellom

befolkningen fra nord og sør, og i hvor stor grad det utvikles kulturell hybriditet og multi-etniske allianser. Dette blir behandlet teoretisk i underkapittel 5.2.1. I underkapittel 5.2.2 tar jeg for meg Bourdieus teorier om kulturell og symbolsk kapital, som har stor relevans for denne oppgaven, først og fremst fordi han knytter kultur og identitet til utdanning og makt. I underkapittel 5.2.3 presenteres ulike teoretikere som fokuserer på hvordan identitet skapes og opprettholdes ved at folk definerer seg som lik noen, og forskjellig fra andre.

### 5.2.1 Det multikulturelle triangel: Etnisk, religiøs og nasjonal identitet

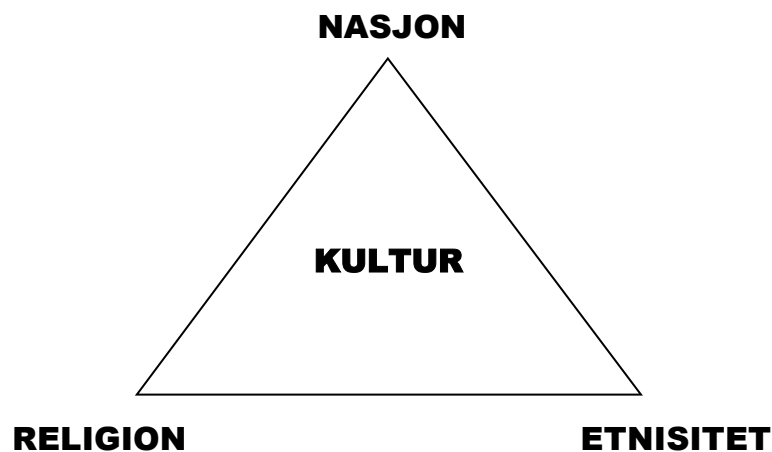


Fig. II

*Multikulturalisme* er innen samfunnsvitenskapen et forsøk på å forstå de utfordringer som preger alle samfunn som innehar et etnisk og kulturelt mangfold. Det handler om hvordan vi kan etablere en tilstand av rettferdighet mellom de som tror på en forent nasjonal kultur, de som setter kultur i sammenheng med egen etnisk identitet, og de som ser på sin religiøse tilknytning som viktigste kulturelle tilhørighet. For å løse denne multikulturelle gåten, fremholder Gerd Baumann at man først og fremst trenger å revurdere hva som menes med nasjonalitet eller nasjonalstaten, med etnisk identitet eller etnisitet, og med religion som basis for kultur (Baumann 1999). I denne sammenhengen er det grunn til å spørre om det i en sudansk kontekst, hvor antagonismen er sterk, i det hele tatt finnes rom for en multikulturell debatt?

Som tidligere nevnt vil en kritisk diskursanalyse være opptatt av hvordan diskursive praksiser bidrar til å produsere ulike maktforhold mellom sosiale grupper. Ofte innebærer dette at det konstrueres forestillinger om kulturelle forskjeller. Baumann har utviklet et teoretisk rammeverk som diskuterer en begrepsmessig praksis (diskurs) i forhold til identitet. Han spør om det er en motsetning mellom hvordan identitet defineres og de identitetsmessige og kulturelle prosessene som faktisk finner sted i en multikulturell befolkningen. Min erfaring er at den dominante identitetsdiskursen i Khartoum betrakter kulturelle ulikheter for å være det samme som forskjeller i etnisk og religiøs identitet. I følge Baumann reduserer en slik diskursiv praksis både kulturelle og etniske forskjeller til å inneha en isolert og udiskuterbar essens (Baumann 1997). I et sudansk perspektiv vil det etter mitt syn være dumt å undervurdere betydningen av en slik diskurs fordi den er en svært viktig del av de ulike etniske og religiøse gruppenes egen diskursive kompetanse og fortsetter å være et avgjørende element i forhandlinger om ulikheter. Samtidig er det viktig å være kritisk til denne diskursive praksisens status og hegemoniske effektivitet fordi den bidrar til avstand mellom gruppene fremfor en fusjon av horisonter. Her støtter jeg meg på Amin Maalouf som er av den oppfatning at konflikter ofte blir ansett for å være en kamp mellom etniske og/eller religiøse allianser fordi *stammebegrepet* er en fremherskende identitetsfaktor. Stammebegrepet blir brukt som et verktøy der dominante 'stammer' kan utøve makt og kontroll over mindre 'stammer' (Maalouf 1999). Sett i lys av dette vil det være grunn til å gå ut i fra at dominante 'stammer' i mange tilfeller har en negativ holdning til multikulturelle spørsmål fordi en slik debatt nødvendigvis vil stille spørsmålstegn ved eventuelle hegemoniske strukturer.

I Khartoum, som i de fleste andre storbyer, er det tilfeller hvor konseptet 'kultur' er i en konstant forhandlingssituasjon og det inngås allianser på tvers av etniske og religiøse identiteter. I en slik virkelighet er det viktig å være kritisk til alle oppfatninger som ser på kultur og etnisitet som to refleksive elementer. I følge Baumann er det ikke slik at det 'kulturelle samfunnet A' allierer seg med 'det kulturelle samfunnet B'. Etnisitet, religion, symboler og ritualer flyter over i hverandre og danner et mer hybridisert kulturelt uttrykk. Selv om etniske og religiøse grupper i stor grad er kulturelt separert og antagonismen er sterk i en by som Khartoum, vil det i følge Baumann være en implisitt fornektelse både av kulturtilvirkende prosesser og av det kulturelle potensialet som ligger i multietniske allianser, å ignorere hybridisering av kultur som fenomen (Baumann 1997). Hylland Eriksen understreker dette poenget når han fremholder at kulturen i et større samfunn utgjør det

mennesker til enhver tid tenker, føler, sier og gjør. Et multikulturelt samfunn består ikke av uforanderlige, isolerte, lukkede og selvoppholdende kulturelle systemer, men er i stadig bevegelse (Hylland Eriksen 1994.)

### 5.2.2 Kulturell og symbolsk kapital

Selv om den franske sosiologen Pierre Bourdieu har utviklet sine teorier om makt i utdanningssystemet gjennom studier av det franske samfunnet, er mange av ideene hans, etter min mening, anvendelige som teoretisk rammeverk for å forstå hvordan makt utøves, opprettholdes og reproduseres på et strukturelt nivå også i andre kulturelle sfærer, ikke minst Sudan. For eksempel blir nord-kulturen i Sudan diskursivt satt i sammenheng med arabisme og islamisme, akkurat som den sør-sudanske kulturen diskursivt knyttes til afrikanisme og kristendom<sup>9</sup>. Disse diskursene representerer forestillinger om at en gruppe mennesker har et fellesskap basert på etnisitet og religion, en felles opprinnelse og et felles sett av ritualer, helter, symboler og verdier. Alt dette kan puttes opp i den sekken som er merket med 'kultur'. Her kan vi trekke inn Bourdieu som bruker kulturbegrepet i nær sammenheng med samfunnets makthierarkier. Den kultur som regnes som legitim og dominerende, er den som i praksis erkjennes i skolen og i sosiale rom der makt utøves. Det er altså ikke et spørsmål om det brede, antropologiske kulturbegrepet, der kultur blir forstått som ulike livsformer.

Det kulturelle uttrykk som de fleste sør-sudanesere representerer i Khartoum, kan sammenlignes med det som Bourdieu klassifiserer som arbeiderklassekulturer eller innvandrer-kulturer i Frankrike, og som ifølge Bourdieus perspektiv er eksempler på ikke-erkjente kulturer, som man kan prate pent og forståelig om, men som i praksis ikke regnes inn i de kamper hvor det avgjøres hvem som skal nå sosiale posisjoner av betydning. Bourdieu utviklet begrepet *kulturell kapital* som eksisterer i ulike former og som i denne oppgaven kan knyttes til den hegemoniske diskurs<sup>10</sup>. Titler – for eksempel å bli benevnt som "imam"<sup>11</sup> i

---

<sup>9</sup> Som tidligere nevnt er dette en for generell definisjon av kulturlandskapet i Sudan, men fungerer som et utgangspunkt for å forstå den diskursive kampen i landet.

<sup>10</sup> Bourdieu bruker i liten grad diskursbegrepet selv, men etter min oppfatning passer teoriene hans om kulturell og symbolsk kapital godt inn i det diskursanalytiske begrepsapparat som anvendes i denne oppgaven.

<sup>11</sup> Imam, arabisk: leder, forbilde. Innen sunni-islam brukes betegnelsen bl.a. om den som leder bønnen eller lederen av en moské.

Khartoum er en form for kulturell kapital. Viktig for denne oppgaven er at kulturell kapital er lagret i utdanningssystemet. Kulturell kapital eksisterer også i kroppslig form, som et system av disposisjoner eller *habitus* i Bourdieus termer. Den som besitter kulturell kapital vet å orientere seg i samfunnet og kulturen. Han (eller sjeldnere hun) er med andre ord i besittelse av disposisjoner som gir uttelling i utdanningssystemet.

Et annet viktig begrep hos Bourdieu er *symbolsk kapital*, det vil si økonomisk og kulturell kapital som anerkjennes av samfunnet. Det blir med andre ord viktig at en aktørs beherskelse av de kulturelle kodene anerkjennes av resten av samfunnet som betydningsfull; først da vil han/hun ha en legitim maktposisjon i det sosiale rom. Av spesiell interesse for denne oppgaven er Bourdieus tanker om hvordan utdanningssystemet spiller en særlig viktig rolle i opprettholdelsen av de 'livsstilene' som gir makt. I følge Bourdieu er utdanningssystemet et sosialt system som opprettholder en symbolsk orden som klassifiserer mennesker og benevner verden. Hver pedagogiske handling er en symbolsk voldshandling. Den forutsetter at ett visst kunnskapssyn og bestemte bilder av hvordan verden ser ut, er legitime og mer verdt å formidle enn andre (hegemoniske diskurser). Utdanningssystemets rolle er å videreformidle den legitimerede symbolske kapital som igjen bidrar til å reprodusere samfunnets maktforhold. "Arvingene" er de som skal bli de nye rettmessige eierne av kulturen og få innpass i samfunnets makteliter, der det kreves at man har gjort denne kulturen til sin egen (Bourdieu 1996, Burkeland & Veiden 1999, Broady & Palme 1989).

Bourdieu's tese er at utdanningssystemet videreformidler den legitimerede symbolske kapital. For at elevene skal sosialiseres inn i den symbolske kapitalens verden må de være i besittelse av de disposisjoner som gjør dette mulig. Hvilket hjem eleven kommer fra kan være avgjørende. I sammenheng med dette mener jeg at Hoëm kan brukes for å sette Bourdieus teorier om symbolsk og kulturell kapital inn i et sosialiseringsperspektiv. Hoëm fokuserer på noen nødvendige betingelser som må være tilstede for at en utviklende sosialiseringssprosess skal foregå i interaksjonen mellom elev og skole. Et barns sosialiseringssprosess foregår innenfor et komplekst samspill mellom ulike enheter i samfunnet, for eksempel mellom hjem, sosial klasse og skolen. Verdier og normer overføres til barnet og en erkjennelse av ferdigheter og egenverdi utvikles. Hvis det eksisterer en verdikonflikt og samtidig en interessekonflikt mellom elevens samfunnskontekst og skolen vil en ikke-sosialisering finne sted, det vil si at tidligere sosialisering forblir uforandret. Forsterket sosialisering finner sted

først når verdifellesskapet og interessefellesskapet mellom samfunnskontekst og skolen samsvarer. Hvis interessefellesskapet er tilstede, men verdifellesskapet divergerer, er det stor sannsynlighet for at en de/re-sosialisering finner sted (Hoëm 1978). I forhold til denne oppgaven gir et slikt teoretisk rammeverk grunnlag for å forstå hvordan utdanningssystemet kulturelt og identitetsmessig marginaliserer enkelte grupper i samfunnet og bidrar til å reprodusere samfunnets maktforhold.

### 5.2.3 "Vi" og "de andre"

Konstruksjon av grenser mellom 'selvet' og 'de andre' er et viktig aspekt i prosessen der etnisk og religiøs identitet utvikles og forsterkes. Fredrik Barth er av den oppfatning at etniske grupper søker å forsterke sin identitet i relasjon til det som er fremmed. For eksempel kan språk og religion forene et folk, men samtidig fjerne dem fra andre fordi de ikke kan kommunisere med dem eller deler deres tro og ritualer (Barth i Lesch 1998). Andre markører som skiller folk fra hverandre inkluderer for eksempel klær, hudfarge og navn. Symbolske solidaritetssystemer separerer ulike samfunn fra hverandre. Som et resultat kan grupper av mennesker som oppholder seg i samme område være separert i henhold til etnisitet, religion og språk. De kan også utvikle rivaliserende opprinnelsesmyter som forsterker følelsen av tilhørighet til gruppen og samtidig forsterker avstanden til 'de andre'. Karl Deutsch skriver at folk gjerne kan bo side om side og dele hverdagslige erfaringer samtidig som de mangler en felles kultur. Deres fortolkninger av historiske og nåtidige hendelser kan være så radikalt forskjellige at det utvikles en antagonisme mellom dem (Deutsch i Lesch 1998).

Hylland Eriksen skriver at tanken om bipolaritet ser ut til å være den mest dyptliggende kognitive strukturen som oppmuntrer til reaksjonær tradisjonisme, isolasjonisme og produksjon av fiendebilder. Identitet kan både bety å være lik andre og å være forskjellig fra andre. For å være lik seg selv og andre må man også være forskjellig fra andre, et problem som gjelder for alle fellesskap, nemlig at ikke alle kan være med. For å ha en identitet må man ha en ikke-identitet å definere den i forhold til (Hylland Eriksen 1994). Disse tankene har røtter i Edvard Saims *orientalisme*, en kulturkritikk mot vestens oppfatninger av Orienten som en motpol til Oksidenten. Jeg mener denne teorien kan brukes for å bli klar over hvilke mekanismer som virker inn i de fleste samfunn hvor grupper i befolkningen definerer seg som forskjellige fra hverandre, og hvor en gruppe dominerer en annen. I orientalismen har det

politiske og økonomiske hegemoniet også makt til å definere virkeligheten. I Saids teori representerer orientaleren ”den andre”, den ikke-vestlige, og dette bildet tjener først og fremst til å definere Oksidenten selv. Underforstått blir Orienten produsert som vestens underlegne ’andre’, en forestilling om at tradisjonelle samfunn befinner seg på et lavere utviklingstrinn og er dermed underordnet de moderne samfunn. Said argumenterer for at en slik arroganse var med på å legitimere koloniseringen av store deler av den ikke-vestlige verden (Said 1994). Said er i likhet med Foucault og Bourdieu opptatt av å gjennomskue forholdet mellom kunnskap, kultur og makt. Hvis vi overfører Saids teorier om identitetskonstruksjon til en sudansk kontekst, vil det være naturlig å undersøke hvordan det islamistiske regimet legitimerer et politisk program hvor målet er å institusjonalisere islam i hele landet.

Med bakgrunn i teoriene som hittil er beskrevet, blir det straks aktuelt å spørre om kulturelle indikatorer som arabisme og islamisme, implisitt er definert av hegemoniet som ideologiske dogmer overordnet andre ideologiske visjoner og trosretninger?

### **5.3 Språk- og læreplanteori**

Dette underkapittelet tar for seg språk- og læreplanteori i forhold til kultur og identitet. Språket er avgjørende for hvordan vi forestiller oss verden og konstituerer derfor diskursive praksiser. Språket er samtidig en viktig kulturbærer og henger nøye sammen med identitet. En debatt rundt språk og læreplaner i skolen vil nødvendigvis også være en politisk debatt som bringer frem mange følelser. Det handler om hvem som har definisjonsmakt til å bestemme hvilket språk og hvilket innhold skolen skal ha. Et viktig spørsmål i forhold til denne oppgaven blir: Hvem tjener på at et bestemt språk og et bestemt innhold favoriseres i skolen? Teorien som presenteres her tar opp dette spørsmålet og belyser de problemstillingene som drøftes i empirien.

#### **5.3.1 Språk og sosialisering**

Nye posisjoner innen åndsvitenskapelig samtidsteori ser på språket som en vesentlig forutsetning for bevissthet og kunnskap. I motsetning til positivistenes avbildningsteori om språket, er det typisk at språket nå tenkes som aktivitet, praksis og språkhandlinger, og ikke



bare som syntaks og semantikk. Den pragmatiske dimensjonen ved språket kommer i fokus. Mening genereres gjennom språkbruk (Guneriusen 1999). Richard Rorty kan settes i sammenheng med en slik tankegang om språkutvikling. Han er av den oppfatning at virkeligheten for oss er det som har/får realitet for oss på grunn av – og bare på grunn av – den opplevelsen, de forestillinger eller inntrykk språket og vår språkbruk skaper. Det er altså gjennom språket og språkbruken at virkeligheten blir virkelig for oss. Han avviser derfor at vi gjennom språket kan avbilde en ytre, ikke-språklig virkelighet. Virkeligheten er ikke noe som først eksisterer ”der ute” for i etterhånd å bli representert i det vokabularet vi bruker for å tale om og beskrive virkeligheten. (Rorty 1989 i Guneriusen 1999). Det er imidlertid grunn til å stille spørsmålsteget ved Rortys noe bombastiske ståsted. Charles Taylor påpeker at det er noe som ligger utenfor språket og som setter grenser for det vi kan kalle den språklige konstruksjonen av følelser, uten å gå inn på hva dette er. Han går ikke så langt som Rorty i den lingvistiske oppløsningen av all realitet. Våre språklige distinksjoner og vår tenkning angående følelser skaper ikke alene disse følelsene. Taylor er imidlertid enig i at sosialiseringen gjennom språkmediet går langt eller dypt, men konstituerer ikke alt fra grunnen av, som Rorty hevder (Guneriusen 1999).

