



# Som ein far

Ein analyse av disiplin og straff i tanzaniansk skule

Kjell Einar Barsnes

Masteroppgåve ved Sosialantropologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO  
20. mai 2009



UNIVERSITETET  
I OSLO

**Omslag:** Lærar i Moshi framfor bilete av Julius K. Nyerere

**Foto:** Kjell Einar Barsnes

**Design:** Per Christian Grov

---

## Samandrag

Masteroppgåva handlar om disiplinering av elevar ved nokre skular i Tanzania. Eg tek utgangspunkt i eit seks månader langt feltarbeid i Moshi. Der var eg hovudsakleg ved ein privat vidaregåande skule. Storparten av informantane høyrer til den etniske gruppa chagga.

Oppgåva viser korleis klede og språk er former for disiplinering. Språk er ein viktig del av utdanninga. I tanzaniansk vidaregåande skule er engelsk undervisningsspråk. Eg meiner den språklege disiplineringa hovudsakleg føregår på swahili medan det faglege innhaldet blir formidla på engelsk. Dessutan er kodeveksling og kodeblanding vanleg. Oppgåva tek opp korleis denne vekslinga også medfører ei veksling i sosiale felt og kontekstar. Disiplinering og straff er underordna makt, som i desse formene er eit gjennomgåande tema. Ei form for makt som blir mykje nytta i både heim og skule er fysisk avstraffing. Eg viser korleis smerte heng att i hugset og fungerer som ein inkorporerande praksis. Med Durkheim kan vi seie at smerte er eit totem som blir skrive inn på kroppen.

Til sist tek eg opp religion i forhold til moral, kjønnsroller og straff. Fleire brukar religion for å rettferdiggjere fysisk straff. Det står mellom anna i Salomos ordtøke korleis ein skal bruke fysisk straff for å fostre opp barnet. Religion inngår i diskursen som definerer fysisk straff. Slik straff er også sanksjonert gjennom lova. Dessutan har fysisk avstraffing røter i både lokal chagga-historie og frå kolonitida under tysk og britisk herredømme. Eg ser også på overordna strukturar ved det tanzanianske samfunnet som kan vere med på å forklare frekvensen av fysisk straff. Etter det eg har erfart gjev ikkje slik straff varige traume for dei som blir straffa. Eg tek sikte på å forstå kvifor det er slik.



## Forord

”Det er ikkje du som forandrar verda, men verda som forandrar deg,” sa rettleiar Anne B. Leseth til meg før eg drog på feltarbeid. Eg trur ho hadde rett i det. Opphaldet i Tanzania har ført til mange nye kjennskap og impulsar. Det har vore ei lærerik oppleving å halde på med eit slikt prosjekt. Denne oppgåva hadde ikkje blitt til utan hjelp frå mange personar. Rettleiar Rune Flikke har komme med mange gode innspel som har gitt oppgåva vitalitet og nye innfallsvinklar. Dessutan har eg fått nyttige tilbakemeldingar på utkast frå fleire venner. Eg vil rette ein stor takk til

- mamma, Karina Barsnes, og pappa, Einar Vidvei
- førsteamanuensis Rune Flikke og førsteamanuensis Anne B. Leseth
- venner og familie
- professor Aud Talle og professor Birgit Brock-Utne for råd og litteraturtips
- Sosialantropologisk Institutt ved UiO for reisestipendet
- alle informantar og andre flotte folk eg møtte under feltarbeidet
- ekteparet som introduserte meg til vertsfamilien min
- Nordiska Afrikainstitutet for studiestipendet, og ein spesiell takk til Tania Berger, Knut Christian Myhre, Kjell Havnevik og Inga-Britt Isaksson Faris
- Medstudentane og dei tilsette ved SAI
- Universitetsbiblioteket i Oslo og dei som jobbar der
- Gunnar Husabø, Jorid Kåresen Hervik, Solvor Horrig Helland, Hilde Øvreneess, Kristian Dyrkorn og Espen Helgesen for konstruktive kommentarar på utkast til oppgåva
- Per Christian Grov for design av framsida



---

# Innhold

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>V</b>
<b>INNHALD</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
OVERRASKANDE HENDINGAR.....	5
PROBLEMSTILLING.....	6
SENTRALE OMGREP OG LITTERATUR.....	7
ANALYTISKE INNFALLSVINKLAR.....	8
KVIFOR TANZANIA?.....	10
METODE.....	11
<i>Kvalitativ og kvantitativ metode</i> .....	13
<i>Deltakande observasjon</i> .....	13
<i>Spørjeundersøkingar</i> .....	15
<i>Fokusgruppediskusjon</i> .....	15
<i>Intervju</i> .....	16
<i>Mobiltelefon</i> .....	16
VEKSLANDE ROLLER.....	17
<b>2. BAKGRUNN</b> .....	<b>21</b>
KILIMANJARO.....	22
CHAGGA.....	23
<i>Historisk utsyn</i> .....	24
<i>Oppfostring</i> .....	25

---

DEN AFRIKANSKE HEIMEN .....	27
UTDANNINGSSYSTEMET .....	29
<i>Mtaa Secondary School</i> .....	30
<i>Vidaregåande skule i Tanzania</i> .....	32
<b>3. SPRÅK I SKULEN.....</b>	<b>34</b>
STRUKTURELL MAKT .....	36
<i>Lingvistisk imperialisme</i> .....	37
<i>Ord som byttemiddel</i> .....	40
DEBATTEN OM UNDERVISINGSSPRÅK .....	40
SKULEN SOM PROSA.....	45
<i>Tony</i> .....	46
<i>Mr. Mchemba</i> .....	47
<i>Mr. Lauwo</i> .....	49
<i>Mr. Mlaki</i> .....	51
<i>Lærarrolla gjennom språk</i> .....	53
KOLONIAL BAKRUS.....	54
<i>Alt var betre før</i> .....	56
RESIPROSITET .....	58
<b>4. STRAFF.....</b>	<b>59</b>
FYSISK STRAFF .....	61
<i>Ulike forståingar av disiplin</i> .....	68
<i>Brutal avstraffing</i> .....	70
RITUAL I SKULEN .....	72
<i>Den kollektive avstraffinga</i> .....	72



---

SKULEN SOM FAMILIE.....	77
FYSISK STRAFF OG NORMALITET .....	80
KAN STRAFF SKAPE BAND?.....	80
LÆRDOM .....	81
<b>5. KLEDE FORMER FOLK .....</b>	<b>86</b>
HISTORISK KONTEKST .....	88
KLEDE SOM KULTURELT DIAKRITIKA .....	90
OVERVAKING .....	91
UNIFORM IDENTITET.....	92
Å KLE SEG ”SOM EIN AFRIKANAR” .....	93
<i>Læraren sin ”uniform”</i> .....	95
UFORMELL KLEDNING .....	96
<i>Bongo Flava</i> .....	97
KJØNNSROLLER.....	98
<i>Husmødre og bysøstre</i> .....	99
<b>6. TUKT OG TRU; AVSLUTTANDE KOMMENTARAR .....</b>	<b>102</b>
KORLEIS FOLK SNAKKAR OM FYSISK STRAFF.....	102
”Å VERE CHAGGA ER Å VERE KRISTEN”.....	103
<i>Elevane om religion</i> .....	103
<i>Rektor og lærarar om religion og disiplin</i> .....	107
LØNNING OG STRAFF .....	109
BØNNEMØTER, GUDSTENESTER OG MÅLTID.....	110
DISIPLINERING I HISTORISK OG KULTURELT PERSPEKTIV .....	111
<i>Bibelen</i> .....	111

---

<i>Tradisjonell disiplinering hjå chaggaane</i> .....	112
<i>Ein samtale om straff</i> .....	112
FRYKT .....	113
KONKLUSJON.....	114
OPPSUMMERING .....	116
<i>Som ein far</i> .....	116
<i>Straff i Tanzania og Tyskland</i> .....	118
<b>APPENDIKS 1</b> .....	<b>120</b>
<b>APPENDIKS 2</b> .....	<b>121</b>
<b>APPENDIKS 3</b> .....	<b>122</b>
<b>KJELDELISTE</b> .....	<b>124</b>

# 1. Innleiing

*”Eg trur ikkje utdanning er å stå på eksamen; det er å vere i stand til å anvende kunnskapen i det daglege liv.”*

Broder Lauwo – rektor ved Mtaa Secondary School<sup>1</sup>

Denne masteroppgåva handlar om elevar, lærarar og foreldre i Tanzania. Samspelet mellom desse rollane i skulen og heimen er det viktigaste elementet som denne studien tek føre seg. Eg har valt å fokusere spesielt på disiplinering utført av lærarar og foreldre som del av oppfostringa og utdanninga til tanzaniansk ungdom. Disiplin er ”evna og vilja til å underordne seg ei felles leiing” (Caplex 2008). Ordet tyder opphavleg oppfostring eller utdanning, av latinsk *disciplina*. Gjennom feltarbeidet mitt opplevde eg livet som observerande student, deltakande lærar og ”onkel” i ein familie.

Kva straff og disiplinering er det som blir praktisert gjennom utdanningsinstitusjonar på kva måtar? Eg vil konsentrere meg om den vidaregåande skulen. Utdanning og samfunn er avhengig av kvarandre gjennom gjensidig påverknad. Ein skule kan seie noko om eit heilt samfunn. Samtidig meiner både regjeringar, politikarar og samfunnsvitarar at skular er i stand til å forvandle samfunn (Porter 1998:627). Eg vil sjå på dei verdiar som blir formidla gjennom utdanninga, og kva dei kan seie om det tanzanianske samfunnet generelt.

Tanzania har ikkje ”eiga” utdanning, ettersom formell utdanning først vart etablert av tyskarar i kolonitida. Difor er det fruktbart å sjå korleis skulen som institusjon og sosial arena påverkar tradisjonelle verdiar både i dag og gjennom den nyare historia. Utdanningssystemet i Tanzania er basert på det britiske. Eg vil diskutere korleis samspelet mellom vestlege institusjonar og normer kontra eksisterande tradisjonar og kulturell arv utfaldar seg i skulen. Oppgåva vil vidare

---

<sup>1</sup> Mtaa er eit pseudonym som dei fleste andre namn på skular og personnamn. Ordet har ein liknande tyding som det opphavlege namnet. Namn på forskarar som eg intervjuar er uforandra.

presentere ein analyse av kva sosiale kontekstar som blir til med ulike undervisningsspråk. Det har blitt gjort mykje forskning på undervisningsspråk i Tanzania, men vekselverknadene mellom undervisningsspråk og disiplinering er eit mindre utforska område. Det geografiske utgangspunktet for feltarbeidet var byen Moshi i Kilimanjaro-regionen i Nord-Tanzania. Eg gjorde eit seks månader langt feltarbeid der i januar–juli 2007.

Tittelen på masteroppgåva refererer til læraren sin plass som eit substitutt for foreldra. Rektoren ved eit juniorseminar<sup>1</sup> i Kilimanjaro uttalte om elevane, ”*Vi straffar dei som fedrane deira gjer.*” Han fortalte om korleis han handheva disiplin på skulen sin. Fysisk straff er både lovleg og vanleg i tanzanianske skular. Ordet *far* gjev også assosiasjonar til religiøs autoritet. Ein påstand eg vil argumentere for, er at den strenge disiplinen i tanzaniansk skule har samanheng med religiøs tilknytning. Julius K. Nyerere (1922–1999), Tanzania sin første president, vart dessutan kalla landsfaderen, *Baba wa Taifa*, og lærar, *Mwalimu*. Han er ein viktig person for Tanzania sin nasjonale identitet, og det heng bilete av han ved alle skular og offentlege institusjonar. I den politiske filosofien sin, *Utdanning for sjølvberging*, la han vekt på at skulen skulle fungere som ein familie.

Lærarane, arbeidarane og elevane (i skulen) må vere medlemmer av ei sosial eining på same måte som foreldre, slektningar og barn (i landsbyen) er den sosiale eininga i familien. [...] Alle skular, men særskilt vidaregåande skular og andre former for høgare utdanning, må bidra til sitt eige vedlikehald; dei må vere økonomiske fellesskap så vel som sosiale og utdanningsmessige fellesskap (Nyerere 1968:52) [eiga omsetjing].<sup>2</sup>

Lönneborg (1999) påpeikar at Nyerere vart ”Black European” då han tredde inn i den britiske kulturen som vart formidla gjennom den koloniale skulen. Med dette gjekk han frå den tradisjonelle afrikanske religionen til å bli katolikk.

---

<sup>1</sup> ”Et juniorseminar er en skole på nivå med ungdomsskole eller videregående skole, som forbereder til studier ved et presteseminar. Det er dog ingen forpliktelse til å fortsette på presteseminar etter endt utdanning ved et juniorseminar. Mange steder i verden er juniorseminarene de eneste skoler som gir utdanning av god nok nivå til å kvalifisere til universitetsstudier” (Wikipedia 2009a).

<sup>2</sup> Alle omsetjingar er mine egne om ikkje anna er vist til.

---

Respekt og disiplin er viktige element i både tanzaniansk skule, og i samfunnet generelt. Kvar gong ein møter ein eldre person, skal ein helse vedkommande ved å seie *Shikamoo*, som tyder ”eg held ved føtene dine.” Svaret skal då vere *Marahaba*, ”velkommen” eller ”eg aksepterer æra.” Den høge graden av sosial stratifisering i samfunnet kan vere noko av forklaringa på den strenge straffa ungar blir utsette for. Respekt overfor eldre og foreldre er også uttrykt gjennom ordtak. Til dømes: ”eigaren til ein hund fangar den i nakkeskinnet.” Dette ordtaket tyder ifølgje den tyske etnografen Otto Raum at det er oppgåva til ein person med autoritet å straffe sin underordna (Raum 1940:230). Denne haldninga er også reflektert i lærarrolla, som medfører visse forventningar til framferd, språkbruk og kledekodeks.

Om elevane ikkje følgde skulereglementet eller unnlét å gjere lekser, vart dei ofte straffa. Nokre gonger vart elevane straffa med pinnerlag. Eg såg slik avstraffing mange gonger og vart brydd av det. Eg vart forundra over at det framleis er både lovleg og allment akseptert å nytte slik straff og fekk eit dilemma i forhold til om eg skulle gripe inn eller ikkje. I Noreg er slik framferd ikkje akseptert. Camilla Karlsen, elev ved akrobatskulen i Beijing, fortel i Dagbladet Magasinet at ho hadde ein kulturkollisjon med kinesiske trenarar. ”Jeg oppdaget at de slo ungene, og da reagerte jeg norsk og spontant. Det var ikke udelt positivt at jeg sa ifra” (Dagbladet Magasinet, 10.01.2009). Aud Talle (2001) kjem inn på liknande problemstillingar i artikkelen ”But it is mutilation.” Ho påpeiker at ”kunnskap og forståing av omskjering byggjer på folk sine eigne omgrep og forståingsformer, deira preferansar og verdiar” (ibid.:25). Dette til tross for at omskjering er eit kroppsleg inngrep med mykje smerte og liding.

Foreldre gir stundom barna fysisk straff i heimen, ifølgje elevar sine utsegn og personlege observasjonar. Det vart eit mål for meg å finne ut korleis elevane snakka om å bli utsette for fysisk straff, og å leve i frykt for å få det viss dei gjorde eit mistak. Dessutan ville eg forstå kva aspekt i samfunnet som kan vere med på å forklare omfanget av fysisk straff. Dette er store emne som ikkje eg kan gå djupt inn på i denne oppgåva, men eg vil referere til kva informantane mine sa, og sjå det i lys

av relevant litteratur som tek sikte på å forklare fysisk straff på makronivå (t.d. Ember & Ember 2005).

Eg vil vidare drøfte om utdanningssystemet representerer ein rekolonialisering av barna sitt medvit, noko mellom andre Brock-Utne (2000), har hevda. Både strukturen til utdanningssystemet og til dels pensumet er inspirert av det britiske. Det er ein sterk samanheng mellom språk og identitet, og det gir følgjer å få utdanning på eit anna språk enn morsmålet. I Tanzania er swahili undervisningsspråk i grunnskulen, medan engelsk er undervisningsspråk i vidaregåande skular. I praksis var kodeveksling og kodeblanding<sup>1</sup> vanleg blant både lærarar og elevar. Eg vil analysere kva sosiale implikasjonar dette har både kontekstuelte og for læringsprosessen, og særskilt knytte det til hovudtemaet, disiplinering i skulen og fysisk straff.

Ved sjølvstendet i 1961 var det berre fem personar med universitetsutdanning i Tanzania, ifølgje Nyerere. Mykje har endra seg sidan den gong. Dei fleste har tilgang til grunnskule og det er mange studentar på høgre nivå fordelt på meir enn 200 tertiære utdanningsinstitusjonar i landet. Likevel er det berre ca 20 % av elevane som fullfører grunnskulen som fortset på vidaregåande skule, og av desse stryker meir enn halvparten eller hamnar i den lågaste divisjonen (Stambach 1996).<sup>2</sup>

Oppgåva vil altså omhandle makt i forhold til disiplin, undervisningsspråk og religion. Ein hypotese eg legg til grunn er at fysisk straff er meir vanleg når undervisningsspråket er engelsk samanlikna med når undervisningsspråket er swahili. Eg vil også komme inn på forholdet mellom lov og praksis, samt om fysisk straff kan beskrivast som nedverdiggjande. Imitasjon har stått sentralt i oppfostringa blant chaggaane, som er den dominerande etniske gruppa i regionen Kilimanjaro. ”Chaggaane lærte personleg utvikling på dagleg basis gjennom kroppen” (Setel

---

<sup>1</sup> : ”Kodeveksling brukes som en betegnelse på veksling i språk som finner sted mellom setningene, også kalt intersetningsveksling. Kodeblanding brukes som en betegnelse på en veksling i språk som finner sted innenfor samme setning, også kalt en intrasetningsveksling” (Brock-Utne og Bøyesen 2006:15).

<sup>2</sup> Det er fire divisjonar der divisjon I er best og IV er lågast.

---

1996:35). Tidlegare lærte besteforeldre barnebarna songar, forteljingar, ritual, gåter og leksjonar for å førebu dei på vaksenlivet. Mange år etter desse rituala og songane er ute av bruk, er mangel på kontroll over barna eit sentralt problem for foreldre i Moshi (ibid.:36). Fleire lærarar klaga over ungdommen sitt moralske forfall, og korleis unge lar seg villeie av informasjon frå TV, Internett og mobiltelefonar. Ungdommar har fått nye førebilete å imitere, som ikkje nødvendigvis harmonerer med det lærarane ser som ønskjeleg.

## Overraskande hendingar

I byrjinga av opphaldet var det fleire ting som ikkje var heilt som forventa. Det var sjokkerande å sjå elevar bli utsette for fysisk straff. Dei som sto rundt meg la også merke til kor forbløffa eg var over å sjå ein elev bli slått av ein lærar. Det undra meg også at dette ikkje var eit særleg kontroversielt tema. Eg stilte mange spørsmål til både lærarar, elevar og foreldre om temaet, og let det komme fram at eg ikkje er tilhengar av praksisen. Likevel ville eg prøve å forstå kvifor fysisk straff blir sett på som ein normal handling. Elevar såg ikkje ut til å få varige traume av å bli utsett for det; dei fleste elevane eg snakka med hadde opplevd det på eit eller anna tidspunkt anten heime eller på skulen.

Kirsten Hastrup (1992) skriv om forbløffing som del av det antropologiske prosjektet. Vi lar oss fascinere og overraske av den ”framande” kulturen. Plasseringa vi får midt i feltet gjer det nødvendig med ein refleksjon over forma for vitskap som antropologien representerar (ibid.:8). Det var til dømes vanskeleg for meg å skulle bli ein ekspert på tanzaniansk skule ved å vere der berre eit halvt år.

Fysisk straff er følgjeleg noko normalt, som både vaksne og unge ofte ler av viss det blir nemnt. Ein rektor i Usambara som eg intervjuja, lo då han fortalte om korleis han nytta fysisk straff på skulen sin. Ufarleggjeringa av fysisk straff kan vere ein måte å forstå kvifor elevane ikkje såg ut til å få traume av det. Det var heilt alminneleg for dei, og vart ikkje sett på som vald. Hjø nokre elevar var frykta og smerta sterkt uttrykt, medan andre la stoltheit i å ikkje gi uttrykk for noko når dei vart

straffa. Ifølgje Carol og Melvin Ember (2005) var fysisk straff vanleg i om lag 40 % av dei utvalde samfunna i spørjeundersøkinga deira, noko som viser at det er ein krosskulturell praksis. I Tanzania erfarte eg at det er delte meiningar om straffemetoden både hjå lærarar, elevar og foreldre, noko eg vil komme nærare inn på i kapittel 4, som handlar om straff.

Eit anna aspekt som overraska meg, var korleis kodeblanding og kodeveksling blir nytta. Den offisielle forskrifta fortel at det berre skal snakkast engelsk på skulen, men dette vart sjeldan gjort i praksis. Både elevar og lærarar blanda hyppig swahili og engelsk både i skulegarden og klasserommet. På lærarrommet vart det nesten berre snakka swahili. Nokre svært få lærarar var konsekvente og nytta utelukkande engelsk i undervisinga. Dette vil eg komme attende til i kapittel 3.

## Problemstilling

Makt er eit aspekt som inngår i nesten ein kvar relasjon (Eriksen 1998:199). Eg vil diskutere dette ved å bruke Wolf (1994) sin tilnærming til makt. Inntrykket eg sat att med etter å ha vore i Tanzania var at fysisk straff vart sett på som heilt allminneleg og normalt. Eg har som mål å belyse dette fenomenet frå ulike utgangspunkt.

Hovudspørsmåla for oppgåva er

- Korleis disiplinerar lærarar elevar i skulen?
- Korleis blir fysisk straff rettferdiggjort?
- Kva diskurs er avstraffinga definert gjennom?
- Kva jobb gjer avstraffinga?

Fysisk straff vart ofte legitimert gjennom tradisjon og sedvane. Dessutan vart Bibelen nytta som rettferdiggjering, noko eg vil komme nærare attende til. Diskursen som avstraffinga blir definert gjennom kan også klassifiserast som religiøs og juridisk.



---

Desse problemstillingane utfordrar til ein diskusjon om disiplinering og normalitet. Er det lova eller sosial praksis som set standarden for kva som er normalt? I Tanzania er fysisk straff normalt både historisk og kontemporært, og eg vil gjennom empirien min vise korleis dette blir rettferdiggjort.

## Sentrale omgrep og litteratur

Innleiingsvis var prosjektet inspirert av den amerikanske antropologen Amy Stambach si bok, *Lessons from Mount Kilimanjaro* (2000). Ho tek føre seg forholdet mellom tradisjon og modernitet, og drøfter samspelet mellom dei i forhold til utdanning. Boka viser korleis vestleg kultur påverkar skuleungdom både gjennom media og utdanninga. Vidare utforskar ho problemstillingar knytt til kjønn, familie og fellesskap. Stambach tek i mindre grad føre seg undervisningsspråk og disiplin. Difor trur eg denne studien vil belyse nye sider ved den problematikken i Kilimanjaro-regionen.

Herman Batibo, professor i afrikansk lingvistikk ved Universitetet i Dar es Salaam, anslo i 1995 at berre fem prosent av folket snakkar engelsk som andrespråk i Tanzania (Vuzo 2007:3). Det vart estimert at 99% av folketalet snakkar swahili som morsmål eller andrespråk (Brock-Utne 2006a:20). Det er altså eksklusivt å meistre engelsk. Korleis blir makt uttrykt gjennom språk, og korleis fungerer språket som makt?

Det er lenge sidan fysisk straff vart forbode i den norske skulen. Det skjedde i 1936, medan Storbritannia først forbaud det i skulen i 1987. Ifølgje organisasjonen Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children er fysisk straff i skulen lovleg i minst 106 land. I Europa er det berre i Tsjekkia det er tillete ved lov. I *Education Act* av 1978 står det at rektor eller ein oppnemnd lærar kan gi inntil seks slag for å straffe elevar i tanzaniansk skule. Dette skal bli ført i ei loggbok, og foreldra skal ha gitt tillating til det.

The Minister may make regulations of this Act, and, without prejudice to the make [sic] generality of the power to make regulations for the following purposes: [...] to prescribe the conditions of expulsion or exclusion from schools on the grounds of age, discipline or health and to provide for and control the administration of corporal punishment in schools. (The National Education Act 1978 §60o)

Gjennom feltarbeidet fann eg ut at fysisk avstraffing er meir brukt enn lova tillet det. Eg vil diskutere kvifor det er slik.

Det er fleire omgrep som må definerast for å klargjere innhaldet i problemstillingane. *Disiplinering* er i denne samanhengen middel for å underordne, leie og tukte elevar i skulen eller barn i familien. *Fysisk straff* er medviten påføring av fysisk smerte på ein anna person for å korrigere eller stoppe uønska framferd. I denne samanhengen gjeld det særskilt for lærarar sin bruk av stikke på elevar, og foreldre sin avstraffing av barn med stikke eller hendene. Straffa kan òg vere uttrykk for vanvørdnad.

## Analytiske innfallsvinklar

For å analysere datamaterialet har eg nytta meg av ulike teoriar og metodar. Paul Connerton (1989) tar i boka *How societies remember* for seg korleis kollektivt minne blir lagra og overført i samfunn. Han ser på dette som inkorporerte praksisar, altså at minnet er lagra på kroppsleg vis. Hans perspektiv vil også vere relevant for å sjå på fysisk straff som ein slik praksis. Connerton meiner sosiale vanar essensielt er legitimerande framføringar (ibid.:35). Eg vil ved hjelp av empiriske døme vise fruktbarheita av det analytiske perspektivet hans. I Connerton sitt perspektiv på kroppsleg minne er også kroppslege vanar eit uttrykk for makt. Praksisen med fysisk straff i skule og heim er eit døme på tregleiken i sosiale strukturar. Slik disiplinering av barn er ein sosial vane og difor også ein legitimerande framføring (ibid.:35). Ved å sjå på denne vanen som eit ritual forstår vi også mangelen på variasjon. Connerton meiner erindringsmessige seremoniar må vere performative; ”performativitet kan ikkje bli tenkt utan eit konsept om vane, og vane kan ikkje bli tenkt utan ein idé om kroppsleg automatikk” (ibid.:5). Eg meiner fysisk avstraffing er ein slik vane, og vil

---

bruke Connerton sine teoriar til å vise korleis vi kan forstå straff som ei framføring.

Vidare vil mellom anna Phillipson (1992) sin teori om lingvistisk imperialismeliggje til grunn for å diskutere kor vidt bruken av engelsk som undervisningsspråk undertrykker tradisjonell tanzaniansk kultur. Han meiner engelsk har teke over som ei ny form for kolonisering av mellom anna Afrika. Her kjem eg inn på same felt som Amy Stambach, og eg vil trekke vekslar på hennar arbeid. Ho diskuterer mellom anna forholdet tanzaniansk ungdom har til tradisjon og modernitet, noko eg også vil komme inn på i kapittelet *Språk i skulen*. Lingvistisk imperialismeliggjer som ei "undergruppe av kulturimperialisme, som er knytt til språk, men som også inkluderer andre kategoriar sidan alle er medierte gjennom språk" (Vuzo 2007:124). Ut frå denne modellen er engelsk det eksterne bandet innanfor politikk, handel, vitenskap, teknologi, militære alliansar, underhaldning og turisme (ibid.).

Inspirert av Leslie C. Moore (2006) sitt studie av Koranskular, vil eg analysere språkbruk i skulen ved hjelp av språkleg sosialiseringsteori, som går ut på at prosessen ved å lære seg eit språk er "djupt påverka av prosessen ved å bli eit kompetent medlem av eit fellesskap, og at prosessen av å bli eit kompetent medlem er i stor grad realisert gjennom språk" (Moore 2006:111). Bruken av stikke i oppsedinga av barn kan også sjåast som ein liknande prosess dei må gå gjennom for å bli kompetente medlemmer av eit fellesskap.