Bruner er en av de fremste eksponentene for det synet at språk og tenkning er uløselig knyttet til hverandre og har avgjørende betydning for barns kognitive læring. Språket spiller en sentral rolle i barnets utvikling og blir en viktig kulturbærende søyle som sier noe om vår identitet (Bruner i Imsen 1995, Bruner 1997). Slik jeg ser det, ligger dette synet på språkutvikling til grunn for morsmålsundervisning i de fleste vestlige land, inkludert den norske grunnskolen:

Ved å sikre kunnskaper i det språket barnet bruker i sitt daglige miljø, fremmes utviklingen på det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området. Barnet får dermed også mulighet til å leve seg inn i og utvikle samhørighet med foreldrenes kulturelle bakgrunn (Mønsterplan for grunnskolen 1987:37).

Med utgangspunkt i det som hittil er beskrevet blir det umulig å ikke se på språk som en integrert del av konfliktbildet i Sudan, nettopp fordi språket er en forutsetning for bevissthet og kunnskap, og dermed avgjørende for hvordan vi konstituerer virkeligheten. I forhold til denne oppgaven er det relevant å fokusere på hvilke konsekvenser en sterk hegemonisering av

arabisk som undervisningsspråk i den sudanske grunnskolen har for sosialisering og kognitiv utvikling blant språklige minoritetsbarn i Khartoum.

### 5.3.2 Språk, kultur og politikk

Det finnes knapt et sosio-kulturelt tema som bringer frem like mange følelser hos afrikanere som spørsmålet rundt undervisningsspråk i afrikanske skoler. Dette gjelder også for Sudan. Problemstillingene spinner rundt spørsmål som: Hvilket språk er best egnet for å få maksimalt læringsutbytte i fagene? Hvis målet er å mestre et verdensspråk, vil det være best å introdusere dette språket på et tidligst mulig nivå, eller er det mer hensiktsmessig å først utvikle morsmålet eller et felles nasjonalt afrikansk språk?

Ingen vet nøyaktig hvor mange språk som brukes i Afrika i dag, men tallene som blir oppgitt varierer mellom 1500 og 2000 (Brock-Utne 2000). Bare i Sudan antas det å være rundt 400 ulike språk og dialekter (Federal Research Division 1991.) Debatten rundt undervisningsspråk i Sudan er svært kompleks fordi kultur, politikk og utdanning er sterkt relatert til hverandre. Tatt i betraktning det språklige mangfoldet blant befolkningen i Sudan, må det stilles kritiske spørsmål til sudanske myndigheters ensidige fokusering på arabisk som undervisningsspråk i skolen. Etter mitt syn kan en slik politikk minne om den språkpolitikken flere av kolonimaktene førte i Afrika. Hva betyr det for utviklingen av identitet og selvspekt når det språket du vanligvis kommuniserer med ikke er en del av begynneropplæringen?

Ngugi wa Thiong'o mener at kolonimaktens språkpolitikk koloniserte afrikanernes sinn slik at de etter hvert så på afrikanske språk som underlegne europeiske språk (Ngugi 1997). Denne tankegangen kan sammenlignes med innholdet i Frantz Fanons bøker der han skriver om hvordan koloniseringen av Afrika førte til et ujevnt maktforhold mellom svart og hvit. Dette førte til at det ble utviklet et miljø hvor alt som ble verdsatt kom fra den hvite mann (Fanon 1967). For å få afrikanerne tilbake til sine røtter og fremme en utvikling på afrikanske premisser har Ngugi lenge vært talsmann for et postkolonialt prosjekt som handler om mental avkolonisering. Det viktigste i dette prosjektet er å bevare det språklige mangfoldet i Afrika. Det skulle tilsi nødvendigheten av at elevene i skolen må få undervisning på sitt eget morsmål. Hans teoretiske utgangspunkt for en slik argumentasjon kan oppsummeres på følgende måte: Over tid vil et bestemt system av verbale veivisere reflektere et folks

historiske bevissthet i forhold til kampen mot naturen og med hverandre. Språket blir den kollektive kampens minnebank. Språket uttrykker både kontinuitet og forandring i et folks historiske bevissthet. Å tilintetgjøre et språk er det samme som å ødelegge et folks kollektive minnebank. Et minne som forteller om tidligere prestasjoner og nederlag – erfaringer over tid som former basisen for et folks identitet (Ngugi 1997). Andre intellektuelle afrikanere advarer mot Ngugi og det de anser som en ensidig fokusering på afrikanske språk. De viser ofte til Sør-Afrika hvor apartheidstyret oppmuntret afrikanere til å bruke sitt eget språk fordi de ønsket at den undertrykte svarte befolkningen ikke skulle tilegne seg revolusjonære ideer fra radikal og progressiv litteratur på engelsk. Et håndfast resultat av denne politikken var at en hel generasjon av svarte sørafrikanere var for dårlige i engelsk til å fungere politisk på nasjonalt og internasjonalt plan (Brock-Utne 2000).

Ulike uavhengige nasjonalistiske utdanningsbevegelser, spesielt i de engelske koloniene, la under kolonitiden stor vekt på viktigheten med engelskundervisning. De nasjonalistiske bevegelsene ønsket å kjempe mot kolonimaktens undertrykkende politikk på deres egen hjemmebane. Mange afrikanske akademikere vil i dag fordømme denne strategien fordi den var basert på rasefordommer blant afrikanerne selv, som bevisst eller ubevisst faktisk tok den såkalte intellektuelle underlegenheten i forhold til europeerne for gitt. Afrikanske nasjonalistbevegelser mistenkte at britenes språkpolitikk, som oppfordret til morsmålsundervisning, hadde som formål å holde afrikanerne sosialt og politisk underlegne. En paradoksal situasjon oppsto; den britiske kolonimakten favoriserte bruk av afrikanske språk, mens afrikanerne selv ønsket undervisning på koloniherrernes språk. Dette kan kanskje være med på å forklare hvorfor mange afrikanske foreldre den dag i dag ønsker at barna deres skal utdannes innen et tidligere kolonialt språk. Noen vil bruke argumentet: ”Vi trenger engelsk som undervisningsspråk i skolen fordi det er språket som brukes innen global informasjons- og kommunikasjonsteknologi”. Dette er en påstand som kan betviles. Ta for eksempel svært høyteknologiske land som Norge og Japan. Disse landene har utviklet seg i takt med kolonimaktene selv om deres respektive ’smale’ språk alltid har vært undervisningsspråk i skolen.

Valg av undervisningsspråk kan ha sammenheng med distribuering av makt både i en global kontekst og innenfor nasjonen, mellom eliten og massene (jf. Bourdieu og kulturell kapital). Ngugi er for eksempel opptatt av å nå ut til massene i sitt hjemland og ikke bare bli lest av den nasjonale eliten og akademikere i vesten. Derfor begynte han å skrive på Gikuyu, et

utbredt språk blant befolkningen i Kenya. Han oppdaget fort at han nå for alvor også ble lest av 'vanlige' kenyanere. Dette likte myndighetene i Kenya dårlig. Selv om Ngugi i flere år hadde skrevet kritiske tekster på engelsk var det først når han begynte å skrive på et afrikansk språk at han ble fengslet (Brock-Utne 2000). Roy Campbell, med videre referanser til Kwasi Prah, støtter Ngugi ved å understreke at det ikke finnes noe samfunn i verden som har utviklet seg i en bærekraftig og demokratisk retning på basis av et lånt språk eller et kolonialt språk (Campbell i Brock-Utne 2000).

Språkdebatten er på langt nær over i Afrika. Afrikanske akademikere har som sagt forskjellige oppfatninger om hva som er best. En modell går ut på at undervisningen de første årene i skolen bør være på elevens morsmål, deretter et mer utbredt afrikansk språk sammen med et europeisk språk. SPLM/SPLA forsøker å implementere en lignende modell i de frigjorte områdene i Sør-Sudan. Forskjellen er imidlertid at engelsk favoriseres fremfor et afrikansk språk. Undervisningen de tre første årene skal være på morsmålet, deretter introduseres engelsk som undervisningsspråk. Bakgrunnen for dette er det enorme mangfoldet av ulike afrikanske språk i Sør-Sudan. Å velge et afrikansk språk vil derfor ha politiske implikasjoner så vel som uoverkommelige organisatoriske og økonomiske utfordringer. I læreplanene for barneskolen utgitt av 'New Sudan Curriculum Committee' står det:

The people of New Sudan (frigjorte områder) have selected English language as the medium of communication and learning among themselves. They consider English as a neutral but effective tool for unity and development (New Sudan Curriculum Steering Committee 1993:13).

I følge dette har sør-sudaneserne selv valgt engelsk som undervisningsspråk fordi de mener det er et effektivt og nøytralt redskap for å samle befolkningen og utvikle samfunnet. Dette er i tråd med enkelte akademikere som mener at europeiske språk letter moderniseringsprosessen og at det er mulig å bruke et europeisk språk uten at den lokale kulturen blir ødelagt (indigenisation of a european language). Som vi ser er det mange paralleller fra den generelle språkdebatten i Afrika til språksituasjonen i Sudan og dens politiske og kulturelle implikasjoner. Dette blir behandlet nærmere i underkapittel 6.1.3.

### 5.3.3 Kritisk teori og læreplaner.

*Kritisk teori*, en filosofisk retning knyttet til Frankfurterskolen og i senere tid Jürgen Habermas, har knyttet maktbegrepet direkte til læreplaner i skolen. Kritisk teori kan etter mitt syn brukes til å forstå motivene bak, og målsettingene med, de nasjonale læreplanene i Sudan. En av hovedtesene er at læreplaner og pedagogikk er politikk, og derfor problematisk. Kritisk teori ser læreplaner som et utvalg av det som blir ansett som verdifull kunnskap. Rettferdigjørelsen av dette utvalget avslører ideologien og makten bak beslutningsprosessene. Læreplanene er et ideologisk utvalg som favoriserer en type kunnskap fremfor en rekke andre. Kunnskap er derfor aldri nøytral eller uskyldig. Ideologier kan behandles ukritisk som et sett av meninger eller, mer korrekt, som et sett av meninger som stammer fra mektige grupper i samfunnet, konstruert for å beskytte deres interesser. Hvis læreplaner er verdibasert, hvordan kan det da ha seg at noen verdier anses som mer verdifulle enn andre? Linken mellom verdier og makt er sterk. Kritisk teori spør ikke bare *hvilken* kunnskap som er viktig, men også *hvem* sin kunnskap som er viktig. Hvem har interesse av at en type kunnskap får hegemoni, og hvordan tjener (eller tjener ikke) læreplanene ulike interesser. Læreplanene er gjenstand for ideologisk strid. Kunnskap og makt legitimeres og reproducerer 'status quo' (Cohen, Manion & Morrison 2000). Kritisk teori har mye til felles med Althusseres teorier om hvordan hegemoniet trer sin ideologi ned over hodene på subjektene ved hjelp av *det ideologiske statsapparat* (se underkap. 5.1.3). Utdanningssystemet og læreplanene er i et slikt perspektiv en del av dette apparatet. I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn Foucaults begrep 'episteme'. En 'episteme' dikterer hva som skal gjelde som kunnskap og sannhet. Her fokuserer Foucault på det som er holdt ubevisst og undertrykt i, og gjennom historien, for eksempel kodene og antagelsene i en orden, strukturer av eksklusjon som legitimerer 'episteme', hvor samfunn får sin identitet i fra. Det finnes ikke en historie, men overlappende og interaktive serier av legitimerte vs. ekskluderte historier og diskurser. Makt og kunnskap er avhengig av hverandre – utvidelse av en er samtidig en utvidelse av den andre (Foucault, referert fra Appignanesi & Garrat 1995). Ut i fra dette kan vi slutte at læreplaner er et resultat av 'episteme' – et utvalg av det som blir ansett som verdifull kunnskap.

Breidlid er i tråd med kritisk teori og Foucaults begrep 'episteme' når han skriver:

A national curriculum is in a way a sense of constructing a national identity where certain cultural values are promoted, others are not. Such a selection is indeed very contentious because it most certainly means that the cultural heritage of many school children is not being valued (Breidlid 2003).

På bakgrunn av dette er det grunn til å spørre hvilken ideologi som dominerer læreplanene i Sudan, og om dette ideologiske utvalget nedvurderer enkelte elevers kultur og identitet?

## 6. Hegemonisk ideologi i skolen og kontra-hegemonisk diskursiv praksis blant sør-sudanske lærere

I dette kapittelet presenteres empirien og fortolkes ved hjelp av det teoretiske rammeverket i kapittel 5. Kapittelet er delt opp i tre underkapitler.

- *Underkap. 6.1 Lærernes erfaringer med det islamistiske regimets utdanningspolitikk,* fokuserer på islamisering og arabisering av læreplaner og undervisningsspråk i Khartoum og hvordan lærere som jobber i flyktningområdene opplever skolehverdagen. Hvilke kritiske refleksjoner gjør lærerne seg når det gjelder språksituasjonen og læreplanene i grunnskolen? Virker utdanningens innhold marginaliserende i forhold til søringenes kultur og identitet?
- *Underkap. 6.2 Lærernes kontra-hegemoniske diskurs,* retter fokuset mot den diskursive motstand til utdanningssystemet som kommer narrativt til uttrykk blant sør-sudanske lærere i Khartoum. Dette innebærer at lærerne kjemper om en alternativ kulturell kapital, noe som skaper ideologisk og diskursiv konfrontasjon. En rød tråd i dette kapittelet er hvordan den kontra-hegemoniske diskursen kommer til uttrykk gjennom lærernes handlinger.
- *Underkap. 6.3 Den kontra-hegemoniske diskursens betydning og dilemmaer,* ser på betydningen av lærernes kontra-hegemoniske diskursive praksis, samt hvilke dilemmaer som er knyttet til den.

## **6.1 Lærernes erfaringer med det islamistiske regimets utdanningspolitikk**

Her vil jeg først ta for meg den hegemoniske ideologiens grunnlag i skolen (underkap. 6.1.1). Deretter går jeg nærmere inn på lærernes kritiske refleksjoner i forhold til islamisering og arabisering av læreplaner og undervisningsspråk (underkap. 6.1.2 og 6.1.3). Videre rettes fokuset på lærernes erfaringer med hvordan utdanningssystemet marginaliserer søringenes kultur og identitet (underkap. 6.1.4). I lys av Bourdieu ser jeg til slutt på hvordan kulturell og identitetsmessig marginalisering henger sammen med sosio-økonomisk marginalisering (underkap. 6.1.5) – utgangspunktet er at kulturell og økonomisk kapital går hånd i hånd, den kultur som har hegemoni er den som i praksis erkjennes i skolen og i sosiale rom der makt utøves (Bourdieu i Broady & Palme 1989). Ved å analysere lærernes narrativer, kan det synes som om regimets utdanningspolitikk i Khartoum sammenfaller med det som hovedsakelig er den islamistiske elitens ønske om en homogenisering av den sudanske nasjonens identitet.

### **6.1.1 Den hegemoniske ideologiens grunnlag i skolen**

Få vil betvile at skoler og universiteter er viktige arenaer for nasjonsbygging. Tatt i betraktning at det islamistiske militærregimet i Khartoum ønsker å institusjonalisere islam over hele landet, vil nødvendigvis innholdet i den offentlige utdanningen bli preget av en slik politisk visjon. Regimet karakteriserer Sudan som en islamsk stat hvor den strenge islamske sharialoven i praksis også gjelder ovenfor ikke-muslimer. Den mektige politiske bevegelsen NIF (National Islamic Front) som har sterke bånd til det styrende partiet NC (National Congress), utstedte et charter i 1987 som trekker opp linjene for hvordan Sudan bør styres. For å legitimere et islamsk hegemoni legges det vekt på at muslimene er i flertall:

The Muslims are the majority among the population of the Sudan:  
The Muslims, therefore, have a legitimate right, by virtue of their religious choice, of their democratic weight and of natural justice, to practice the values and rules of their religion to their full range – in personal, familial, social or political affairs (NIF 1987).

Samtidig ønsker NIF å gi inntrykk av at religiøse minoriteter i Sudan har full frihet til å utøve sin religion:



In the Sudan there is a large number of those who adhere to African religions, a substantial number of Christians and a few Jews:

These have their particular beliefs, and do not believe in Islam, and should in no way be prejudiced or restrained only for being in minority. That is their due by virtue of their own creed, in concurrence with the Islamic Sharia and the fundamental rights of all men to freedom and equality. Non-Muslims shall, therefore, be entitled freely to express the values of their religion to the full extent of their scope – in private, family or social matters (NIF 1987).