Eit *ritual* er hendingar, som ofte er tileigna symbolsk verdi, og utføringa av dei er gjerne føreskriven i ein religion, eller ved tradisjonar i eit fellesskap. "Dersom vi kan seie at religion er eit sett av *oppfatningar* om det overnaturlige og sakrale, om livet etter døden osv., er rituala dei sosiale prosessane som gjev dei religiøse oppfatningane eit konkret, sanseleg uttrykk" (Eriksen 1998:299).

Victor Turner sin teori om ritual vil bli brukt for å analysere opplevinga av smerte som eit kollektivt ritual. Turner la vekt på å forstå både det sakrale, emosjonelle og sosialt integrerande ved å sameine fleire nivå i forståinga av ritual. Han såg særskilt på overgangsritual og meininga til slike ritual. Veena Das

(1995:176) diskuterer om smerte øydelegg evna til å kommunisere, eller om det skaper eit moralsk fellesskap av dei som har lide. I oppgåva vil eg relatere empirien min til desse teoriane, som er fruktbare fordi dei kan hjelpe til med å forstå ulike informantar si oppleving av straff.

Eg vil diskutere om det er fruktbart å sjå på både straff som ritual. Pierre Bourdieu (1995:143) kallar straff og lønning ”institusjonaliserte ritual”, og at seremoniane som omgir desse rituala ”forsterkar rolla til utdanning som essensielt for personleg distinksjon.”

## Kvifor Tanzania?

Det var mange grunnar til at eg ville gjere feltarbeid i Tanzania. Eg hadde eit inntrykk av Afrika som eit storslått og mangfaldig kontinent. Dessutan hadde eg lese fengande monografiar av mellom andre E. E. Evans-Pritchard og Henrietta Moore.<sup>1</sup> Før mastergradsstudiet tok eg praktisk-pedagogisk utdanning, og fekk høve til å undervise både i Noreg og USA. Det vekka interessa mi for internasjonal og komparativ pedagogikk. Likevel er det viktig å påpeike svakheiter ved slike samanlikningar. Dei er heller komparasjonar av ulike subjektive skildringar av samfunn enn samanlikningar av samfunn eller kulturar (Barth 1999). Eg vil trekke inn erfaringar frå dette for å samanlikne ulike undervisningstradisjonar. Det kunne vere ein stor utfordring å få tillit og respekt frå elevane; mange lærarar har nok opplevd at det kan vere vanskeleg å handheve disiplin i klasserommet.

Utdanning vert gjerne rekna som det viktigaste middelet for å motkjempe fattigdom i Sør.<sup>2</sup> UNESCO (2001) peiker på at utdanning er grunnleggjande for fattigdomsutsletting og verdiskaping. Afrika er eit kontinent som blir knytt til fattigdom, krig og korrupsjon. Samtidig kan det vere naivt å tru at skular kan redde alt. Det er naudsynt å problematisere *kva slags* utdanning som vert gitt og ikkje berre

---

<sup>1</sup> *The Nuer* (1940), og *Space, text, and gender* (1986).

<sup>2</sup> Omgrepa Nord-Sør har erstatta *den første, andre og tredje verda* etter den kalde krigen.

---

kor mange som har tilgang til utdanning. I Tanzania vart utdanning spesielt vektlagt av landet sin første president Julius K. Nyerere, som praktiserte den politiske filosofien ”utdanning for sjølvberging”. Kvar skule skulle også vere ein gard; elevane og lærarane skulle vere bønder (Stambach 2000). Eg opplevde fleire gonger at gardsarbeid eller reingjering av klasserom vart gitt som straff ved skular.

Det er meininga at denne oppgåva skal kunne sjåast som eit kritisk supplement til den rådande utdanningsoptimismen. Birgit Brock-Utne har problematisert dette ved å påpeike at vi ikkje berre må vere tilfredse med at barn får ei utdanning, men vere kritiske til kva slags utdanning det er som blir gitt. Utdanning er framheva av Tanzania sin regjering som det viktigaste middelet for å styrke den nasjonale økonomien ”og å tilpasse seg til den stadig skiftande marknaden og teknologiske forhold i regionen samt global økonomi” (Tanzania Government 2008b, 1. avsnitt). Kilimanjaro er ein region der formell utdanning har relativt lang historie, takka vere misjonsverksemd.

Den nemnde *Lessons from Mount Kilimanjaro* (2000) av Amy Stambach vart introduksjonen min til utdanning i Tanzania generelt, og i Kilimanjaro spesielt. Masteroppgåva til Sheri Bastien (2005) gav også eit godt innblikk i livet til ungdommar i Moshi. Dessutan har det bitt gjort omfattande studium om undervisningsspråk i Tanzania gjennom prosjektet *Language of instruction in Tanzania and South Africa* (LOITASA), der ein av initiativtakarane var professor ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Birgit Brock-Utne. Alt dette utgjorde viktige fundament som eg kunne byggje studien min på.

## Metode

Målet med denne oppgåva er først og fremst å gi svar på dei nemnde problemstillingane. Eit viktig fundament for det, er det empiriske materialet eg har produsert i løpet av feltarbeidet. Tolkninga mi av hendingane som ligg til grunn for det empiriske materialet, er berre ei av mange sanningar. Kvar aktør i ei sosial gruppe vil ha sin versjon av kva som verkeleg skjedde. Fortolkninga av sosio-kulturelle fenomen

i felten er det viktigaste elementet i ein sosialantropologisk tekst, men lesinga av etnografiske forgjengarar medfører også ei fortolking (Archetti 1994:25). Det skjedde mange gonger at eg diskuterte spesifikke situasjonar frå klasserom eller skulegården, for å få ulike synspunkt og forklaringar på kva som gjekk føre seg, og korleis dei ulike aktørane forstod situasjonen. ”Som i andre former for skriftlege presentasjonar – historie, memoar og biografi – kombinerar antropologar ”faktisk” skrivning med ”subjektive” opplevingar og intellektuelle og teoretiske referansar” (ibid.:13).

Eit interessant perspektiv er korleis informantane blir påverka gjennom å bli overvaka av ein sosialantropolog. Etersom eg ikkje kan fri meg frå kroppen min er det vanskeleg å seie korleis forholda på skulen endra seg når eg ikkje var der. Eg fekk inntrykk av at lærarane ikkje vegra seg for å nytte fysisk straff, kodeveksling, eller humor i timane sjølv om eg var der. Det er nok likevel usannsynleg at timane hadde vore identiske om eg ikkje var der. Då eg besøkte Mkufi Secundari School i Machame, fekk eg høyre frå ein elev at ”læraren hadde aldri gitt så bra undervising før.” Han ville gjerne at eg skulle komme tilbake og observere meir.

For å finne svar har eg nytta ulike metodar, nemleg deltakande observasjon, intervju, spørjeundersøkingar og fokusgruppediskusjon. Først og fremst bevega eg meg innanfor eit *temadefinert univers* (Frøystad 2003:45) ved at informantane mine var elevar og lærarar i Moshi. Dessutan vart også informantane *nettverksdefinerte* i og med at eg vart kjent med hovudinformaten Nathifa på grunn av hennar slektskap til vertsfamilien min, og med vennene hennar, som vart dei viktigaste informantane ved Mtaa Secondary School. Undervegs i feltarbeidet danna eg meg visse teoriar som eg prøvde å teste ut gjennom spørjeundersøkingar og vidare observasjonar. Eg har også prøve å lage skjematiske framstillingar av nokre hypotesar på liknande vis som Cato Wadel (1991:155). Han laga skjema over kva aktivitetar hovudinformaten hans, George, gjorde for å aktivisere seg som arbeidslaus. Ein viktig hypotese eg hadde var at swahili vart brukt i uformelle samanhengar på skulen, medan engelsk vart brukt i formelle samanhengar.

---

Ved å bu i ein mellomstor by avveik eg frå det Kathinka Frøystad (2003:34) kallar ”klassisk landsbyfeltarbeid”. Likevel følte eg at eg vart djupt involvert i informantane mine sitt kvardagsliv. Sjølv om det blir hevda at feltarbeid i storbyarenaer har låg antropologisk prestisje (ibid.:38), sit eg att med kjensla av å ha gjennomført eit godt feltarbeid. Dette fordi eg hadde god tilgang til felten, og vart kjent med ei lita gruppe personar på skulen, som eg etter kvart fekk vite mykje om og observerte i ulike situasjonar.

Eg nytta tidlegare erfaringar frå læreryrket for å samanlikne og analysere hendingar og utsegner. Bakgrunnen min som lærar gav meg og innpass til å undervise ved fleire av skulane eg besøkte. Dette vart ei oppleving som eg lærte mykje av. Nokre gonger følte eg meg mest som ein elev sjølv. Ifølgje læringspyramiden har ein størst læringsutbytte ved å undervise andre (Woolfolk 2004). Dette er hovudsakleg mynta på fagstoffet ein undervis i, men eg tykte det også gav antropologisk innsikt. I løpet av feltarbeidet besøkte eg fem vidaregåande skular og to grunnskular i Kilimanjaro-regionen, ein vidaregåande skule og ein grunnskule i Usambarafjella, samt ein grunnskule i Dar es Salaam. Ved å intervjuje dei ulike rektorane fekk eg eit godt innblikk i det særleine ved desse skulane. Nedanfor vil eg presentere dei ulike metodane punktvis.

## **Kvalitativ og kvantitativ metode**

Gjennom feltarbeidet nytta eg hovudsakleg kvalitative, men også kvantitative, metodar. Kvalitative metodar er meir subjektive og fordrar ein fortolkande tilnærming. Dessutan gjer kvalitative metodar fortolkinga meir dynamisk, ved at ein kan analysere dei endringane som finn stad. Det kvantitative materialet består av spørjeundersøkingar eg laga for å forstå og belyse idéar om samanhengar eg danna meg ut frå observasjonane mine.

## **Deltakande observasjon**

Ved å bu med ein familie, fekk eg eit innblikk i korleis kvardagen er for alminnelege tanzanianarar. Det gav eit grunnlag for å kunne samanlikne formell utdanning og

barneoppfostring i heimen. På kvardagane drog eg vanlegvis til Mtaa Secondary School, eller til ein av dei to grunnskulane der barna i vertsfamilien gjekk. Eg var med elevane i klasseromssituasjonar samt ute i skulegarden, og møtte dei stundom på fritida. I tepausane pleidde eg å vitje lærarrommet, og eg åt stundom lunsj med lærarane i kantina deira. Hendingane og samtalan vart noterte og eg nytta nokre gonger minidisk-opptakar for å få ein nøyaktig dokumentasjon av kva som vart sagt.

Det var likevel ikkje alle situasjonar som det passa seg like godt å gjere lydopptak, og heller ikkje å ta notat. Dag Solstad sa i møte med Cathrine Sandnes at folk ville legge band på seg og ikkje vere kvardagslege viss ein tok notat medan ein snakka med dei. Det er nettopp det kvardagslege og naturlege som er viktig å få med seg som antropolog. Nokre gonger opplevde eg at informantar vart skeptiske til at eg tok notat, og ikkje ville seie noko viss eg brukte lydopptakar. I slike situasjonar prøvde eg heller å notere ned det som vart sagt i etterkant. Det seier seg sjølv at notata ikkje vert like nøyaktige då. Notatblokkene mine ber og preg av å vere fragmenterte og innehalde både samhandlingsdata og utsegnsdata på norsk, engelsk og swahili.

Etter kvart vart eg spurt om eg kunne undervise, og eg takka ja til det tilbodet. Det var ei stor utfordring, samt ein god moglegheit til å snakke med ungdommane om tema som interesserte meg. Vi gjekk gjennom Chinua Achebe si bok, *Things Fall Apart*, og det kom fleire fruktbare diskusjonar ut av timane. Eg fekk også øve med eit kor ved ein kostskule. Dette var ein privat vidaregåande skule for jenter. Eg underviste på engelsk, men snakka litt swahili innimellom.

Fordelen med deltakande observasjon er at ein blir godt kjend med nokre få personar. Dette gjer at ein som antropolog får sjå vedkommande i ulike situasjonar, og blir også kjent med han eller ho gjennom det andre fortel. Slik kan vi basere opplysningane på fleire kjelder. Det kunne hende at informantar ikkje ville fortelje sanninga på det dei vart spurte om. Dag Solstad kommenterte om research-arbeidet til krigstrilogien sin at det viktigaste var ikkje om det informantane sa var sant, men at



det var kvardagsleg.<sup>1</sup> Slik følte eg det også under deler av feltarbeidet; eg kunne ikkje vite at alt informantane mine sa var sant, men det var like fullt interessant. I nokre tilfeller kunne det vere fint å bruke anonyme spørjeundersøkingar, der eg kunne stille meir personlege spørsmål.

## **Spørjeundersøkingar**

Undervegs i feltarbeidet hadde eg gjort meg opp visse meiningar om årsakssamanhengar. For å teste ut desse, laga eg spørjeskjema som eg delte ut til eit utval elevar ved Mtaa Secondary School.<sup>2</sup> Det var eit ulikt tal elevar som svarte ved dei ulike undersøkingane. Eg stilte både ja/nei-spørsmål og meir fordrande spørsmål. Ved å nytte slike undersøkingar fekk eg eit kvantitativt materiale å leggje til grunn for vidare kvalitative undersøkingar. Likevel var ofte diskusjonar og intervju betre grunnlag for analyse, då informantane sjølve kunne legge føringar på tematikk og problemstillingar. Då vart det ein meir personleg tilnærming til stoffet.

## **Fokusgruppediskusjon**

Ein fokusgruppediskusjon er ”semistrukturerte gruppediskusjonar med eit mindre utval frå ein populasjon, der hensikta er å samle utdjupande informasjon om eit angitt tema” (Lerdal og Karlsson 2008, 6. avsnitt). Gjennom denne metoden får ein fram diskusjon mellom medlemmene av gruppa, og det blir ein meir dynamisk prosess enn når ein gjer intervju med einskildpersonar. Eg nytta denne forma for metode for å kunne snakke med ei mindre gruppe om tema som var særskilt viktige i studiet. Ved å få samla ei gruppe elevar, kunne eg gi rom for både kvar einskild til å uttrykke seg, samt skape diskusjonar mellom medlemmene. Eg nytta alltid opptaksutstyr då eg hadde slike diskusjonar.

---

<sup>1</sup> Dette vart sagt under eit debattmøte i Litteraturhuset i Oslo den 20. november 2008.

<sup>2</sup> Sjå Appendiks 3.

## Intervju

Det vart gjort mange intervju i løpet av feltarbeidet. Før eg drog på feltarbeid gjorde eg eit intervju med professor Birgit Brock-Utne, som gav meg viktig innsikt i språkproblematikken i afrikanske skular. Dessutan intervjuar eg ein norsk lærar som jobba i Moshi på 1970-talet. Ein del av intervjuar under feltarbeidet var førebudde, men fleirtalet var improviserte. Medan eg sat i klasserom og venta på at læraren skulle komme, hadde eg ofte interessante samtalar med elevar om ulike emne. Intervjuar med rektorar, lærarar og forskarar var i utgangspunktet strukturerte, men det dukka gjerne opp nye samtaleemne i løpet av intervjuar som ikkje var planlagde på førehand. Eg vil gjengi utdrag frå slike intervju undervegs i oppgåva.

Eg gjorde også mindre intervju med elevar ved Mtaa, som eg trefte meir eller mindre tilfeldig i løpet av skuledagen. Dette gav meg ulike perspektiv i forhold til problemstillinga og staka ut nye retningar for vidare arbeid. Mot slutten av feltarbeidet gjorde eg livshistorieintervju med to av dei viktigaste informantane mine, nemleg Zareenah i familien, og rektoren ved Mtaa. Eg brukte lydopptakar ved omtrent halvparten av intervjuar.

## Mobiltelefon

Mobiltelefon var eit viktig kommunikasjonsmiddel gjennom heile feltarbeidet. Det var gjennom mobiltelefon eg først møtte Nathifa, hovudinformanten. Etter kvart byrja eg å få tekstmeldingar frå andre elevar ved Mtaa Secondary School, og eg innsåg at det var fleire som hadde nummeret mitt. Eg byrja å ta vare på nokre av meldingane, fordi dei viste korleis ungdom uttrykker seg gjennom dette mediet, og nokre gonger skreiv elevar kommentarar på diskusjonar.<sup>1</sup> Alle elevane eg vart kjend med ved skulen hadde mobiltelefon. Det var forbode å bruke telefon på skulen, og dei fleste

---

<sup>1</sup> Etter den første fokusgruppediskusjonen sendte Amina denne hyggelege tekstmeldinga: “Hey kjell! How do you feel, are you okey i'm so happy today b'z i learn many things through your questions. [...]are you enjoy the dicution[sic]? How about our answer is it nice? I think you understand us thanks [...]”

elevane hadde berre på telefonen om kvelden. Det hendte likevel at eg kom i kontakt med elevar med telefon der også.

Ganske ofte ringte elevar meg og la på før eg rakk å ta telefonen, eller la på rett etter eg hadde svart. Eg tykte dette var merkeleg og litt uhøfleg, men erfarte snart at det er ein vanleg praksis i Tanzania. Fenomenet blir kalla *beeping* i mellom anna Tanzania, Rwanda og Uganda, medan det blir kalla *flashing* i Kenya, Ghana og Nigeria. Microsoft-forskaren Jonathan Donner (2007) skriv i artikkelen *The rules of beeping* at slike bruksmønstre sannsynlegvis er vanleg i heile det sørlege Afrika og andre stader der mobiltelefonar har erstatta fasttelefon. Strategien var å spare pengar ved at den andre ville ringe tilbake, men no kan *beeping* også bli rekna som ein form for helsing. Eg vart fortalt at eit ubesvart anrop også kunne bety, ”hei, eg tenkjer på deg.” Ei anna tolking kunne vere at dei rekna med at eg kunne betale for samtalen sidan eg kom frå eit rikt land. Det samsvarar med den første regelen: ”Send ring-meg-tilbake-anrop til folk med meir pengar” (ibid.:7).

## Vekslande roller

Som nemnt innleiingsvis, ville eg sjå livet gjennom auga til dei ulike gruppene som denne studien omhandlar. I utgangspunktet hadde eg rolla til ein utanforståande då eg kom. Eg hadde vore i verken Tanzania eller Afrika tidlegare. Likevel vart eg møtt med storsinn og gjestfridom. Som kvit (*mzungu*<sup>1</sup>) vart eg ofte tilskrive rolla som turist. Små barn ville rope ”*mzungu, mzungu!*” til meg når eg gjekk forbi. Nokre elevar sa at det var vanleg å bruke *mzungu* om kvite folk, for ”*kva kallar du folk viss du ikkje kjenner namnet deira?*”

Etter sjølvstendet var det også ein generell skepsis til europearar, som ”vart rekna som spionar” (Baaz 2002:71). Dette opplevde eg sjølv då eg skulle gjennomføre ein fokusgruppediskusjon med ei gruppe elevar. Ein av dei spurte meg,

---

<sup>1</sup> *Mzungu* er samleomgrep på swahili for folk som har kvit hudfarge. Det historiske opphavet til ordet er *zunguka* (å reise rundt). *Mzungu* er altså ein som reiser rundt. Eit anna forslag er at det kjem frå ”*nusu Mungu*, som tyder ’halv Gud’ eller ’halvvegs til Gud’ som skal vere knytt til kristne misjonærar” (Baaz 2002:80).

”korleis kan vi vite at du ikkje gjer det for å bruke ideane våre for å utnytte oss?” Eg vart spurt om eg ville ”stele hjernane deira.” Det var utfordrande å svare, men eg måtte argumentere for at det å forstå var eit mål i seg sjølv og ikkje eit middel for å utnytte nokon. Like fullt hadde eleven eit godt poeng, ettersom tankane deira er kanskje den viktigaste delen i denne oppgåva, som igjen er del av mi eiga utdanning. ”Ikkje la det vere med hensikt, men for å gagne Afrika,” avslutta han.

Under ein diskusjon om straff med ein elev ved Mtaa, Anthony, viste han ein forståing av den europeiske røynda som identisk med den han såg på TV. Han argumenterte for bruken av fysisk straff, og meinte at afrikanarar var betre skikka til å tole slik straff enn europearar. ”Vi er forskjellige frå europearar. [...] Folk skjønner at europearar aldri har blitt risa. I filmar og på TV ser du ikkje europearar som riser barn, men i Afrika og til og med Kina, blir barn risa.” Anthony hadde også stereotypiske førestillingar om at alle var rike i Noreg.<sup>1</sup>

Då eg først møtte vertsfamilien min, var også mora i den norske familien<sup>2</sup> der. Ho presenterte meg for dei, og gav ein detaljert beskriving av forhistoria deira. Eg vart tiltala som onkel av barna i familien og kjente meg vel med å vere der. Biologiske onklar vart gjerne også kalla far, *baba*, og biologiske tanter mamma, *mama*. Likeeins vart bror av bestefar også kalla bestefar, *babu*. Kategorien *uncle*, som eg var i, er difor ganske stor. Vener av familien, som ikkje var i nær biologisk slekt, vart også kalla *uncle* av barna. Dessutan fekk eg god trening i å prate swahili ved å prate med dei.

Eg vart altså først kjent med Nathifa, som var elev i Form V på den tida.<sup>3</sup> Ho presenterte meg til vennegjengen sin. Både ho og vennene hennar titulerte meg raskt som venn, og eg kjente meg nesten som ein medstudent. Eg skilte meg sjølvstøtt ut

---

<sup>1</sup> Slike syn kan kallast oksidentalisme.

<sup>2</sup> Sjå kapittel 2 for meir om relasjonane mellom desse familiane.

<sup>3</sup> Form V er nest siste året i den vidaregåande skulen. Sjå neste kapittel for ein utfyllande presentasjon av det tanzanianske skulesystemet.

---

ved å vere kvit, og ved å ikkje ha skuleuniform. Etter ei tid fekk eg også tre inn i lærarrolla. Undervisningsinspektøren spurte om eg kunne undervise engelsk for Form III ved Mtaa, og eg takka ja til det. Eg fekk eit anna forhold til dei elevane enn dei eg vart kjent med i Form V. Som lærar vart eg sett opp til, og elevane titulerte meg som *Sir*. Det er vanleg rutine at elevane reiser seg og seier ”*Good morning, Sir/Madam*” når læraren kjem inn i klasserommet. Eg veksla følgjeleg mellom rollene som lærar og student, og hadde ei kjensle av å vere i begge rollene samstundes. I løpet av same dag kunne eg både vere observatør og medstudent i ein klasse, og undervise ein anna klasse. I pausane kunne eg gå til lærarrommet og drikke te med dei andre tilsette, eller sitte meg på biblioteket og lese.

I forhold til Erving Goffman (1971) sine teoriar i boka *The presentation of self in everyday life*, representerte klasserommet eit typisk *frontstage*, medan lærarrommet og kantina vart *backstage* der lærarane kunne vere seg sjølve og diskutere dagens hendingar. For elevane vart skulegarden også *frontstage* på eit vis ettersom dei framleis var under skulen sin autoritet og måtte be om tillating til å gå utanfor porten. Dessutan måtte dei snakke engelsk her. Eit viktig skilje mellom *frontstage* og *backstage* ved Mtaa er at det berre blir snakka swahili *backstage*, og at det skal snakkast engelsk *frontstage*. Reglane om å snakke engelsk gjeld også i skulegarden, sjølv om dei sjeldan var overhelde. Heller ikkje i klasserommet vart det berre snakka swahili. Eg møtte elevar og lærarar utanfor skulen også, og vil i kapittel 3 diskutere korleis dette kontekstskiftet endra rolleoppfatningar.

I Kapittel 6, Tukt og tru, vil eg samanfatte poenga som har vorte lagt fram i dei tidlegare kapitla, og gjere greie for kva denne oppgåva har å tilføre tidlegare kunnskap. Mange av informantane mine hadde eit nært forhold til trua si, og det var ikkje noko naturleg skilje mellom utdanning og religion. Utdanning er religion, og religion er utdanning (Stambach 2006); elevane nemnde ofte Gud i samband med både eksamen, framtidige universitetsstudium, og om dei var sjuke. Religion vart dessutan brukt for å rettferdiggjere fysisk avstraffing.

Målet mitt i denne masteroppgåva er å leggje fram situasjonen for nokre tanzanianske skuleungdommar, og å sette liva og erfaringane deira i eit større perspektiv. Eg vil relatere skulekvardagen til det tanzanianske samfunnet generelt, og sjå spesielt på disiplinering innanfor utdanningsinstitusjonen. Undervegs vil eg komme med samanlikningar som vil sette det empiriske materialet i ein større kontekst. Eg vil sjå på ulike former for disiplinering; gjennom institusjonar, strukturar, språk, kropp og religion.

Eg vil vise at elevar og lærarar i stor grad ser på fysisk straff som nødvendig for å oppretthalde disiplin og orden, samt at engelsk som undervisningsspråk blir rekna som positivt, og at engelskkunnskap styrker sjansane for eit godt liv. Desse førestillingane har ikkje nødvendigvis noko med kvarandre å gjere, men dei har begge historiske røter til kolonitida. Det same har fysisk straff, som også vart praktisert lenge blant chaggaane før dei vart koloniserte.

## 2. Bakgrunn



Figur 2.1 Kart over Tanzania<sup>1</sup>

Samanslåinga av Tanganyika og Zanzibar i 1964 resulterte i republikken Tanzania. Det er med sine 945 087 km<sup>2</sup> det største landet i Aust-Afrika. Tanganyika vart sjølvstendig 9. desember 1961 med Julius K. Nyerere som president, medan Zanzibar vart sjølvstendig 10. desember 1963. Før det var Tanganyika kolonisert av Tyskland frå 1890-1919 og Storbritannia frå 1919-1961. Landet er inndelt i 26 regionar; 21 på fastlandet og 5 på Zanzibar. Folketalet var 34,44 millionar i følgje folketeljinga i

<sup>1</sup> University of Texas 2003

2002, og er estimert til å vere omlag 41 millionar no (CIA The World Factbook 2009). Dodoma er den offisielle hovudstaden, men Dar es Salaam er den største byen og vert rekna som den kommersielle hovudstaden.

Det er 123 etniske grupper i landet. Kvar av desse har minst eitt språk, som gjerne er morsmålet deira. Til dømes kan ein chagga ha kimachame (ein variant av kichagga) som morsmål, swahili som andrespråk og engelsk som tredjespråk.<sup>1</sup> I byane har dei fleste swahili som morsmål, og dette galdt også for informantane mine.

## Kilimanjaro

Kilimanjaro er det majestetiske fjellet kjent som Afrika sitt tak. Opphavet til namnet er omstridd, men ein forklaring er at det tyder ”ås som ikkje kan klivast” på kichagga. Fjellet er 5895 m.o.h. og har gitt namnet til regionen som dekker 13 209 km<sup>2</sup>, noko som utgjer 1,4 % av fastlandet til Tanzania. I 2002 var folketallet 1 381 149 (Tanzania Government 2008a). Det er regionen med tredje tettast folkesetnad etter Dar es Salaam og Mwanza. Chagga og pare er dei to dominerande etniske gruppene. Kilimanjaro har fruktbar jord og attraktive tilhøve. Inntekter frå skattlegging av kaffebønder vart brukt på offentlege institusjonar, noko som sendte regionen i forkant av resten av Tanganyika (Moore 1986:118). Kaffi frå Kilimanjaro vart av nasjonal interesse som kjelde til utanlandsk valuta.

Det er ein konsentrasjon av folk i høglandet. Den kvinnelege populasjonen overstig den mannlege i alle dei seks distrikta. I 1988 var det 205 972 hushald med ein gjennomsnittleg storleik på 5,3 personar. Regionen består av seks distrikt: Rombo, Mwanga, Same, Hai, Moshi Rural og Moshi By. Vidare er distrikta delte inn i 26 divisjonar, 114 administrative einingar og 402 landsbyar (KSEP 1998).<sup>2</sup> Det er to

---

<sup>1</sup> På swahili har alle språk prefikset *ki*. Swahili blir altså kiswahili og engelsk er kiingereza (av uingereza). Når eg omtalar lokale språk i Tanzania vil dei alltid byrje med *ki*. Eg vil bruke swahili om språket, sidan det er vanleg på norsk. Når eg skriv *kiswahili* er det skulefaget som blir referert til.

<sup>2</sup> Kilimanjaro region socio-economic profile, the planning commision, Dar es Salaam and regional commisioner's office, Kilimanjaro 1998



---

regntider; den store i april-mai, og ein mindre i september-november. Det er to tørre tider på året; den varmaste i desember-januar, og ein mindre varm i juli-august. Det har truleg vore kontakt mellom Kilimanjaro og utanomverda i tusenvis av år (Moore 1986:15).

Kilimanjaro har full grunnutdanning, og er kjent for å vere ein av dei best utdanna regionane av landet. Rektoren ved Mtaa Secondary School meinte det var fordi Kilimanjaro var den første regionen misjonærane kom til. Å akseptere den nye religionen gav dei lokale tilgang til utdanning administrert av tyske misjonærer.

## Chagga

Chaggaane er majoriteten blant dei etniske gruppene i Kilimanjaro. Denne presentasjonen vil vere relevant for den seinare diskusjonen om forholdet mellom tradisjon og modernitet, samt religiøse aspekt og samanlikning av tradisjonell oppfostring og formell utdanning.

Chagga-folket er i dag kjende for å vere utdanna og forretningsorienterte menneske. Chaggaane har ei vestleg utdanna leiing og ein ”sterk binding til den vestleg dominerte verdsøkonomien som dei sel den framifrå *arabica*-kaffien til” (Moore 1986:11).

Ein kan finne chaggaar på ymse plassar i Tanzania. ”Chagga-folket er kanskje den mest mobile etniske gruppa i heile landet; busett i alle regionar på grunn av utdanning, arbeid eller forretningsverksemd” (KSEP 1998). Mange har funne vegen til administrasjonen i det kommersielle senteret Dar es Salaam. Ein lærar ved Mtaa, Mr. Machemba, fortalte meg stolt at ein ville finne chagga-folk overalt i verda. ”*Til og med i landet ditt. Om du møter tanzanianarar der, vil det vise seg at dei er chagga,*” fortalte han. Det har blitt påpeikt av mellom andre den finske sosialantropologen Päivi Hasu (1999) at det å akseptere kristendommen og misjonærane var instrumentelt for å skaffe seg materielle gode.

## Historisk utsyn

Migrasjonen av Bantu-folk til Kilimanjaro starta for minst fem eller seks hundre år sidan (Moore 1995). Den etniske gruppa chagga består følgjeleg av ein blanding ulike Bantu-folk. Eg har ikkje funne ein etymologisk forklaring på ordet chagga, men omvisaren ved *Chagga Live Museum* i Marangu forklarte meg at det tyder ein formasjon av mange stammar. Dei fleste kom frå Kenya, som kamba, taita, og kikuyu. Dessutan kom sambaa-folk frå søraust, samt meru og masaii frå Arusha.

Eg spurte han om opphavet til ordet. ”*Chagga kjem frå vennene våre, pare, som eit spøkefullt kallenamn. På kipare tyder chagga ”drep”, og på kichagga tyder pare ”slå”. Vi kallar kvarandre namn, og spøker på vennskapleg vis, som familie*” (Edward 2008 [intervju]). Ein gamal lærar eg kom i prat med hadde ein anna versjon. Han meinte ordet kom av at folk pleidde å seie ”*cha, cha!*” som var ein måte å seie, ”eg er oppteken, la meg vere i fred” (Haikamen 2007 [intervju]). Dette kan tolkast i lys av arbeidsetikken blant chaggaane. Dei har rykte på seg for å vere driftige folk som kjem seg opp og fram i verda.

Nokre av høvdingdømmma var mektigare enn andre, men det var ingen sentralisert makt over heile chagga-landet. Konsolideringa av høvdingdømme vart ikkje oppnådd før den tyske koloniale regjeringa tvang det på dei. På midten av 1800-talet dreiv chaggaane med storfehald og hagebruk. Dei var relativt velståande og var delte inn i rundt tretti høvdingdømme (Moore 1986:16). Bruno Gutmann (1926), som var misjonær og krønikeskrivar for chagga-folket, anslo at folketalet i høvdingdømmet Moshi var 7000 (sitert i Moore 1986:16). Han fortel vidare at det var omtrent 31 høvdingdømme med varierende storleik i Kilimanjaro, med eit samla folketal på kring 100 000. Patrilinejer var gjerne lokaliserte einingar, og kvart høvdingdømme var delte inn i geografiske distrikt (*mtaa, mitaa* (pl.)). Busetjingsmønsteret var virilokalt; ”etter bryllaupet flytta kvinna frå

---

barndomsheimen til området der ektemannen si ætt var busett” (ibid.:18). Hushald var busette på dyrka mark avgrensa med dragetre.<sup>1</sup>

Den tyske misjonæren Johannes Rebmann var i 1848 den første europearen som besøkte Kilimanjaro. Då hadde chaggaane allereie hatt eit godt etablert handelssamband i lang tid. Folka Rebmann møtte antok at han også var kommen for å drive handel. Høvdingdømme hadde lenge konkurrert om å kontrollere langdistansehandelen og varene som var involvert i den. Handelsrutene strakte seg austover mot det indiske hav, i innlandet og nord og sør til innsjøane Victoria og Tanganyika. Det var marknader i Kilimanjaro lenge før kolonitida; kvart høvdingdømme hadde minst ein marknad (ibid.:22ff).

## Oppfostring

Sidan mykje av fokuset i denne masteroppgåva er på maktbruk, vil eg her fokusere på handheving av disiplin i heimen. Etnografen Otto Raum har beskrive korleis barn vart straffa viss dei ikkje gjorde som dei skulle. I boka *Chaga Childhood* (1940) dokumenterer han at fysisk straff var vanleg blant chaggaane. Han baserar seg til ein viss grad på arbeidet til Bruno Gutmann. Gjetargar som er for seine med å ta med kveg for å drikke om morgonen eller kjem for tidleg heim om kvelden ”blir kjefta på eller slått” (Raum 1940:201). Viss ei kyr gjekk tapt, var den vanlege straffa 15 slag med ein pinne.

Raum framstiller straff som anten velfortent, formativ eller som ein gjengjeldande handling. ”Ei meir korrekt fortolking ville vere å betrakte desse siktemåla som aspekt ved eitt og same fenomen” (ibid.:225). Han hevdar at mora slår barnet viss det nektar å ete, og om det et jord eller gjødsel. Faren har ansvaret for straffe eldre barn, men sjeldan jenter. Straffa blir utført med handa eller ei stikke. For å gjere det heile meir smertefullt, kan salt og feitt bli smurt på baken til barna. Andre former for tortur som Raum beskriv er å plassere eit barn i eit nett fullt av

---

<sup>1</sup> *Dracaena* på latin og engelsk, *msale* og *isale* (pl.) på kichagga.

brennenesle, som det blir gnidd med. Denne typen straff var også utbreidd blant andre etniske grupper i kringliggjande område.

Etter straffa blir barnet behandla kjærleg. Raum meiner dette viser at foreldra reagerar under affeksjon når dei straffar barnet. Han meiner også at verknaden av fysisk straff er avhengig av kor overraskande den er (ibid.:227). Eit barn ville bli butte fast og putta på loftet om det vart tatt i å stele. Viss det skapa anna form for irritasjon, ville det bli innestengt i ei tom hytte utan mat i ei natt eller ein dag. Barnet kan sleppe unna straff ved å bruke ein meklar. For ei jente kan denne vere hennar morbror eller faster. Ein gut kan spørje ein omtykt mann om å skape forsoning med faren sin. Eg vil komme attende til korleis vi må forstå den strenge farsrolla som ein relasjon i forhold til morbroren i kapittel 4.

Raum forklarar vidare at chaggaane tilpassar straffa etter alderen til barnet. Straffa blir generelt hardare, men sjeldnare, med alderen. Ungdommar vert svært sjeldan straffa etter dei er 15 år. Det blir gitt restriksjonar på kva straff som er tilrådeleg å gi. Dei meir brutale måtane som til dømes å slå barnet med ei tung klubbe eller øve vald mot hovudet, er ikkje tilletne. Ein meir passende avstraffingsmetode er å nytte ein kjepp eller deler av eit bananblad, samt å gi ein øyrefik eller klype i huda (ibid.:229).

Det er utan tvil faren som straffar mest. Mora er den milde av foreldra. Raum konkluderar med at

den utdannande funksjonen til straffa er å kontrollere barnet sin innblanding med faderleg og moderleg autoritet, og å på nytt pålegge ein underordna status på barnet - kort sagt, det korrigerar forholdet mellom suksessive generasjonar innan familien (ibid.:231).

Som nemnt i innleiinga er også slik straff legitimert gjennom ordtak. Raum meiner at det som skil oppdragande straff frå juridisk straff er at oppdragande straff forsøker å gjenopprette harmoni mellom dei ulike interessene i familien, og har som formål å skape forsoning. Under vil eg presentere vertsfamilien min.

---

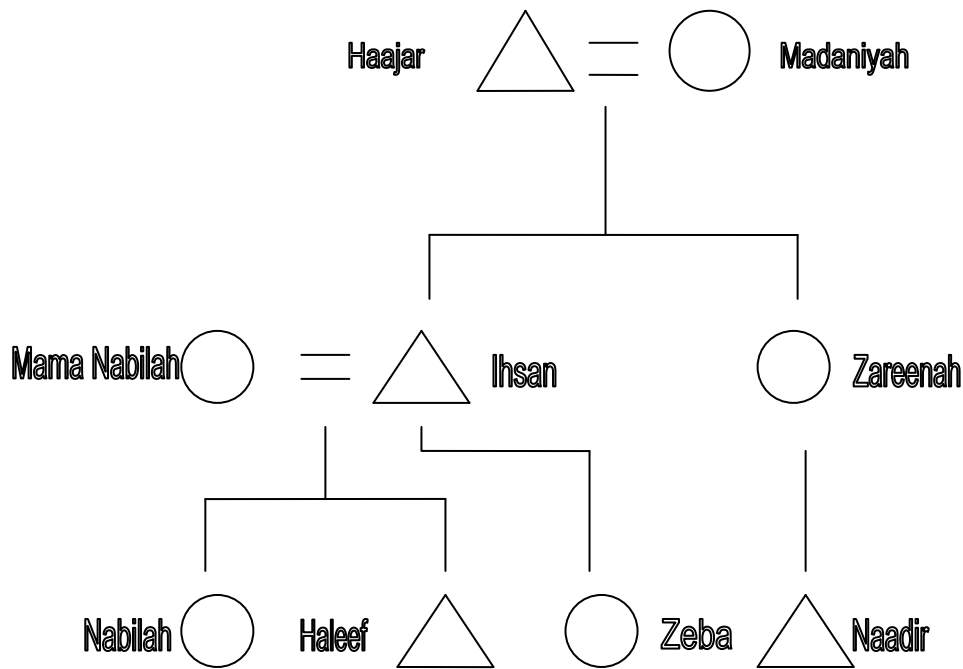
## Den afrikanske heimen

Eg kom til Tanzania i midten av januar 2007. Før avreise gjennomførte eg eit språkkurs i swahili. Opphaldet i Tanzania starta med eit nytt språkkurs ved eit dansk treningssenter i Arusha<sup>1</sup> over tre veker. Dette var ein fin start på opphaldet. Sjølv om eg lærte ein del swahili føregjekk mesteparten av kommunikasjonen på engelsk, då dei fleste informantane mine snakka godt engelsk. Eg vart kjent med Godfrey, som jobba ved treningssenteret. Han hadde gått ved ein vidaregåande skule i Moshi, og presenterte meg for rektoren ved den skulen. Denne skulen, Mtaa Secondary School, vart den ”viktigaste” delen av felten. Eg drog frå Arusha til Moshi, ein mellomstor by som hadde 143 799 innbyggjarar i 2002 (City Population 2008).

På førehand hadde eg vorte kjent med eit norsk ektepar som budde i Moshi på slutten av 70-talet. Mannen hadde jobba som lærar. Dei kom til Moshi med ungane sine, og vart etter kvart godt kjende med ein tanzaniansk familie. Mora og faren i den tanzanianske familien jobba heime hjå den norske familien, og barna til dei respektive familiane leikte saman og lærte kvarandre sine språk. Etter kvart vart dei som éin stor familie. Den norske familien har jamleg reist tilbake til Tanzania, og medlemmer av den tanzanianske familien har komme til Noreg fleire gonger. Eg fekk bu i Moshi med deler av denne familien. Ved å bu med familien fekk eg utforska forholda mellom dei ulike medlemmene av hushaldet. Dei var på ein måte to familiar knytt saman gjennom slektskapsband. Her er eit slektstre med deler av familien.

---

<sup>1</sup> Arusha er nabobyen vest for Moshi.



Figur 2.2 Slektstre

Haajar og Madaniyah budde i Usambara, medan resten på figuren budde i Moshi. Desse utgjorde vertsfamilien min i omtrent fem månader. Dei budde i eit relativt rikt strøk av Moshi, men var ikkje velstående sjølve. Ihsan (37) og Zareenah (40) var søsken og vaks opp saman med den norske familien. Naadir (10) var sonen til Zareenah frå eit tidlegare forhold. Ihsan og Mama Nabilah var gift og hadde barna Nabilah (12) og Haleef (9). Zeba (20) var dottera til Ihsan frå eit tidlegare forhold. Dei kom frå Usambara-fjella i regionen Tanga, og som dei fleste derfrå var dei muslimar.

Haleef og Nabilah gjekk på ein offentleg grunnskule, medan Naadir gjekk på ein privat grunnskule. Eg fekk observere barna på skulen i klasseromssituasjonar, slik at eg vart kjend med dei i forskjellige kontekstar. Av same grunn vart eg seinare med Zareenah og Zeba i frisørsalongen som Zareenah hadde starta opp. Sjølv om eg besøkte skulane til Haleef og Nabilah, vart det altså Mtaa Secondary School som var hovudskulen i feltarbeidet. Søskenbarnet til Zareenah, Nathifa, var elev ved denne vidaregåande skulen og var den første eg vart kjend med der. Det vart ho og vennene hennar som vart dei viktigaste informantane mine blant elevane.

---

Godfrey, som introduserte meg til rektoren ved den tidlegare skulen sin, foreslo også at eg møtte broren hans, Aaron. Etter ei vekes tid i Moshi gjorde eg det. Han hadde ein lengre ferie frå universitetsstudiane. Vi vart godt kjende og han assisterte meg med omsetjing og tok meg med til fleire skular i Kilimanjaro-regionen. Vi drog også saman til Dar es Salaam for å besøke skular der. Det fungerte bra å ha ein tolk og assistent som hjelpte meg med tolking og som introduserte meg i ymse situasjonar.

## Utdanningssystemet

Tanzania er på veg mot å nå FN sitt utviklingsmål for det nye tusenåret om gratis grunnskule for alle barn innan 2015. Likevel er det berre ni prosent av elevane frå grunnskulen som byrjar på vidaregåande utdanning. Utdanningssystemet i Tanzania er laust basert på det britiske. *The Ministry of Education and Vocational Training* (MOEVT) har bestemt at progresjonen skal vere 2-7-4-2-3+. Det vil seie to år med førskule, sjuårig grunnskule (Standard 1-7), vidaregåande skule er først fire år *Ordinary level* (O-level, Form I-IV), og deretter to år med *Advanced level* (A-level, Form V-VI) som kvalifiserer til vidare universitetsstudium på tre år eller meir.

Etter Arusha-erklæringa<sup>1</sup> frå 1967 vart swahili offisielt undervisningsspråk i grunnskulen. Ifølgje Birgit Brock-Utne (2000:177) vart det lagt planar om å innføre swahili som undervisningsspråk i heile utdanningssystemet. Planen var at alle fag i Form I og II skulle undervisast på swahili, men reforma stoppa. Det er framleis engelsk som er undervisningsspråk i den vidaregåande skulen. I kapittel 3 vil eg utdjupe om debatten som har utspelt seg om undervisningsspråk.

Karakterskalaen strekk seg frå A til F, og elevane blir delt inn i divisjonar etter resultat. Divisjon I er best, og Divisjon IV er den lågaste. Nasjonale prøvar på ulike nivå er grunnlaget for kvalifikasjon til høgre nivå. Inntak til O-level er bestemt av ei

---

<sup>1</sup> Arusha-erklæringa vart lagt fram av dåverande president, Julius K. Nyerere 5. februar 1967. Her la han fram sin *Ujamaa*-politikk, ein tanzaniansk sosialisme med sjølvberging og likeverd som sentrale punkt.

viss poenggrense frå avgangseksamen frå grunnskulen (*National Primary School Leaving Examination*) (Vuzo 2007:4). Gjennomsnittet frå avgangseksamen frå Form IV i tiårsperioden 1996-2005 viser at til saman 11,6% av elevane hamna i divisjon I eller II; 19,5% kom i divisjon III; 51% kvalifiserte til divisjon IV, medan 17,9% strauk (Mwinsheikhe 2007:2). Følgjeleg held elevane i den vidaregåande skulen eit lågt nivå. Fleire (t.d. Brock-Utne 2000; Vuzo 2007; Mwinsheikhe 2007; Roy-Campbell & Qorro 1997) har skulda dei dårlege resultata på utdanningsspråkpolitikken, noko eg vil gjere nærare greie for i avsnittet *Debatten om undervisningsspråk* i kapittel 3.

### **Mtaa Secondary School**

Mtaa Secondary School var åstad for store delar av feltarbeidet mitt. Mottoet til skulen er *Self-discipline and academic excellence*. Mtaa er ein privat vidaregåande skule som vart etablert i 1985. Den er eigd av Moshi bispedømme og er driven av ein katolsk organisasjon med kontor i 25 land over heile verda. Rektoren må vere medlem av denne organisasjonen. Skulen sin visjon er å ”oppdra elevane<sup>1</sup> med den kunnskapen som er nødvendig for møte framtida sine utfordringar med integritet, ærlegdom og ære.”

Då eg gjorde feltarbeidet, var det 2010 elevar ved skulen. Det hadde vore ein sterk auke i elevmassen dei siste åra. Ved oppstarten var det berre 160 elevar. Opptak av elevar til skulen var uavhengig av kjønn, nasjonalitet eller religiøse og kulturelle tilknytningar, men fleirtalet var chagga og vedkjente seg til ulike variantar av kristendommen. Eg konsentrerte meg om ei gruppe elevar, som gjekk i Form V då eg kom og Form VI då eg drog. Mtaa er kjend som ein av dei betre skulane i Moshi. Rektoren ved skulen fortalte meg at dei hadde det som skulle til for å drive ein skule.

---

<sup>1</sup> På engelsk er ordet *students* nytta, men eg vil konsekvent nytte ordet *elev*, sidan *student* på norsk vanlegvis berre blir brukt om personar som studerer ved universitet eller høøgskular.



---

*Vi har klasserom, laboratorium, nok lærarar, bibliotek, og vi forsikrar oss om at lærarane gjer jobben sin. Det er nokre av forholda som klassifiserar dette som ein god skule. Det andre er resultatata; dei nasjonale resultatata frå Form V og VI. I Form VI gjer dei det veldig bra. 75% av elevane som fullfører A-level kvalifiserar for universitetsstudium. Det tiltrekk foreldre. Det same gjeld for dei som fullfører Form IV og kvalifiserar for A-level. (...) 85% er kvalifiserte for A-level etter O-level. Foreldre som kjem med barnet sitt her veit at dei fleste elevane går vidare til A-level, og dermed har dei ein sjanse til å gå på universitetet. Difor er denne skulen attraktiv for foreldre.*

Sjølv om Mtaa er ein populær skule, var det høgt tal elevar i klassane. Den nasjonale standarden er 45 elevar per lærar, men ved Mtaa var dei fleste klassane eg observerte på over 60 elevar. Kilimanjaro hadde som region det lågaste gjennomsnittlege tal elevar per lærar i 1995 (KSEP 1998).

Klasseromma ved Mtaa var ganske mørke og varme. Det var stenger framfor vindauga, for å hindre innbrot. Dessutan vart inngangsporten passa på av to vakter kledde i militærgrøn uniform. Dette minna meg mest om eit fengsel i byrjinga.<sup>1</sup> Assosiasjonane vart ytterlegare forsterka av den harde handhevinga av disiplin. Elevar som kom etter kl 7.30 fekk som regel ein form for straff. Rektor stod oftast ved porten, og gav anten ein åtvaring, eller eit rapp med pinne. Ein anna avstraffingsmetode eg observerte var at elevane måtte gjere froskehopp gjennom porten og inn på skuleplassen. Nok ein variant var å stille opp alle som kom for seint på ei rekke attmed grøfta til vegen ved porten. Etter ei stund måtte så alle gjere knebøy på rektor sin kommando.

Desse formene for straff er alle kroppslege. Eg fann ut at barna eg snakka med hadde ein førestilling om straff i tydinga fysisk straff. Kanskje var det heller eg som skilte meg ut med førestillinga mi om straff som ikkje-kroppsleg? Ut frå erfaringane mine som lærar og det eg hadde lært gjennom praktisk-pedagogisk utdanning, virka

---

<sup>1</sup> Skular skil seg likevel ikkje mykje frå andre bygningar. Dei fleste hus har stenger framfor vindauga, og dei med god råd har stor port med eigen vakt (*askari*).

fysisk straff som ein arkaisk form for pedagogikk.<sup>1</sup> Likevel er det rekna som heilt normalt i Tanzania. I kapittel 4 vil eg prøve å forstå dette.

A-level ved Mtaa har tolv ulike studieretningar.<sup>2</sup> Nathifa gjekk studieretninga historie, swahili og engelsk (HKL). Vennene til Nathifa som eg vart kjende med gjekk stort sett i historie, swahili og engelsk (HKL) og historie, geografi og engelsk (HGL), følgjeleg var det hovudsakleg desse gruppene eg følgde i undervisinga. I tillegg observerte eg timar i ECA, EGM og PCB.

## Vidaregåande skule i Tanzania

Etter sjølvstendet i 1961 vart det lagt restriksjonar på utbygginga av vidaregåande skular. Universell grunnutdanning var det viktigaste målet. Styresmaktene ville ikkje at det skulle bli ein skokk av uteksaminerte elevar frå vidaregåande skular som ikkje fekk jobb (Brock-Utne 2000:96-97). Det vart også bygd mange kostskular. Ein av grunnane til dette var at det gav betre rammer for studia utanfor klasserommet. Studium har vist at elevar på kostskule gjer det betre enn elevar på dagskule (ibid.). Elevar uttalte at dei føretrakk kostskuler fordi det vart meir tid for lekser, gratis elektrisitet, kost og losji. Dessutan slapp dei å gjere arbeid i heimen.

To av dei vidaregåande skulane eg besøkte i Kilimanjaro-regionen var kostskular. Begge desse låg i toppen av rankingane basert på resultata frå dei nasjonale eksamenane. Ein ranking frå 1983 viste at blant 164 skular, var dei 41 beste alle kostskular (ibid.:98).

I samband med læringsmetodologi var dei fleste timane eg observerte lærarsentrerte og prega av forelesing. Lærarane er i sentrum for kunnskapen og dirigerer læringsprosessen (Vuzo 2007:5). Elevane skulle gjerne repetere det læraren sa. Ein slik type pedagogikk som fokuserer på repetisjon og pugging av kunnskap er det Paulo Freiere (1993) kallar *banking*; elevane blir sett på som tomme konteinrar

---

<sup>1</sup> Fysisk straff i skulen vart (som skrive) forbode i 1936 i Noreg.

<sup>2</sup> Sjå Appendiks 1.

som skal fyllast med kunnskap. Innanfor dette konseptet er kunnskap "ei gåve som er skjenka av dei som ser på seg sjølve som kunnskapsrike, til dei som dei betraktar som kunnskapslause" (Freire 1993:53). Ein av hypotesane eg vil gå nærare inn på er om engelsk som undervisningsspråk bidreg til denne type kunnskapsformidling. Gregory Bateson (1972) har skrive at læring medfører ein forandring av eit slag. Utenattlæring er for han den enklaste forma for læring, saman med såkalla "zero learning:" "når ein viser minimal grad av forandring i responsen på repeterte impulsar på sansane" (ibid.:283). Ved å lære stoff utanatt, lærer også elevane det å lære utanatt som læringsstrategi, med dei følgjane det har. I det følgjande kapittelet vil eg gå inn på korleis læring og undervising fann stad med engelsk og swahili som språk.

### 3. Språk i skulen

”Det er betre å snuble med tåa enn tunga” (Swahili-ordtak)



Eit klasserom i Dar es Salaam. Til høgre professor Justinian Galabawa.

Dette kapittelet tek føre seg hendingar i klasserommet knytte til språk. I løpet av ein skuletime er det mykje som blir kommunisert både verbalt og kroppsleg. I kapittelet vil eg først og fremst sjå på språkbruk hjå elevar og lærarar. Dei overordna spørsmåla er

- *Korleis skaper ulike språk ulike sosiale kontekstar?*
- *Kva diskurs er disiplin definert gjennom?*

Vidare vil eg diskutere korleis disiplinering blir utøvd gjennom å ha anten engelsk eller swahili som undervisningsspråk, og til sist vil eg drøfte kva språkbruk har å seie for læraren sin rolle i klasserommet.

---

Då eg var på feltarbeid, la eg fort merke til at både lærarane og elevane ved den vidaregåande skulen veksla mellom swahili og engelsk, sjølv om undervisningsspråket i vidaregåande skule *de jure* er engelsk. Andre studium viser også at kodeblanding er vanleg i tanzaniansk skule (Brock-Utne 2009; Mwinsheikhe 2007; Vuzo 2007). Dessutan vekslar mange byfolk i asiatiske og afrikanske eks-koloniar mellom morsmålet og språket til kolonimakta (Gumperz 1982:64). Det blir skilt mellom to variantar av slik tospråkleg kommunikasjon; kodeblanding og kodeveksling.<sup>1</sup>

Ifølgje informantane mine blir det stort sett snakka swahili i heimen. Hjø vertsfamilien min var dette tilfelle. Nokre gonger snakka dei også kisambaa, det lokale språket til sambaa-folket. Naadir, som var den eldste av barna, gjekk på engelskspråkleg grunnskule, og kunne følgjeleg ein del engelsk. Det hendte likevel av og til at han fekk skjenn for å snakke engelsk med meg heime. Der skulle ein snakke swahili. Eg merka med ein gong at det vart godt motteke då eg prøvde å snakke swahili. Dei tykte og det var artig når eg uttalte ord feil, eller med mykje aksent. Vi fann dessutan tonen gjennom musikken.

På språkkurset lærte vi ein kjend kenyansk song, *Malaika*, som er svært populær i Tanzania også. Då eg song denne songen saman med dei rundt middagsbordet, førte det til at stemninga lausna. Unni Wikan (1992) har referert til slike til dels språklause relasjonar gjennom omgrepet resonans. Ved å like maten og musikken fann vi felles grunn for samhandling. Interesse mi for swahili styrka desse banda. Midtvegs i feltarbeidet vart eg med Zareenah til Usambara for å treffe foreldra hennar. Då vart det enda viktigare å snakke swahili. Broren hennar<sup>2</sup> tok meg med til ein skule. Han kunne ikkje snakke engelsk, så vi vart nøydde til å snakke swahili. Det gjekk bra, og vi vart godt kjende.