Sitatet ovenfor skulle bety at det tas høyde for ikke-muslimenes verdier og behov i det sudanske skolesystemet. Denne oppgaven ønsker imidlertid å vise at det er langt mellom NIF-propaganda og virkelighetens verden.

Milan Kundera har skrevet om hvordan fortregning av hukommelse er et helt sentralt aspekt ved diktaturer. Historien omskrives og virkeligheten forvrenges slik at den passer inn i diktaturets målsettinger (Kundera referert i Jørgensen 2001). Etter mitt syn kan også utdanningen, hvis den er underlagt totalitær kontroll, bygges om til en arena hvor det foregår en massiv forføring av mennesker. Dette er mulig i Sudan hvor det islamistiske regimet styrer informasjonsflommen. En av informantene mine fortalte en historie som er et godt eksempel på dette.

”En gang, mens jeg var student på en lærerskole, observerte jeg i praksisperioden en av de andre lærerstudentene som fortalte de små barna at myndighetene hadde oppdaget olje i Kosti, en by i Nord-Sudan. Oppdagelsen ble i virkeligheten gjort i Bentiu, som er en by svært langt fra Kosti og dypt inne i Sør-Sudan. Jeg gikk opp foran klassen, viste et kart og fortalte dem at læreren spredte løgner. Etter denne episoden kom den andre studenten bort til meg og sa at jeg ga ungene problemer i fremtiden ved å fortelle at oljefunnene var gjort i sør, og ikke i nord.”

En orientering av utdanningssystemet mot islamisering og arabisering som samtidig undertrykker ikke-muslimske grupper kultur og identitet, bidrar til, hvis vi analyserer det i tråd med Bourdieu sitt perspektiv, å opprettholde kontrollen til de herskende klasser i det sudanske samfunnet. I Khartoum finnes det noen få eliteskoler som fremstår som klassiske institusjoner i reproduksjon av kulturell kapital. Som eksempler kan nevnes skolen drevet av den britiske ambassaden, den katolske kirkens eliteskole og et par islamske universiteter. Felles for disse skolene er at driften blir finansiert av rike donorer og at det her finnes ressurser i form av læremateriell, bøker, moderne hjelpemidler (f.eks. IKT), kvalifiserte lærere og annet som resten av utdanningsinstitusjonene i Khartoum bare kan drømme om. Det

er på disse skolene 'arvingene' befinner seg - sønner og døtre av mennesker som innehar maktposisjoner og symbolsk kapital. Det er et paradoks at flertallet av elevene i den katolske kirkens eliteskole i Khartoum er muslimske barn og ikke kristne. Forklaringen er imidlertid enkel. Skolen har vært en utdanningsinstitusjon for eliten helt siden opprettelsen av det anglo-egyptiske kondominium. Derfor er det barna til de som besitter symbolsk kapital som er elever ved denne skolen, uansett religiøs tilknytning.

### 6.1.2 Læreplaner

I 'FN-konvensjonen for Barns Rettigheter' fra 1989 står det følgende:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language.

(Convention on the Rights of the Child 1989)

Videre slår artikkel 29 i den samme konvensjonen fast:

1. States Parties agree that the education of the child shall be directed to:

(c) The development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilizations different from his or her own.

(Convention on the Rights of the Child 1989)

3. august 1990 ratifiserte regimet i Sudan 'FN-konvensjonen for Barns Rettigheter' og forplikter seg dermed til å følge opp konvensjonens målsetninger. Artikkel 29, som er sitert ovenfor, viser til at alle land som har ratifisert avtalen er enige om at utdanningen skal være rettet mot elevens kulturelle identitet, språk og verdier. Læreplanene i Sudan er derimot preget av et normativt islamsk verdiunivers som henger sammen med en sosial organisering som er sterkt kulturelt betinget i form av fastlagte tradisjoner, symboler, ritualer og helter, samtidig som frigjørende elementer som pluralisme og orientering mot at elevene selv har frihet til å velge religion eller politisk ståsted, er fraværende.

Som beskrevet i underkapittel 4.3.5 var det en rekke rammefaktorer under feltarbeidet som førte til at arbeidet med læreplananalysen ble vanskeligere enn jeg hadde regnet med på forhånd. Selv om arbeidsforholdene var problematiske, har det likevel vært mulig å vise en sammenheng mellom lærebøkens innhold og islamistenes ideologi og nasjonsbyggingsvisjoner. Mine funn samsvarer med mye av den læreplankritikken som kommer frem i det åpne brevet fra sør-sudanske studenter til paven (1993), i rapporten til Kenyi (1996) og gjennom intervjuer med sør-sudanske lærere, utdanningsekspert, og NGO'er i Khartoum.

”Læreplanene er utviklet i tråd med regjeringens ideologi. De ønsker å putte inn i utdanningssystemet det de tror på, nemlig et ideelt islamsk samfunn. De ser på skolen som et effektivt redskap for å innprente ideologi i barn.”

(Utdanningskoordinator for UNICEF i Khartoum.)

I følge kritisk teori er læreplanene et ideologisk utvalg som favoriserer en type kunnskap fremfor en rekke andre. Hvordan et samfunn velger ut, klassifiserer, distribuerer, overfører og evaluerer kunnskap det anser for å være offentlig, reflekterer både distribusjon av makt og prinsippene for sosial kontroll (Cohen, Manion & Morrison 2000).

På Det Nasjonale Senteret for Læreplanutvikling (NCCER) i Khartoum blir de nasjonale læreplanene utviklet. Et tankekors er at de ansatte på dette senteret, i følge kilden i UNICEF, uten unntak er islamister. Dette må ses i sammenheng med myndighetenes ønske om at nye læreplaner og lærebøker skal ha et forsterket islamsk innhold.

It is a must that the curriculum taught for the Sudanese student should be the national curriculum. Arabic should be used to teach that curriculum and religious education compulsory in all education levels (Utdrag fra 1992 Education Act i Sudan's report to the international conference on Education, Geneva 1996:7.)

Etter mitt syn vil hegemonisering av en type kunnskap i utdanningssystemet spille en viktig rolle i reproduksjon av symbolsk kapital. Samtidig kan dette være med å bidra til å opprettholde en økonomisk, kulturelt og identitetsmessig marginalisering av grupper i befolkningen som ikke er i besittelse av de disposisjoner som verdsettes innenfor den dominante kulturen.

Før jeg går nærmere inn på lærernes kritikk av læreplaner og lærebøker i ulike fag vil jeg ta med noen uttalelser fra sør-sudanske studenter og to søringer som jobber med utdanning og utvikling i Sudan. Etter mitt syn er disse uttalelsene beskrivende for en generell sør-sudansk utdanningskritikk.

Utdanningskoordinator for UNICEF i Khartoum deltok på en konferanse der det ble diskutert hvordan pensumet på ungdomstrinnet i grunnskolen kunne islamiseres ytterligere:

”Jeg påpekte ovenfor islamistene på ’Det Nasjonale Senteret for Læreplanutvikling’ at dette var en krenkelse av alle ikke-muslimske grupper i samfunnet vårt, men selvfølgelig ignorerer de denne type kritikk”

Mange forsøk fra sør-sudanske pedagoger på å revidere læreplanene har blitt møtt med avvisning fra myndighetene side. For eksempel ble det i 1988 avholdt en utdanningskonferanse i Juba der det ble fremmet et forslag om å få inn en større del av historien til Sør-Sudan i læreplanene. Forslaget ble blankt avvist av NCCER og FMGE. Utdanningsansvarlig for SCC i Juba, hadde dette å si om de nasjonale læreplanene:

”Læreplanene har mange ulemper. Islam har sneket seg inn overalt. Lærerne vet ikke hvordan de skal undervise det nye pensumet, de trenger opplæring. Læreplanene ble utformet i nord, trykket opp, og sent hit. Det kom som en overraskelse på lærerne. Det ble ikke godt mottatt av oss (søringene) fordi vi ikke har fått anledning til å si noe i utviklingen av de nye læreplanene. Det er masse frustrasjon. Myndighetene oversetter ikke læreplanene til engelsk, derfor så vi det nødvendig å oversette alle lærebøkene. Jeg personlig tok opp dette og utformet et budsjett for hvor mye det ville koste. Budsjettet ble godkjent av myndighetene og vi satte i gang med arbeidet. Når vi skulle ta oversettelsene til trykkeriet for å trykke det opp, ble vi hindret av folk som jobbet for regjeringen. De sa bare: ”Nei, nei, ikke gjør dette!”, og prosessen ble stoppet. Vi fikk aldri vite hvorfor.”

Sør-sudanske studenters hovedkritikk av læreplanene kan summeres opp på følgende måte:

- Arabiske navn, arabiske sanger, koransitater og beskrivelser av nord-sudanske samfunnsforhold i en arabisk og muslimsk kontekst, dominerer innholdet i lærebøkene.
- Den sør-sudanske historien er neglisjert på alle nivåer i utdanningen. Fokuset ligger på de arabiske lands historie, historien til arabernes aktiviteter i Sudan (Sudans

moderne historie), utbredelsen av islam, og noe europeisk historie. Slavehandelens fornedrende historie derimot er forbigått i stillhet.

- Geografipensumet dekker hovedsakelig Nord-Sudan med bl.a. demografiske, økonomiske, politiske og klimatiske kart.
- Matematikkbøkene i fjerde klasse har et koranvers som åpner hvert kapittel.

(Brev fra sør-sudanske studenter til paven 1993)

Sitatene ovenfor er et uttrykk for at mange søringer oppfatter innholdet i de nasjonale læreplanene og i ulike lærebøker for å være et resultat av, og et verktøy for, myndighetenes arabiserings- og islamiseringspolitikk, samtidig som sør-sudansk historie, kultur, identitet og geografi blir neglisjert. I forhold til dette vil jeg understreke at jeg ikke har til hensikt å bruke sør-sudaneserne som sannhetsvitner, ei heller tilskrive deres beskrivelser objektivitet. Et konstruktivistisk ståsted vil hevde at vår kunnskap om verden alltid er vinklet fra et bestemt perspektiv. Den tilsynelatende gitte forståelse av verden er et resultat av politiske prosesser med sosiale konsekvenser. Søringer er derfor subjektive, og det må tas høyde for at enkelte uttalelser kan være preget av fordommer og antagonisme mot et nord-sudansk verdiunivers. Likevel er det klart at islamistenes ideologiske hegemoni i Khartoum åpenbart preger offentlige samfunnsinstitusjoner, deriblant innholdet i skolen. På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at de nye læreplanene i liten grad tar hensyn til ikke-muslimske gruppers behov og interesser.

### **Lærernes kritikk av fagene**

Som tidligere nevnt var mine informanter svært misfornøyde med læreplanenes innhold som de anser for å være et resultat av Khartoumregimets strategi om effektiv politisk kontroll og institusjonalisering av et normativt islamsk verdiunivers. Men for at fokuset ikke bare skulle rettes mot en negativ kritikk, var det ønskelig fra min side at lærernes positive opplevelser med fagene også skulle vektlegges. Det følgende er et sammendrag av lærernes synspunkter på innholdet i de fagene de selv underviste i.

*”Ting rundt oss” (1-4 klasse) og ”Mennesket og universet” (5-8 klasse):*

Disse to fagene har et tverrfaglig innhold. Her er historie, geografi, samfunnslære og naturfag integrert. ”Ting rundt oss” heter faget i de fire første årene, mens faget skifter navn til ”Mennesket og universet” de fire siste årene av grunnskolen. Flere av lærerne ga uttrykk for

at de likte intensjonen med dette faget. Det ble trukket frem som positivt at det er lagt vekt på at barna skal lære om miljøet de lever i, for eksempel hva trafikkskiltene betyr. Alle lærerne hadde likevel lite til overs for den sterke vektleggingen av islams historie i lærebøkene, spesielt fordi kristendommens historie og de sudanske stammesamfunnenes historie samtidig er nedprioritert. Som et eksempel, hadde en del av det tidligere pensumet tittelen: ”Arabernes ankomst i Sudan”, mens det samme kapittelet i den nye pensumet hadde fått navnet: ”Menneskenes ankomst i Sudan.” I følge lærerne var dette et resultat av at islamistene (som de fleste søringer også anser for å være arabere) ønsker å fremstille historien slik at araberne var de første menneskene i Sudan, noe som er en svært avvikende tolkning av historien i forhold til mer etablerte og ”nøytrale” fremstillinger av Sudans historie.

#### *Arabisk språk:*

De mest frekventerte svarene på hva lærerne opplevde som positivt med dette faget var: ”Elevene lærer å lese og skrive” og ”elevene utvikler sine arabiske språkferdigheter”. En lærer la vekt på at det i lærebøkene var mange gode sanger som har en motiverende effekt på elevene. Enkelte av lærerne hadde gått på kurs for å lære å tolke koranvers. Disse lærerne mente at pensumet var for vanskelig, spesielt for elever fra Sør-Sudan, og at disse elevene derfor ikke greide å følge med. Lærerne, som selv er kristne, mente at koranversene var vanskelig å forstå og at det derfor ikke ble noe lettere å forklare meningen i dem til elevene. På generelt grunnlag vektla de at det er alt for mange koranvers i lærebøkene og at islamske verdier blir tvunget på elevene gjennom dette faget.

#### *Engelsk:*

Lærerne mente at det var positivt at engelsk i det hele tatt eksisterte i grunnutdanningen, men at faget burde introduseres tidligere enn femte klasse. I kirkeskolene begynner elevene med engelsk allerede første året. Flere av lærerne kritiserte at alle bildene i lærebøkene er av mennesker i arabiske klær og at navnene er arabiske. I tillegg fokuserer historiene bare på Nord-Sudan. En av foreleserne ved universitetet i Juba (Khartoum) fortalte at han, en kveld han skulle hjelpe sønnen sin med lekser, ble sjokkert over hvor gjennomislamisert pensumet i engelsk var. Der det tidligere var setninger som:

- Today I will go to school.
- Tomorrow I will go to the dentist.

- Friday I will go to the cinema.

.... var disse nå erstattet med:

- Today I will pray five times
- Tomorrow I will read in the Quran.
- Friday I will go to the Mosque.

### *Generelt:*

Alle lærerne som hadde jobbet lenge nok til å ha undervist i det gamle pensumet mente at de gamle læreplanene var lettere å undervise i enn de nye. En av lærerne påpekte at i motsetning til de nye læreplanene var de gamle læreplanene bedre på å møte behovene til elever fra rurale områder i Sudan:

”De nye læreplanene er laget for barn som bor i byene. Barn fra landsbygda har ikke noe forhold til livet i byen og forstår derfor ikke mye av det som blir omtalt. Derfor er det ingen mening i å bruke disse læreplanene på landsbygda. Selv i flyktningområdene er det mange som ikke kjenner til elektriske artikler. De skjønner ikke hva et bilde av et strykejern i læreboka skal forestille.”

De fleste lærerne mente at mangel på lærebøker var det største problemet når det gjaldt det praktiske med å undervise. I forhold til innholdet var alle lærerne unisont imot at ”den islamske ideologien dominerer i alle fagene”, for å bruke deres egne ord. I matematikkbøkene hadde islamistene satt sitt preg ved at alle nye kapitler åpner med et koranvers. Lærerne reagerte spesielt på en av matematikkoppgavene på barnetrinnet som hadde følgende tekst:

en mujahidiin + en mujahidiin = to mujahidiin<sup>12</sup>.

Som vist ovenfor er innholdet i de nasjonale læreplanene og i ulike fagbøker gjenstand for skarp kritikk fra sør-sudanske lærere. De mener læreplanene har en sterk vektlegging av normative islamske verdier og marginaliserer sør-sudanske elevers kultur og identitet. På bakgrunn av dette ønsker lærerne at læreplanene skal ha mye større bredde og inkludere alle religionene i Sudan. En av lærerne mente imidlertid at en slik forandring eventuelt måtte

---

<sup>12</sup> Mujahidiin er betegnelsen på en islamsk kriger som deltar i en jihad (hellig krig).

foregå over et visst tidsrom, for som hun sa: ”Det å brått fortelle sannheten til elevene er ikke bra. De vil bli svært forvirret etter å ha levd i et løgnaktig samfunn i lang tid.” En annen mente at det viktigste for en sør-sudansk lærer i Khartoum er å lære sør-sudanske barn hvordan de skal leve i Nord-Sudan: ”De må internalisere normer og verdier som gjelder i Khartoum uten å glemme sin egen kulturarv”, mente han. Slik jeg tolker hva denne læreren siktet til med ”normer og verdier i Khartoum”, gikk dette mer på forskjeller mellom urban og rural livsstil i Sudan, og ikke at søringer skulle internalisere islam og nord-sudansk kultur. De fleste lærerne var klare på at det må bli en forandring i de politiske forholdene hvis muligheten for å skape et rettferdig utdanningssystem skal være til stede.