---

<sup>1</sup> Sjå side 4 for definisjonar.

<sup>2</sup> Han refererte til ho som søster, men dei var biologiske søskenbarn.

På landsbygda blir det ikkje snakka så mykje engelsk. Då eg var i Usambara, snakka dei fleste berre kisambaa. Rektoren ved den vidaregåande skulen eg besøkte sa at det var eit problem at elevane snakka kisambaa på skulen. Han måtte straffe dei med pineslag for det, fortalte han. Når elevane vart møtte med ei slik straff for å snakke morsmålet sitt, underminerar det lokalspråket. Det blir på ein måte tilskrive ein lågare status ved at elevane blir straffa for å bruke det. I dette kapittelet vil eg presentere nokre teoriar om språk og gi innsyn i tanzanianske klasserom for å gjere greie for og analysere språkbruken i praksis. Eg brukte tolk.

## Strukturell makt

Wolf (1994) meiner det er nyttig å tenkje på fire former for makt. Den eine er makt som eit attributt ved personen; den andre er evna til å påføre vilja si på ein alter i sosial handling; ein tredje modus er makt som kontrollerer omstendene der folk kan vise potensiala sine og samhandle med andre (taktisk eller organisasjonell makt); den fjerde er evna til å strukturere det moglege handlingsfeltet til andre (ibid.:218-219).

Det tanzanianske utdanningssystemet er som nemnt basert på det britiske, og engelsk er undervisningsspråk i den vidaregåande skulen. Denne institusjonen blir då eit medium for strukturell makt. Omgrepet strukturell makt refererer til ein type makt som blir utøvd gjennom ein organisasjon eller institusjon, der organisasjonen sin struktur er eit resultat av slutningar med ein spesifikk hensikt. Til dømes vil det vere i britiske interesser å behalde engelsk som undervisningsspråk, fordi det gir eit grunnlag for sal av lærebøker på engelsk utgitt av britiske forlag. Under *English Language Teaching Support Project* vart det ikkje publisert lærebøker i Tanzania (Brock-Utne 2000: 183). Oppdraget gjekk til britiske forlag.

Birgit Brock-Utne fann også ut at CCM,<sup>1</sup> det største politiske partiet, hadde liten påverknad over utdanningspolitikken. Ingen funksjonærar frå CCM hadde blitt

---

<sup>1</sup> *Chama Cha Mapinduzi*, revolusjonspartiet, vart starta i 1977, som ei samanslåing av *Tanganyika African National Union* (TANU) og *Afro-Shirazi Party* (ASP). CCM var einaste tilletne parti i Tanzania fram til 1995.

---

spurt om å vere med i komiteen som i 1993 skulle skrive om tanzaniansk utdanning for det 21. hundreåret (ibid.:95). Ideologien til CCM, *ujamaa* og *kujitegemea* (sosialisme og sjølvberging), stod i opposisjon til donorane sine mål. Etter Ali Hassan Mwinyi vart president i 1995, godtok han Det internasjonale pengefondet (IMF) sin omleggingsplan for nedbetaling av gjeld, som medførte aksept av strukturelle tilpassingsprogram. Rubagumya (1990) hevdar at avtalen mellom IMF og Tanzania var på visse premiss: fri marknadskapitalisme, liberalisering av økonomien, devaluering av valuta og kutt i offentleg forbruk.

Clarke (1996:300-301 sitert i Vuzo 2007:35) hevdar at slike strukturelle tilpassingsprogram er instrument for rekolonisering av mange utviklingsland i Sør, i interesse av transnasjonale selskap og bankar. Desse organisasjonane nyttar engelsk for å kommunisere med tanzanianarar og styrker dermed engelsk sin posisjon i landet. Engelsk har også ein forrang som språk ved at det blir assosiert med vitenskap, kunnskap og utdanning, som også er former for makt. Eg vil diskutere dette ved hjelp av teorien om lingvistisk imperialisme.

## Lingvistisk imperialisme

Lingvistisk imperialisme er ein variant av kulturell imperialisme, ”som er knytt til språk, men også spreier seg til andre kategoriar sidan alle er formidla gjennom språk” (Vuzo 2007:124). I Tanzania er det følgjeleg engelsk som har forrang innanfor politikk, økonomi, teknologi og utdanning. Mwajuma Vuzo har samanlikna geografiundervising på engelsk og swahili i tanzanianske vidaregåande skular. Ho nyttar denne teorien for å vise at swahili er undertrykt som følgje av den overordna strukturen i asymmetriske nord-sør-forhold der språk overlappar med økonomiske, kulturelle og politiske dimensjonar (Philipson 1997 sitert i ibid.).

Mange av informantane mine insisterte på at dei ville ha engelsk som undervisningsspråk fordi dei då ville ha lettare for å få seg ein god jobb. Mora i vertsfamilien min sendte sonen sin til ein privat grunnskule med engelsk som undervisningsspråk. ”*Heime snakkar [ungane] swahili, så det er betre at dei snakkar*

---

*engelsk på skulen. Eg tenkjer at så mange land bruker engelsk som internasjonalt språk; difor er det nødvendig å bruke engelsk,”* sa ho.

Det er noko av det same som Birgit Brock-Utne (2000) refererer til som ein misforståing mellom å lære engelsk *som* fag og å lære fag *på* engelsk. Både lærarar og elevar gav uttrykk for denne haldninga. Halima Mwinsheikhe (2007) har skrivne om kva strategiar som blir nytta for å takle problema i forhold til swahili/engelsk som undervisningsspråk. Mange av hennar informantar føretrakk også engelsk som undervisningsspråk, fordi det er språket ”for breiare kommunikasjon og med større lingvistisk kapital” (Mwinsheikhe 2007:311). Nyerere meinte også at det var viktig å behalde engelsk som undervisningsspråk. Han såg engelsk sin funksjon for verda liksom swahili sin funksjon i Tanzania: ”Engelsk skal vere undervisningsspråk i vidaregåande utdanning og høgare utdanningsinstitusjonar, fordi det vil dø om det berre er eit normalt fag” (Vuzo 2007:32).

Likeeins uttrykte ein elev i Form V, Fredrick, at engelsk måtte vere undervisningsspråk, fordi det ville gi betre jobbmoglegheiter for elevane. Han ville bli advokat, og det var berre små rettsinstitusjonar som bruker swahili, ergo måtte han kunne engelsk for å bli advokat.

*Den viktigaste prioriteringa er å lære engelsk. Eg tykkjer det er bra at engelsk er undervisningsspråk, fordi det er internasjonalt. Du vil få tilgang til jobbmoglegheiter, i staden for å bruke swahili, som berre finst i Aust-Afrika. [...] Viss vi skal utvikle oss, treng vi å kunne engelsk, fordi vi får hjelp frå andre land. Eg kan ikkje seie at eg mislikar engelsk, fordi landet mitt er avhengig av andre land.*

Måten Fredrick ordla seg på, inneber at det er ein samanheng mellom økonomisk og språkleg avhenge. Han etablerer ein direkte kopling mellom språkleg kompetanse og moglegheit til å få seg jobb. Slik sett blir det ein sfærekonvertering frå lingvistisk kapital til økonomisk kapital. Engelskkunnskapar er ein føresetnad for å få seg ein godt betalt jobb som advokat, fordi engelsk blir brukt i alle høgare instansar i det tanzanianske rettssystemet(Lwaitama og van Grieken 2006).



---

Under den britiske koloniperioden vart engelsk språkkunnskap viktig i rekrutteringa til statsadministrasjonen (ibid.: 24). Johnston m. fl. (2000:164) definerer avhengeteori ved å kalle det ein teori som forklarar det ”blokkerte eller forstyrta viset land i den tredje verda utviklar seg på, som ei følgje av makta eksterne land (kolonimakter eller postkoloniale) har til å utnytte perifere land” (sitert i Vuzo 2007:124). Dei som støttar denne teorien meiner dei rike landa treng ei gruppe fattige land for å trygge rikdommen sin.

Afrika er teknologisk, finansielt og militært avhengig av dei industrialiserte landa i Nord. Under kolonitida introduserte kolonimaktene språka sine i utdanninga, følgjeleg vart det desse språka utdanna afrikanarar nytta for å kommunisere med kolonistar og kvarandre. Slik har desse språka utvikla seg til å bli internasjonale språk. Philipson (1992) poengterar at dette har ført til nokre få verdsspråk på toppen og ei rekke lokale minoritetsspråk i botn. Denne aukande ulikskapen mellom språk kallar Philipson lingvistisk imperialisme. Å lære kolonispråka var også ein form for mental tilpassing. Brevie, som var guvernør i Fransk Vest-Afrika, skreiv i 1930 at ”den innfødde hjerne kan bli disiplinert ved å meistre munnleg fransk” (Brock-Utne 2000). På liknande vis har den franske forfattaren og advokaten J. M. Servan (1737-1807) beskrive ideen sin makt.

Ein dum despot vil legge band på slavane sine med jernlenker; men ein sann politikar bitt dei enda sterkare med lenkene til deira eigne idear; det er ved det stabile punktet til fornufta han tryggar enden av lenka; denne lenka er sterkare fordi vi ikkje veit kva den er laga av og vi trur den er vårt eige verk; fortvilning og tid et vekk jern- og stålbanda, men dei er avmektige mot den sedvanlige samanslutninga av idear, dei kan berre stramme den ytterlegare; og dei mest solide imperia er grunnlagde på dei mjuke fibrane i hjernen (Foucault 1979:102-103).

Foucault ser på denne utøvinga av makt som ei ny kroppsleg makt. Sjølv om det er lova si makt over menneska han tek for seg, kan perspektivet også nyttast på språket sin makt over dei koloniserte. For å bli utdanna, må afrikanarar tenkje og uttrykke seg på engelsk, og såleis bli disiplinert av engelsk som språk.

## Ord som byttemiddel

Ein samtale er ein utveksling av informasjon. Det medfører at ein kan sjå på kommunikasjon som ein økonomi basert på utsegner (Allen 1999:71) Om undervisningsspråket er engelsk og elevar ikkje meistrar språket, blir det vaskeleg å bidra til denne økonomien. Engelsk blir såleis eit maktmiddel som kneblar elevane si uttrykksevne. Undersøkingar (t.d. Roy-Campbell & Qorro 1987; Criper & Dodd 1984; Mwinsheikhe 2007)<sup>1</sup> viser at elevar, og i stor grad også lærarar, har vanskar med å lære på engelsk. Halima Mwinsheikhe (2007) meiner at manglande engelskkunnskap er eit resultat av utdanningsspråkpolitikken, og at elevane er passive i timane pga. manglande språkleg kompetanse.

Når språket blir veksla til swahili, blir det derimot lettare for elevane å vere med på notane. Som vi skal sjå, er swahili i større grad brukt til sosiale meldingar der elevane er direkte involvert. Swahili aktiverar såleis ein sosial kapital medan engelsk aktiverar ein kulturell kapital (jf. Bourdieu 1995). Det er ein større grad av resiprositet når språket er swahili enn engelsk. I dei tilfella læraren snakkar berre engelsk, får han eller ho mindre respons enn når språket er swahili.

## Debatten om undervisningsspråk

Det har i lengre tid vore ein debatt om kva språk som skal vere undervisningsspråk i den vidaregåande skulen i Tanzania. I den tyske koloniperioden (1886-1920) var swahili administrasjonsspråk og undervisningsspråk i den fireårige grunnskulen (Brock-Utne 2000:176). Under britisk kolonistyre vart engelsk språket i administrasjonen over Tanganyika, medan swahili heldt fram å vere undervisningsspråk i grunnskulen for afrikanske barn. På denne tida var det ulike skulesystem for afrikanarar, asiatar og europearar. På 1950-talet vart det bestemt at engelsk skulle bli undervist som fag frå Standard 3. Ein studie gjennomført av det

---

<sup>1</sup> Undersøkingane er vist til i Mwinsheikhe 2007.

---

nasjonale swahilirådet (BAKITA)<sup>1</sup> viste at elevar i den vidaregåande skulen hadde store vanskar med å lære fag underviste på engelsk, og BAKITA argumenterte for swahili som undervisningsspråk i både vidaregåande og høgare utdanning (Mlama & Matteredu 1978 sitert i Vuzo 2007:31).

Makweta-kommisjonen (1982) anbefalte deretter at undervisinga av swahili og engelsk skulle styrkast, og at undervisningsspråket i vidaregåande skule skulle endrast frå engelsk til swahili (ibid.). I januar 1985 skulle swahili brukast i Form I og seinare også i universitetsstudium. J. Makweta, som var utdanningsminister, sa i august 1983 at desse endringane ikkje ville finne stad likevel. Etter eigne utsegn stod han fast ved endringa, men regjeringa bestemte å stoppe utviklinga av swahili ved høgare nivå i utdanninga (Brock-Utne 2000:179). Seinare hevdar han at det var universitetstilsette ved Institutt for utdanning som reverserte bestemminga. Ifølgje Bourdieu sine teoriar om språk og makt, var dette ein måte for eliten å halde på makta.

”Kommunikasjonsrelasjonar er også relasjonar av symbolsk makt der maktrelasjonar mellom talarar eller deira respektive grupper er aktualiserte” (Bourdieu 1991:37).

Sommaren 1984 vart det gjort ein studie<sup>2</sup> finansiert av den britiske regjeringa om korleis engelsknivået var på dei ulike nivåa i utdanningssystemet. Denne studien viste også at engelsknivået i dei fleste skulane var for lågt, følgjeleg ville ikkje bli effektiv læring i skulane. Dei estimerte at kanskje så mykje som 75% av undervisinga i Form I vart gjort på swahili. Dessutan var under 20% av testpersonane frå universitetet på eit nivå der det ville vere lett å lese enklare lærebøker for studia deira (ibid.). Ein ny studie av Qorro og Roy-Campbell i 1987 bekrefta desse tendensane ytterlegare; 94% av elevane i vidaregåande skule kunne ikkje forstå lærebøkene sjølv med hjelp frå lærarane. To av tre lærarar i testgruppa meinte elevane sine evner til å lese engelsk var utilstrekkelege. Forskarane konkluderte med å anbefale eit skifte av medium frå engelsk til swahili i den vidaregåande skulen (Vuzo 2007:56).

---

<sup>1</sup> *Baraza la Kiswahili la Taifa*

<sup>2</sup> Studien vart utført av Clive Criper, ein lingvist frå Universitetet i Edinburgh, og Bill Dodd, ein administrator som hadde lang erfaring frå Tanzania (Brock-Utne 2000: 179).

Den nemnde studien frå 1984 konkluderte med at nivået på engelskkunnskapane måtte styrkast. Denne anbefalinga blir sett i samanheng med *English Language Teaching Support Project*, som den britiske regjeringa ville finansiere med føresetnad om at engelsk skulle halde fram å vere undervisningsspråk (Brock-Utne 2000: 180). Grunngevinga var at engelsk var nødvendig som språket for teknologisk utvikling. Fleire lærarar eg snakka med la vekt på dette momentet som eit argument mot swahili som undervisningsspråk i vidaregåande skule. Under ein samtale med ein fysikklærar ved Mtaa Secondary School kom han med følgjande kommentar då eg spurte han om han ikkje kunne tenkje seg å undervise på swahili.

*Om du underviser på swahili, korleis skal du kommunisere med dei andre? Korleis skal du undervise biologi og fysikk? Du vil trenge utanlandsk materiale. Korleis skal du forklare anatomi på swahili? Til kven skal du formidle kunnskapen? Det er eit behov for å kommunisere med folk frå andre nasjonar. Dessutan er alt materiellet importert.*

Denne haldninga møtte eg hjå mange lærarar. Den viser ei førestelling av kunnskap som noko eksternt, noko som er importert utanfrå. Nokre uttrykte og at det ville vere nødvendig å omskolere alle lærarane viss undervisningsspråket skulle bli endra til swahili. Rektoren ved Mtaa Secondary School sa: ”*Eg er utdanna i å undervise matematikk, men om eg skulle undervist det på swahili, hadde eg ikkje klart det. Eg veit berre korleis eg skal gjere det på engelsk.*” Eg meiner dette viser at utdanningssystemet sin struktur gjer lærarar og elevar framande til sitt eige språk.<sup>1</sup>

Helen Verran (2001) kjem inn på liknande problemstillingar i boka *Science and an African Logic*. Ho har undervist matematikk i Nigeria. Ho slår fast at yoruba og engelsk inneheld kvar sin logikk i.f.t. matematikk og generelt livssyn. Medan engelsk bruker 10-talssystemet, brukar yoruba 20-talssystemet for å kvantifisere. Dessutan er det naturleg for elevar og lærarar å gruppere mengde inn i større einingar som til dømes koppar i staden for å måle det i centiliter (ibid.). Hennar informantar brukte også kodeveksling i timane.

---

<sup>1</sup> Styresmaktene sette av ressursar for å utvikle eit vokabular for matematikk på swahili etter sjølvstendet til Tanzania.

---

Verran har ei relativistisk tilnærming til dei ulike tilnærmingane til matematikk. Medan tal er hovudsakleg adjektiv på engelsk, er dei heller adverb på yoruba. Ho argumenterer for at kvantifisering på yoruba er like logisk og abstrakt som engelskspråkleg kvantifisering. Studium har vist at afrikanske barn har problem med kvalitative skilnader, men evna å manipulere tal (ibid.:124). Verran meiner dette har ført til ein uadekvat generalisering av primitiv kvantifisering i afrikanske samfunn.

Nedanfor vil eg komme med empiriske døme der informantane vekslar mellom swahili og engelsk. Eit skifte frå engelsk til swahili medfører gjerne eit skifte frå formell til uformell kontekst, medan eit motsatt skifte gjerne også er eit skifte tilbake til ein fagleg, formell kontekst. Dette bekreftar engelsk sin status som vitskapleg språk.

Kjerneargumentet for å avskaffe engelsk som undervisningsspråk er altså at det hemmar barna si evne til å lære faga. Dr. Martha Qorro, som er fagleg leiar av institutt for framandspråk og lingvistikk, Universitetet i Dar es Salaam (UDSM), meiner at engelsk som undervisningsspråk ikkje berre hindrar elevane å lære det faglege innhaldet, men at det også hindrar elevane frå å lære det engelske språket i seg sjølv. Ho meiner at elevane blir lærte ein dårleg form for engelsk, sidan dei fleste lærarane ikkje meistarar språket på ein god måte (News from the Nordic Africa Institute 2007). Elevane får følgjeleg vanskar med å uttrykke seg på engelsk.

Det er ikkje alle som er einige i at undervisningsspråket bør skiftast. Dr. Michael Kadeghe, også tilsett ved institutt for framandspråk (UDSM), meiner engelsk bør halde fram å vere undervisningsspråk. Under eit intervju argumenterte han med at swahili heller ikkje er morsmål for majoriteten av tanzanianarar. Vidare sa han, som mange lærarar eg snakka med, at swahili ikkje har godt nok utvikla vokabular til å bli brukt i undervisinga til visse fag, og at det vil vere vanskeleg å klare seg i den teknologiske utviklinga. Han kom med eit døme; dei engelske orda *refraction* og

*reflection* blir begge omsette til *pinda* på swahili.<sup>1</sup> ”Når du får eit slikt konsept, skaper det feil inntrykk. Du mister den opphavlege intensjonen” (Kadeghe 2007 [intervju]).

Eit anna saksforhold er at utdanning vart etablert av kolonimaktene. Difor bør utdanninga vere på engelsk, sidan Tanzania ikkje har noko ”innfødd” utdanning, ifølgje Kadeghe. I forhold til dei dårlege resultata frå dei nasjonale eksamenane, gav han skulda på den offentlege skulen. ”*Problemet ligg i offentlege skular; ingen bøker, inkompetente lærarar og ikkje avgjerande miljø.*”<sup>2</sup> *Offentlege skular gjer det dårleg på grunn av dette*” (Kadeghe 2007 [intervju]). Michael Kadeghe har skrive fleire lærebøker i engelsk og er rektor for ein privat vidaregåande skule i Dar es Salaam.

Ei tredje tilnærming til problemstillinga er å ha tospråkleg utdanning, slik som situasjonen allereie er i Tanzania. Wales og Canada har også ei slik ordning. Det viser seg å vere problematisk for elevane å byrje på vidaregåande skule, då dei har lært alt på swahili i grunnskulen. Forskarane Criper og Dodd estimerte at 75% av undervisinga i Form I føregjekk på swahili (Brock-Utne 2000:179). Dette overraskar heller ikkje meg ut frå det eg observerte ved vidaregåande skular. Ein lærar, Mr. Machemba, som underviste Form I fortalte at han brukte mykje swahili fordi elevane ikkje forsto så mykje engelsk, og dessutan var dei så sjenerte. Micheal Kadeghe fastslo også at lærarar bruker begge språk på universiteta og dei vidaregåande skulane. Vuzo (2007) meiner at undervisningsspråket i vidaregåande skular i realiteten er ein blanding av engelsk og swahili. Ein rapport frå BAKITA fastslo at ”engelsk som undervisningsspråk er dysfunksjonelt medan swahili som ”bispråk” er offisielt forbode” (Vuzo 2007:11).

Då intervjuet var over og vi kom ut av kontoret til Dr. Kadeghe, snakka han swahili med meg. ”*No er vi ferdig med den formelle biten,*” sa han og smilte. Sjølv om veksling og blanding av språk er offisielt forbode, skjer det stadig. Kvar dag eg

---

<sup>1</sup> Pinda blir omsett til twist, bend og curve på engelsk (Kamusi Project 2009).

<sup>2</sup> *Not conclusive environment.* Eg tolkar dette som eit uttrykk for at læringsmiljøet ikkje er bestemt nok.

---

besøkte Mtaa hørte eg dømer på dette. Nedanfor vil eg gå nærare inn på situasjonar der veksling av språk blir brukt som kontekstuelle markørar.

## Skulen som prosa

I dei aller fleste av skuletimane eg observerte vart det skifta mellom engelsk og swahili av både lærarar og elevar. Skiftet av språk endra ofte den sosiale meiningen i kommunikasjonen og følgjeleg også samhandlinga i klasserommet. Ut frå observasjonane mine var det meir enn berre ei endring i språk som gjekk føre seg. Det var som om det låg nokre gitte føresetnader for korleis elevane skulle forstå læraren når han eller ho veksla mellom engelsk og swahili. I dette avsnittet vil eg prøve å forstå desse føresetnadene, og sette dei i lys av læraren sin rolle.

Forskning viser at tospråklege som kodevekslar<sup>1</sup> mykje, meistrar språka dei vekslar mellom svært godt (Aarsæther 2006:43). Difor kan kodeveksling sjåast på som noko meir enn ein meistringsstrategi for å kompensere for manglande evner i det eine språket. Rett nok var det tilfeller der læraren brukte swahili for å klargjere og utdjupe visse poeng, men det var sjeldan. Som regel var kodevekslinga samanfallande med eit skifte anten i mottakar for teksten eller temaet i samtalen.

Språkbruken endrar sosiale rammer i skulekonteksten. Det var ikkje tilfeldig når det vart veksla i språk i samhandlingsprosessen. Ofte var det kontrasterande bruk av dei to språka; uformelle emne vart formidla på swahili av lærarane, medan det faglege og formelle vart kommunisert på engelsk. Observasjonane mine tilseier at kodeblanding og kodeveksling var ein daglegdags aktivitet blant både lærarar og elevar. Elevane brukte gjerne standard engelsk når dei snakka til læraren, men swahili når dei snakka med kvarandre. Dette kan tolkast på fleire måtar. John Gumperz (1982:30) presenterer eit scenario der ein svart amerikansk student vekslar mellom å snakke standard engelsk til læraren, men brukte "svart engelsk" for å snakke til medstudentane sine. Studenten spurte læraren om ein anbefaling som han skulle

---

<sup>1</sup> Veksling i språk i heile setningar. Kodeblanding er blanding av språk i same setning.

bruke til ein søknad om eit stipend. Deretter sa han til medstudentane: ”Ahma git me a gig!” ”Eg kjem til å få hjelp” tyda dette. Nokre meinte han skifta til svart engelsk for å rettferdiggjere førespurnaden, og å fortelje til dei andre studentane at han måtte ”følgje spelereglane som vi svarte må gjere viss vi skal greie oss i verda dominert av kvite” (ibid.:32).

For å undersøke elevane ved Mtaa Secondary School si oppfatning av fenomenet, gjorde eg ei spørjeundersøking<sup>1</sup> der 26 elevar svarte på ei rekkje spørsmål om blant anna dette temaet. Alle dei spurte var Form VI-elevar, og hadde følgjeleg lang skuleerfaring. 22 elevar bekrefta at lærarane blanda engelsk og swahili i undervisinga, 2 svarte at nokre lærarar gjer det, 1 meinte lærarane berre bruker engelsk, og 1 svarte ikkje. På spørsmålet om elevar blandar språk, svarte alle elevane bekreftande unntatt ein som ikkje svarte.

Populasjonen i undersøkinga er for liten til at eg kan generalisere, men resultatata gir likevel ein klar peikepinn på tospråklegheit som ein viktig del av skulen, praktiserte av både lærarar og elevar. I Halima Mwinsheikhe (2007:248) sitt studium vart kodeveksling nemnt av 38 av 42 elevar og 2 av 4 lærarar. Mwinsheikhe såg på kodeveksling som ein meistringsstrategi lærarane nyttar for å formidle det faglege innhaldet. Eg vil vise at lærarar også nyttar det for å skape dynamikk i den sosiale samhandlinga. Under vil eg presentere fire lærarar, to som blanda språk og to som ikkje gjorde det, og analysere kva forskjellar dette medførte.

## **Tony**

Tony var nyutdanna og byrja å jobbe på Mtaa Secondary School i februar 2007. Då var han i midten av tjuetåra. Han byrja å snakke med meg i ein tepause på lærarrommet, og vi vart ganske godt kjende etter kvart. Det hendte vi treffe kvarandre utanom skuletida også. I eit tilfelle gjekk vi saman i eit bryllaup. Eg observerte Tony undervise nokre gonger. Eg vil no gå nærare inn på ein av desse timane.

---

<sup>1</sup> Sjå Appendiks 3: Spørjeskjema.



I denne timen var han vikar i fysikk for Form II. Eg gjorde lydopptak av timen for å ha eit meir nøyaktig grunnlag å fortolke utsegna ut frå. Likevel er det mykje som ikkje kjem med på eit lydopptak også, som til dømes kroppsspråk, lukter og subtile reaksjonar. Tony nytta både kodeveksling og kodeblanding i løpet av timen. Til dømes starta han ein setning på engelsk, og så utdjupa emnet på swahili. Nokre gonger sa han heile setningar på engelsk, for så å omsetje dei til swahili. Omtrent halvparten av undervisinga vart gjort på swahili. Han snakka mest engelsk i byrjinga av timen, for så å gradvis fylle ut med meir informasjon på swahili. Timen hadde forelesingspreg; det var læraren som skreiv på tavla og forklarte. Temaet var arbeidsenergi og –kraft. Når han snakka på swahili vart elevane meir merksame; fleire såg opp og tok notat. Kroppsspråket deira signaliserte at dei var til stades i det som vart formidla. Han stilte også spørsmål på engelsk, men fekk liten respons. Mot slutten av timen fekk elevane ei oppgåve dei skulle rekne ut. Etterpå spurte eg han om han blanda språk for å hjelpe elevane til å forstå meir.

*Ja, som vi lærte på lærarskulen. Der fortalte dei oss at når du underviser, er det noko kausalitet du må legge meir vekt på. Så for å gjere det, bruker vi swahili. Vi bruker det av og til, ikkje heile tida.*

Det Tony meinte, var at eit skifte av språk framhever kausalitet. Elevane vil skjønne samanhenger mellom årsak og verknad ved å bli underviste på swahili. Implisitt blir det sagt at elevane sine engelskkunnskapar ikkje held høgt nok nivå for å skjønne slike samanhengar. Det underbyggjer også påstanden min om at Tony brukte kodeveksling som ein meistringsstrategi. I motsetnad til Mr. Mlaki, som blir presentert nedanfor, nytta Tony mest kodeblanding. Eg vil diskutere kva følgjer dette fekk i.f.t. orden nedanfor. I denne timen brukte læraren fysisk straff mot heile klassen. Eg vil gå nærare inn på episoden og analysere hendinga i kapittel 3.