### 6.1.3 Undervisningsspråk

Tatt i betraktning det språklige mangfoldet i Sudan, må det stilles kritiske spørsmål til det islamistiske regimets ensidige fokusering på arabisk som undervisningsspråk i skolen. Enkelte islamister kobler arabisk språk til islam. Dette har blant annet utgangspunkt i troen på at Koranen ble åpenbart til profeten Muhammed på arabisk. I Sudan er islamisering av samfunnet knyttet opp til arabisering av det språklige mangfoldet. I lys av Derrida vil en slik prosess være en kulturell og lingvistisk konstruksjon som skal sikre det islamistiske hegemoniet (Derrida i Kamuf 1991). Et relevant spørsmål i forhold til dette er om arabiseringsprosesser i skolen marginaliserer ikke-arabisktalende grupper i befolkningen? På den annen side, fra et pragmatisk ståsted i forhold til en utviklingsdebatt, er det grunn til å spørre om det vil være umulig å unngå at noe av det språklige mangfoldet forvitrer i en generell moderniseringsprosess? Modernisering betyr effektivisering. Er dette forenlig med de praktiske og økonomiske utfordringene som bevaring av over 400 ulike språk byr på?

Lesch henviser til UNESCOs konvensjon mot diskriminering i utdanningen når hun slår fast at nasjonale minoriteter har rett til å få undervisning på sitt eget språk.

Language and education are particularly important symbolic elements in ethnic autonomy, since culture is transmitted through those vehicles. They are also essential components of freedom of expression and association. The UNESCO Convention against Discrimination in Education (1960) upholds the right of members of national minorities to establish their own educational systems that use or teach in their own languages (Lesch 1998).



Etter mitt syn er ikke Khartoumregimets språkpolitikk forenlig med UNESCO-konvensjonen. I en rapport fra 1996 prøver utdanningsdepartementet i Khartoum å gi inntrykk av at Sudan er et harmonisk multikulturelt samfunn:

Sudan is a tolerant multiracial society with a variety of cultures and ethnic minorities who live in harmony and use Arabic language as the lingua franca and a strong agent of unity and solidarity (Sudan's report to the international conference on Education, Geneva 1996:2).

Det er riktig at Sudan er et "multiracial" samfunn, men en påstand om at innbyggerne lever sammen i harmoni er en forvrenging av virkeligheten. Jeg er også kritisk til islamistenes dogme om at det arabiske språk, slik situasjonen er i dag, fungerer som "a strong agent for solidarity and unity" (se sitat ovenfor.)

### **Arabisk språk og habitus**

Ved å undersøke sør-sudanske læreres diskursive praksis vedrørende språk, vil det være mulig å vise at det eksisterer en potensiell motstand mot det islamistiske regimets språkpolitikk i skolen. Før jeg går nærmere inn på dette vil jeg påpeke at enkelte sør-sudanske ledere ser på hegemoniseringen av arabisk som et ikke-kontroversielt tema, et syn som er i motsetning til majoriteten av mine informanter. Begrunnelsen er at ingen afrikanske stammespråk i Sudan blir ansett for å være utbredt i samme grad som arabisk. De mener at arabisk gjennom århundrene er blitt naturlig integrert blant ikke-arabiske kulturer i Sudan gjennom interaksjon med lokale stammespråk, slik at det har oppstått kreolske varianter av arabisk (Deng 1995). I denne sammenhengen har lederen for SPLM-SPLA, John Garang, uttalt at arabisk burde bli det nasjonale språket i et nytt Sudan. Hans argumentasjon er at arabisk ikke kan anses for å være arabernes språk. For eksempel, er engelsk nord-amerikanernes språk, men landet er USA, ikke England. Spansk er språket i Argentina, Peru, Cuba osv., men dette er egne nasjonalstater, og ikke Spania. I denne sammenhengen må det sies at mange søringer, også medlemmer av SPLM-SPLA, har fått sin utdanning i et arabisk utdanningssystem, både i Sudan og andre arabiske land, og anser derfor arabisk som sitt morsmål.

I lys av Bourdieu vil det være naturlig å spørre om ikke enkelte søringer ønsker å beherske arabisk språk fordi det uttrykker habitus – det vil si disposisjoner som gir uttelling i samfunnet. Habitus henger sammen med den dominante kulturen som i Khartoum er et

normativt islamsk verdiunivers – et spesifikt sett av verdier som også dominerer innholdet i skolen og som ikke er tilpasset elever med et annet kulturelt utgangspunkt. Arabisk språk er en viktig del av dette verdiuniverset og dermed knyttet til symbolsk kapital. Slik henger kultur og identitet sammen med sosiale klasser i økonomisk forstand. Skolen reproducerer den sosio-økonomiske situasjonen ved å bruke den hegemoniske ideologiens habitus som basis. Dette gjør det enklere å forstå hvorfor noen sør-sudanesere kan være villige til å forkaste sitt morsmål til fordel for arabisk – nettopp for å tilegne seg symbolsk kapital, det vil si økonomisk og kulturell kapital som anerkjennes av de dominante kulturelle, politiske og økonomiske strukturene i Khartoum.

### **Lærernes syn på morsmålsundervisning og det arabiske språkets hegemoni i skolen**

Hva kjennetegner sør-sudanske læreres argumenter i den sudanske språkdebatten? Mine informanter gjenspeiler flere ulike syn som man kan kjenne igjen fra en generell diskurs angående språk i Afrika. Som tidligere nevnt i underkapittel 5.3.1 må språkdebatten i Sudan ses på som en del av konfliktbildet, nettopp fordi språket er knyttet opp til kultur og identitet og er avgjørende for hvordan vi konstituerer virkeligheten.

Majoriteten av de unge sør-sudanske lærerne jeg intervjuet, snakket svært dårlig eller ingen engelsk. Seg imellom pratet de ”local arabic”, som tolken min kalte det, eller de brukte stammespråk hvis det var folk fra samme etniske gruppe som pratet sammen. Lærerne fortalte at ulike lokale varianter av arabisk blant søringer kan være så forskjellige at to personer kan ha store problemer med å forstå hverandre. Dette skaper blant annet kommunikasjonsproblemer i skolene i flyktningområdene. De fleste av lærerne har også svake kunnskaper i å lese arabisk. Det fører igjen til problemer med lærernes forståelse av læreplanene og formidlingen av innholdet. Dette understøttes av Kenyis rapport der nøytrale pedagoger og sør-sudanske ledere kritiserer implementeringen av NIF sin utdanningsreform. Fra et pragmatisk utdanningsvitenskapelig ståsted ble det foretatt følgende vurderinger rundt språksituasjonen i flyktningsskolene:

- There is a lack of initial training of enough Arabic teachers to ensure that the arabisation of the curriculum is professionally implemented.
- There is a failure to allow time for the development of materials to ease the learning and mastery of the Arabic language by the over 50% of the non-Arabic speakers. (Kenyi 1996:18).

Lærernes syn på arabisk språk kan primært deles inn i to hovedoppfatninger:

1. Flere av lærerne anser arabisk som et verktøy for islamisering og arabisering av søringer, en prosess som de er kraftig i mot. I denne sammenhengen er det interessant at disse lærerne uttrykte et ønske om at engelsk burde være undervisningsspråk fremfor arabisk, selv om de ikke pratet språket selv, og tatt i betraktning at engelsk i Sudan er et fremmed språk og unaturlig innført gjennom kolonisering. Begrunnelsen de ga var at engelsk er fremtidens språk som vil kunne integrere sudaneseerne i en global økonomi og dermed føre til økt velstand. Slik jeg ser det fungerer det engelske språket blant mange av de sør-sudanske lærerne som et moderne verktøy for å uttrykke motstand mot det arabiske og islamske hegemoniet.
2. Den andre gruppen mente at det er viktig at søringer lærer seg arabisk fordi de gjennom å prate, lese og skrive arabisk flytende, blir i stand til å opponere mot islamistenes politikk på deres egen hjemmebane. De viste til at lederne for den anti-koloniale bevegelsen i Sudan før uavhengigheten stort sett var personer med inngående kunnskap om koloniherrernes språk og kultur.

Når det gjelder oppfatningen om at undervisningen bør foregå på engelsk for at Sudan skal bli integrert i en global økonomi, finnes det argumenter som bestrider dette. Som nevnt i underkapittel 5.3.2 er Japan og Norge eksempler på det motsatte. Når det gjelder argumentet i punkt to mener jeg at lærerne har rett når de viser til at det er nødvendig med kunnskaper i det offisielle språket for å få politisk innflytelse på et nasjonalt plan. Jeg ble imidlertid overrasket over at de ikke nevnte betydningen av afrikanske språk i begynneropplæringen. Lærerne er derfor ikke på linje med Ngugi som er av den oppfatning at elevene i skolen må få undervisning på sitt eget morsmål for å bevare det språklige mangfoldet i Afrika. Ngugi viser til at språket uttrykker både kontinuitet og forandring i et folks historiske bevissthet. Å tilintetgjøre et språk er det samme som å ødelegge et folks kollektive minnebank (Ngugi 1997). Et annet viktig argument for morsmålsundervisning finner vi blant annet i Bruners språkteori hvor språket blir ansett som en vesentlig forutsetning for barns kognitive læring (Bruner i Imsen 1995, Bruner 1997). Kenyis rapport vektlegger også viktigheten av morsmålsundervisning i Khartoum:

There is a failure to recognise the diverse backgrounds of the war affected children around Khartoum, and thus take advantage of their mother tongues to effect more meaningful learning before introducing Arabic later when it is adequately mastered (Kenya 1996:18).

Ved å analysere lærernes egne begrunnelser kommer jeg frem til fire mulige forklaringer på hvorfor de var lite opptatt av morsmålsundervisning i de første skoleårene:

1. For det første la mange av lærerne vekt på at det eksisterer klare pragmatiske og økonomiske hensyn som illustrerer hvor vanskelig det er å innføre morsmålsundervisning i Sudan. Økonomisk sett ville det bli svært kostbart å trykke opp lærebøker på flere hundre ulike språk. Deretter kommer utfordringen med å skaffe kompetente lærere for å dekke alle språkområdene. I tillegg har krigen ført til en massiv forflytning av mennesker i Sudan. I Khartoums flyktningleire for eksempel, er det et morass av ulike etniske grupper med sine respektive språk. Hvordan skal undervisningen organiseres hvis elevene i en klasse prater 20-30 ulike språk?
2. For det andre ble engelsk språk, som en del av en dominant ideologi, under den britiske koloniperioden etablert som en viktig sosialiseringfaktor blant elevene i Sør-Sudan. Dette har gått på bekostning av lokale stammespråk og kan ha preget de sør-sudanske lærernes holdninger.
3. For det tredje var noen av lærerne kritiske til morsmålsundervisning med den begrunnelsen at ulike stammesamfunn i Sør-Sudan holdes sosialt og politisk underlegne fordi de ikke behersker den dominante kulturens språk. Som beskrevet i underkapittel 5.3.2 var det tidligere regimet i Sør-Afrika et eksempel på dette. Det er imidlertid viktig å understreke at i Sør-Afrikas tilfelle var det ikke morsmålsundervisningen i seg selv som førte til at befolkningen ikke behersket det dominante språket, men heller en bevisst politikk fra apartheidstyrets side om å hindre en effektiv engelskundervisning i den svarte befolkningens skoler.
4. For det fjerde vil noen kritiske røster hevde at enkelte søringers mer eller mindre likegyldige holdninger til morsmålsundervisning, er basert på rasefordommer blant

søringene selv. Bevisst eller ubevisst oppfatter de sør-sudanske språk som underlegne i forhold til arabisk.

I mine øyne er det ikke det arabiske språket i seg selv mange av lærerne motsetter seg, men heller at arabisk språk blir brukt av regimet som et verktøy i en større islamiserings- og arabiseringsprosess. Nettopp på grunn av at det arabiske språket blir assosiert med myndighetenes kulturimperialistiske politikk, nekter enkelte ledere fra sør som en politisk konstatering å lære seg arabisk. Eksempelvis nevner Deng den spirituelle lederen og Dinka-høvdingen Makuei Bilkuei, som uttalte at Gud hadde forbudt ham å lære arabisk fordi det ville føre til at han ble et dårlig menneske (Deng 1995).

#### **6.1.4 Marginalisering av søringenes kultur og identitet**

Som beskrevet i underkapittel 6.1.2 går mye av den sør-sudanske kritikken mot myndighetenes utdanningspolitikk ut på at innholdet i læreplaner og lærebøker i grunnskolen neglisjerer sør-sudansk historie, kultur og identitet. Dette har sammenheng med det islamistiske regimets definisjonsmakt og totale kontroll med læreplanutvikling. I Bourdieus termer er den kulturelle kapitalen i det offentlige utdanningssystemet knyttet til islamisme og arabisme. Med andre ord videreformidler utdanningssystemet den legitimerede kulturelle kapital og reproducerer det islamistiske hegemoniet. Sør-sudansk kultur blir samtidig marginalisert i skolen fordi den er en ikke-erkjent kultur i overbygningen.

Her vil jeg, ved å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer, vise til noen konkrete eksempler på kulturell og identitetsmessig marginalisering av sør-sudanske elever i skolen. Jeg tar for meg det innholdsmessige i historieundervisningen og ulike praksiser fra myndighetenes side som går ut på å 'viske ut' noe 'sør-sudansk' og erstatte det med noe 'nord-sudansk'. Samtidig vil jeg kartlegge en diskursiv praksis blant den politiske islamistiske eliten i Sudan som er ment å være en bakgrunn for å forstå deres avvisning av sør-sudansk kultur og identitet. Saids orientalisme gir en teoretisk forståelsesramme for en slik diskursiv praksis. For å peke på noen paradokser ved den religiøse og etniske antagonismen mellom nordinger og søringer, analyserer jeg kort til slutt ulike nord og sør-sudanske diskurser i forhold til midtøstenkonflikten.

Fordi sør-sudanske lærere og elever i Khartoum ikke mestrer arabisk verken skriftlig eller muntlig<sup>13</sup> og det ideologiske innholdet i læreplanene er sterkt preget av et normativt islamsk verdiunivers, vil skolen for mange av elevene oppleves som fremmed og forvirrende. Som tidligere nevnt i underkapittel 5.2.2 vil Hoëm mene at skolen i et slikt tilfelle har liten innflytelse på barna. Ut i fra dette perspektivet kan man si at myndighetenes forsøk på å islamisere og arabisere sør-sudanske elever i skolen ikke fungerer siden vi kan gå ut i fra at en de/re-sosialiseringprosess ikke er tilstede. Sør-sudanske barn sosialiseres ikke inn i de dominante kulturelle kodene, noe som en del søringer vil hevde er positivt. De viser til at den sør-sudanske kulturen svekkes hvis barna sosialiseres inn i et arabisk/islamsk verdiunivers. På den annen side får 'ikke-sosialisering' betydelige konsekvenser for elevene. Sør-sudanske barn står i fare for å få store utdanningsmessige problemer og forblir kulturelt, identitetsmessig og økonomisk marginaliserte uten påvirkningskraft.

Det faktum at den sør-sudanske historien er utelatt fra det nasjonale pensumet er med på å forsterke underordningen av sør-sudanesere og den sosiale splittelsen mellom nord og sør. Mens sør-sudanesere lærer om nord-sudansk kultur, religion og historie, lærer nord-sudaneserne ingenting om samfunnsforhold og historie i sør. Islamistene har også utelatt de delene av historiepensumet som var et resultat av den koloniale arven fra britene. I stedet har pensumet i historie blitt forsterket med historien til den islamske sivilisasjon. For eksempel lærer ikke elevene i sjette klasse lengre om Columbus, Abraham Lincoln eller Florence Nightingale. Disse er blitt erstattet med navn som Osman Ibn Affan, Ali Ibn Abi Talib og Imam Mohamed Ahmed El Mahdi – navn som stort sett er ukjente for de som har fått sin allmennutdannelse i den vestlige verden, men viktige historiske skikkelser i den islamske verden. I denne sammenhengen må det påpekes at det kan diskuteres om Florence Nightingale har noe å lære sudanske barn. Jeg er av den oppfatning at Nightingale ble plassert i det sudanske pensumet som et resultat av kolonimaktens klokkeetro på egen overlegenhet, med påfølgende kolonisering av afrikanske sinn og indoktrinering av vestlig ideologi og diskurs, og at Florence Nightingale derfor ikke bidrar til sudanske barns genuine forståelse av egen historie, kultur og identitet. På den annen side vil en ensidig fokusering på islamske helter og idealer i historieundervisningen i like stor grad som det koloniale pensumet undergrave

---

<sup>13</sup> Som tidligere nevnt, skiller de variantene av arabisk som søringerne snakker seg mye ut fra den offisielle versjonen av arabisk i Sudan.

søringenes kultur og identitet som en del av en historisk arv, en arv som ikke i like stor grad er nedskrevet i bøker, men som lever gjennom narrativer som uttalige generasjoner har gjenfortalt til hverandre.

Islamistenes avvisning av søringenes historie kan forstås som reproduksjon av koloniale hersketeknikker, en paradoksal politisk strategi. Myndighetenes fordømmelse av kolonimaktene og den vestlige sivilisasjons undertrykkende hegemoni over den tredje verden er svært krass. Samtidig går de selv ikke av veien for å adoptere koloniale undertrykkelsesmekanismer som en effektiv form for politisk kontroll. En stor del av pensumet i historie for åttende klasse har et innhold som tar sikte på å forklare hvordan den vestlige verden har hatt en negativ innflytelse på den islamske verden. En av informantene beskrev dette pensumet slik:

”Meningen med historieundervisningen i åttende klasse er å bygge inn et hat hos elevene mot den vestlige verden. Alle kapitlene i lærebøkene prater om hvordan vesten invaderte den islamske verden, de kristne korstogene, og hvordan de koloniserte de islamske landene. Dette er en veldig farlig måte å undervise historie på.”