### **Mr. Machemba**

Eldre lærarar ved Mtaa hadde eit anna syn på språk. Mr. Machemba hadde undervist i 33 år, og vore tilsett ved Mtaa sidan 1998. Han la vekt på swahili sin viktighet for Tanzania som nasjon. ”*Det er ikkje ein spesiell tanzaniansk kultur(...) den eine kulturen er basert på ein felles idé om eitt språk og ein skule for alle religionar og*

*stammer,*” meinte han. Samanlikna med Kenya er det fredfullt mellom dei ulike etniske gruppene. Angående undervisningsspråk stod han fast på at det måtte vere anten engelsk eller swahili, ikkje ein blanding. Sjølv underviste han Form I i swahili. Mr. Machemba trudde at swahili ville bli undervisningsspråk også i vidaregåande skule, men at det ville krevje store ressursar. Eg spurte om korleis han trudde swahili ville bli ytterlegare anglifisert.

*Nei, det vil ikkje skje. Det er i ferd med å bli eit austafrikansk språk,(...) heile den søraustre sona snakkar swahili, sjølv om dei ikkje bruker det offisielt. Det er ikkje vanskeleg for oss å kommunisere med folk i Mosambik. Dei snakkar portugisisk, men kan swahili. Mange sørafrikanarar snakkar swahili i tillegg til engelsk også. Viss du drar til Somalia, blir det brukt; og i Rwanda og Burundi. Uganda har allereie gjort det til offisielt språk, og det blir undervist. Viss du drar til Sudan blir det snakka av mange menneske, for ikkje å snakke om Midt-Austen. Vi hadde ein som budde her då den aust-afrikanske jernbana vart bygd. Desse folka frå India, Sidhi, (...) dei snakka swahili, og drog tilbake til India. I det området snakkar dei framleis swahili, har eg blitt fortalt. Dei franske brødrane og dei tyske lingvistane var dei som starta med swahili-gramatikk, og med å undervise swahili også. Tyskarane underviste på swahili og administrerte på swahili. Grunnskulen vår brukte swahili på den tida. Så kom britane og språkpolitikken vart vinglande. Viss du les historia til swahili, var britane uvillige til å ta over språkbruken. Dei oppmoda til å bruke stammespråk i Kenya. Til og med politiske møter i Kenya vart via til stammepolitikk. Det er difor kenyantarar er påverka av stammetilhøyre.*

Det var tydeleg at han var stolt av swahili. Han såg språket som eit forsonande element mellom dei ulike etniske gruppene i landet, i motsetning til Kenya, der forholda var meir spente. Eit utslag av etniske motsetningar kom til syne etter valet i Kenya i romjula 2007. Fleire av borna til Mr. Machemba studerte i Kenya. Dei kunne fortelje at nokon ville reise seg i forsamlinga og seie, ”eg er kikuyu, eg kjem frå Ambo. Eg er luo, eg kjem frå Kisu.” Dette var på college-nivå. Mr. Machemba meinte slikt var nonsens i Tanzania.

*Her vil einkvan reise seg og seie, ”eg er det og det, og eg kjem frå Kagera eller Kilimanjaro.” Det er ikkje ein stamme lenger. Folk kan sitte og snakke stammespråk når dei er sikre på at dei har same stammebakgrunn. Men dei snakkar aldri om stammeherredømme her.*

---

Sjølv høyrte han til chaggaane. Dei blir gjerne dregne fram som utdanna og framståande forretningsfolk, men han meinte dette hadde hovudsakleg historiske føresetnader. Sidan misjonærane kom dit og starta opp utdanning, utvikla dei seg raskare. Der misjonærane sette sine føter, er dei same plassane der du finn meir utdanna folk, konstaterte han.

### **Mr. Lauwo**

Mr. Lauwo var den læraren eg først observerte då eg kom til Mtaa. Han var den einaste eg stifta kjennskap med som berre brukte engelsk i undervisinga si. Ovanfor skreiv eg at språkveksling mellom engelsk og swahili ofte medførte eit kontekstskifte. Lærarane brukte gjerne swahili når dei spurte om elevane hadde fått med seg innhaldet, eller når dei ville få elevane til å slappe av ved å slå av ein spøk. Disiplinære instruksjonar vart dessutan oftast sagt på swahili. Her vil eg gå gjennom ein time i økonomi med Mr. Lauwo for å illustrere korleis ein vanleg time med berre engelsk som undervisningsspråk kunne utarte seg. Påstanden min er at undervisinga vert mindre dynamisk og samhandlingsorientert når undervisningsspråket er berre engelsk enn om læraren hadde veksla språk eller undervist heile timen på swahili.

Undervisingsstilen til Mr. Lauwo var å hovudsakleg forelese og skrive fullstendige setningar på tavla. Han var som alltid velkledd med skjorte og slips. Det var vanskeleg for meg å lese det han hadde skrive, pga. det skarpe solskinnet som kom gjennom gløtten på døra. Medan han skreiv på tavla var det ein del uro frå elevar som snakka saman, men han reagerte ikkje på dette. Etter å ha skrive fleire lange setningar spurte han, ”*med kva metodar kan du berekne nasjonal inntekt?*” Ingen svarte. Læraren peika så på elevar, og den tredje som vart spurt svarte stille. Mr. Lauwo spurte klassen om dei høyrte han. Det gjorde dei ikkje, så han måtte repetere.

To elevar bak i klasserommet snakka saman i staden for å følgje med. Dei måtte reise seg og seie namna sine som straff. Slik stod dei i eitt minutt. Ikkje overraskande var det elevane framme i klasserommet som tok mest notat frå tavla. I dei fleste timane eg tok del i, sat eg også framme i klasserommet. Dette var ofte fordi eg kom etter storparten av elevane hadde sett seg, så det var rett og slett ikkje plass til

å komme seg bak i rommet. Ein anna grunn var at elevane eg hadde blitt kjend med sat framme i klasserommet, og hadde teke av ein plass til meg der. Som ein konsekvens av dette fekk eg ein lapp adressert til *mzungu*. ”*Kva skjer! Kvifor kjem du ikkje til oss bak og seier hei!*” stod det.<sup>1</sup> Eg bestemte meg for å følgje oppfordringa neste dag. Då fekk eg også erfare at det var vanskelegare å sjå tavla og å høyre kva læraren sa. Elevane mumla til kvarandre på swahili og sendte lappar. Dei elevane eg vart best kjend med likte å sitje framme. Ein elev sa at dei som sat bak likte å snakke og fortelje historier. ”*Dei fleste held seg framme. Dei som oppheld seg bak er redde for å bli stilte spørsmål.*”

Timen til Mr. Lauwo haldt fram på same vis. Han skreiv namnet på ei rekke finansielle institusjonar på tavla. Innimellom stilte han elevane spørsmål. Han fekk til dømes ein elev til å reise seg og framføre lova om tilbod og etterspurnad. Heile timen vart undervist på engelsk. Det vart ikkje sagt noko uformelt eller spøkefullt gjennom økta. Læraren konkluderte ved å seie, ”*eg håpar eg er klar på at det er slik lova opererer,*” og gjekk ut av rommet.

Lova opererer også slik at engelsk er einaste tilletne undervisingspråk i vidaregåande skule. Dette legg klare avgrensingar på undervisinga for både lærarar og elevar, ettersom dei fleste ikkje beherskar engelsk på ein god måte. I denne timen måtte elevane reise seg om dei laga uro i klasserommet. I ein anna time eg observerte gav læraren svært enkle tilbakemeldingar til elevane. Om dei fekk til det dei skulle, sa han ”*flink gut/jente.*”<sup>2</sup> For denne læraren gjorde engelsk som undervisingspråk at han fekk eit mindre utval av verktøy for å differensiere instruksjonar. Mwinsheikhe (2007:271) meiner mangelen på engelskkunnskap hjå elevar og lærarar er omfattande, både i tal på involverte og alvoret av problema.

Slik sett blir rolla til læraren mindre tydeleg med engelsk som undervisingspråk viss læraren ikkje meistarar språket tilstrekkeleg. Om ein lærar vil

---

<sup>1</sup> ”*Tsup! Why don't you come 2 backbenchers and say hello!*” var den opphavlege formuleringa.

<sup>2</sup> ”*Good boy/girl.*”

---

kommunisere noko morosamt eller av disiplinær tyding, vekslar gjerne han eller ho til swahili, fordi det er det språket både elevane og lærarane meistrar best.

### **Mr. Mlaki**

Som tidlegare nemnt, medførte som regel ei veksling av undervisningsspråk også eit kontekstskifte. Når læraren snakka engelsk, skulle elevane ta notat og reprodusere det læraren sa. Når språket var swahili, var samanhengen gjerne humoristisk eller av disiplinær karakter. Goffman (1974) brukar omgrepet ramme (frame) for å beskrive korleis folk fortolkar situasjonar.<sup>1</sup> Likeeins kan vi seie at språket til læraren sette ei ramme for korleis meiningsinnhaldet skulle forståast. Dette blir heller ikkje oppfatta likt av alle deltakarane.

Mr. Mlaki var ein av lærarane eg observerte ved Mtaa som kodeveksla mykje. Den timen eg vil gå nærare inn på her, var i faget geografi II (demografi), og illustrerer dei meir generelle påstandane ovanfor. Mr. Mlaki skulle undervise Form VI HGL<sup>2</sup> om alternative kjelder til energi i Tanzania. Han veksla mellom engelsk og swahili gjennom heile timen, og skreiv hovudpunkta på tavla. ”*Verda er godt utrusta med talrike kjelder til kraft og drivstoff som fossile brennstoff, petroleum, råolje osv.*” Han haldt fram med å forklare om biogass. Etter å ha skrive to setningar på tavla, stoppa han opp og spurte på swahili om alle forsto. Dei bekrefte det, og han fortsette. Litt seinare slo han ein spøk på swahili, og elevane lo. ”*Heng du med, Stella?*”<sup>3</sup> sa han. Han spøkte mykje med eleven som sat attmed meg, Stella. Litt seinare heldt han fram, ”*Carolina er ein plass der bomull vert dyrka. Kvifor kallar då barna sine det same? Eller kvifor kallar folk barna sine Stella når det er namnet på ein øl.*” ”*Det er ikkje ein øl, det er ei stjerne!*” repliserte Stella. Han såg forundra ut over det kontante svaret.

---

<sup>1</sup> Gregory Bateson (1972) har tidlegare brukt omgrepet på liknande vis.

<sup>2</sup> Sjå Appendix 1.

<sup>3</sup> *Are you together?* Denne frasen vart mykje brukt av lærarar. Elevane ville alltid svare ”yes, Sir” eller vere stille, sjølv om dei ikkje forsto.

Ved å stadig veksle mellom språka og samstundes mellom formelle og uformelle tema, gav Mr. Mlaki elevane ein variert og minneverdig time med undervisingsstilen sin. Sjølv om han var kunnskapsrik og la vekt på å formidle faget, gav han elevane pausar ved å komme med artige kommentarar på swahili. Skiftet i språk gjorde og at læraren aktiverte eit sosialt fellesskap som var innlært med språket. Etter timen snakka eg med Stella om måten læraren underviste på. ”*Han er ein god lærar. Vi likar han godt, fordi vi aldri kjedar oss i timane hans.*” Ho sa også at Mr. Mlaki kunne vere streng med elevane også, sjølv om han likte å spøke. Som lærar sette han ei klar ramme for timen der han bevisst varierte i læringsstrategiar for at elevane skulle følgje med. Viss vi samanliknar Mr. Mlaki med Tony, som hovudsakleg nytta kodeblanding som ein meistingsstrategi, vart det i denne timen meir tematisk orden i kommunikasjonen, fordi læraren kodeveksla. Det vil seie at han nytta fullstendige setningar på kvart språk. Kan vi seie at blanding av engelsk og swahili skaper uorden? Eg vil sjå nærare på dette under i avsnittet *Resiprositet*.

Ifølgje språkleg sosialiseringsteori er prosessen der eit individ blir eit kompetent medlem av eit fellesskap i stor grad realisert gjennom språk (L. Moore 2006). I denne timen, som mange andre, bar deler av undervisinga preg av *utenattlæring*. Elevane skulle kunne gjenfortelje informasjonen på same vis som læraren hadde formidla den. Den type repetisjon elevane fekk var assistert av læraren. Leslie Moore (2006: 121) meiner slik repetisjon ”sosialiserar barn i andrespråket og dei assosierte måtane av å gjere, vere og føle.” I dei høva der læraren nyttar engelsk for å formidle fagleg innhald og swahili for å kommunisere uformelt, sosialiserar det individa til å oppleve engelsk som eit fagspråk og swahili som eit ”bruksspråk”. Då Mr. Mlaki veksla til swahili, aktiverte det innlærte sosiale skjema for bruk av swahili. Det er assosiert med noko uhøgtidleg; at ein spøker og har det kjekt i lag. Ut frå studien av Koran-skular i det nordlege Kamerun meinte L. Moore at barna lærer å utvikle lingvistisk og kulturell kompetanse ved hjelp av språkleg sosialisering i dei sosiale verdene der arabisk og fransk er brukt (ibid.:123). Likeeins vil elevar i Tanzania lære seg både lingvistiske og kulturelle koder ved å kodeveksle. Problemet

---

oppstår viss læraren meistrar det eine språket dårleg. Dette har vore ein påstand som har blitt lagt fram i den nemnde undervisingspråkdebatten.

Om all undervising skal vere på eit framandspråk krevjar det at læraren har eit språkleg forråd både for klasseromsadministrasjon, organisering, disiplin, tilbakemelding, for uformelt prat og for å snakke om språk (Vuzo 2007:10). Ettersom mykje av desse aktivitetane vart utført på swahili i vidaregåande skular, kan det tyde på at lærarane manglar det nødvendige vokabularet. Som vi såg frå geografitimen klarte Mr. Mlaki fint å kompensere for dette med kodeveksling. Det var heller ingen disiplinære problem i løpet av økta. Læraren klarte å skape ein tematisk kontrast i følgje med ein språkleg kontrast.

### **Lærarrolla gjennom språk**

I dette avsnittet vil eg diskutere korleis læraren skaper og underbyggjer rolla si gjennom språkbruk. Eit døme eg vil trekkje fram er frå ein fysikktime. Læraren skulle levere tilbake retta prøvar. Resultata var dårlege. ”*Trekk opp sokkane!*” sa læraren. Han fortalte at beste resultat var 57/100, og elevane klappa. Det verste var 10, elevane klappa humoristisk for dette også. Læraren brukte timen til å gå gjennom spørsmåla. Nokre elevar viste svar på tavla. Ofte spurte læraren ”*Are we together?*”. Eg vart fortalt at det eigentleg var ein uhøfleg ting å seie. Dette illustrerer at læraren viser statusforskjell ved å spørje elevane om dei heng med. Dessutan kan kodeveksling også bli brukt for å illustrere statusforskjellar. Når læraren skiftar til swahili for å kommunisere noko til elevar, kan det også vere ein måte å seie at elevane ikkje meistrar engelsk, og difor må dei bli snakka til på swahili. Eit anna symbol som også kan lesast som ein tekst er stikka. Under denne timen låg stikka på ein pult like ved kateteret heile timen. Den låg der som eit symbol på læraren sin makt, og vekka elevane sin frykt. Undervegs i timen fekk ein elev på bakarste rad tre rapp med stikka. Læraren nytta i denne timen swahili når han snakka med einskildelevar og engelsk når han snakka fag. Ved å konsekvent snakke swahili med einskildpersonar, vert det etablert eit samband mellom det personlege og swahili som språk. Det skjedde ganske ofte at lærarar kom med sarkastiske kommentarar til

elevar. I ein historietime for Form V sa læraren til ein mannleg elev ”*du har repetert Form V to gonger, og du er framleis tullete.*”

## Kolonial bakrus

Tittelen på dette avsnittet er henta frå ein samtale med Justinian Galabawa, som er professor ved utdanningsfakultetet ved Universitetet i Dar es Salaam. Eg besøkte Dar es Salaam og universitetet der i mai 2007. Professor Galabawa meinte det tanzanianske utdanningssystemet lid under ein kolonial bakrus. Galabawa har jobba i lang tid for å gjennomføre eit skifte i undervisningsspråk i den vidaregåande skulen.

*[Elevane] kan lære engelsk som eit språk, ikkje gjennom fysikk.(...) Ettersom den asiatiske økonomien er sterk, burde vi heller lære kinesisk. Om 30 år vil økonomien vere dominert av japanarar eller kinesarar. (...) Marknaden er der. Eg kan seie deg; om det blir gjort eit politisk vedtak neste år, byrjar vi å undervise på swahili. Det nasjonale swahiliinstituttet har skrive bøker, men vi er i ein kolonial bakrusmentalitet. Den industrielle revolusjonen starta i England då dei byrja å bruke engelsk i staden for latin. Sjå på dei komparative fordelane; vi bruker ikkje grunnressursane. 35 millionar snakkar swahili. Alle lærarar kan snakke swahili (Galabawa 2007 [intervju] ).*

Engelsk som undervisningsspråk er spesielt framandgjerande på landsbygda. Praksisen skapar også ein distanse til swahili som akademisk språk. Som det var påpeikt i avsnittet om lingvistisk imperialisme, blir engelsk verdsett fordi dei skal vere attraktivt på arbeidsmarknaden. Diskursen om karrieremoglegheiter viser at engelsk har høgare status, fordi det gir moglegheiter til å få ein god jobb både i Tanzania og utlandet. Galabawa gav ein engasjert replikk mot denne haldninga.

*I rurale område er engelsk eit dødt språk. Det eksisterar ikkje der. Engelskkunnskapen blant lærarar er dårleg; vi treng eit stort prosjekt, ”kva er kunnskap? kva er utvikling?” Utdanning er mystikk; nokre meiner fysikk ikkje er del av tanzaniansk kultur. Det er nonsens... at det er britisk kultur. Du får dei til å konsentrere seg om swahili. Du treng ikkje å gå gjennom engelsk for å forstå kva ein blome er. (...)[Engelsk] er eit språk som ikkje er del av kulturen. Eg har sjølv problem med å forklare omgrep gjennom engelsk (ibid.).*



---

Til tross for desse problema er det ingen veg utanom å lære engelsk viss ein elev skal få seg høgare utdanning. Dette gjer at foreldre som har råd til det sender barna sine til private grunnskular med engelsk som undervisningsspråk. Under opphaldet i Dar es Salaam i mai besøkte eg ein slik skule. Skulen var bygd i 2002, og klasseromma var opne og lyse. Det var i overkant av 20 elevar i kvar klasse. Eg observerte tre skuletimar, som gjekk føre seg utan noko bruk av straff. Lærarane brukte heller ingen form for kodeveksling i timen. Rektoren meinte at bruken av engelsk var den viktigaste grunnen til at foreldre sendte elevane til denne skulen.

*Barna som har engelsk i grunnskulen møter ikkje dei same problema i vidaregåande. (...) Det er prestisje for utdanna grupper å kunne snakke engelsk. (...) No har vi ein kolonial mentalitet; at viss du snakkar engelsk, er du ein type klasse, og om du snakkar swahili er du ein anna [senker handa].*

Ut frå slike utsegn, er det klart at swahili ikkje har status som eit akademisk språk. Måten denne rektoren ordlegg seg på er også med på å konstituere denne røynda. Ved hjelp av skilt som oppfordrar elevane om å snakke engelsk, blir denne verdiskilnaden ytterlegare forsterka. Bourdieu (1991) meiner kommunikasjonsspråket er den kulturen som både sameiner og separerer, og som legitimerer distinksjonar ved å tvinge alle andre kulturar til å definere seg ved avstanden til den dominerande kulturen (ibid.: 167). I eit intervju med rektoren ved Mtaa kom han med ein interessant kommentar i forhold til swahili. ”Vi treng framleis engelsk som internasjonalt språk. Flott, vi treng engelsk, men så; om vi går tilbake til swahili... Språket vårt har ikkje utvikla seg nok til å forme elevar på vidaregåande nivå.” Folk som manglar den legitimerande kompetansen blir ekskluderte frå dei sosiale områda der denne kompetansen er kravd (ibid.:55). Her nytta rektoren fleire metaforar for å snakke om språket. Både at det ikkje har utvikla seg nok og at det er eit verktøy for å forme elevane. Språk er makt, og engelsk har meir makt enn swahili. Likevel står det dårleg til med engelskkunnskapane til ungdommen. Engelsklæraren Mr. Mlawi gav Form V ved Mtaa eit svar på kvifor det er slik.

## Alt var betre før

Mr. Mlawi var engelsklærer for A-level ved Mtaa. Han var alltid velkledd og hadde eit sjølvsikkert smil om munnen når han underviste. Dessutan var han ikkje redd for å komme med sarkastiske merknader til elevane. Han var rundt femti år, og underviste ofte utan notat. Engelsken hans var svært god.

Denne skuletimen vil illustrere Mr. Mlawi sin haldning til den noverande situasjonen i tanzaniansk skule. Gjennom denne timen viste læraren noko om forholdet mellom ideologi og praksis i tanzaniansk politikk. Han hadde ein engasjert lærarstil, og gjekk mykje rundt i klasserommet. Klassen var Form V HKL og eg talte kring 80 elevar i rommet. Han starta med å seie temaet for timen. ”*Eg skal forklare kvifor det var mogleg å lære engelsk meir effektivt i 1950- og 60-åra enn i dag. De studentar burde vite dette [engelsk]. Foreldregenerasjonen snakkar betre engelsk enn dykk. De snakkar blablabla [swahili]*” Elevane braut ut i latter då han byrja å gjere narr av dei. Han sa altså dette på swahili, og det illustrerar igjen påstanden min om språkveksling som kontekstuell markør. Ved å skifte språk førebudde han elevane på at det skulle komme noko uformelt. Oftast er dette ein spøk, men det kan og dreie seg om disiplinære instruksjonar. Mr. Mlawi gjekk tilbake til temaet, og skifta med det også språk.

*Situasjonen til swahili før 1967 var slik; studentar las lokale magasin på swahili. Dei lærer ikkje engelsk, berre gjennom popmusikk og pornografi. (...) Slik var situasjonen før Arusha-erklæringa. (...) Målet med erklæringa var at Tanzania sitt folk skulle bli sjølvberga; ein afrikansk reaksjon mot kolonialisme.*

Vidare i timen la han ut om at det var færre elevar i klassane før, lærarane var kompetente, læreplanane forståelege, og dei hadde også munnleg eksamen. Då jobba elevane seriøst for å lære engelsk, hevda han. Så lista han opp på tavla alt som var gale no.

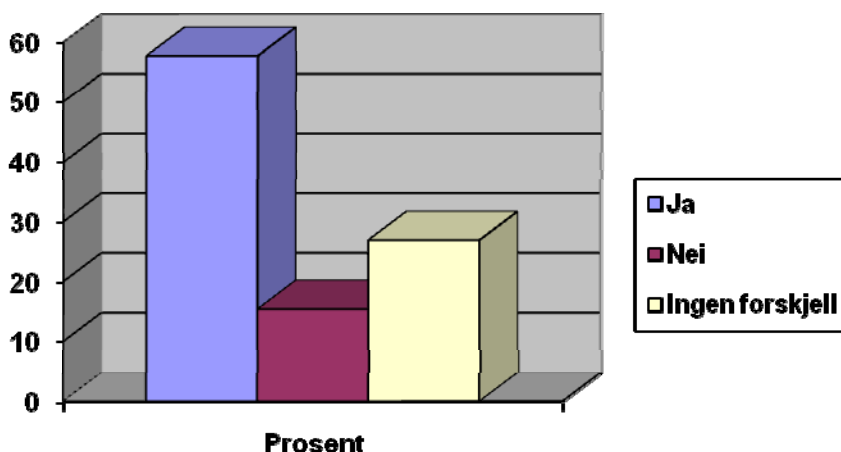
1. Ingen kompetente lærarar i dei fleste skulane.
2. Ingen lokale modellar å imitere.
3. Tanzania har to offisielle språk.

#### 4. Mangel på læremateriell.

Mr. Mlawi: *Spesielt lærebøker i engelsk for A-level. Korleis kan du forvente at elevar skal lære engelsk utan nødvendige bøker? Dei i regjeringa bryr seg ikkje om bruken av engelsk.*

Han sa at dei fleste jobbane gjekk til folk frå Uganda og Kenya. For å illustrere poenget kom han med eit ordspråk på swahili. ”Ein som du betraktar som vond, har sko som du betraktar som medisin.” Du kan mislike nokon samstundes som du misunner noko vedkommande har. Mange av informantane mine snakka om å dra til Kenya eller Uganda for å studere. Til dømes Nathifa som ønska å studere ved Makerere-universitetet i Kampala. Thomas sa han føretrakk engelsk fordi ”*når du drar utanlands, er nokre av maskinene og PC-ane på engelsk [sic]. Dei føretrekk å bruke engelsk i mange jobbar, og under intervju.*” Han likte likevel best å snakke swahili, ”*fordi det er morsmålet mitt, og for at det beskyttar kulturen vår.*”

Undervegs i feltarbeidet fekk eg ein idé om at engelsk førte til meir bruk av fysisk straff, fordi elevane blir meir usikre og presterer dårlegare. Som følgje av at dei gjer det dårlegare og er i mindre stand til å bidra i timane, blir dei også meir straffa. Eg bestemte meg for å ta dette med i spørjeundersøkinga blant Form VI-elevane.



Figur 3.1 Er det meir bruk av fysisk straff når undervisningsspråket er engelsk?

## Resiprositet

Som nemnt tidlegare i dette kapittelet kan vi sjå på kommunikasjon som ein transaksjon. I forhold til språkleg kapital, er det ingen tvil om at Mr. Mlawi var den av lærarane som hadde størst språkleg kapital ettersom undervisningsspråket var engelsk og han var utdanna engelsklærer. Han snakka artikulert og formulerte seg godt med språklege verkemiddel. Elevane var med i timen. Mr. Mlawi brukte dessutan kroppen sin aktivt i undervisinga ved å gå rundt, smile og sjå elevane i auga. Han klarte å engasjere elevane gjennom å ta dei på alvor, men samstundes gi vennlegsinna kritikk mot måten dei snakka engelsk på. Slik eg oppfatta det tok elevane sarkasmen med eit smil og som eit insentiv til å jobbe vidare for å betre engelskkunnskapane. Mr. Mlawi veksla mellom swahili og engelsk på ein måte som gav orden i kommunikasjonen mellom elevane og læraren.

Språk former ein type rikdom (Bourdieu 1991:43). ”Opprettinga av ein lingvistisk marknad skaper føresetnadene for ein objektiv konkurranse der kompetanse kan fungere som lingvistisk kapital, som produserar ein *profitt av distinksjon* for kvart sosiale bytte” (ibid.:55). Engelsk blir såleis det språket i Tanzania som gir ein slik profitt for distinksjon både i skulen og i arbeidslivet. Det må ein endring til i den lingvistiske marknaden om swahili skal kunne oppnå same status.

Tony hadde ein meir uryddig form for kommunikasjon i og med at han nytta kodeblanding mest som ein meistringsstrategi. Eg meiner og at bruken hans av stikke på heile klassen var med på å skape eit misforhold mellom læraren og elevane. Ved å slå alle elevane oppnådde han å få merksemda deira retta mot seg til gjengjeld, men elevane mista den tryggleiken som er ein føresetnad for læring. I samband med det Tony sa om kausalitet, fungerte swahili som ein katalysator for merksemd. Swahili vart ein diskursiv markør for at no vart det sagt noko viktig eller disiplinerande. Mr. Mlawi nytta òg swahili då han håna elevane for deira mangelfulle engelskkunnskapar. Dikotomien formell - uformell kan såleis betraktast som analog med dikotomien engelsk - swahili.