Før jeg går videre vil jeg først understreke at tidligere kolonier absolutt har legitim grunn til å utvikle en mot-diskurs til den vestlige hegemoniske diskursen om 'Orientens' og 'Oksidenten'. Saids orientalisme er kanskje mer aktuell i dag enn noen gang fordi vi lever i en tid da makthaverne både i Oksidenten og Orienten har politiske interesser av å opprettholde bildet av seg selv som to gjensidig utelukkende verdener. For makthaverne i Vesten skaper frykten for terrorisme nye fiendebilder i den ikke-vestlige verden. På den annen side, og da kommer vi tilbake til ”det farlige” ved den sudanske politiske elitens fremstillinger av virkeligheten, er flere autoritære regimer i den ikke-vestlige verden opptatt av å overbevise sin befolkning om at de utvikler en styreform spesielt tilpasset kulturen i landet de styrer. Den politiske diskursen til militærregimet i Sudan understreker at de praktiserer en islamsk form for demokrati og at denne styreformens ivaretar sosiale og kulturelle trekk som er særegne i Sudan. Slik sett ønsker regimet å forsterke, gjennom en kontra-hegemonisk diskursiv praksis mot Oksidenten, inntrykket av sin annerledeshet for å legitimere opprettholdelsen av en islamistisk nasjonalistisk politikk. Dermed bidrar islamistene selv til å reproducere stereotypene om Orientens kulturspesifikke trekk. Her er vi nok en gang inne på det paradoksale ved islamistenes strategi. På den ene siden praktiseres en svært undertrykkende

politikk som har mye til felles med hvordan Sudan ble styrt under kolonitiden, samtidig som kolonitiden og vestens globale økonomiske og politiske hegemoni får skylda for alt som har gått galt i Sudan. Professor Zakaria Beshir El Imam viser i en uttalelse i Khartoum monitor et eksempel på denne retorikken:

Sudan has inherited war from the colonialists, along with the policy of the closed districts which was the main cause for lack of development and education in the Southern Sudan. That locked the Southerners out from contributing in development of the nation and sharing its profits. Thus the Southerners should not blame the Northerners. All of us were suffering under the colonial rule, North and South. The Northerners are not responsible for the oppression that has befallen the Southerners. Instead it is the colonial rule which developed the Northern part and closed the Southern (Fra et intervju med Professor Zakaria Beshir El Imam, Khartoum Monitor 10.mai 2001).

Nå skal det ikke stikkes under en stol at det i høyeste grad eksisterer et politisk og økonomisk dominans-underordningsforhold mellom sentrum (vesten) og periferi (tredje verden) i en global målestokk. Poenget mitt er imidlertid at den politiske eliten i Sudan har en tendens til å bruke avhengighetsteoretiske argumenter som avledningsmanøver hver gang de kritiseres for å undergrave søringenes kultur og identitet.

De to neste historiene er eksempler på hvordan myndighetene ønsker å påvirke søringenes kultur og identitet ved å ”viske ut” og erstatte typisk sør-sudanske eller kristne praksiser i skolen, med noe ”islamsk”:

”Skolen vi underviser i, er en lokalbasert skole som vi har gitt navnet ”Juba” (den største byen i Sør-Sudan), fordi mesteparten av barna i klassen kommer fra dette stedet. Det ble gjort et forsøk fra myndighetenes side å forandre navnet på skolen. Den skulle bli oppkalt etter en av de nord-sudanske martyrene som var drept i krigen mot SPLA. Lærerne nektet, med den begrunnelsen at barna ikke har noe forhold til denne mannen. Inspektøren forlot stedet.”

”En annen gang kom den samme inspektøren og sa at ei palestinsk jente var blitt drept av israelske forsvarsstyrker. Inspektøren valgte ut en sjettede klasse og sa at klassen måtte bli oppkalt etter jenta. Lærerne spurte hvorfor de skulle oppkalle klassen etter denne personen og hva som forbinder dem med palestinerne..... Så, vi nektet, men denne saken er ikke avsluttet enda. Vi vet ikke hva som vil skje. Sannsynligvis kommer de tilbake for å prøve å forandre oss med andre midler.”



Et interessant aspekt når det gjelder identitet er at nordinger generelt støtter palestinernes sak, mens søringene har sympati med Israel. Hvis vi ser dette fenomenet fra et menneskerettighetsperspektiv er det grunn til å spørre om det ikke hadde vært mer naturlig hvis søringene følte sympati med palestinerne, siden dette folket i likhet med sør-sudanesere, er politisk og økonomisk marginalisert, kjemper for selvstyre, samt er utsatt for militære overgrep mot sivilbefolkningen fra en sterk overmakt? Søringene sympatiserer med Israel og jødene, trolig av to grunner. Det ene er at de føler et visst religiøst brorskap. Det andre, og dette er den viktigste årsaken etter mitt syn, er at palestinerne er muslimer og arabere, noe som assosieres med undertrykkeren i Sudan. En dag jeg satt sammen med noen søringer å så på en reportasje fra Midtøsten på sudansk TV, kom denne kommentaren fra en sør-sudansk pastor: ”Ariel Sharon er en mann som vet hvordan han skal forholde seg til disse menneskene”. Når jeg påpekte at Sharon trolig var direkte ansvarlig for massakren på tusenvis av palestinske sivile, hovedsakelig kvinner, barn og eldre, i den palestinske flyktningleiren Shatila i Beirut i 1982, kom det kontant fra pastoren: ”Det var fordi han ble provosert!”. Denne uttalelsen sier noe om at holdningene mange søringer har i forhold til arabisk kultur og islam, kan være preget av intoleranse, uvitenhet og hat, på samme måte som nordinger har forutinntatte og negative holdninger til sør-sudansk kultur og kristendom. Som en sammenligning har det islamistiske regimet daglige støtteerklæringer gjennom media til palestinerne, noe som har grobunn i den pan-arabiske ideen om etnisk og religiøst brorskap. Sett fra en samfunnsvitenskapelig synsvinkel har imidlertid regimet i Sudan betraktelig mer til felles med israelske ’hauker’ enn sine muslimske og arabiske ”brødre”, palestinerne. Her vil jeg trekke inn Hylland Eriksen som skriver at tanken om bipolaritet, i dette tilfellet etnisk og religiøs antagonisme, er den mest dyptliggende kognitive strukturen som oppmuntret til produksjon av fiendebilder (Hylland Eriksen 1994).

Som den siste delen av fortellingene ovenfor viser, eksisterer ikke bare midtøstenkonflikten som en diskursiv antagonisme mellom nordinger og søringer i Sudan, men har også innvirkning på skolehverdagen i Khartoum. Symboler og ’helter’ er viktige kulturbærende elementer. Et forsøk på å ’viske ut’ sør-sudanske navn på en skoleklasse og å erstatte dem med helter/symboler knyttet til regimets ideologi, kan etter mitt syn vanskelig ses på som annet enn en strategi som inngår i et større islamiserings- og arabiseringsprosjekt.

### 6.1.5 Sosio-økonomisk marginalisering

Jeg vil også her bruke Bourdieu for å sette lærernes opplevelse av å være ressursmessig marginalisert, inn i en samfunnskontekst. En aktør som ikke behersker de kulturelle kodene som anerkjennes av resten av samfunnet som betydningsfulle, vil heller ikke ha tilgang til de sosiale rom der det kreves at man har assimilert en bestemt kultur (Bourdieu 1996). Etter mitt syn kan dette overføres til ulike nivåer i samfunnet. Kulturell og identitetsmessig marginalisering i grunnutdanningen kan føre til at enkelte grupper i samfunnet ikke får tilgang til de kvalifikasjoner (kulturell kapital) som for eksempel kreves i høyere utdanningsinstitusjoner. Som en konsekvens av manglende kulturell kapital kan medlemmer av denne gruppen bli utestengt fra jobber som gir en viss økonomisk sikkerhet. Dette er et eksempel på at det er en klar sammenheng mellom kulturell og identitetsmessig marginalisering og sosio-økonomisk marginalisering.

Ved å analysere lærernes holdninger i lys av Bourdieu viser de å ha erkjent hvor den kulturelle kapitalen hviler. De erfarer at de har svake sosiale posisjoner og tilhører en ikke-erkjent kultur, både i etnisk/religiøs forstand og yrkesmessig. Lærernes habitus omfatter deres tidligere erfaringer og settet av disposisjoner for hvordan verden oppfattes, og den er et produkt av internaliseringen av strukturene i samfunnet. Habitus i Bourdieus perspektiv reflekterer individets sosiale posisjon, dets plass i det sosiale rom. Aktøren skjønner, etter den mengde kulturell kapital individet besitter, hvor han/hun er plassert i det hierarkiet som det sosiale rom utgjør (Bourdieu i Broady & Palme 1989). Selv om de sør-sudanske lærerne i Khartoum er smertelig klar over sin svake habitus, det vil si at de ikke har tilgang til de disposisjoner som gir makt eller uttelling i samfunnet, har de både vilje og evne til å hjelpe både seg selv og lokalsamfunnet til en bedre sosio-økonomisk situasjon. Strategien er å ta utgangspunkt i de kreftene som befinner seg innefor en felles kontra-hegemonisk diskurs. I forhold til dette, og til oppgaven generelt, er det derfor viktig å understreke at Bourdieu ikke ser på aktørene som avmektige og totalt styrt av sin habitus, noe som er av stor betydning for å kunne forklare en utvikling av motstand mot det som anses som hierarkier og undertrykkende strukturer i samfunnet.

Nedenfor har jeg sitert noen ressursmessige negative erfaringer blant lærerne som illustrerer den sosio-økonomiske marginaliseringen flyktningskolene og lærerne utsettes for:

- ”Vi mangler alt! Lærebøker, lærerveiledninger, læreplaner og skrivemateriell.”
- ”Lønningene er svært lave – dette fører til at lærerne ikke får dekket sine primærbehov og har dårlig motivasjon til å undervise.”
- ”På grunn av min økonomiske situasjon er det vanskelig å få hvile og overskudd. For å klare oss må vi ha andre jobber, stort sett i uformell sektor.”
- ”Det eksisterer ingen fagforening for lærere i flyktningsområdene. Ingen som kan slåss for våre rettigheter. Kirkesamfunnene vil ikke at vi skal organisere oss” (se underkap. 6.3.1)
- ”Problemet er at samfunnet og politikerne ikke bryr seg om lærernes liv eller arbeidsforhold. Til og med de humanitære organisasjonene nedprioriterer lærerne. I stedet burde lærerne være prioritert siden utdanningens kvalitet avhenger av kvaliteten på lærerne.”

Som sitatene ovenfor illustrerer, trekker lærerne frem flere forhold som hovedårsak til den vanskelige ressursmessige situasjonen de lever og jobber under. De nevner elendige lønninger, manglende ressurser i skolen og nedprioritering fra så vel kirkesamfunnene og humanitære organisasjoner, som myndighetene. Lærerne etterlyser også fagforeninger slik at de kan organisere seg og få en ’stemme’ i samfunnet. Lærernes kontra-hegemonisk diskurs i denne sammenhengen er en erfaringsbasert kritikk mot å være fratatt muligheten for et bedre liv. I det neste kapittelet vil jeg vise hvordan denne motstanden kommer til uttrykk gjennom en kontra-hegemonisk diskursiv praksis blant sør-sudanske lærere i Khartoums flyktningleire.

## **6.2 Lærernes kontra-hegemoniske diskurs**

Jeg ønsker at denne hovedfagsoppgaven skal være et bidrag til å unngå at debatten rundt utdanning og ideologi begrenser seg til et strukturalistisk nivå. Dette underkapittelet søker derfor å fokusere på den diskursive motstand til utdanningssystemet som kommer narrativt til uttrykk blant sør-sudanske lærere i Khartoum.

Et av hovedmålene med denne oppgaven er å undersøke om de sør-sudanske lærernes historier står i kontrast til en hegemonisk diskurs som er koblet til maktstrukturer og symbolsk kapital, og som i mange sammenhenger har som formål å tjene dominante interesser gjennom å fremstille virkeligheten bedre enn den er. Peters & Lankshear fremholder, med klar inspirasjon fra Foucault, at hegemoniske maktstrukturers fremstillinger av virkeligheten (hegemoniske diskurser) skal fungere som legitimerende historier, valgt ut av spesielle politiske grunner for å manipulere den offentlige bevisstheten ved å kunngjøre et nasjonalt sett av felles kulturelle idealer (Peters & Lankshear m.fl. 1996). Som et motsvar til hegemoniske diskurser, eller ”overlegne narrativer”, har vi det som Lyotard kaller for ”små narrativer”, og som i denne hovedfagsrapporten benevnes som kontra-hegemoniske diskurser. Dette er narrativer som tilhører de individer og grupper av individer som har fått sine historier marginalisert, ekskludert, undertrykt og glemt til fordel for offisielle narrativer (Lyotard 1984). I dette kapittelet ønsker jeg å presentere narrativer som sier noe om lærernes *handlinger* – en kontra-hegemonisk diskursiv praksis uttrykt gjennom sør-sudanske læreres motstand til myndighetenes hegemoniske utdanningspolitikk.

### **6.2.1 Alternativ kulturell/symbolsk kapital og lærernes motivasjon**

Hvordan oppleves det å være lærer i en sosial kontekst som flyktningområdene i Khartoum? Hva har ført til at disse menneskene er lærere? Bevisste valg, tilfeldigheter eller både-og? Lærernes erfaringer som beskrevet i forrige kapittel har stor betydning for deres meningsforståelse av virkeligheten. Et viktig spørsmål er hva som konstituerer en kontra-hegemonisk diskurs blant disse lærerne. Diskursiv motstand mot den utdanningspolitikken som føres inneholder nødvendigvis en alternativ oppfatning av hvordan utdanningen burde være, innholdsmessig og organisatorisk. Dette kan defineres som en alternativ kulturell kapital. Denne kapitalen er basert på hva de sør-sudanske lærerne anser som viktige kulturelle, religiøse og identitetsmessige verdier i sitt eget kulturelle univers.

En alternativ kulturell kapital vokser ut i fra et ønske om forandring. Paulo Freire ønsker med sine frigjørings teorier å nå ut til lærere som drømmer og holder i live håpet om en virkelighet uten undertrykkelse, ulikhet og kulturell og identitetsmessig marginalisering. Freire mener at lærere er forpliktet til å ha en kritisk bevissthet i forhold til utdanningens innhold. Derfor må læreren ta på seg det oppdraget det er å opponere mot hegemoniske diskurser i utdanningen

som virker undertrykkende og diskriminerende. I denne prosessen er læreren klar over at veletablerte hegemoniske diskurser ofte står sterkere enn hennes egen kontra-hegemoniske diskurs (Freire 1998). Med utgangspunkt i Freire er det interessant å stille spørsmål i hvilken grad de sør-sudanske lærerne har en slik kritisk bevissthet. Hvilken oppfatning har de om sin egen rolle i en utdanningsmessig kontra-hegemonisk praksis? Er det mulig å ane konturene av en alternativ kulturell kapital i kraft av lærernes narrativer og handlinger? Som et utgangspunkt til disse spørsmålene vil jeg nå gå inn på hvordan informantene definerer sin egen rolle som lærere i Khartoums flyktingleire, samt hva som har motivert dem til å bli lærere.

Informantene hadde flere negative erfaringer med det å være lærer enn positive, noe som må ses ut ifra den sosio-økonomiske, politiske og kulturelle konteksten de jobber innenfor i Khartoum, og som, etter mitt syn, er en av hovedgrunnene til den motstand og misnøye som kommer frem gjennom lærernes diskurs. En av informantene svarte kontant at det ikke finnes noen gode ting ved å jobbe som lærer i flyktingområdene. Derimot ble det av de andre informantene nevnt noen positive trekk:

- ”Elevene ønsker å lære, de lytter godt<sup>14</sup>.”
- ”Lærerne kan holde ungene sammen på et sted som er fri for dårlig innflytelse fra byen.”
- ”Vi har en mulighet til frivillig å hjelpe fattige mennesker som har mistet alt på grunn av krigen.”
- ”Vi oppmuntrer folk til å kunne bli selvforsørgende. Blant annet organiserer vi på fridagene våre kurs i praktiske ferdigheter, som for eksempel å lære unge hvordan de skal sy og farge klær.”

Det var vanlig at lærerne i sine narrativer hoppet fra det ene til det andre, fra positive erfaringer til negative. Selv om lærerne kunne fortelle om mennesker som på tvers av religion og etnisitet inngår ulike former for økonomiske og sosiale allianser, slo de samtidig fast at inter-etniske konflikter og generell vold forekommer hyppig i flyktingleirene, spesielt om

---

<sup>14</sup> Dette er et motsetningsfylt svar, fordi informanten senere i intervjuet sa at han opplevde konsentrasjonsproblemer som store blant elevene fordi de ikke hadde fått nok næringsrik mat før og under skoledagen.

natten. I forhold til dette er det interessant å stille spørsmål om felles interesse for et forbedret liv kan føre til mer samarbeid og eventuelt dempe volden mellom ulike etniske grupper?