## 4. Straff

”Disiplin produserer undertrykte og praktiserte kroppar, ’føyeelege’ kroppar”  
(Foucault 1979: 138)

”Den som er redd for å la eit barn gråte, vil sjølv bli den som gret” (Swahili-ordtak)

”*Du kan ikkje vere med [elevane] utan å gi dei eit lite pinneslag. Då vil dei hoppe på hovudet ditt!*” Mrs. Ayub, rektor ved ein grunnskule i Moshi



Scene frå ein barneskule i Dar es Salaam

Ved Mtaa Secondary School, som blant mange andre, er disiplin svært viktig. Mottoet *Self-discipline and academic excellence* etablerer ein klar samanheng mellom disiplin og akademisk dugleik. Rektoren, Broder Lauwo, slo fast i skulemagasinet at “det er ein direkte samanheng mellom elevane sine akademiske

prestasjonar og deira personlege disiplin.” Han stod som regel ved inngangsporten til skulen med ei stikke i handa, nærast som eit statussymbol. Både lærarar og foreldre eg vart kjent med snakka mykje om disiplin. Det vart eit fokus gjennom feltarbeidet mitt. Både lærarar, foreldre og elevar eg snakka med la vekt på disiplin og sjølvdisiplin som ein føresetnad for å gjere det bra på skulen.

Nesten kvar dag i Moshi såg eg elevar bli straffa med pinneslag. Praktiseringa av fysisk straff vekka både ubehag og interesse. I denne delen av oppgåva vil eg gå nærare inn på utsegns- og samhandlingsdata frå ulike lærarar, rektorar og elevar om bruk av straff. Eg vil deretter diskutere normalitetsomgrepet ut frå denne praksisen. For å illustrere korleis det kan utarte seg vil eg gå særskilt inn i ein episode der ein heil skuleklasse vart avstraffa fysisk, og sjå på dette som eit ritual.

Observasjonane av fysisk avstraffing vekka eit ønskje om å forstå kvifor, då dette virka som ein avleggs form for pedagogikk. Tidlegare spelte frykt ei viktig rolle for å halde disiplin, også i norsk skule, og fysisk straff var vanleg.<sup>1</sup>

Hovudspørsmålet eg ønskjer å svare på i dette kapittelet er: *Korleis blir fysisk straff rettferdiggjort?* Eg vil komme inn på dette spørsmålet frå ein anna vinkel i kapittel 6.

Fysisk straff var slett ikkje var uvanleg som del av tradisjonell oppfostring blant chaggaane tidlegare heller. Eg vil prøve å forstå den formelle og uformelle forma for fysisk straff i lys av kvarandre. At mange foreldre brukar fysisk straff, gjer nok at dei lettare godtek lærarar sin bruk av det også. ”Sosiale vaner er essensielt legitimerande framføringar” (Connerton 1989:35).

Det er mange vis ein lærar kan handle på for å handsame uønska framferd blant elevar. Kva som blir rekna som uønska framferd kan dessutan variere noko frå lærar til lærar. Eg forstår det som all framferd som strider mot skulereglementet,

---

<sup>1</sup> Totalforbodet mot fysisk straff mot barn kom i 1987 i Noreg. I 2005 fastslo Høyesterett at det ikkje var straffbart med klaps som del av oppfostringa. Barne- og likestillingsdepartementet ønska i 2008 å endre barnelova om fysisk avstraffing av barn, slik at fysisk og psykisk vold mot barn skulle bli ulovleg og straffbart (Fuglehaug 2009).

---

og/eller som bryt med avtalar mellom læraren og elevane, samt framferd som strider mot skikk og bruk. Om ein elev til dømes ikkje har gjort leksene sine, kan det kategoriserast som uønska framferd. Eg møtte lærarar som straffa slik framferd med pinneslag. Lærarinna Sandra sa det ikkje gjentok seg då, noko som følgjer logikken om at ein må ”straffe akkurat nok til å forhindre repetisjon” (Foucault 1979:93).

## Fysisk straff

Den fysiske straffa kan etter lova omfatte inntil seks slag med ein trepinne, og det er berre rektor eller ein oppnemnd lærar som har lov til å utføre straffa. Gutar kan bli slått på baken, medan jenter berre kan bli slått i handa. Avstraffinga skal først i ei loggbok. Tross dette såg eg fysisk straff bli gitt av andre enn læraren som vart utnemnt av rektor. Eg vart kjend med Sandra, ei ung lærarinne ved Mtaa. Ho fortalte meg at ho brukte stikke ofte. Det var nødvendig for at elevane skulle oppføre seg bra og gjere leksene sine, meinte ho.

*Sandra: Viss ein elev ikkje gjer leksene sine, slår eg han. Neste dag har han gjort det.*

Eg: Slår du hardt?

S: Ja.

Eg: Likar du det?

S: *Nei, det gjer eg ikkje. Det er noko eg gjer når det er nødvendig. Viss eg straffar nokon utan grunn, får eg dårleg samvit. Då må eg be om unnskyldning.*

Eg: Men ifølgje lova er det berre rektor som kan bruke stikke?

S: *Ja, men det vil ta så lang tid viss ein må be rektor om lov kvar gang ein skal bruke stikke. Det er vanleg å bruke stikke på dei fleste skulane. Regjeringa har gjort det ulovleg, men dei veit at vi bruker det, og aksepterer det. Dei har sjølve gått på desse skulane, og gått gjennom det same. Dei veit at vi gjer det.*

Måten Sandra ordla seg på, uttrykkjer noko om kroppsleg hugse. Ettersom medlemmene av regjeringa sjølv har blitt straffa kroppsleg, vil dei godta at barna i dag blir straffa på same måte. Praksisen fysisk straff er altså ein del av det sosiale minnet (Connerton 1989). Det kan også samanliknast med den rolla Durkheim vektlegg smertefulle totemiske design på kroppen for å skape eit minne av å høyre til gruppa (Das 1995:180). Sandra sa at ho gjorde det når det er nødvendig. Dette viser at ho tykkjer slik straff må til for å oppretthalde disiplinen. Sånn sett viser ho låge forventningar til elevane. Ein studie av Rosenthal og Jacobsen frå 1968 viste eit signifikant forhold mellom lærarar sine forventningar og elevane sin intellektuelle utvikling. Når læraren trur elevane er små rakkarungar, så er dei ofte det, og når læraren trur elevane er til å stole på, så blir dei det (Avila m. fl. 1971:326). Mange av lærarane eg snakka med gav uttrykk for låge forventningar til elevane.

Sandra smilte då eg spurte ho om ho gav elevane fysisk straff, og svarte at det var det klart at ho gjorde. ”*Men dei likar meg så godt likevel. Eg er rettferdig når eg straffar dei. Dei får berre straff viss dei fortener det.*” Ho vart svært forbausa då eg fortalte ho at fysisk straff er ulovleg i Noreg, og at elevane ikkje bruker uniformer heller. Ho lurte på korleis disiplinen blant elevane vart då. I dei timane eg observerte med ho brukte ho ikkje fysisk straff.

Nokre gonger såg eg straff bli praktisert på andre måtar også, til dømes ved å lugge eller klype elevane i øyret eller andre plassar på kroppen. Eit spørsmål eg stilte meg sjølv etter å ha sett alt dette var: *korleis blir slik straff vanleg og akseptert?* Eg snakka med mange elevar og lærarar om dette, for å prøve å forstå meir. Heime hjå vertsfamilien min tok eg det opp, og eg fekk i tillegg høve til å snakke med to forskarar frå Universitetet i Dar es Salaam, som vart presenterte i kapittel 3. Alt dette



---

gav fruktbare diskusjonar der eg fekk dra vekslar på deira erfaringar. Ein generell slutning eg har ut frå desse samtalane er at verken lærarar, rektorar eller foreldre likte å straffe barna fysisk. Dei såg heller på det som ein plikt. ”*Det er for gale at dei tvinger oss til å straffe dei,*” sa rektoren ved Mtaa. Følgjeleg hadde han ikkje noko anna val enn å straffe. Sidan han visste eg var imot fysisk straff, er det også mogleg at han bedreiv inntrykkskontroll. Eg såg han straffe elevar fysisk fleire gonger, og elevar eg snakka med sa dessutan at han brukte slik straff ofte.

Straff er ein naturleg følgje av at ein gjer noko gale. Under ei omvising på ein fyrstikkfabrikk fekk eg eit slag på handa frå ein elev, då eg spøkte med å gestikulere som om eg skulle sette fyr på ei tønne. Dette skjedde spontant og utan at eleven eg stod attmed tenkte seg noko om. Denne handlinga viser at fysisk straff var del av hennar habitus; den prerefleksive forståinga av kva vi må gjere i ein situasjon (Bourdieu 1977). Det kan også karakteriserast som inkorporert praksis (Connerton 1989).

I ei spørjeundersøking gjort blant Form VI-elevane, svarte 15 av 36 at dei hadde blitt utsett for fysisk straff. Resten svarte at dei ikkje hadde opplevd det. 18 elevar hadde sett andre blitt utsett for det, 7 svarte at dei ikkje hadde sett det, medan eitt skjema var blankt. Ut frå det eg hadde blitt fortalt av dei næraste informantane mine, var dette overraskande. Så nær som alle av dei elevane eg hadde dagleg kontakt med hadde blitt utsett for fysisk straff ein eller annan gong, anten i heimen eller på skulen. Nokre elevar smilte då eg tok opp temaet og hadde ein tydeleg humoristisk haldning til det.

Sheri Bastien (2005:100) fortel i masteroppgåva si at ho såg fleire tilfeller av ulovleg fysisk avstraffing. Elevane hennar vart flaue då dei vart spurte om kor ofte det hendte og kva dei tykte om det. Som i sitatet frå rektoren ovanfor, fekk ho høyre at ”lærarar kjemper for å halde ro og orden i klassen og føler at dei ikkje har nokre andre pedagogiske hjelpemiddel til råd” (ibid.:100). Slike utsegn høyrer under *kva anna kan vi gjere*-skjemaet, som eg vil komme nærare attende til. Bastien observerte dette ved morgonsamlingar og meiner det viser at eit mistak best blir korrigert med

vald. Likeeins fortel Amy Stambach (2000:116) at ho såg lærarar klype elevar i øyrene, eller dra dei i skjorta eller håret. Dessutan vridde ein lærar tommelen på skuldra til ein elev. I hovudoppgåva si trekk Inger Myklebust fram fysisk markering overfor barn (Myklebust 2007:114). På grunnlag av ei spørjeundersøking ho gjorde i Kilimanjaro-regionen anslår ho at halvparten av elevane ho observerte i klasserommet "blir slått viss dei gjer noko mor, far eller andre omsorgspersonar reknar som upassande" (ibid.:114). I følgje spørjeundersøkinga hennar er det yngre foreldre som tar mest i bruk fysisk straff.

Som Otto Raum (1940) skriv blir det mindre vanleg med fysisk straff når barna blir eldre. Dette gjeld også i skulen. Elevar i Form V sa at dei reknar seg som vaksne folk (*watu wazima*) etter at dei har fylt atten år. "Då veit du kva som er bra og dårleg." Under den første fokusgruppediskusjonen ytra Form V-studentane blanda haldningar til straff. Her er eit forløp i samtalen gjengjeve i kronologisk rekkefølge.

*Stella: Dei fleste elevane likar straff. Viss dei blir straffa for eit mistak, kjem dei ofte tilbake neste dag og gjer den same feilen, og får same straff. Difor verker det som dei likar det.*

*Nathifa: Vi går A-level(...). Det er ingen grunn til å straffe oss, for vi er vaksne og veit kva vi må gjere.*

*Stella: Vi burde alle bli straffa, fordi vi alle er elevar. Nokre gonger burde det ikkje vere straff, fordi det er nokre elevar som har problem. Difor gir du dei fleire problem ved å straffe dei.*

*Makuna: Først av alt burde læraren lytte til eleven før eleven blir straffa.*

*Nathifa: Vanlegvis fører straffa til at eleven misser konsentrasjonen i klassen, fordi han eller ho vil tenkje på straffa ho fekk i staden for å studere. Det reduserer forholdet mellom læraren og eleven. Det burde blitt gitt varsel før nokon straff vart gitt.*

Det Stella seier innleiingsvis er motsatt av lærardiskursen. Ho meiner elevane likar straff sidan dei gjentek ugjerningane på tross av at dei blir straffa. Dette viser at dei som slår seier ein ting, medan dei som blir slått seier noko anna.

Desse elevane gjekk altså i Form VI, og då var det mindre vanleg med fysisk straff. Det er sannsynleg at med færre og forståelege reglar, vil også færre reglar bli brotne (Purkey og Avila 1971). I regelverket står det at fysisk straff berre skal bli brukt som ein siste utveg. Mr. Mlawi var den einaste eg såg gi fysisk straff i Form VI. Under ein engelsktime let han to elevar stå lenge framfor klassen. Dei hadde ikkje barbert seg, og skulle straffast for det. Han tala swahili med dei. Etter kvart gjekk han ut av klasserommet ei stund. Deretter gav han kvar av dei to kraftfulle slag i handa. Stikka gjekk i mange bitar som fauk omkring. Elevane i klassen såg redde ut, medan dei som vart slått, stod der heilt uttrykkslause. Dei vart så viste ut av klasserommet. Først måtte elevane stå til spott og spe framfor klassen, før dei vart slått og deretter utviste. Likevel viste dei ikkje uttrykk for skam eller smerte. Kanskje dette var uttrykk for at elevane ikkje meinte dei hadde gjort noko gale, eller at dei ikkje ville uttrykke smerte for å vise styrke?

Det finst ein liknande straffepraksis som skjer med folk som vert tekne i utroskap. Viss ein gift mann eller kvinne vart teken på fersk gjerning med elskaren sin, var det vanleg å jage paret ut på gata utan klede på. Det vart stundom publisert slike bilete i nokre tanzanianske aviser. Denne forma for kollektiv straff er dobbelt kroppsleg i det den medfører både kroppsleg eksponering og avkledd rørsle i det offentlege rom for dei uthengte.

Kroppsleg straff kan også skje impulsivt som resultat av ei ugjerning. I det følgjande vil eg gå inn på såkalla mobbavstraffing, for å sette straff i eit større

samfunnsperspektiv. Slik straff er like fullt vidt forskjellig frå pinneslag i skulen. Eit swahili-ordtak seier, ”Den som ikkje har blitt lært av mora si, vil bli lært av verda.”

Aaron fortalte meg dette ordtaket og heldt fram:

*Eit barn må bli forma av foreldra. Nokre barn nektar å høyre kva foreldra lærer dei. Då blir dei lært av nokon annan i staden, som ein forbanning av foreldra. Viss sonen eller dottera deira blir ein tjuv, vil han eller ho bli banka opp av folk. Det som skjer er at den personen blir lært av heile verda, som er folka rundt oss. Instruksjonane han vart gitt, høyrte han ikkje etter. Heile verda lærer han no, ser du. Det er svært viktig å høyre på foreldra våre.*

Aaron fortalte meg at søskenbarnet hans hadde blitt utsett for slik straff i Dar es Salaam. Søskenbarnet hadde blitt tatt i å stele på ein marknad, og vart angripen av folkemengda. Han døydde av skadane. Broren til Aaron hadde frakta liket heim til Kilimanjaro. Denne tragiske historia var ikkje den einaste eg høyrte om slik lynsjing. For å skrive om ordtaket, kan vi tolke det til at fysisk straff i oppveksten kan forhindre mobbavstraffing seinare i livet.

Stella, som var elev i Form VI ved Mtaa på dette tidspunktet, sa at ho sjølv hadde observert eit slikt drap ein gong ho var i Arusha. Ho hadde sett ein mann bli brent der, hevda ho. Han hadde prøvd å stele bensin, men folk såg han og førte han vekk. Han vart deretter steina før dei putta dekk rundt kroppen hans og brente han. Politiet kom, og alle rømte. ”*Det er ikkje lov å gjere slik, men det er vanleg,*” fortalte ho. Eg veit ikkje om historia var sann, men eg høyrte også om ein liknande episode frå Zanzibar av ein nordmann som jobba i Moshi.

Denne forma for justis gir assosiasjonar til det kroppslege hugset i samfunnet (Connerton 1989). Denne praksisen er heller ikkje lovleg, men det vert vanskeleg for politiet å arrestere nokon når det er ei menneskemengd som har gått saman om det. Stella kalte dette *hasira*, sinne. Aaron fortalte at slikt ville skje viss nokon ropte ”*tjuv!*”<sup>1</sup> på ein marknad. Av og til ville tjuven rope det sjølv slik at folk ville bli forvirra og gå etter feil person. Sjølv avrettinga kunne bli utført på ein bestialsk

---

<sup>1</sup> Mwizi.

---

måte, der tjuven vart brent levande med dekk rundt kroppen, slik Stella fortalte. Ved eit tilfelle hamna eg i ein bil der eg kom i prat med sjåføren om denne praksisen. Han kom frå ein del av Tanzania der slik avstraffing var vanleg. Han hadde til og med vore delaktig i ei det. Då eg spurte om kvifor dei drap tjuven, svarte han, ”*fordi han kunne gjere det igjen.*” Denne setninga viser noko av den same logikken som rektoren ovanfor viste. ”*Det er for gale at dei tvinger oss til å straffe dei.*” Når nokon gjer noko gale, er det ein naturleg konsekvens at dei får fysisk straff.

I lys av dei store korrupsjonsskandalane i 2008 der sentralbanksjefen og statsministaren i Tanzania måtte gå av, er det ein paradoksal praksis at ein småtjuv på ein marknad må bøte med livet. Suzette Heald (2002) rapporterer at tjuvar stundom vert slegne i hel med kjeppar. Ho beskriv også ein prosess som vert kalla *legeza*, å låse opp. Det vil seie at oklene til tjuven vert brotne, slik at han ikkje kan springe etter kveg att. Tanzania vart rangert som landet med nest mest sosial vold i ein artikkel av Gurr & Bishop (1976). Studien var basert på tilhøve og hendingar mellom 1950 og 1960.

Eg såg aldri elevar slå eller mobbe kvarandre. Mr. Mlaki, som var lærar ved Mtaa, hadde nokre interessante betraktningar om vald. Like etter massakren ved Virginia Tech 16. april 2007, kommenterte han at noko sånt aldri kunne skje ved Mtaa, eller i Tanzania generelt.

*Fordi alle veit kven alle er, er vi fredelege med kvarandre. Ingen visste noko om Cho. Det er for stor tilgang på våpen, spesielt i statar som Virginia. Slikt kan skje fordi folk bryr seg for lite om kvarandre, dei veit ikkje så mykje om naboane sine. Veit du mykje om naboane der du bur?*

Tanzanianarar har rykte på seg for å vere vennlege folk, og folk helsa alltid på meg og kvarandre på gata. Tross dette er fysisk straff alminneleg, og lynsjing er eit utbreitt fenomen. Politiet misbruker også makta si på valdeleg vis.<sup>1</sup> Dette tyder på sterk regulering av framferd og høg grad av sjølvjustis. Avvik frå normene blir møtt av eit

---

<sup>1</sup> Sjå til dømes <http://www.youtube.com/watch?v=P1-YuxjdcvU>. I dette klippet blir offera utsett for liknande handsaming som elevane ved Mtaa fekk viss dei kom for seint til skulen. Dei måtte til dømes ta froskehopp inn i skulegarden.

massivt sinne. Dessutan er det også eit teikn på kollektivistisk tankegang. Då eg var i Dar es Salaam, såg eg ein konsert saman med nokre nederlandske studentar. Midt i konserten byrja brått nokre menneske å reise seg. Dette starta ein kjedereaksjon der snart heile forsamlinga i Mnazi mmoja-parken var på sprang. Eg skjønnte ikkje kvifor alle bevega seg, og eit par av studentane uttrykte oppgitt at slik var tanzanianarane; *dei handla i flokk*. Paul Connerton ser på hugse som inkorporerte praksisar heller enn overførte minner. Då publikum reiste seg i tur og rekke, nytta dei det Connerton (1989:22) kallar evna til å reprodusere ei viss framføring. Synet av nokon som reiste seg, framkalla eit slikt minne om at ein då burde gjere det same. Likeeins blir eit slikt minne framkalla om nokon roper *mwizi* på ein marknad. Då vil folkemengda rette sinnet sitt mot tjuven og straffe han umiddelbart.<sup>1</sup> På same vis er det for nokre vaksne ein inkorporert praksis å reagere med fysisk straff mot uønska framferd frå barn. På besøk heime hjå ein familie opplevde eg også at barn fekk ris umiddelbart etter dei hadde gjort noko gale. Den kollektive avstraffinga kan vere relatert til ein ide om kollektiv skuld. Det ein person gjer blir reflektert tilbake på alle slik som i til dømes Sør-Korea.<sup>2</sup> Eg vil no først gå inn på disiplin i skulen, og deretter sjå praksisen med fysisk straff som eit ritual i ein historisk kontekst.

## **Ulike forståingar av disiplin**

Mange av skulane eg såg i Tanzania hadde *disiplin* som del av mottoet sitt. Ein påstand som vart mykje gjenteken var at disiplinen til ungdommen hadde vorte vesentleg dårlegare i løpet av dei siste 20 åra. Rektoren ved ein privat grunnskule i Dar es Salaam sa at no fekk barna diskutere i heimen, og kunne såleis til og med ta kontroll over skulen. ”*I mi tid hadde vi ikkje noko val,*” sa han. Ved Mtaa hadde dei fleste klassane eg deltok i meir enn 70 elevar. Nokre gonger var det så mange som 140 elevar i eit klasserom. I Kilimanjaro-regionen seier regelverket at det ikkje skal vere meir enn 45 elevar per lærar (KSEP 2002). Det var likevel få klager frå elevar på

---

<sup>1</sup> Eg har berre høyrte og lest om mannlege tjuvar som blir straffa på slike måtar.

<sup>2</sup> Etter Virginia Tech-episoden ba søstera til Cho i Sør-Korea om unnskyldning til dei etterlatne på vegne av heile familien (Wikipedia 2009b).

dette. Lærarar, derimot, uttrykte meir frustrasjon over situasjonen. Spesielt Mr. Machemba meinte at dette virka inn på disiplinen i klasserommet. Det vart vanskelegare å halde styr på elevane, og følgjeleg vart det meir bruk av fysisk straff, meinte han. Den amerikanske antropologen Philip Setel rapporterer også om foreldre som har mista kontrollen over barna sine i Moshi (Setel 1996:36). Mr. Machemba hadde fleire forklaringar på kvifor ungdommen sin moral hadde forfalle. Han gav mykje av skulda på ekstern påverknad.

*Institusjonane er dominerte av sosial endring utanfor skulane. For 30 år sidan hadde vi ikkje TV. På 90-talet fekk vi TV, internett og mobiltelefonar. Så mange ting endrar seg med den økonomiske liberaliseringa. Elevane får mange inntrykk og alt er ikkje nødvendigvis like bra.*

Dr. Kadege, som vart presentert i kapittel 3, klagar over måten elevane vart oppfostra. Han er rektor for ein privat vidaregåande skule i Dar es Salaam. Han fortalte at 90% av ungdommen er fattige, og at kanskje foreldra hadde døydd av AIDS. Dei ville då lide av mangel på verdiar og affeksjon.

*Når eit barn kan bestemme kva han skal gjere sjølv (...) alle røyker opium, kva kan du forvente? Vi prøver å minne dei på at dette er dårleg. Dei ser slåssing, sex, pornografi, på ITV, Channel 5,<sup>1</sup> samleie, valdtekt og drap. Seks år gamle barn kysser. Du slår dei, dunkar hovudet deira i veggen, og skremmer dei. Det er den einaste måten å fostre opp barna.(...).<sup>2</sup>*

Kadege sa også at framferd er eit kulturelt kollektiv. Det er interessant med tanke på den forma for lynchjering nemnt ovanfor. Når ei gitt hending skjer, blir framferda sanksjonert kollektivt utan større form for rettargang. Likeeins var det vanleg ved skulane eg besøkte at elevane fekk straff umiddelbart etter dei hadde gjort eit mistak. Rektoren ved ein anna privat grunnskule eg besøkte i Dar es Salaam, hevda at

---

<sup>1</sup> Channel 5 og ITV er private TV-stasjonar i Tanzania.

<sup>2</sup> I Education Act frå 1978 står reglane for fysisk avstraffing i skulen: "The regulations specify that there should not be more than six blows and that such measures should be administered only for serious breaches of school discipline or other grave offence. In addition, every beating is supposed to be recorded in a book." (Corpun - World Corporal Punishment Research 1997).

foreldra *ville* at barna skulle få kroppsleg straff. Det same sa Broder Lauwo, rektor ved Mtaa.

Espen Schaanning (2007:69) skriv at i eit eksperiment føreteke av Stanley Milgram på 1960- og 70-talet, der ei rekke forsøkspersonar skulle spele lærarar, var 26 av 40 (65%) av "lærarane" villige "til å gå opp til 450 volt - eit nivå merka *Danger: Severe Shock* - sjølv om "eleven" tilsynelatande ikkje makta å protestere." "Lærarane" hadde blitt bedt om å vri på ein straumbrytar som ga "eleven" elektriske støyt kvar gong han svarte feil. "Lærarane" visste ikkje at det eigentleg ikkje kom noko støyt. Dette viser at vanlege folk kan handle "vondskapsfullt" og nytte fysisk straff viss forholda ligg til rette for det. Forsøka føregjekk i USA. Stanford Prison Eksperiment viste liknande resultat i 1971.<sup>1</sup>

Zareenah, som eg budde hjå i Moshi, fortalte at disiplinen var hardare før. Ho hadde blitt slått mykje av faren, men det hadde vore til hjelp for ho. "*Takka vere faren min, veit eg korleis eg skal leve.*" Ho meinte at ungdommen i dag leikar med utdanning. Då ho gjekk på skulen, fekk dei pinneslag i straff for både stygg skrift og for å ikkje grave.<sup>2</sup> Ho meinte mange foreldre hadde slutta å bruke fysisk straff, fordi barna ikkje skjønnte det. Sjølv nytta ho det sjeldan. "*Det kan gå tre månader mellom kvar gong. Iblant snakkar eg til eg er trøytt. Fordi du kan seie, "Naadir, ikkje gjer det," i ein dag, ei veke, ein månad. Elles klyp eg slik* [illustrerer med handa]". I det følgjande avsnittet vil eg gå nærare inn på hendingar som skjedde ved Mtaa.

## **Brutal avstraffing**

Her vil eg presentere ein episode som gjekk føre seg på Mtaa. Under følgjer eit utdrag frå feltnotata mine.

---

<sup>1</sup> Eit forsøk utført på Stanford University (Stanford Prison Experiment 2009).

<sup>2</sup> Elevane kunne få i oppdrag å pløye åkrar eller grave grøfter.



---

*Det så langt mest sjokkerande valdsscenarioet finn stad. Eg kjem innanfor porten og ser ein student ligge omkrinsa av elevar og lærarar. Han blir slått hardt av mattelæraren eg var i klasserommet til den første dagen. Det er ein stor kjepp han denger laus med på rumpa og baksida av låret til guten, som vrir seg i smerte. Fleire lærarar smiler og ler. Eg går forbi utan å gjere eit stort nummer ut av det. Eg har lyst til å finne ut kva guten har gjort, men vel å ikkje spørje nokon.*

Då eg stoppa opp og observerte dette, var det mange elevar som titta på meg. Det var tydeleg at dei såg kor sjokkert eg var. Samstundes hadde eg dårleg tid, for eg skulle rekke ein engelsktime med Form V. Eg gjekk etter kvart til det klasserommet, og fekk aldri vite kva ugjerning eleven hadde gjort for å fortene denne straffa. Det var iallfall tydeleg at fleire lærarar likte at han fekk straff, sidan dei såg på og smilte. Det er ingen tvil om at eg såg på dette som valdsbruk. Likevel var det ingen av informantane som ordla seg på same måte for å snakke om straff. På swahili blir ordet *adhabu* brukt for straff. Substantivet tyder også *pine, kvalar, smerte, plage*, og som verb tyder det *tukte, refse, plage og straffe*.