De fleste informantene mente det var svært viktig å lære ungene hvordan de kan klare seg selv, og at dette var en prioritert oppgave for lærere generelt i Khartoums flyktningområder. De hadde også gjort seg opp en mening om hvilke faktorer som hadde motivert dem til å gå inn i læreryrket. Her er et utvalg av de mest frekventerte svarene:

- ”Det er et aspekt av livslang læring i jobben. Når man underviser vil man fortsette å lese og samtidig være med på å utvikle gode mennesker, fremfor å holde kunnskapen for seg selv.”
- ”Jeg bestemte meg for å bli lærer fordi det ikke var noen annen jobb å finne, dessuten trengte jeg en jobb for å betale for universitetsstudier.”
- ”Jeg har et ønske om å bidra til å forbedre den håpløse utdanningssituasjonen for marginaliserte barn og unge i Khartoums flyktningområder.”
- ”Liker å være lærer fordi det er en form for humanitært arbeid.”
- ”Vi får motivasjon til å undervise på frivillig basis, fordi elevene er våre egne barn<sup>15</sup>. Vi føler oss forpliktet til å undervise dem, det er vårt kall.”
- ”Læreren er på mange måter en leder i lokalsamfunnet, vi er en viktig brikke i barnas sosiale liv og har også kontakt med familiene deres. Flere av barna er fra ødelagte ekteskap og har ingen far. Læreren må være en beskytter for disse barna, ellers vil de gå til markedet i byen å gjøre dårlige ting.”
- ”Når det engang ble slik at jeg havnet i Jebel Ouliea, fant jeg ut at jeg var en av de få som hadde utdanning ut over grunnskolen. Dette førte til at jeg fikk motivasjon til å undervise.”
- ”I landsbyen min var det en lærer som alle pratet pent om. Jeg husker jeg tenkte at jeg også en dag ønsket å bli en utmerket lærer, å bli lovprist av andre i lokalsamfunnet.”

Som det siste punktet er et eksempel på, trakk flere av informantene frem lærere fra sin egen skolegang i Sør-Sudan som hadde hatt en spesiell innflytelse på deres holdninger og verdier. En av informantene husker godt en spesiell lærer som hadde festet seg i minnet som et forbilde:

---

<sup>15</sup> Når informanten her refererer til ”egne barn”, menes det barn med samme etniske og religiøse identitet som informantene (afrikaner og kristen).

”Foreldrene mine døde når jeg var veldig liten så jeg ble tatt hånd om av noen slektninger. Jeg gikk glipp av førskolen og var derfor ikke kvalifisert for første klasse i grunnskolen. En lærer i landsbyen pleide å komme på besøk om kvelden, og han begynte å lære meg alfabetet. Etter en stund hadde jeg de forkunnskapene som var påkrevd for å begynne i grunnskolen. Mange år senere, i Jebel Ouliea, tenkte jeg at nå var det en god mulighet til å betale tilbake, i form av å jobbe som lærer selv.”

De sør-sudanske lærernes beskrivelser av sin egen rolle viser en bevissthet på at de kan bidra til å hjelpe barna i flyktningområdene. De er selv en del av et flyktningssamfunn som har nok med få endene til å møtes. Her gjelder det å finne kreative og konstruktive løsninger i en verden hvor det ikke eksisterer noen form for sosialt sikkerhetsnett. Flyktningleirene er multikulturelle småskala-samfunn der økonomien tar form som et lokalt basert selvbergingsystem med en arbeidsfordeling som tar sikte på å oppfylle lokalsamfunnets primærbehov. Noen syr klær, noen selger friskt vann, noen reparerer primuser, mens andre har spesialisert seg på å bygge leirehus. Slik vokser det frem en alternativ symbolsk kapital, som ikke er anerkjent som betydningsfull av mektige økonomiske aktører, men som spiller en viktig rolle i flyktningområdene.

Flyktningleirene kan synes å være egne øyriker hvor den hegemoniske symbolske kapital ikke er tilgjengelig. Søringene som bor her er kulturelt og økonomisk marginaliserte, samt utestengt fra de sosiale rom hvor makt utøves. Dermed melder behovet for en alternativ symbolsk kapital seg som igjen legger grunnlaget for en diskursiv og ideologisk antagonisme mellom den dominante symbolske kapitalen og den alternative. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan denne antagonismen skaper ideologisk og diskursiv konfrontasjon mellom sør-sudanske lærere og regimets utdanningspraksis i skoler i flyktningområdene.

### **6.2.2 Ideologisk og diskursiv konfrontasjon**

Som nevnt er utgangspunktet for å kartlegge en kontra-hegemonisk diskursiv praksis blant sør-sudanske lærere i Khartoum, lærernes erfaringer med det islamistiske regimets utdanningspolitikk. Ifølge Foucault eksisterer en diskurs gjennom en diskursiv praksis (Foucault i Lindgren 1988). Jeg forstår dette som hvordan diskursen, eller grupper av ytringer utspiller seg innenfor en sosial kontekst. Sør-sudanske lærere utgjør en slik sosial kontekst med en felles kulturell og identitetsmessig forståelsesramme. Som jeg også har gått nærmere

inn på i underkapittel 5.1 opptrer ikke diskurser isolert fra hverandre. I denne oppgaven er det interessant med diskurser som står i opposisjon til hverandre, snarere enn i relasjon eller dialog. Hvordan lærerne oppfatter og tolker sine erfaringer og hva slags følelser som bringes frem i lyset på bakgrunn av dette er etter min oppfatning selve grunnlaget for den kontra-hegemoniske diskursive praksisen. Dette synet har bakgrunn i et vitenskapsteoretisk ståsted som bygger på et aktørperspektiv der en av de viktigste prosessene innen virkelighetskonstruksjon er subjekter i interaksjon med hverandre. Man kan bare danne seg en meningsfylt forståelse av en aktør ved å forstå dennes relasjoner til andre aktører (se underkap. 4.1.2 Fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og konstruktivisme.)

### **Bruk av 'kraft'**

En av de viktigste målsetningene med feltarbeidet var å undersøke i hvilken grad hegemoniske diskurser i grunnutdanningen i Khartoum ved bruk av 'kraft', er i stand til å undertrykke eventuelle kontra-hegemoniske diskurser blant sør-sudanske lærere, eller om den samme kraften faktisk bidrar til å utvikle og forsterke en diskursiv motstand blant disse aktørene i skolen. Som tidligere beskrevet i underkapittel 5.1.2 er begrepet 'kraft' i diskursanalytisk teori forskjellig fra begrepet 'makt'. Bruk av makt utelukker andre muligheter i den konkrete konstruksjon av en bestemt orden, mens bruk av kraft undertrykker tilstedeværende muligheter (Jørgensen & Phillips 1999). Dette er en viktig forskjell fordi begrepet 'kraft' impliserer at det i en bestemt orden finnes motstand mot den samme ordenen. I historien nedenfor opplever informanten hvordan regjeringen bruker 'kraft' som undertrykkelsesmekanisme i skolehverdagen.

”En gang kom det flere bevæpnede menn i militæruniformer til skolen vår. De spredte frykt blant barna. Rektor var ikke tilstede akkurat da, og jeg hadde ansvaret. De gjorde dette for å skremme oss. De sa: ”Vi er regjeringen, vi er myndighetene, og vi bestemmer over denne skolen!”. De spurte ikke en gang etter tillatelse, og de hadde heller ikke kontaktet oss for å meddele at de skulle komme. De bare kom, og begynte å undersøke her og der. De ville at skolen skulle bli drevet av regjeringen. Etter en stund kom rektor tilbake, han pratet med dem og de reiste sin vei. Jeg vet ikke hva han sa til dem. Motivet til regjeringsfolka var å vise autoritet og makt, og at myndighetene har rett til å forandre personligheten til sudanske borgere. Regjeringen ønsker å indoktrinere den islamske ideologien og fjerne andre kulturer.”

Læreren her føler seg hjelpeløs i det han opplever hvordan myndighetene, som et ledd i et større islamiserings- og arabiseringsprosjekt, bruker brutale maktsymboler (uniformer og



våpen) for å skremme og sjikanere. Uttalelser som ”vi er regjeringen, vi er myndighetene, og vi bestemmer over denne skolen!”, er et forsøk på en hegemonisk intervensjon som ved hjelp av ’kraft’ ønsker å undertrykke eventuelle kontra-hegemoniske diskurser i skolen. I Sudans utdanningsrapport til den internasjonale utdanningskonferansen i Geneve 1992 står det:

Non-governmental schools should be dominated by state education authorities through supervision, technical and administrative assistant.

Article 29 clarifies the repeal of any non-governmental school if the school activities are against the regulations or acts provided for (General education organisation act 1992 i Sudan’s report to the international conference on education, 1996:7).

Her legger myndighetene klare føringer på skoler som ikke er drevet av staten uten å gå nærmere inn på hva som menes med ”skoleaktiviteter som er imot vedtektene”. Ved å bruke militær ’kraft’ ved skoleinspeksjoner viser myndighetene sitt sanne totalitære ansikt. Lokalt drevne skoler skal skremmes fra å gå utenfor statens reguleringer.

Felles for de fleste historiene er at det som regel finnes en ”helt” som ordner opp, i dette tilfellet rektoren. Selv om ikke informanten kunne gjengi hva rektoren sa, var det tydelig at han ønsket å fremstille rektoren som en motkraft med nok tyngde til å oppløse den konfliktfylte situasjonen. Når informanten sier i en spottende tone; ”regjeringen ønsker å indoktrinere den islamske ideologien og fjerne andre kulturer”, så er dette en del av en kontra-hegemonisk diskursiv praksis som motarbeider hegemoniske intervensjoner og dermed opprettholder en diskursiv antagonisme mellom de sør-sudanske lærerne og myndighetene.

En representant involvert i utdanningsprosjekter for SCC i Khartoum fortalte en historie som illustrerer hvordan myndighetene gjør alvor av sine trusler og bruker fysisk ’kraft’ for å fjerne en skole drevet av en kristen organisasjon:

”For et par år siden drev SCC en stor og sterk skole i Hail Yousef området i Khartoum. Dette er ikke et offisielt flyktningområde, men folk uten noe sted å bo begynte å bygge her uten kartlegging, tillatelse eller besiktelse fra myndighetenes side.<sup>16</sup> Dette var mulig siden området var langt fra bykjernen. Skolen som etter hvert

---

<sup>16</sup> Et samfunn hvor økonomisk og sosialt marginaliserte mennesker kollektivt har ekspropriert et område og bygget boliger har mange ulike betegnelser, men blir i faglitteraturen ofte betegnet som *squatter settlements* i Afrika, kjent som *favelas* i Brasil og *colonias proletarias* i Mexico. *Squatter settlements* er stort sett lokalisert til

hadde rundt 1200 elever var for alle i dette området, uansett religiøs eller etnisk tilknytning. Etter en stund kom det en stor bulldoser ut fra ingenting og raserte skolen, samtidig som foreldrerådsmedlemmer som prøvde å forsvare skolen, ble banket opp. Vi mistet alt! Den fysiske bygningen var blitt til ved hjelp av donasjoner fra Redd Barna, og skolen hadde vært både barne- og ungdomsskole med 36 ansatte lærere. Flere kristne organisasjoner involvert i skolen dro til stedet, men ble jaget fra området. Så kom BBC og dekket opptrinnet. Lederen for foreldrerådet, en veldig modig pastor, sa til guvernøren som hadde beordret ødeleggelsen: ”Siden du har tilintetgjort skolen vår, som i tillegg fungerte som kirke, ser vi oss nødt til å be i nærmeste moské på søndagene fremover.” Da følte nok myndighetene at de måtte gjøre noe for å unngå en konfrontasjon mellom kristne og muslimer, noe som kunne oppstå hvis de kristne gjorde alvor av det pastoren sa. Som et resultat tillot myndighetene de kristne å bygge en liten kirke og en ny skole. I etterkant utløste episoden en dialog mellom kristne og muslimer i Hail Yousef.”

I lys av Althusser er denne historien et godt eksempel på en kontra-hegemonisk diskurs som forteller om hvordan myndighetene bruker *Det undertrykkende statsapparatet* for å opprettholde kontrollen ved fysisk å ødelegge en skole drevet av en kristen organisasjon. Motivet for handlingen må ses ut i fra regimets ønske om at *Det ideologiske statsapparatet* skal dominere skolene i en slik grad at utdanningen blir et verktøy for indoktrinering av regimets ideologiske modeller. Dette er imidlertid også en fortelling hvor informanten ønsker å få frem at kontra-hegemonisk diskursiv praksis nytter hvis forutsetningene er til stede. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 6.3. Først vil jeg imidlertid gi et eksempel på hvordan en sør-sudansk lærers kontra-hegemoniske diskurs kan komme til uttrykk i klasserommet.

### **6.2.3 Kontra-hegemonisk diskursiv praksis i klasserommet**

Foucault viser til at der makt utøves vil det også være motstand. Innenfor denne relasjonen befinner den kraften som kan utfordre eller knuse den. (Foucault, i Mills 1997). Slik jeg oppfatter Foucault vil dette være med på å bevege teori vekk fra kun å fokusere på undertrykker-offer modeller om dominans. Likevel mangler det noe hos Foucault for fullt ut å forstå en evolusjon av kontra-hegemoniske diskurser blant sør-sudanske lærere i Khartoum. Lærerne kan knapt sies å være del av en maktrelasjon, men står utenfor de arenaene hvor makt utøves. De bor i flyktningleire uten økonomisk og politisk innflytelse i overbygningen.

---

utkanten av byer, hvor det er lettest å okkupere et åpent område. Denne type bosetninger blir ofte latt i fred, men ikke godkjent av myndighetene, og er derfor utelatt fra alle typer offentlige tjenester (Dickenson m.fl. 1996).

Likevel, som historien nedenfor er et eksempel på, uttrykker enkelte av disse lærerne en ideologisk protest:

”Kommissæren i området hvor jeg jobber som lærer, kommer med jevne mellomrom for å sjekke om de nye læreplanene er implementert på en ”passende” måte. Det har blitt gitt instruksjoner fra utdanningsdepartementet at når du skal skrive på tavla må du starte med: ”I Allahs navn, skaperen”. Men, jeg er kristen og derfor skriver jeg alltid: ”I den allmektige Guds navn”. En gang når kommissæren kom på ett av sine ”besøk”, var jeg klar for å forsvare meg selv. Jeg fortalte først barna at kommissæren ikke kom til å like det som sto på tavla, men at det var mer riktig for kristne å skrive det slik. Alle de andre lærerne på skolen og i området rundt visste at jeg pleide å skrive dette, derfor var det viktig at de lyktes med å hindre kommissæren i å inspisere klasserommet mitt. Alle de andre rommene ble inspisert foruten mitt. Hvis de hadde oppdaget hva jeg hadde skrevet, ville jeg svart at dette er det jeg tror på, og at jeg ikke bryr meg om hva som skjer med meg. De ville hatt to muligheter. De kunne ha drept meg i klasserommet eller, mest sannsynlig, satt meg i fengsel. Begge deler ville ha vært bra, fordi folk da hadde skjønt at jeg hadde blitt straffet på grunn av min tro. Jeg har personlig erklært en hellig krig.”

Eksempelet viser at det finnes potensial til å utvikle motstand som oppstår utenfor maktrelasjonene. Med det mener jeg ikke at en kontra-hegemonisk diskursiv praksis har oppstått fra ingenting, men må ses på som en del av lærernes erfaringer med hegemoniets bruk av makt og kraft i skolehverdagen. Ved å tilhøre et segment av befolkningen som ikke befinner seg innenfor den islamske statens maktarenaer, har sør-sudanske lærere i Khartoum produsert kontra-hegemoniske diskurser som opponerer mot islamistenes hegemoniske diskurs i skolen.

Fortellingen illustrerer hvordan læreren aktivt motarbeider det han anser som islamisering gjennom å opponere mot en forskrift som er utstedt av utdanningsdepartementet. Historien kan sammenlignes med det klassiske tema om den ”gode” heltens bekjempelse av den ”onde” overmakten på egen hånd, og med midler som krever et mot, få andre besitter. Læreren gir også kreditt til andre, som står på hans side, for å ha klart å forhindre kommissæren å oppdage den ”ulovlige” handlingen. I symbolsk interaksjonisme (se underkap. 4.1.2) er en av grunnpilarene at mennesker er aktive og handler på grunnlag av sine fortolkninger av handlingssituasjonene, og ikke fordi de er programmert til å følge gitte normer (Guneriussen 1999). Lærers handlinger i denne situasjonen kan forstås ut i fra et slikt perspektiv.