Heime hjå familien gav Naadir ei tydeleg tolking av omgrepet. Eg sat i sofaen saman med Haleef. I den andre sofaen sat Nabilah og erta Naadir. Eg spurte på engelsk, ”*skal du ikkje straffe ho?*” Då stanga han til ho i hovudet med forbausande kraft. Ho byrja å grine og sprang inn på rommet sitt. Eg kjente skyldkjensle. Det var jo ikkje dette eg hadde oppfordra han til å gjere, trudde eg. Naadir og Haleef gjekk inn på rommet hennar. Kort tid etterpå kom Nabilah ut frå rommet sitt. Ho var ikkje lei seg, men smilte som om ingenting hadde skjedd. Det var ingenting som tyda på at ho kom til å få nokre men eller traume av opplevinga. Ut frå denne hendinga forsto eg at Naadir forsto om grepet *straffe* som det å gi kroppsleg straff.

Det kulturelle skjemaet hans for straff involverte å påføre fysisk smerte. Det var også fysisk straff som vart gitt av mora då barna var mistenkte for å ha stole sjokolade frå kjøleskapet. Dei innrømma ingenting først, men etter å ha fått fysisk straff innrømma dei å ha teke andre ting. Sidan dei aldri innrømma å ha teke sjokoladen, rekna mora med at dei ikkje hadde teke den. Fysisk straff vart slik nytta for å få fram sanninga.

## Ritual i skulen

Eg vil no presentere skuletimen som eit ritual. Eg sluttar meg til Lukes som definerer eit ritual som ”regelbunde aktivitet av ein symbolsk karakter som påkallar merksemd frå sine deltakarar. Merksemda er via til tankeobjekt og kjensler som deltakarane held for å vere spesielt signifikante” (Connerton 1989:44). Då eg besøkte juniorseminaret St. Anthony, introduserte Aaron meg for ein kamerat, Nikolas, som hadde gått på St. Anthony samstundes som han. Nikolas studerte no til å bli prest, noko som tok ni år til saman. Vi gjekk rundt på garden til skulen. Han viste meg chagga-planta, *isale*, dragetre. Den blir brukt for å markere grenser og for å be om forlating. Det burde vere ein eldre person til stades som kunne forhandle fram fred mellom dei to partane. Eit slikt ritual har som mål å skape forsoning mellom partane. Eg vil i det følgjande prøve å sjå på fysisk avstraffing som eit ritual med same mål. I dette tilfellet fungerte ritualet som ei reinsing for både elevar og lærar. Smerte var den sentrale kjensla i dette ritualet.

### Den kollektive avstraffinga

Ein dag hamna eg tilfeldigvis i eit klasserom der alle vart straffa med pinneslag. Læraren var Tony, som vart presentert i kapittel 3. Han skulle vere vikar i fysikk for Form II. Først gjekk Tony inn i klasserommet, men han kom snart ut att. Han drog for å hente ein pinne. Då han kom tilbake, gjekk han systematisk rundt i klasserommet og slo kvar einskild elev på innsida av handa. Elevane såg skrekkslagne ut medan han gjekk rundt. Fleire av dei prøvde å trekke til seg handa då han slo, men då ville han tvinge dei til å rette den fram på ny, og gi nok eit slag. Mange av barna gret, og frykta lyste i auga på dei som venta på straff. Dei ytra smertene med gap og tårer. Etterpå rista fleire på handa. Då han var ferdig, ønskja han meg velkommen inn i klasserommet. Alle elevane reiste seg og sa *Good morning, Sir*. Det overraska meg kor høgtideleg helsinga deira var. Vanlegvis ville helsinga vere mindre unison og litt halvhjerta. Eg fekk vite grunnen seinare. Gjennom timen var elevane stille og pliktoppfyllande. Tony gav ein gjennomgang om arbeidsenergi og kraft. Deretter løyste elevane oppgåver, og læraren kom med forklaringar undervegs.

Etter han avslutta timen, snakka eg med nokre elevar som sat framme. Dei fortalte meg at dei vart straffa fordi dei ikkje helsa på læraren då han kom inn i klasserommet. Den eine sa at det varierte frå lærar til lærar om dei fekk straff for ikkje å helse ordentleg på læraren. Straffa vil også få ein varierende effekt ettersom ulike lærarar tolkar regelverket på ulike måtar. Tanzania er generelt eit samfunn med mykje sosial stratifisering. Dette korresponderer med Ember og Ember (2005) sine funn om at det er større grad av fysisk straff i samfunn med høg sosial stratifisering. Vidare fortalte eleven at dei fekk straff ”*når vi gjer eit mistak.*” Det skjedde omtrent ein gong i veka fekk eg vite. Sjølv om elevane hadde vore fulle av frykt og leid under pinneslaga, gav dei ikkje uttrykk for misnøye mot læraren. Dei hadde gjort ein feil, og då var den naturlege konsekvensen straff. Dette kausalitetsforholdet var naturleg for både lærarar og elevar. Då eg underviste som studentlærar i Seattle, fekk eg beskjed frå mange av elevane at eg måtte vere strengare med dei. Elevane meinte det var viktig å slå hardt ned på uakseptabel framferd. Dette viser at det også i USA er ein samanheng mellom streng disiplin og gode læreforhold.

Etter timen gjorde eg eit intervju som vart teke opp. Han sa først at han gav dei straff fordi dei ikkje stoppa opp aktivitetane og helsa han då han entra klasserommet. Deretter innrømte han at nokre helsa han, medan andre heldt fram med sine egne aktivitetar. Han bekrefta at han gav alle straff med stikke likevel.

Eg: Det var smertefullt, trur eg?

*Tony: Det er ikkje viktig. Det var ikkje totalt smertefullt, fordi vi veit korleis vi skal bruke den stikka for å ikkje forårsake meir skade; berre for å true dei slik at dei blir meir merksame i klasserommet.*

Om vi tolkar kva Tony sa, så var det ikkje for å skade elevane han slo dei, men for å markere misnøye og få merksemda deira. At han sa at det ikkje var *totalt smertefullt* kan tolkast som om dei hadde fortent denne handsaminga. På ein skala frå mild til streng intervensjon er fysisk straff den strengaste forma for slik intervensjon.

Wolfgang & Glickman (1986) har laga ein skala med varierende reaksjonar lærarar kan bruke for å handsome uønska framferd. Metodane er definerte som eit kontinuum frå *stille blick* til *fysisk intervensjon*.

Stille	Ikkje-dirigerande	Spørsmål	Dirigerande	Modellering	Gjenforsyning	Fysisk
Blikk	setningar		setningar		(reinforcement)	intervensjon og isolering

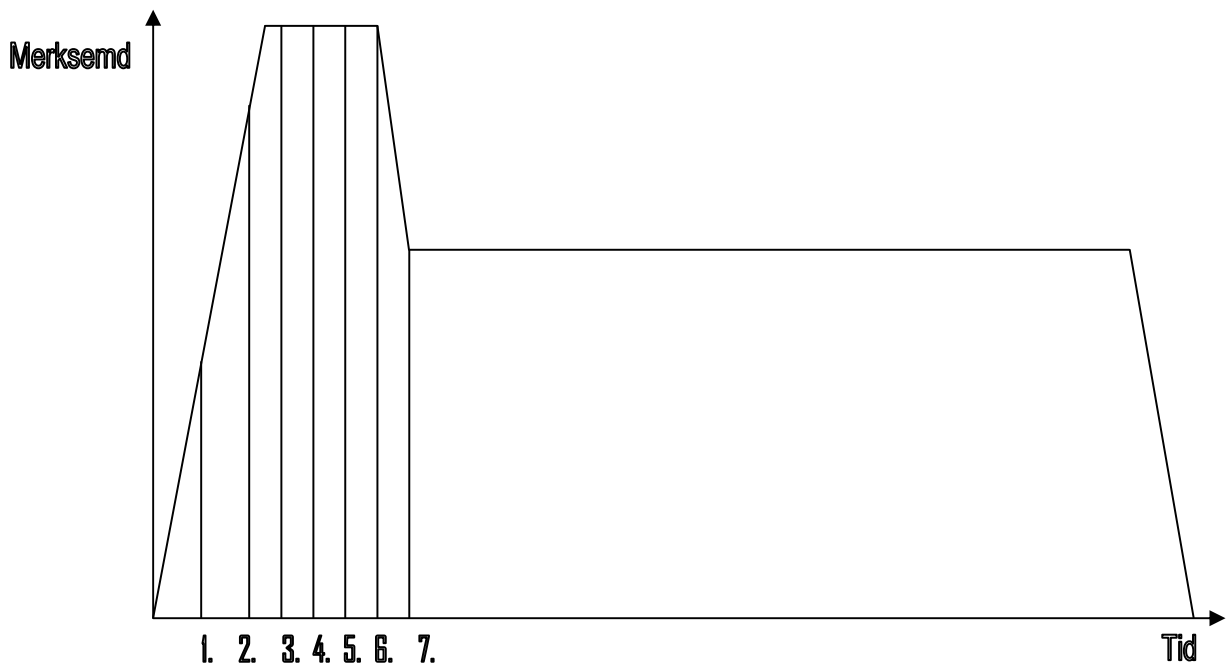
Eg vil her nytte Otto Raum sin påstand om at straff kan vere ein måte å gjenopprette harmoni mellom dei ulike interessene i familien. Lat oss sjå på ein skuletime som eit ritual. Eit *ritual* er hendingar, som ofte er tilegna symbolsk verdi, og utføringa av dei er gjerne føreskriven i ein religion, eller ved tradisjonar i eit fellesskap. Ritual er til dømes ”forskjellige former for religiøs framferd i samband med sosiale tilstandar” (Turner 1999: 133). Viss vi her ser på utdanning på liknande vis som religion, kan vi få ei interessant tilnærming. Undervegs i ein skuletime er det visse oppfatningar, som det er forventa blir overhaldt. Det er til dømes forventa at elevane reiser seg og helser respektfullt på læraren når han eller ho kjem inn i rommet. Dessutan er det forventa at læraren lager ei ramme kring timen ved å først seie kva som skal skje og til sist ta kontrollen og oppsummere, gi lekser og avslutte seansen. Ut frå alle skuletimane eg observert, er det nettopp byrjinga som er den mest stabile fasen i dette ”ritualet.” Eg vil punktvis skissere korleis initieringa av ein skuletime går føre seg. I dette tilfellet var Tony læraren og dette var det forventa scenarioet.

1. Læraren kjem inn i klasserommet
2. Elevane reiser seg
3. Etter teikn frå monitor<sup>1</sup> seier dei i kor: ”*Good morning, Sir*”
4. Læraren: “*Good morning, students. How are you?*”
5. Elevane: “*We are fine, thank you, Sir.*”
6. Læraren: “*You may sit down.*”
7. Læraren presenterer temaet for timen.

---

<sup>1</sup> Monitor er ein utnemnd elev som hjelp til med å ta fråvær og som tar ansvar for at klassen held ro og orden. Monitor løfter vanlegvis handa mot klassen og seier ”*Attention, class!*”. Så leder han eller ho an med å helse læraren.

For å beskrive gongen i ein alminneleg time kan ein illustrere den grafisk. Måten den er illustrert på er inspirert av omhyllingskurve, levetida til ein lyd. Som ein lyd, er undervising ei hending med ei byrjing og ein ende. Difor trur eg denne analogien kan vere fruktbar for å vise endringar i elevane og lærarane sine rolleforventningar.



Figur 4.1 Grafisk framstilling av gjennomsnittleg forventa merksemd retta mot læraren

Poenget med denne figuren er ikkje å matematisk kvantifisere kor mange elevar som vier merksemda si til læraren, men heller illustrere variasjonane som er akseptable undervegs i ein time. Figuren viser også den "ramma" elevane forventar at læraren skal danne i timen. Han eller ho skal først ta kontrollen ved å helse på klassen, og så seie kva som skal skje. Dessutan vil elevane forvente at dette byggjer på noko dei har

lært før; at læraren får fram tidlegare kunnskap som dei kan bruke for å forstå det nye dei skal lære. Avslutningsvis i timen er det venta at læraren fangar alle si merksemd og trekk trådane saman samt gir instruksjonar om lekser og vidare progresjon. Til sist går læraren ut av rommet.

Det som skjedde i timen der Tony var vikar, var at ikkje tilstrekkeleg mange elevar viste han merksemd då han entra klasserommet. For å gjenopprette interessene sine i klassen, valte han å gå til ytste ende av intervensjonsskalaen, nemleg fysisk straff. Som eit resultat av dette, fekk han tilbake merksemda frå elevane. Det kan òg rekkast parallellar til Nietzsche sitt perspektiv på smerte som det som skil debitoren frå kreditoren (Das 1995:183). Elevane følgde nøye med gjennom resten av timen, og han slapp å gje meir straff. Etter van Gennep (1999:24) sin klassifisering av ritar, kan det seiast å vere ein direkte rite som fekk direkte verknad. Handlinga hans fortel noko om korleis han klassifiserar det å helse ein overordna respektfullt. Det er særst viktig. Lat oss samanlikne dette med den gamle kinesiske klassifiseringa av dyr som Michel Foucault (1979) skriv om; der keisaren sine dyr kjem i ein eigen kategori. I det antikke Kina vart dei som tok på keisaren sine dyr straffa med kastrering. I lys av denne straffa, får klassifiseringa ein heilt anna relevans enn viss den står for seg sjølv. Likeeins får praksisen med å helse folk ein heilt anna relevans når konsekvensen av å la vere er å bli slått med ei stikke.<sup>1</sup>

Maurice Bloch har i sitt studie av omskjeringsritual på Madagaskar beskrive korleis vald er ein måte å vise ein overgang. Blant merinaane markerer vald ein overgang frå urein til rein, frå uomskjert til omskjert. Denne valden er også symbolsk og blir utført på både dyr, graskar og mellom menneske. Valden markerer eit skilje mellom ei rekkje dikotomiar (Bloch 1986: 99ff). Gutar som blir omskjerte går slik sett gjennom ei valdleg handling, som dei kjem ut av som fruktbare og velsigna. På liknande vis er vald noko tanzanianske barn må gå gjennom i både skule og heim for

---

<sup>1</sup> Bortsett frå dette tilfellet såg eg ikkje elevar bli straffa så hardt for å ikkje helse ordentleg.

---

å bli vaksne menn og kvinner. Difor meiner eg eit ritualperspektiv på denne form for straff kan vere relevant.

Eit vesentleg moment er at det Tony gjorde ikkje er lov. Det virka likevel ikkje som verken han eller andre lærarar vegra seg for å sjølve nytte fysisk straff der lova ikkje gav løyve til det. I dette tilfellet var det sosial praksis framfor formell lov som gjaldt mest. Dessutan kan det virke som lova ikkje var disiplinerande nok mot lærarane. Som lærarinna Sandra sa, ”*Regjeringa har gjort det ulovleg, men dei veit at vi bruker dei, og aksepterer det.*” Mr. Machemba fortalte meg at han brukte stikke nokre gonger, men at det ikkje var nokon viss systematikk i når han gjorde det. ”*Nokre lærarar føler at dei må bruke stikke. Nokre gonger når eleven er gjenstridig, og ikkje lyder ordre må læraren bruke stikke, eit slag eller to.*” Kroppsspråket hans var unnskyldande då han sa dette. Det var som om han spurte, ”kva kan vi elles gjere?” Han kunne også gi visse oppgåver til elevar, som å vaske golvet i eit klasserom eller på lærarrommet. Fleire andre lærarar nemnde også slik straff. Sandra, som var swahililærar, sa ho brukte stikke viss elevane ikkje retta seg opp etter å ha fått anna form for straff. Fysisk straff var ei daglegdags hending for informantane mine. Ein elev sa til meg, «*nokre elevar kan ikkje jobbe utan straff*». Han bekrefta at han meinte fysisk straff når han sa straff.

Eit ritualperspektiv på fysisk straff framhevar det ekspressive aspektet ved praksisen. Fysisk straff slik den praktiserast i tanzaniansk skule, har fleire kjenneteikn som gjer analogien relevant. Mellom anna er praksisen repetitiv; den skjer på spesielle stader til spesielle tider; og den er følt som obligatorisk for dei som observerer den. Dessutan markerer avstraffinga slutten på eit regelbrot, ved at det blir sanksjonert (Connerton 1989:44).

## Skulen som familie

Eg vil bruke familien som ein analogi til fellesskapet mellom lærarar og elevar, ikkje ulikt Nyerere sin visjon, i *Ujamaa*-politikken sin. Fleire rektorar nytta også slektstermar for å snakke om forholdet til elevane. Pater Minja var rektor ved St.

Anthony, eit juniorseminar i Kilimanjaro. Han var kring 50 år og var svært roleg. Då eg møtte han tok han seg tid til å snakke. Han hadde ein sterk, men vennleg framtoning. Eg fekk inntrykk av han som ein klok leiar. Han sa dette då eg spurte han om dei nytta fysisk straff ved skulen.

*Ja, stundom. Nokre gonger er det nødvendig å vere litt hard med gutane for å leie dei på den rette stien. Barna er forferdelege nokre gonger. Vi former dei. Dei treng å bli gode personar. Vi straffar dei som fedrane deira.*

Det ligg implisitt at det høyrer med i farsrolla å straffe sønene sine fysisk. Rektoren såg også på manuell arbeid som kroppsleg straff. Ved St. Anthony hadde dei ein stor gard med både dyr, frukt og grønnsaker. Aaron fortalte meg at han til dømes måtte slå gras fordi han forsømte bøn. Når det blir sagt at barn blir forma, er det for at dei skal bli kompetente til å ta over rollane til den eldre generasjonen. Ved preste- og juniorseminara gjeld dette særskilt, då målet er at elevane til slutt skal bli prestar. For å illustrere at elevane vart deira likeverdige, brukte Pater Minja også slektskapstermar for å beskrive forholdet som lærarane utvikla til elevane gjennom studiet. ”*Dei er rekna som brødrane våre. Difor er vi ikkje brutale eller hersar med dei. Vi held kontakten med dei som har fullført studia.*” Desse to utsegnene til rektoren kan synast å stå i motsetnad til kvarandre. Familiemetaforen involverer både respekt og lydnad. Når dei er elevar blir dei straffa som eit barn, men når dei er uteksaminerte blir dei behandla som ein bror, med respekt og likeverd. Ut frå samanlikninga med farsrolla går det fram at ein far skal vere streng, og ikkje vere redd for å straffe barna fysisk. Lærarane og elevane står i eit dualistisk forhold med ein vertikal og horisontal dimensjon. Elevane må først underkaste seg læraren sin mynde for å fortene å bli handsama i eit åndeleg fellesskap som *bror*. Ved at elevane ofrar seg for skulen oppnår dei eit åndeleg fellesskap med lærarane, og blir deira likeverdige. ”*Målet vårt er å forme dei til å bli prestar, viss ikkje [dei blir prestar], blir dei gode personar og gode leiarar.*”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pater Minja fortalte at kring 30-40% av elevane vart prestar. Målet hans var 50%.



---

Då eg besøkte St. Anthony, drog eg saman med Aaron, assistenten min. Han hadde sjølv gått på denne skulen. Dei beste vennene til Aaron var medelevar herfrå. Det var ein kostskule, og elevane lærte mykje av å bu med kvarandre. Pater Minja framheva at det var ”*veldig viktig med disiplinen elevane fekk av å bu saman, ete saman og be saman.*” Både Aaron og Pater Minja understreka verdien av at elevane kunne hjelpe kvarandre. Ved St. Anthony ville dei også undervise og halde presentasjonar i Form III-VI. Elevane fekk her eit broderleg forhold, som del av ei større gruppe. Nikolas gav òg uttrykk for ei familiekjensle til chaggaane som etnisk gruppe. ”*Om du er utanfor Kilimanjaro, kallar du ein chagga bror eller søster.*” Dette viser noko av det same mønsteret av segmentære opposisjonar som Evans-Pritchard (1940) beskriv i *The Nuer*. Det er eg mot min bror, min bror og eg mot våre fettrar, osv.

Familien er det viktigaste, og folk spør om korleis det går med foreldra dine når dei helser deg. Det var fleire rektorar eg snakka med som skulda dårleg disiplin på den aukande mengda barn med åleineforeldre. Broder Lauwo fortalte at det gjekk mykje ut over barna når foreldra skil seg. Nokre av elevane slutta til og med å komme på skulen. I skulemagasinet skreiv han følgjande i leiaren sin:

”Sjølvsagt, alle skular skulle ønskje å ha den type elevar som er smarte, intelligente og disiplinerte. Men livet er ikkje så lett, spesielt når du har med bygutar og –jenter som ofte kjem frå åleineforeldrefamiliar. Desse elevane kallar eg ”dot com”-generasjonen, som er påverka av alt dei ser på TV, det dei les på Internett, og i aviser og det dei høyrer på radioen.”

Dr. Kadege fortalte at fysisk straff vart brukt over alt, ”*dei slår dei til og med før dei har gjort noko gale.*” Ein anna ting var viss begge foreldra var døde av AIDS. Utan foreldre mangla barna verdiar og affeksjon, meinte han. Zareenah som eg budde med viste også stor vørndnad for foreldra sine. Det var svært viktig å ta vare på foreldra når dei vart gamle. Ho drog ofte til Usambara for å hjelpe dei.

## Fysisk straff og normalitet

Ut frå intervju og eigne observasjonar virka fysisk straff som noko normalt i tanzaniansk skule. Det har sin historiske årsak. Dei tyske misjonæra som starta dei første skulane i Tanganyika nytta fysisk straff. Som eg nemnde ovanfor var fysisk straff vanleg i oppfostringa blant chaggaane i Kilimanjaro-regionen (Raum 1940). Fysisk straff har som eg nemnde ovanfor forankring i både tradisjon, lov og religiøs tru. Ein tidlegare rektor eg kom i prat med nytta Bibelen som legitimering av fysisk straff. I USA er stoda den same. Fysisk straff er rotfesta i amerikansk kultur; studium har vist at over 90 % av foreldra har gitt barna ris (Flynn 1994:314). Fysisk straff har vorte knytt til stoffmisbruk, låg økonomisk prestasjon, depresjon og sjølv mordstankar (ibid.). Ein studie av Wiehe viste at haldningane til fysisk straff var meir positive i amerikanske sørstatar der Bibelen hadde stor påverknad. Skulepersonell i sør brukte også oftare fysisk straff enn i andre regionar i USA. I Tanzania blir fysisk straff mot barn sanksjonert både gjennom lovverket, religion og tradisjon. Eg oppdaga at det vart forventat at eg også ville nytte fysisk straff då eg var lærar. I ein time såg eg strengt på ein elev som forstyrre i klasserommet, og han responderte med frykt. Eg kan ikkje seie for sikkert at det var frykt for fysisk straff, men det virka slik for meg. Dessutan reagerte ei jente med spontan frykt då eg tok frå ho ein trepinne. Ho trudde eg skulle slå ho.

## Kan straff skape band?

Under ein middag fortalte Broder Lauwo at dei elevane han kjente best på skulen var dei som hadde verst disiplin, og som han måtte snakke med og straffe ofte. Vidare kjente han også godt dei som gjorde det best på skulen og følgjeleg fekk stipend; dei som fekk A i gjennomsnitt slapp å betale skulepengar det følgjande semesteret. Ei tid etter feltarbeidet kom eg til å tenkje på det Sandra sa, ”*dei liker meg så godt sjølv om eg straffar dei.*” Eg hadde trudd at elevane ville bli arge på ein lærar eller forelder som slo dei. Dette stemte altså ikkje om ein skal tru Sandra. Også i vertsfamilien min

---

observerte eg fysisk straff, utan at dette påverka tilhøvet mellom barn og vaksne i ein synleg negativ retning.

Kan fysisk straff i nære relasjonar skape tettare band mellom partane? Det gir eit vertikalt band mellom den som straffar og den som blir straffa, i tilfella der det er ein statusforskjell mellom partane. I Tanzania er det lov å slå barn både i skulen og i heimen og det skjer relativt ofte, etter det eg har blitt fortalt av informantane mine. Det som derimot sjeldan skjer, er at barn slåst mot kvarandre. Då eg har erfaring med å vere både elev og lærar i Noreg, er det inntrykket mitt at elevar ofte slåst på skulen. Sjølv har eg hatt elevar som har slåst i klasserommet. Det som av og til forundra meg var at elevane som slåst gjerne var gode vener, og at slåssinga ikkje påverka forholdet i ein dårleg retning. Vald vart ein måte å spele ut vennskapen på, som ein leik. Likeeins slåst gjerne søsken mot kvarandre i oppveksten, og dette er med på å skape band mellom dei. Gode venner kan slåst og gjere vonde ting mot kvarandre, men framleis til sist komme ut av det som venner. På same vis kan lærarar, som pater Minja, straffe *som ein far*, men til sist ende opp *som ein bror* for elevane.

## Lærdom

Eit fleirtal av elevane og lærarane samt foreldra eg snakka med, meinte at fysisk straff var nødvendig for å få barna til å respektere lærarane og kollegaene. Ein Form VI-elev ved Mtaa skreiv at ”på skulen må vi ha straff fordi elevar vil ikkje oppføre seg bra.” Ein anna elev framheva at det hjelpte elevane til å vere punktlege og til å gjere pliktene sine. I eit større perspektiv kan ein sjå liknande tendensar på makronivå. Menneskerettane har delvis sitt historiske opphav med bakgrunn i store og blodige konflikter. Etter den amerikanske revolusjonen kom forløparen i grunnlova, deretter den franske revolusjon. Viss ein byggjer på logikken frå førre avsnitt, vil dette seie at samfunn blir meir harmoniske etter valdshandlingar (Gluckman 1972). Etterpå fylgjer ein periode der folka har teke lærdom av valden. Slik kan vi seie at vald former menneske og samfunn. Maktdemonstrasjonar tvinger menneska til å møte utfordringane på nye måtar. Elevane eg vart kjende med i løpet av feltarbeidet opplevde fysisk straff som audmjukande, men også som nødvendig.

Straff fekk sin meining gjennom sin motsetnad, lønning. Elevane med best resultat vart lønna med stipend. Gode karakterar gav også betre karrieremoglegheiter ved å gi tilgang til universitetsstudium.

Fysisk straff er normalt både fordi det har vorte praktisert i familien gjennom generasjonar, og fordi det var del av dei første skulane som vart etablerte av misjonærane. Dessutan er lærarkulturen motvillig til forandring (Hatton 1989). Fysisk straff er ein meistringsstrategi som gir direkte verknader. Om ein teknikk ”fungerar,” kan den bli evaluert som god av den grunn åleine. Yngre lærarar vil ta etter eldre lærarar som er meir røynde og flinke til å halde orden. Hatton (1989) meiner lærararbeid kan kallast bricolage, slik det er beskrive av Levi-Strauss (1966). Ein går fram ved hjelp av å prøve og feile. Synet på skulen som ein utvida familie kan også vere med på å legitimere lærarar til å oppdra barna på same måte som foreldra.

Lærarar ved skulane eg vitja brukte til ein viss grad fysisk straff for å manifestere makta si. Broder Lauwo forklarte at når elevane ikkje lydte skulereglementet, fekk dei først ein åtvaring. ”*Viss han held fram å ikkje observere skulereglementet, blir han slått. Det er ikkje ein løyndom.*” Vidare fortalte han at fysisk straff kunne bli sett på som medisin for menn, men ikkje for kvinner. Ved fleire høve refererte han til ordspråket ”Spar på riset, og skjem barnet bort.” Broder Lauwo meinte at lærarane handla *in loco parentis*.