Et interessant poeng er at læreren avslutter fortellingen med en type retorikk som man som regel i sudansk sammenheng forbinder med islamistenes militære offensiv, der begrepene *jihad* (hellig krig) og martyrdøden står sentralt. Dette har imidlertid opp gjennom historien vært en vanlig diskurs også i den kristne verden, med korsfarerne som et godt eksempel. De ofret gjerne livet for å bli martyrer i en ”hellig” krig hvor det å forsvare kristendommen og det ”gode” ble en dyd. I våre dager har spesielt USAs ulike militære intervensjoner til en viss grad blitt legitimert som den godes/de kristnes kamp mot det onde, hvor amerikanske falne blir betegnet som helter i kampen for frihet, menneskerettigheter og demokrati.

### **6.3 Den kontra-hegemoniske diskursens betydning**

Hittil i dette kapittelet har jeg beskrevet hvordan kontra-hegemoniske diskursiver kommer til uttrykk blant sør-sudanske lærere i Khartoum. På bakgrunn av dette er det naturlig å spørre om en slik form for motstand har noen betydning, og i så fall på hvilken måte. Hva har for eksempel motstanden å si for søringenes kultur og identitet? Er det mulig å motarbeide den dominante ideologi i skolen ved diskursiv kamp og dermed opprettholde en diskursiv antagonisme, eller er hegemoniet så sterkt at hegemoniske intervensjoner usynliggjør all diskursiv motstand? Fører i så fall motstanden blant sør-sudanske lærere til sterkere islamisering og arabisering eller hindrer den disse prosessene i fullstendig å ta over verdiuniverset i skolen? Hva er kirkens rolle og hvordan forholder lærerne seg til kirken og andre institusjoner som i utgangspunktet skal kjempe for søringenes sak? Videre i oppgaven vil jeg forsøke å svare på disse spørsmålene.

Den siste historien i underkapittel 6.2.2 er et godt eksempel på hvordan motstand kan stoppe enkelte av myndighetenes handlinger. Det må imidlertid sies at informanten under intervjuet la stor vekt på at det forsonende resultatet var mulig på grunn av internasjonal medieoppmerksomhet (BBC) rundt ødeleggelsen av skolen. De fleste mediebedrifter i Sudan er underlagt myndighetenes kontroll, det vil si det samme som at alle diskurser som er i opposisjon til den hegemoniske diskurs nærmest er usynlige i det offentlige rom. Den marxistiske lingvisten Michel Pecheux understøtter dette når han viser til at mennesker som ikke er privilegert innenfor elitens system gjennom utestengelse fra utdanning, kunnskap, informasjonsnettverk og kapital, samtidig er forhindret fra å ha lett tilgang til diskursive rammeverk som for eksempel media. (Pecheux, referert fra Mills 1997). Ved siden av

internasjonal medieoppmerksomhet er det imidlertid etter mitt syn flere andre forutsetninger i historien som førte til at motstanden fikk et effektivt resultat. De to viktigste er helten (pastoren) som tør å tale makta midt imot, samt at det trues med en storstilt aksjon (gudstjeneste i moskéene på søndager) som etter all sannsynlighet ville ha ført til brutale konfrontasjoner mellom kristne og muslimer, noe myndighetene i dette tilfellet tydeligvis ønsket å unngå.

Lærernes kontra-hegemoniske diskursive praksis i forhold til Khartoumregimets utdanningspolitikk er, etter mitt syn, en del av søringenes kamp for retten til kulturell og religiøs frihet. De gir konkrete eksempler på hvorfor de motsetter seg islamisering og arabisering av innholdet i skolen, samtidig som de har klare meninger om hva som bør forandres. Selv om myndighetene ønsker å skjule sin tvilsomme virksomhet gjennom å kontrollere informasjonen i media og undervisningssystemet, vil en levende og sterk kontra-hegemonisk diskursiv praksis, etter min mening ha potensial til å sprengte konstruerte og ensidige fremstillinger av virkeligheten. Det kan synes som om regimet i Sudan er fullstendig klar over faren ved å la denne kraften få for stort spillerom. De har derfor en aktiv politikk for å infiltrere institusjoner hvor de føler at de ikke har kontroll. Etter mitt syn er dette hovedgrunnen til at myndighetene aktivt motarbeider skoler drevet av kirken eller lokalsamfunnet. I denne sammenhengen vil jeg nå gå nærmere inn på hvilken rolle kirken spiller i en diskursiv ideologisk kamp mellom sør-sudaneserne og regimets ideologi.

### **6.3.1 Lærernes kritikk av kirken og den sør-sudanske eliten**

Tidligere har jeg nevnt at Bourdieus begrep om kulturell og symbolsk kapital kan knyttes til den hegemoniske diskurs i Khartoum. Implisitt betyr det at den enkleste veien å gå for å tilegne seg kulturell kapital er å beherske de kulturelle kodene som anerkjennes av den økonomiske, kulturelle og politiske eliten. Ulike maktposisjoner er derfor ofte knyttet opp mot islamistisk ideologi. Dette kan være med på å forklare hvorfor mange av lærerne var misfornøyde med SCC, sør-sudanske biskoper, politikere og andre søringer som besitter posisjoner i samfunnet. Mye av kritikken gikk ut på at de er feige og ikke modige nok til å gi skikkelig motstand til arabiserings- og islamiseringsprosessene. Flere av lærerne mente at mange søringer fra 'overklassen' frykter å miste egne privilegier, som for eksempel høy lønn og fint hus, hvis de er for kritiske til regimet. De sa også, at det er vanlig blant søringer

generelt å føle at kirkesamfunnene ikke er så aktive som de burde være når det gjelder å opponere mot det islamistiske regimets politikk. Det er derfor grunn til å spørre om det i Khartoum er umulig å inneha en innflytelsesrik posisjon og samtidig være i opposisjon til hegemoniet?

Som beskrevet i underkapittel 2.3.2 har kristendommen en sterk posisjon blant søringer og det eksisterer et mangfold av ulike kirkesamfunn. De lokalt drevne skolene i flyktningleirene er helt avhengig av økonomisk støtte fra kirkesamfunnene. Hvordan forholder så kirken seg til de islamiserings- og arabiseringsprosessene som utdanningssystemet er gjenstand for? Det er ingen tvil om at kirkesamfunnene har en vanskelig oppgave. På den ene siden representerer de sør-sudanerne og har nærmest en plikt til å kjempe for deres rettigheter. På den annen side må de forholde seg til det islamistiske hegemoniet på en måte som gjør at de ikke havner i unåde. Noen av lærernes historier viser at kirkesamfunnene er en integrert del av en kontra-hegemonisk praksis:

”To ganger i løpet av de tre årene jeg har vært lærer har representanter for regimet besøkt skolen og lagt press på oss for at regjeringen skal ta over driften. Regjeringen ønsker selv å dominere og kontrollere skolen, men kirkesamfunnet som driver skolen og som representerer foreldrene og elevene, har hittil stått imot presset og insistert på å ha ansvaret for driften og undervisningen. Regjeringen har hittil gått med på dette ved å ha jevnlig inspeksjoner som sjekker om undervisningen er i tråd med regjeringens forskrifter.”

Denne historien sier ikke noe om hvordan kirkesamfunnet greier å stå i mot presset fra myndighetene. Informanten svarte under intervjuet at han ikke visste hvilke strategier kirken har. Likevel ga han uttrykk for at han stoler på at kirken gjør det den kan for å bekjempe regjeringens politikk. Dette står imidlertid i kontrast med mye av den misnøyen til kirkesamfunnene som mange av de andre lærerne ga uttrykk for:

”Kirkesamfunnene som har ansvaret for skolene tør ikke opponere mot, eller konfrontere myndighetene. De ønsker heller ikke at vi (lærerne) skal konfrontere regjeringen. Dette er en svakhet med kirkesamfunnene.”

Flere artikler skrevet av søringer i *Khartoum Monitor* underbygger lærernes misnøye. En artikkelskriver kritiserer politikere og kirkeledere fra Sør-Sudan for å være passive. Han etterlyser en mer aktiv involvering:

It is a crime to use violence against worshippers, but it is a greater crime to keep silent and not condemn it (Utdrag fra en artikkel i *Khartoum Monitor* 1.mai 2001).

Flere av lærerne mente at mangelen på lærerorganisasjoner marginaliserer lærerne ytterligere fordi det fører til at de ikke har noen stemme i det offentlige rom. De var også av den oppfatning at kirkeautoritetene har noe av skylden for dette:

”Kirkelederne ønsker ikke at lærerne skal være medlemmer av noen fagforening. Argumentet deres er at lærerne jobber for kirken, og at det er kirkens oppgave å forhandle med regjeringen. Kirken greier ikke å løse problemene, derfor mener jeg at det er feil av kirkesamfunnene å ikke tillate at lærerne organiserer seg. Kanskje hvis lærerne var organisert kunne de selv gå direkte til myndighetene og diskutere. SCC er paraplyorganisasjon for alle kirkene, men SCC løser ikke problemene.”

Selv om sitatet ovenfor er et eksempel på en klar og åpen kritikk mot enkelte kirkeledere og kristne organisasjoner, fikk jeg inntrykk av at lærerne i utgangspunktet ikke var villige til å kritisere den kristne eliten. Det var først etter at de hadde blitt varme i trøya og en i fokusgruppa tok mot til seg og sa hva han mente, at de andre fulgte opp med kritiske bemerkninger. Dette er forståelig fordi lærerne tross alt i mange tilfeller er helt avhengige av økonomiske bidrag fra ulike kristne organisasjoner, både til drift av skolen og for selv å overleve som lærer. Mange av de sør-sudanske lærerne jobber på frivillig basis, det vil si at de ikke får direkte lønn, men såkalte ’gaver’. Eksempelvis kan det være bidrag i form av klær og mat.

Som tidligere nevnt bebreider lærerne blant annet SCC for ikke å konfrontere myndighetene. Samtidig kritiserer representanter for SCC kristne søringer i Khartoum for å være passive mottakere. Dette er hva utdanningsansvarlig i SCC svarte når jeg konfronterte henne med lærernes vurderinger av organisasjonen:

”I dag er det en kamp mellom kristne og muslimer om ressurser, noe som henger sammen med kolonitiden. Britene lærte folk å ta i mot, fremfor å gi. Dette festet seg sterkere hos de kristne enn hos muslimene. Mange av lærerne tror at SCC har ubegrensede midler, noe som ikke stemmer. Jeg verdsetter virkelig lærerne fordi de jobber uten lønn. Jeg vet hvor mye de lider, de kan ikke ta hånd om sin egen familie økonomisk. Noen av lærerne brøt ut av kirkeskolene og begynte å jobbe i offentlige skoler hvor de ble lovet månedslønn. Når det viste seg at de ikke fikk lønn som de ble lovet, tryglet de om å få komme tilbake til kirkeskolene.”

Dette tilsynelatende gapet mellom sør-sudanske kristne organisasjoner og sør-sudanske lærere bringer oss over på den kontra-hegemoniske diskursens dilemmaer.

### 6.3.2 Dilemmaer

Som jeg har vist ovenfor retter lærernes kontra-hegemoniske diskurs seg ikke bare mot det islamistiske regimet, men også mot deler av den sør-sudanske eliten som de kritiserer for ikke å være synlige nok i en kontra-hegemonisk kamp. Mitt eget inntrykk av situasjonen er litt annerledes. Jeg opplevde, både gjennom samtaler og ved å lese avisinnlegg i *Khartoum Monitor*, at flere innflytelsesrike søringer, det være seg kirkeledere, organisasjonsledere, journalister eller forelesere ved universitetet, ikke var redde for å kritisere det islamistiske militærregimets politikk. Det er imidlertid grunn til å tro at det er en nødvendighet for enkelte sør-sudanesere som innehar politiske, kulturelle eller økonomiske posisjoner å være forsiktige. Man kan ikke se bort i fra at de innehar en 'dobbelts bevissthet', for å bruke et begrep fra Gramsci (Gramsci i Breidlid 2002) – en del som er i tråd med herskernes vilje, og en annen del som uttrykker motstand mot det islamistiske hegemoniet, men som i stor grad er passiv. Regimet i Sudan har vist at de ikke går av veien for å bruke kraftige midler for å nøytralisere det de anser som en trussel mot den hegemoniske maktposisjonen de besitter. Slik brukes et undertrykkende statsapparat for å beskytte et ideologisk statsapparat. Det er også grunn til å ta høyde for at en svært konfronterende kontra-hegemonisk diskursiv praksis fra kirkesamfunnene og sør-sudanske politikere, kan føre til en forsterket diskriminering av søringenes kultur og identitet. For eksempel er det en viss fare for at kirkeskolene og andre lokalt drevne skoler bli utsatt for et enda sterkere ideologisk press fra myndighetene, som igjen kan føre til at islamiserings- og arabiseringsprosessene i skolen blir intensivert. På den annen side vil et fravær av en kontra-hegemonisk diskursiv praksis/kamp i skolen bety at sør-sudanesere i Khartoum kapitulere ovenfor det ideologiske statsapparatet. Dermed er det åpnet opp for at hegemoniske intervensjoner lykkes i å institusjonalisere en ortodoks versjon av islam uten diskursiv/ideologisk opposisjon. I en slik situasjon er det grunn til å stille spørsmål om søringene, uten frivillig å la seg assimilere inn i dette verdiuniverset, står i fare for å bli ytterligere kulturelt og identitetsmessig marginalisert gjennom utdanningssystemet? I forhold til dette kan kirkeskoler og lokalt drevne skoler i flyktningleirene, gjennom å representere en alternativ kulturell kapital, spille en viktig rolle i å demme opp for Khartoumregimets ideologiske overgrep.



Som nevnt i teorikapittelet foretar en hegemoniske intervensjon en fastlåsning på tvers av diskurser som antagonistisk støter sammen, og har lyktes hvis antagonismen oppløses slik at én diskurs alene dominerer der det før var konflikt (Jørgensen & Phillips 1999). Etter mitt syn motarbeider imidlertid de sør-sudanske lærerne hegemoniske intervensjoner gjennom en klart artikulert kontra-hegemonisk diskursiv praksis og bidrar dermed til å opprettholde den diskursive antagonismen. Jeg vil hevde at i denne motstanden ligger det en potensiell mulighet for en alternativ kulturell kapital som påkaller et utdanningssystem mer tilpasset søringenes kultur og identitet, men at den politiske situasjonen ikke tillater en slik forandring. Spørsmålet er om en kraftig folkelig opposisjon, som går på tvers av etniske og religiøse skillelinjer og/eller internt og eksternt politisk press, kan rokke ved det islamistiske regimets legitimitet og frembringe demokratiske prosesser? Det finnes imidlertid ingen enkle svar på disse dilemmaene.

## 7. Konklusjoner

Arbeidet med denne oppgaven har tydeliggjort hvor vanskelig det er å ta utgangspunkt i en pragmatisk utviklingstenkning hvis vi etterstreber et mer rettferdig, effektivt, relevant og stimulerende utdanningssystem i Khartoum. Etter mitt syn, fordrer det et mer demokratisk og pluralistisk Sudan. Slik situasjonen er i dag, er verken forutsetningene eller den politiske viljen til stede for å løfte utdanningen til å være en arena som bidrar til et bedre Sudan for alle, der økt toleranse og forståelse på tvers av kulturelle, etniske og religiøse skillelinjer blir sett på som en viktig utfordring for en bærekraftig fremtid.

I Sudan blir kultur og identitet oppfattet som avgrensede etniske og religiøse øyriker. Forestillingen om en forent nasjonal kultur er tilstede i både den sør-sudanske og den nord-sudanske politiske diskursen, men har ulikt innhold. Det er viktig å være klar over at begrepet multikulturalisme er en vestlig diskurs som er mer eller mindre usynlig i Sudan, unntatt i enkelte akademiske kretser. I det offentlige rom er det liten plass for denne typen dialog eller retorikk, heller ikke innenfor utdanningssektoren. Sibrino Forojalla, utdanningsansvarlig for UNICEF i Khartoum, forklarte situasjonen på en tydelig måte:

“En multikulturell utdanning hvor det er fokus på alle de dominante religiøse og etniske gruppene som er tilstede i et spesifikt samfunn, passer for mer avanserte fellesskap en Sudan. Her er en miks av religionsundervisningen helt uakseptabel for de fleste av de religiøse samfunnene, hvis ikke ville de ha åpnet opp en dialog for å diskutere disse spørsmålene, noe som ikke har skjedd. På universitetet i Juba har de valgt å unngå undervisning i religionsfag for å hindre konflikter mellom studentene. Folk i begge leire (kristne og muslimer) nekter å røre ved hverandres hellige bøker. Hvordan kan noen forvente at de skal forstå og tolerere hverandre når slike dominante holdninger er rådende? Du trenger en befolkning som har nådd et visst nivå av modenhet før et multireligiøst samfunn kan samarbeide under samme tak. Derfor må vi jobbe for retten til å praktisere egen religion, retten til religiøs frihet i skolene, retten til ikke å bli tvunget inn i en ideologi som ikke er din kulturelle arv, samt promotere respekt og toleranse blant de ulike trosretningene. Når dette er oppnådd kan vi kanskje begynne å fokusere på faktisk å forstå hverandre.”

Forojallas poeng, er at grunnleggende menneskerettigheter har så dårlige kår i Khartoum, at å diskutere flerkulturelle dilemmaer, slik det gjøres i mer demokratiske land, blir meningsløst i Sudan. Etter mitt syn, finnes det likevel tilfeller av at dikotomien mellom nord og sør smelter

sammen i Khartoum. I et samfunn hvor folk har nok med å få endene til å møtes vil forbindelser på tvers av etniske og religiøse identiteter oppstå som ledd i en overlevelsesstrategi. Enkelt sagt: A har fisk, mens B har brød. Det vil derfor være nyttig for begge å inngå en form for samarbeid. Slike koalisjoner kan føre til at subjekter kommer i en posisjon av de/re-identifisering, hvor en tidligere rigid oppfatning av identitet svekkes, og en oppfatning av identitet som kan bestå av flere tilhørigheter etableres. Slik skapes bindestreksidentiteter, ikke enten-eller, halvt-halvt, men både-og. Det å stadig bli oppfordret til å velge leir og kommandert til å finne sin plass innenfor konstruerte etniske og religiøse dikotomier, er et resultat av transsynte og overforenklede oppfatninger som reduserer totalidentiteten til én enkelt tilhørighet. Et kulturelt mangfold i Khartoum vil over tid sannsynligvis skape flere og flere bindestreksidentiteter uavhengig av en diskursiv nord-sør dikotomi. I denne sammenhengen er det interessant å stille spørsmålet om hvilket potensial hybridisering av kulturer har til å bekjempe etnisk og religiøs antagonisme i Khartoum? Finnes det her en kraft som kan bryte opp isolerte definisjoner på nordinger og søringer og tegne opp nye alternative og frigjørende måter å eksistere på? Uansett hva man svarer på disse spørsmålene, vil jeg si meg enig med Forojalla når han påpeker at det er sørgelig langt frem til Khartoum kan karakteriseres som en pluralistisk by der multikulturalisme er et naturlig begrep.

Myndighetenes optimisme angående den politiske dimensjonen ved kulturell integrering langs en arabisk-islamsk vei, har ikke tatt hensyn til at nord-sør konflikten i Sudan, i stor grad, er et resultat av søringenes motstand mot å bli tvunget inn i en arabiserings- og islamiseringsprosess. Den sudanske historien har allerede vist at islamistenes assimilasjonspolitikk, kun har ført til at søringer har følt seg enda mer fremmedgjorte i forhold til kulturdimensjonen i nord, og dermed har de blitt enda mer overbevist om å kjempe for et selvstendig Sør-Sudan. Etter mitt syn, er det grunn til å tro at det islamistiske regimets etniske og religiøse overgrep, i stor grad henger sammen med ønsket om å opprettholde et økonomisk og politisk hegemoni. Den islamistiske eliten i Khartoum har slik sett et klart formål med å institusjonalisere en ortodoks utgave av islam. For å holde fast på egne maktposisjoner må det skapes, eller opprettholdes dominans ovenfor grupper av individer, som ofte er en minoritet i religiøs og etnisk forstand, som har divergerende politiske visjoner, og som krever mer innflytelse på politiske beslutninger.

Et viktig spørsmål er om ulike fredsinitiativ, og en eventuell fredsavtale, kan løse den etniske og religiøse antagonismen som har grodd fast i både nordingenes og søringenes bevissthet. På grunn av at multikulturalisme er en utopi i dagens sudanske politiske virkelighet, ligger kanskje løsningen på konflikten i å dele nasjonen inn i to identiteter – en i nord og en i sør. Dermed blir også selvbestemmelse for Sør-Sudan og repatriering av sør-sudanske flyktninger fra Khartoum en nødvendighet. Det finnes flere grunner til å ta et slikt standpunkt. For det første fører det islamistiske hegemoniet i Khartoum en ideologisk ensrettet utdanningspolitikk som marginaliserer sør-sudanske barns kultur og identitet. For det andre er majoriteten av sudanesernes kompromissløshet, når det gjelder definisjon av egen identitet og de posisjoner de har adoptert for å forsvare seg selv, uforenelige med et pluralistisk samfunn. For det tredje er Nord-Sudan låst fast i en islamsk stat hvor det virker som om nord-sudanske politikere ikke har moralsk overbevisning til å argumentere for at religion og stat må skilles for å redde nasjonens enhet. For det fjerde er både militærregimet og SPLA blitt kritisert for manglende vilje til å stoppe krigen. Begge fraksjonene opprettholder en uforenelig hard linje som har resultert i enorme lidelser for den sudanske befolkningen.

Det ville være naivt å tro at selvstyre i Sør-Sudan og repatriering av flyktningene i Khartoum automatisk løser skolens utfordringer angående det kulturelle og identitetsmessige mangfoldet i Sudan. Først og fremst trenger sudaneserne å se på seg selv som sudanesere fremfor som arabere, afrikanere, muslimer, kristne eller tilhengere av andre trossystemer. Bare gjennom gjensidig anerkjennelse, respekt og harmonisk interaksjon mellom de ulike etniske og religiøse gruppene, kan Sudan oppnå en rettferdig skole. Hvordan skal man så skape felles mening uten at det blir hegemonisk – at den sterkeste versjon av virkeligheten får en så dominant rolle at den virker diskriminerende og undertrykkende på deler av befolkningen? Det viktigste er å unngå ”krig” mellom de mange meningene, perspektivene og rammene som kan brukes for å forstå det fortidige, nåtidige og fremtidige. Åpen debatt og frimodige forhandlinger er hegemoniets fiende. Først da er det mulig å finne løsninger på vanskelige spørsmål som hvilket undervisningsspråk man skal velge og hvilket innhold læreplanene skal ha. I denne sammenhengen synes jeg det er viktig å nevne at selv i svært moderne og demokratiske samfunn, der barna tilsynelatende har like muligheter i skolen, vil deres ulike bakgrunner likevel føre til forskjeller i skolen. Dette er bestemt ut i fra habitus, det vil si at de barna som er i besittelse av lingvistisk, sosial og kulturell kompetanse innenfor et anerkjent symbolsk verdiunivers, har klare fordeler.

Etter mitt syn, bør læreplaner og lærebøker i alle multikulturelle samfunn oppfordre til åpen, aktiv, fleksibel og interkulturell undervisning. En overføring av disse idealene til en meningsfull virkelighet i sudanske klasserom er derimot en enorm utfordring. For at utviklingsarbeid med læreplaner skal kunne ta hensyn til etniske, religiøse og politiske kontroverser, må det adopteres en tanke om at de nasjonale læreplanene, både i nord og sør, skal tilpasses regionale og lokale forhold. Utviklingsarbeidet må være inkluderende slik at studenter/elever, lærere, foreldre, lokale ledere og religiøse ledere fra alle trosretninger, kan delta på ulike stadier og nivåer i prosessen, og ikke være begrenset til et makropolitisk nivå hvor læreplanutvikling blir en integrert del av den politiske elitens interesser.

## **Bibliografi**

### **Litteratur**

- Appignanesi, Richard & Garrat, Chris. 1995: *Introducing postmodernism*. Totem books, USA.
- Baumann, Gerd. 1997: "Dominant and demotic discourses of culture: Their relevance to multi-ethnic alliances" i P. Werbner. & T. Modood (red.) 1997: *Debating Cultural Hybridity: Multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. Zed books, London & New Jersey.
- Baumann, Gerd. 1999: *The multicultural riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. Routledge, New York & London
- Beshir, Mohamed Omer. 1969: *Educational development in the Sudan 1898-1956*. Clarendon press, Oxford.
- Bourdieu, Pierre. 1996: *Symbolisk makt*. Pax forlag A/S, Oslo: Norsk oversettelse av Pierre Bourdieu, Editions du Seuil, 1994.
- Breidlid, Anders. 2003. *Ideology, cultural values and curriculum. The case of curriculum 2005 in South Africa*. Perspectives in education, vol. 21, nr. 3.
- Breidlid, Anders. 2002: *Resistance and consciousness in Kenya and South Africa*. Peter Lang, Frankfurt, Oxford & New York.
- Broadly, Donald & Palme, Mikael. 1989: "Pierre Bourdieus kultursociologi" i H. Thuen & S. Vaage (red.) 1989: *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Broadly, Donald & Palme, Mikael. 1989: "Pierre Bourdieus utdanningsociologi" i H. Thuen & S. Vaage (red.) 1989: *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Brock-Utne, Birgit. 2000: *Whose education for all?: Recolonization of the african mind*. Garland Science, UK.
- Brown, Samuel. 1999: *Truth and ideology in work of Althusser*. Sociology Working Papers, University of Manchester.
- Bruner, Jerome. 1997: *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal, Oslo: Norsk oversettelse av "The Culture of Education", 1996. Harvard University Press.

- Burkeland, Sollaug & Veiden, Pål. 1999: *Samfunnsvitenskapelig ordbok*. Spartacus forlag A/S, Oslo.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence & Morrison, Keith. 2000: *Research Methods in Education*. Femte utgave, Routledge Falmer, London & New York.
- Cortazzi, Martin. 1993: *Narrative analysis*. The Falmer Press, London & Washington D.C.
- Deng, Francis M. 1995: *War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan*. The Brookings Institution, Washington D.C.
- Dickenson, Jill - Gould, Bill m.fl. 1996. *Geography of the Third World*. Second edition, Routledge, London & New York.
- Eidhamar, Levi Geir & Rian, Dagfinn. 1995: *Jødedommen & Islam*. Høyskoleforlaget, Norge.
- Eriksen, Thomas Hylland. 1994: *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2001: "Vår tids hybris", leder i *Samtiden* nr. 4. Aschehoug, Oslo.
- Fanon, Frantz. 1967: *Black skin, white masks*. Grove press NY. Engelsk utg. av Peau Noire, Masques Blancs. Editions du Seuil, Paris 1952.
- Federal Research Division. 1991: H. C. Metz (red.): *Sudan – A Country Study*. Library of Congress, Washington D.C.
- Freire, Paulo. 1998: *Pedagogy of Freedom*. Rowman & Littlefield Publishers Inc, Landham, Boulder, New York, Oxford.
- Graham-Brown, Sarah. 1991: *Education in the developing world: Conflict and Crisis*. Longman, London & New York.
- Guneriusen, Willy. 1999: *Aktør, handling og struktur: Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. 2. utgave, TANO Aschehoug, Oslo.
- Hoëm, Anton. 1978: *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Imsen, Gunn. 1995: *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. TANO A/S, Oslo.
- International Bureau of Education. 1998: *Educational Innovation & Information*. Tidsskrift nr.97, des., Geneva.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise. 1999: *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Sten Inge. 2001: *Ny politikk: langsomhet mot kjedsomhet*. Artikkel i *Morgenbladet* 6.-12. juli, Oslo.

- Kamuf, Peggy (red.). 1991: *A Derrida Reader – Between the blinds*. Colombia University Press. New York.
- Kenyi, Christopher M. 1996: *Report of a survey of educational needs and services for war affected south sudanese*. Commissioned and Funded by All Africa Conference of Churches (AACC) and Swedish Save the Children.
- Koranen*: Tilrettelagt i norsk oversettelse av Einar Berg. Universitetsforlaget A/S og De norske bokklubbene AS, Oslo.
- Kvale, Steinar. 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*. ad Notam, Gyldendal, Oslo.
- Lankshear, Colin & Peters, Michael. 1996: "Postmodern Counternarratives" i Giroux, Lankshear, McLaren, Peters. 1996: *Counternarratives*. Routledge, New York & London.
- Lesch, Ann Mosely. 1998: *The Sudan: Contested National Identities*. Indiana University Press, Indiana & James Curry Ltd, Oxford.
- Lindgren, Sven-Åke. 1998: "Michel Foucault och sanningens historia" i Per Månson (red). 1998. *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Raben Prisma, Stockholm.
- Lyotard, Jean-Francois. 1984: *The postmodern condition: A report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis: Engelsk oversettelse av La Condition postmoderne: rapport sur le savoir 1979.
- Maalouf, Amin. 1999: *Identitet som dreper*. Pax Forlag, Oslo: Norsk oversettelse av "Les identités meurtrières", 1998. Editions Grasset & Fasquelle.
- Mills, Sara. 1997: *Discourse*. Routledge, London & New York.
- Mønsterplan for grunnskolen. 1987. Aschehoug, Oslo.
- New Sudan Curriculum Steering Committee. 1993: *Syllabus for Primary School. vol. 1*. Uni-Trade Printers Ltd, Nairobi.
- Ngugi wa Thiong'o. 1997: *Writers in politics: A re-engagement with issues of literature & society*. James Currey, Oxford, East African Educational Publishers, Nairobi & Heinemann, Portsmouth .
- Osborne, Richard & Edney, Ralph. 1995: *Filosofi for begynnere*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Peters, Chris. 1996: *Sudan: A nation in the Balance*. Oxfam UK.
- Rabinow, Paul (red.). 1991: *The Foucault reader*. Penguin Books, London.
- Rancière, Jacques. 1998: "Althusser" i S. Critchley & W.R. Schroeder (red.). 1998: *A Companion to Continental Philosophy*. Blackwell Publishers, USA & UK.



- Ruay, Deng D. Akol. 1994: *The politics of two Sudans: The South and the North 1821-1969*. Nordiska Afrikainstitutet, Sverige.
- Said, Edward W. 1994: *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. J.W. Cappelens Forlag A/S, Oslo: Norsk utgave av Orientalism. Western conceptions of the Orient. 1978.
- Sanderson, Lillian Passmore & Sanderson, Neville. 1981: *Education, Religion & Politics in Southern Sudan 1899-1964*. Ithaca Press London & Khartoum University Press.
- Sim, Stuart. 1999: *Derrida and the End of History*. Icon books, UK & Totem books, USA.
- Simone, T. Abdou Maliqalim. 1994: *In Whose Image?: Political Islam and Urban Practices in Sudan*. The University of Chicago Press, Chicago & London.
- Simonsen, Anne Hege. 2001: "Den siste olje for Sør-Sudan". Artikkel i *Tredje Verden Magasinet-X* nr.3, Oslo.
- Schjetne, Øystein. 2001: "Gjengene og vi andre". Kronikk i *Dagbladet* 24. januar, Oslo.
- Verney, Peter. 1995: *Sudan: Conflict and minorities*. Minority Rights Group, UK.
- Vogt, Kari 2000: "Innledende essay" i *Koranen*, norsk oversettelse. De norske bokklubbene. Åpent brev overlevert av sør-sudanske studenter til Pave Johannes Paul II under hans besøk i Khartoum 1993.

## Internett

- Convention on the Rights of the Child 1989: <http://www.unicef.org/crc/fulltext.htm>. Sjekket 20.05.03
- National Islamic Front. 1987: *Sudan Charter: National unity and diversity*: <http://www.fou.uib.no/fd/1996/f/712001/annex3.htm>. Sjekket 20.05.03
- Ministry of General Education & General Directorate of Educational Planning. 1996: *Sudan's Report to the International Conference on Education, Geneva*: <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/rsudan.htm>. Sjekket 20.05.03

## **Appendix 1: Intervjuguide**

*Det må presiseres at intervjuguiden ble revidert etter hvert som intervjuene ble foretatt. Den intervjuguiden som foreligger her er den siste som ble brukt. Målet var hele tiden at spørsmålene skulle være åpne, utforskende og beskrivende i sin karakter. Derfor ble intervjuguiden på ingen måte fulgt slavisk, men fungerte som et utgangspunkt for samtalene. Ofte fortalte informantene særegne historier som det var spesielt interessant å følge opp uavhengig av intervjuguiden.*

### **Individuelt intervju:**

- Gi en kort beskrivelse av din egen skolegang og eventuelle studier du har gjort før du begynte å jobbe som lærer?
- Hva var grunnen til at du nå er i Khartoum?
- Hvilken motivasjon har/hadde du for å gå inn i læreryrket?
- Beskriv hvordan det er å jobbe som lærer i Khartoums flyktningleire.
- Gi eksempler på positive og negative sider ved å jobbe som lærer?
- Spesielle hendelser du husker fra din periode som lærer? Positive/negative.
- Hvilke forandringer har skolen vært gjenstand for i de årene du har jobbet som lærer?
- Har forholdene for lærerne forandret seg? Hvordan?
- Nevn noen generelle positive og negative sider ved læreplanene?
- Positive/negative sider ved læreplaner/lærebøker i de fagene du underviser i? Forskjeller nå-før.
- Har du noen gang hatt noen befatning med representanter for myndighetene i forhold til jobben din?
- Hva synes du om myndighetenes utdanningspolitikk?
- Eventuelt: Hvordan kan sør-sudanske lærere gjøre motstand mot islamisering/arabisering av utdanningssystemet?

## Fokusgruppe:

- Hva synes du om myndighetenes utdanningspolitikk?
- Hvordan kan sør-sudanske lærere gjøre motstand mot islamisering/arabisering av utdanningssystemet?

*(Disse to spørsmålene ble også stilt i de individuelle intervjuene. Formålet var å se hvilke eventuelle forskjeller det var på informantenes svar når de var alene og når de var sammen.)*

- Hvordan kan arbeidsforholdene for lærere forbedres?
- Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger burde elevene tilegne seg gjennom grunnutdanningen?
- Kan skolen fremme toleranse mellom ulike etniske og religiøse grupper i Sudan? Hvordan?
- Kan skolen bidra til fred og forsoning mellom Nord og Sør-Sudan? Hvordan?
- Hva er løsningen på konflikten mellom Nord og Sør-Sudan?