*Ein god forelder vil ikkje la sonen eller dottera si vekse opp utan straff. Straffa er ikkje ein vond dåd for å skade ein person; det er gjort med intensjon om å korrigere. Det er ideen. Ingen far eller mor vil straffe barnet sitt med intensjon om å skade eller drepe det. Om vi straffar elevane, straffar vi dei som om vi var foreldra deira, det er det eg meiner.*

Rektoren meinte altså at lærarane gjennom straffa viser at dei bryr seg om elevane. Dette korresponderar med ordspråket frå Bibelen ”den ein elsker, tukter ein.” Han refererte til lova for å legitimere den fysiske avstraffinga.

---

*Elevane sine haldningar har endra seg, som eit resultat av globaliseringa i.f.t. framferd i samfunnet. For 15 år sidan oppførte tenåringane seg svært annleis enn i dag. Det er stor skilnad. Eg knyter dette til informasjonsteknologien. I løpet av dei siste 20 åra har vi hatt stor informasjonsflyt i landet gjennom TV, internett, aviser, og med innføringa av fleirpartisystemet i dette landet i 1985. Då byrja mange ting å endre seg. Du finn at ein person under eitpartisystemet; folk var ikkje informerte; mykje informasjon var gøymt for dei, som ein kvalitetskontroll ved det sosialistiske forma for å kontrollere borgarane. Frå 1985 endra media seg; det var då vi starta med å ha privat media; private aviser, private TV-kanalar. Alt dette utgjorde ein forskjell for den nye generasjonen. Som følgje av det, er det nokre barn som kopierer framferd, og det dei ser, på TV, skodespelarar, det dei les på Internett. Som eit resultat av det ser vi at haldningane til studentane verkeleg har endra seg. Vi håper at det vil gjevne seg ut med tida. Denne generasjonen har hoppe ut i mykje informasjon, og det vil ta tid å sortere den. Derifrå vil ting normalisere seg, trur eg.*

Rektoren la vekt på kontroll. Borgarane treng nokon som øver sensur på kva informasjon dei har tilgang på. Han tar for gitt at globaliseringa er noko som har skjedd og forårsaka ei endring i framferd. Indirekte nyttar Lauwo dette for å legitimere straff. Like fullt hevda storparten av informantane mine at det har vorte mindre vanleg med fysisk straff gjennom dei siste tiåra. Ungdommane blir leidde ut i freisting og treng korreksjon frå foreldre og lærarar, og denne korreksjonen må då også manifestere seg på andre vis enn gjennom berre fysisk straff. Ei lærarinne forklarte at ho heldt disiplin i klasserommet ved å arrangere måten dei sat på.

*Lærarinne: Medan eg undervisar, så ser på dei. Å få dei til å handle medan eg underviser. Det gjer at dei blir merksame og lyttande.*

Eg: Kva gjer du viss dei ikkje lyttar og lagar uro?

*Lærarinne: Eg spør dei spørsmål, fordi dei må konsentrere seg.*

Globaliseringsdiskursen er ein del av diskursen om straff, saman med familiemetaforen.

A. R. Radcliffe-Brown diskuterar den strenge faren i lys av slektskapsstruktur og påpeiker at vi må sjå den strenge faren i lys av den omsorgsfulle morbroren. Dei to rollene utfyller kvarandre. I Sør-Afrika er den vanlege termen for morbroren *malume* eller *umalume* på zulu, som tyder mannleg mor (Radcliffe-Brown 1959:19). Dette framhever den omtenksame rolla morbroren har i Sør-Afrika, medan faren er den strenge. I nokre tilfeller har nevøen også spesielle rettar over eigedommen til morbroren (ibid.:15). Blant BaThonga-folket i Aust-Afrika blir fars søster også kalla kvinneleg far. Også her tek morbroren spesielt godt vare på nevøen, og ofrar på hans vegne når han er sjuk (ibid.:16). Liknande tradisjonar er vanlege blant andre afrikanske etniske grupper. Likeeins såg vi korleis rektoren ved juniorseminaret beskreib forholdet til elevane. Først var dei som søner, men seinare vart dei behandla som brør. I skulen er det kvinnelege lærarar som fungerer som fars søster, altså ein kvinneleg far. Lærarrollane utfyller såleis kvarandre. Med Das kan vi seie at den smerta elevane opplevere gjennom utdanninga fungerer som lim både mellom dei og i forhold til lærarane.

Veena Das skisserer to teoriar om smerte. Den første ser på smerte som mediet samfunnet etablerer eigarskap over individet gjennom. Ifølgje den andre teorien er smerte mediet tilgjengeleg for eit individ, som kan bli representert gjennom ein historisk feilgjerning gjort mot ein person (Das 1995). Likeeins vart det mønsteret som eg såg på som eit innleiingsritual til ein skuletime brote i Tony sitt tilfelle ovanfor. Difor vart elevane "ureine," og han valte å "reinse" dei gjennom å gi dei fysisk straff. Med Das (1995:176) kan vi seie at dette skapte eit moralsk fellesskap mellom dei avstraffa. Dei fekk alle same smertefulle handsaming av læraren. Tony etablerte slik også sitt eigarskap over klassen han underviste. Avstraffingsritualet vart ein slags initiering av elevane. Det var gjennom smerta desse elevane vart merka. Samstundes vart eit minne skapt hjå dei avstraffa om kva som skjer når dei ikkje helsar på læraren. På same måte beskriver Durkheim (1976:115-116) at totemiske symbol blir inskribert på lekamen til personen, det blir ein del av dei. Pinneslaga kan

sjåast som eit slikt totem som skapar eit minne om tilhøyre til elevgruppa, eller eventuelt kategorien ”barn.” Nietzsche (1986) viser at straff set sosiale relasjonar i eit hierarki. Dette gjeld både mellom lærarar og elevar og elevar seg imellom. Nietzsche såg relasjonen mellom samfunnet og individet som analog med den til ein kreditor og debitor (Das 1995:182). Om debitoren ikkje kunne betale måtte han bytte med noko anna han eigde, ”til dømes, hans kropp, hans kone, hans fridom, eller til og med sitt liv” (ibid.:183). I neste kapittel skal eg gå nærare inn på bruk av klede, og sjå på korleis dei kan vere disiplinerande. Med dette flytter eg fokus frå straff til disiplin.

## 5. Klede former folk

*”Viss du kjem utan skjorte, men på ein daglegdags måte, vil elevane sjå deg på deg som daglegdags. Det du seier vil vere daglegdags, og det blir ikkje noko alvor i noko av det du gjer.”<sup>1</sup>*

Broder Lauwo om kledningen til lærarar



Lærarar og elevar ved Mtaa. Nedst til høgre ei gruppe elevar framfor porten til eit hostel for gutar.

<sup>1</sup> Rektoren brukte omgrepet *casual* som også kan tyde nonchalant, men eg har valt *daglegdags* som omsetting.



---

Klede har meir enn berre praktiske formål; det kan også lesast som ein tekst som fortel noko om identitet, rolle og makt (Connerton 1989:11). Både elevar og lærarar blir disiplinerte og forma gjennom klede dei går med. Klede både reproduserer og representerer samfunnet (Hendrickson 1996). Dette kapittelet handlar om kva tanzanianarar formidlar gjennom bruk av klede og korleis dei blir disiplinerte av klede dei går med. Dessutan går eg også inn på populærkultur og særskilt musikk, som ein del av identiteten. Eg vil sjå desse problemstillingane i eit historisk lys. Ulike klede blir brukte til å uttrykke endringar i statusen til individ så vel som sosiale forhold til slekt og vener (Renne 1995:3). Kva klede som er passande å gå i kjem an på både alder, kjønn og høve. Fleire kleder saman dannar ein klesstruktur som kan seie noko om personen som går med klede og den sosiale konteksten han eller ho er i.

I Tanzania har alle elevar i grunnskulen og den vidaregåande skulen uniformer. Uniformene har varierende fargar frå skule til skule. Denne konvensjonen heng att frå kolonitida (Comaroff & Comaroff 1997). Ved Mtaa hadde elevane som gjekk på Ordinary level (O-level) raudbrun uniform medan elevane som gjekk Advanced level (A-level) hadde mørkeblå uniform. Både jenter og gutar gjekk med kvite, korterma skjorter med skulen sin raude logo på. Skjørta til jentene gjekk godt nedanfor knea. Gutane hadde dressbukser og svarte sko. Vanlegvis hadde både jentene og gutane på seg kvite sokkar. Elevane som var med i elevrådet hadde slips, det hadde også kvar klasse sin monitor. Det var viktig både for elevane og lærarane at elevane haldt uniformene reine. Elevar gav og uttrykk for at uniformene var ein viktig del av identiteten deira. Klede representerte og ein distinksjon mellom ulike elevgrupper. Under morgonsamlingane stod elevane frå O-level og A-level på kvar si side av skulegarden.

Uniformene representerer også ein kontinuitet med fortida. Dei vedlikeheld ei lenke til kolonitida, og heilt tilbake til dei første misjonæranne som eg skal gå nærare inn på under. Ved å innføre ein ny klespraksis i skulen ville dette også medført ein tvungen gløymse med den gamle sosiale orden (Connerton 1989:12).

## Historisk kontekst

Kledning er som ”sosial hud” (Comaroff & Comaroff 1997:222). Med misjonærane kom også forbrukskulturen. Det har blitt hevda at det var ein klar parallell mellom misjonsselskapa og industrimagnatane i Manchester (ibid.:221). Kroppen til det koloniserte subjektet vart sivilisert gjennom kledning, husly, vask og medisiner. Comaroff & Comaroff viser at korleis Tswana-folket skulle kle seg, ikkje berre var ”metonymisk for koloniseringa (...), men ”essensielt i dialektikken til middel og mål, som forma møtet mellom europearar og afrikanarar” (ibid.:222). Medan afrikanarar på 1800-talet vart framstilte som ville med skinn og olje på kroppen, var den truande rein og velkledd. Som ein del av siviliseringsprosessen måtte dei halvnakne afrikanske kroppane tildekkast. Skinnklede vart ikkje sett på som klede i det heile tatt.

I Kilimanjaro har kledning vore eit middel for å definere kva som er ordentleg afrikansk og passande for afrikanarar. Kledning har vore ein arena for kontroversar i den lutherske kyrkja gjennom kolonitida og i etterkant (Hasu 1999:196). Den disiplinerte kristne skulle ha ein indre moral som var i samsvar med den ytre kroppen. Naken og skitten hud og ansiktsmaling var teikn på umoral. Vestleg kledning var eit teikn på tilknytning til misjonsverksemda for både afrikanarar og europearar (Comaroff & Comaroff 1997:227). Då misjonærane kom med klede til allmogen, fekk desse tilgang på godar som berre høvdingar og andre privilegerte hadde hatt tidlegare. Før misjonærane kom, gjekk gjerne unge chagga-jenter med berre bananblad. Gifte kvinner gjekk med raude lærklede dekorerte med perler rundt livet (Hasu 1999:197). Menn gjekk med bomullsklede farga med raud jord, og med jern- eller bronsekjeder rundt halsen. Dessutan hadde dei ein tresylinder pierca i øyret.

Mot slutten av 1800-talet gjekk allereie dei fleste chaggaane med bomullsklede importert frå Europa eller India, og skinnklede hadde nesten forsvunne. Nye handelsvarer vart populære og i løpet av 1800-talet spreidde handelen med klede og våpen seg (Stahl 1964:48). Ein misjonsinspektør bemerkta at ein ”chagga gjer alt han har for handa til klede eller smykker” (Hasu 1999:199). Chagaane utvikla deira eigen

---

form for mote med europeiske klede og andre varer. Misjonærane var opptekne av å inkorporere kristne verdiar som enkelheit, audmjukskap og måtehald hjå afrikanarane. Klede var eit viktig verktøy for å oppnå dette (ibid.:201). Dei tyske misjonærane hadde komme til Kilimanjaro med intensjonen om å konvertere, men ikkje "fortyske" chaggaane. Ifølgje Bruno Gutmann var konvertering til kristendommen sett på som den raskaste vegen for å tilpasse seg europeiske vanar og livsstil.

I prekolonial tid hadde klede komme gjennom langdistansehandelen, og det var gjennom redistribusjon frå høvdingane allmogen fekk tak i dei. Etter innbyggjarane byrja å tene pengar på kaffihandelen, kunne dei kjøpe klede og andre varer. Indiske handelsmenn oppretta butikkar i Moshi og Marangu. Der kunne afrikanarar kjøpe klede og andre importvarer. Til og med tysk importøl vart tilgjengeleg i Old Moshi i 1908.

I løpet av 1920-åra byrja mange chaggaar å gå med europeiske klede, noko som misjonærane såg på som ein negativ påverknad på den lokale kulturen (ibid.: 203). Misjonærane meinte no at det var viktig at chaggaane uttrykte sin spesielle kultur gjennom kledningen. Bruno Gutmann foreslo at kledning var "språket til folket sin sjel" (ibid.:204). Europeisk kledning var allereie eit symbol på utvikling og framgang hjå dei utdanna og rike chaggaane. Den konservative tyske misjonæren Fritze sa i ein tale at han ikkje ville at dei innfødde skulle vere karikaturar på europearar (ibid.:205). Klede var eit uttrykk for sjela til eit folk for tyskarane. Fritze meinte at *kaki*-klede var eit godt døme på klede som var passande for afrikanarar. Afrikanarar skulle også gå med sandalar og ikkje sko. Otto Raum trudde at økonomisk sjølvstende gjorde det mogleg å få tilgang på europeiske klede, tropehattar og solbriller. Opphavleg hadde misjonærane teke med seg ny og enkel kledning for dei kristne. Sosiale distinksjonar vart slik understreka ved at desse kleda vart innførte. Med pengeøkonomien vart europeisk manufaktur tilgjengeleg også for lekfolk. Ironisk nok vart ordentleg chaggatradisjon og kultur definert av misjonærane på 1920-talet (ibid.: 207). Dette sto i opposisjon til den destruktive vestlege sivilisasjonen.

## Klede som kulturelt diakritika

I Fredrik Barth sin introduksjon til boka *Ethnic groups and boundaries*, kjem han inn på diakritika som differensierer mellom etniske grupper (Barth 1969:35). Klede kan sjåast som eit slikt kulturelt diakritika. ”Diakritika blir brukte til å påkalle alle medlemmer av den etniske gruppa som gjenkjenner dette diakritika” (Craig 1991:37). Skuleuniformer er også eit diakritika på britisk dominans og påverknad ettersom dei heng att frå kolonitida. Dei er med på å redusere moglegheitene til å uttrykke seg gjennom kulturelle diakritika.

Utanom skulen gjekk gjerne dei chaggaane eg kjende med vestlege klede; jeans, t-skjorte eller kakibukse og sandalar. Anthony, assistenten min, gjekk oftast formelt kledd med skjorte, dressbukse og svarte sko. For chaggaane kan slik bruk av klede symbolisere at dei er utdanna og forretningsorienterte. Det er også internt skilje mellom chaggaar som går formelt kledde som Anthony, og chaggaar som går med importerte second-hand-klede frå Vesten (*mitumba*). Dessutan er såkalla *kanga* og *kitenge* vanleg å gå med for kvinner. Desse plagga som blir surra rundt kroppen blir også brukt til å bære babyar på ryggen. *Kangaen* dekker i stor grad til kvinnekroppen og verker slik sett disiplinerande på kroppen ved at den skjuler dei kvinnelege formene. Dessutan står det oftast swahili-ordtak på kangaane som skal gi rettleiing til høveleg framferd. Kvar gruppe har sine kriterium for medlemskap som gjerne blir definerte gjennom interaksjon og grensesetting overfor andre grupper (Barth 1969: 38). Det ville bryte uskrivne reglar om turistar og andre vestlege byrja å gå med kanga.

Sahlins meiner vi kan forstå kleda sitt system som strukturen til eit språk (Connerton 1989:32). Klesskjemaet er eit sett med reglar for å kombinere klasser av klede, og å slik kartlegge det kulturelle universet. Dette kan samanliknast med kulturelle diakritika. Ein kan operere med binære opposisjonar for å gi ein strukturell framstilling av klede. Desse kan relaterast til alder, kjønn, aktivitet, klasse, tid og stad

---

(ibid.:33). Dette blir sett saman til kulturelle ”pakkar” som blir dekodra gjennom den visuelle persepsjonen. Klede kan og vere med på å forme beraren sin framferd, og såleis disiplinere han eller ho. Kvinna sine klede kan hemme fysisk aktivitet til dømes. Korsettet og kinesisk fotbinding er klassiske historiske døme på dette (ibid.:33).

## Overvaking

Michel Foucault (1979) inkluderar skular saman med fengsel, sjukehus og militæret som institusjonar som utøvar teknologisk makt. Foucault tar føre seg korleis avstraffing har endra seg frå offentleg tortur til innføringa av fengselsstraffa på 1800-talet. Straffa vart meir ”skånsam.” Han hevdar at moderne institusjonar kravde at kroppar må bli fordelte i forhold til oppgåvene deira, så vel som for opplæring, overvaking og kontroll. For å konstruere føyelege kroppar må dei disiplinære institusjonane observere og loggføre kroppane dei kontrollerer. Disiplin blir til med stor makt gjennom nøyaktig observasjon og forming av kroppane gjennom denne observasjonen. Dette krevjar ein spesiell form for institusjon, og gjerne også kledning. Foucault trekker inn Jeremy Bentham sitt panoptikon, eit fengsel der observatøren kan sjå alle fangane utan at dei er klar over om dei blir observert eller ikkje. Uniformer kan slik sett vere del av denne overvakinga.

Opphavleg var skuleuniformene i Tanzania tenkte å vere ulike for kvar einskild skule, slik at det var lett å identifisere kva institusjon ein elev hørte til. Slik representerer uniformene ei overvaking av elevane; einkvar kunne sjå at dette var ein elev som hørte til den bestemte skulen på det bestemte nivået. Denne reguleringa blir ikkje følgt lenger. Rektoren ved Mtaa Secondary School kunne fortelje at naboskular kopierte kvarandre sine uniformer slik at det vart vanskeleg å skilje elevane frå kvarandre. Likevel, uniformer fungerer framleis som ein form for overvaking. Ein gong eg var på ein ekskursjon i samband med eit gruppeprosjekt ved Mtaa, gjekk eg saman med elevane og ein pensjonert rektor. Vi gjekk forbi nokre barn med skuleuniformer. Den gamle mannen kjefta på dei og sa dei måtte sjå og komme seg til skulen. Han retta armen truande mot dei.

Erving Goffman (1961) har mange dømer på kva former for motstand som blir mogleggjort gjennom uniformer. Amy Stambach (2000) viser også til eit døme der elevane nekta å gå med sokkar til uniformene sine for å opponere mot lærarane. Goffman skriv om såkalla totale institusjonar. Ein total institusjon er ”stad for opphald og arbeid for like-situerte individ, avgrensa frå det større samfunnet for ein viss periode, under formell administrasjon” (Goffman 1961:xiii). Ein kostskule kan vere døme på ein slik institusjon. På den kostskulen eg besøkte fortalte rektoren at elevane fekk god disiplin av å bu med kvarandre.

Det har blitt retta kritikk mot Foucault for at perspektivet hans ikkje kan brukast på kolonimakt/kunnskap (Vaughan 1991:8-12). Foucault beskriv korleis det kom eit skifte i styring med moderniseringa og utviklinga av demokratiet. Den gamle styringsforma involverte direkte straff på den skyldige sin kropp, medan den nye styringsforma, disiplin, vart synleggjort gjennom overvaking, som til dømes panoptikonet til Bentham. Fleire kritikarar av Foucault har påpeika at hans teoriar ikkje mogleggjer effektiv motstand mot makt (ibid.).

## Uniform identitet

Skuleuniformer har ein homogeniserande effekt. Ved å ha ein felles uniform, blir det vanskelegare for elevar å differensiere seg frå kvarandre. Elevar framheva dette aspektet; ein kunne ikkje sjå kven av elevane som var fattige eller rike. I spørjeundersøkinga gav 20 av 26 elevar uttrykk for at dei likte uniformene sine. Fem var negative medan ein gav eit tvitydig svar.

Blant dei mange svara gjekk nokre element att; elevane var stolte av uniforma fordi dei såg smarte ut, og det skapte ein felles identitet blant dei. Samstundes differensierte fargen på uniforma mellom A-level og O-level. Ein elev skreiv til og med at uniforma var bra i følgje kulturen hennar. I forhold til disiplin nemnte ein elev at det var bra, for då kunne lærarane identifisere elevane, medan ein anna meinte det var dårleg av same grunn. To elevar var flau over uniformene og mislikte dei. Inntrykket eg sat att med etter mange uformelle samtaler om temaet var at elevane i

---

stor grad likte at ingen kunne framheve rikdom eller fattigdom gjennom kledningen sin.

Det er framleis likskapsidealet som er rådande i den tanzanianske skulen. Samanhengen mellom uniform og uniformitet er innlysende. Også ved den private grunnskulen eg besøkte i Dar es Salaam gav rektoren uttrykk for at alle elevane var like. Han såg uniform som viktig, og ingen elevar fekk ha med seg pengar til skulen, bortsatt frå til bussen. Om nokon hadde gebursdag skulle gåvene delast med heile klassen. Alle åt ugali,<sup>1</sup> ris og bønner. Medan dei offentlege skulane har felles standard for uniform, kan dei private sjølve bestemme utsjånad. Ved Mtaa hadde også portvaktene uniform, som var militærgrøn. Denne var med på å understreke makta deira overfor elevane. Dei var skulen sitt svar på offiserar, og kontrollerte alle som skulle vitje skulen. Då eg hadde med meg sykkel, passa dei på denne.

I læreplanen til Form I og II i ”*Dressmaking and Textiles*” er det beskrive korleis tanzaniansk ungdom bør kle seg. For kvar rolle må dei vere høveleg kledde for å markere dei ulike stega i det sosiale livet (Stambach 2000:56). Det står at menn og eldre gutar kan gå med dress på søndagar og ved formelle høve. Elevar i grunnskulen og vidaregåande skule skal gå med uniformer som må haldast i stand og strykast. Det er framheva at elevar skal lage klede som dei faktisk vil gå i. Dei lærer seg også å kopiere ”kommersielle mønster” i Form II. Eit anna mål med faget er å gi jenter noko å gjere på fritida (ibid.:57). Slik sett blir syng ei form for disiplinering av jentene; dei må haldast i aktivitet utanfor skulen. I Form III og IV skal dei lære seg å lage gardiner og ”romdelarar.” Pubertale jenter, ”fulle av psykologiske og sosiale problem, kan bli haldne i aktivitet - og utanfor trøbbel - ved å sy” (ibid.:57).

## Å kle seg ”som ein afrikanar”

”Viss du går med kledda til fienden, vil sjela hans bli svekka” (Hendrickson 1996:1).

---

<sup>1</sup> Ugali er maisgraut.

Eg byrja å undervise engelsk ved Mtaa etter ein månads tid ved skulen.

Undervisingsinspektøren hadde spurt meg om det. Det vart då naturleg å kle seg meir formelt. Eg skaffa meg nokre skjorter og ei skreddarsydd dressbukse. Då eg i byrjinga gjekk kvardagsleg kledd, med jeans og t-skjorte, skilte eg meg meir ut. Broder Lauwo fortalte meg under eit intervju at han hadde bedd lærarar som ikkje kledde seg formelt, om å dra heim og skifte. Det var uakseptabelt for ein lærar å kle seg slik. ”*Om du kjem i eit bryllaup med daglegdagse klede, vil ikkje folk forstå deg. Dei vil anten tru at du har misrespekt mot brudeparet, eller at det er noko gale med deg,*” sa han for å samanlikne. Å kle seg formelt var eit teikn på respekt og seriøsitet.

Ein dag eg skulle undervise, møtte eg ei gruppe norske turistar. Dei gjekk naturleg nok lett kledde med shorts og t-skjorte eller liknande. Då eg møtte dei med dressbukse og korterma skjorte, fekk eg nokre rare blikk. Fleire sa at det måtte vere varmt. Reiseleiaren smilte og spurte, ”*så du kler deg som ein afrikanar?*” I Tanzania er det berre barn som går med shorts. Den eine dagen eg gjekk med shorts på Mtaa, kommenterte ein lærar ”*anacheza mpira wa miguu?*” Ho spurte spøkefullt om eg skulle spele fotball. Ergo vart det ein konflikt i kledning. Ved Mtaa ville eg ikkje bli tatt seriøst utan formelle klede, medan eg blant turistane ikkje vart teken seriøst ved å gå *med* formelle klede. Det var også paradoksalt at reiseleiaren såg på dressbukse og skjorte som afrikansk klesstil, ettersom den moderne dressen kom til verda på 1800-talet i England. Det som tidlegare vart rekna som engelsk, blir no rekna som tanzaniansk.

Ordentlege klede vart sett på som eit teikn på eit godt moralsk vesen av viktorianarane (Comaroff & Comaroff 1997:222). Dei britiske misjonærane i Sør-Afrika trudde sterkt på den evna passande klede hadde til å endre afrikanarane sine kjensler og gjerningar (ibid.: 223). Moter vart sett på som ”elskarinna til dårar.” Dei frikyrkjelege misjonærane framstilte afrikanarane som innolja villmenn i motsetnad til den velkledde og reine truande (Hughes 1841 sitert i ibid.: 225). Storparten av misjonærane kom frå deler av Storbritannia der tekstilindustrien dominerte. David Livingstone meinte også at sjukdom vart redusert med innføringa av ”skapleg



kledning.” I Sør-Afrika vart vestleg kledning eit diakritika for assosiasjon med misjonsverksemda for både europearar og afrikanarar (ibid.:227).

Under eit prosjekt i Form V gjorde ei av gruppene eit arbeid om misjonærane som kom til Kilimanjaro. Problemstillinga gjekk mellom anna ut på om misjonærane hadde positiv eller negativ påverknad på lokalbefolkninga. Dei konkluderte med at misjonærane hadde hatt både positiv og negativ påverknad. Ein av dei negative konsekvensane var endring i klesstil. ”*Til dømes kom dei med nye klede, som miniskjørt,*” meinte Anna. Ho utdjupa dette med å seie at tidlegare gjekk chaggaane med lange klede, men etter europearane kom, byrja dei å gå med miniskjørt og å misbruke dop. Vidare meinte ho at dop og alkoholhaldige drikker hadde ført til underutvikling hjå dei. ”*Afrikanarar brukte mykje pengar på luksusgode i staden for å bruke det på utvikling; til dømes å sende barna på skule.*” Anna såg på miniskjørtet som eit metonym for ein slik luksuriøs livsstil. Like fullt såg elevane i gruppa på innføringa av kristen religion og skular som ei positiv utvikling i det store og heile.

### **Læraren sin ”uniform”**

Som sitatet innleiingsvis viser, var lærarane sin kledning viktig på skulane. Ved Mtaa gjekk som regel mennene med langerma skjorte og dressbukse, medan kvinnene gjekk med bluse og skjørt, eller kjole. Dei kvinnelege lærarane kunne i større grad variere kledning enn mennene, og dei kunne også eksperimentere meir med fargar. Nokre menn gjekk med slips, og hadde også armbandsur. Eg såg ofte kvinnelege lærarar gå med fargerike kjolar dekorert med mangfaldige mønster, og fleire hadde dessutan utsmykka vesker. Deira klesstil var nærare det eg oppfatta som ”typisk” tanzaniansk, fordi dei likna på kangaene<sup>1</sup> eg ofte såg kvinner gå med.

Dette gjespeglar det viktorianske synet på klede:

”Menn skulle vere seriøse (dei gjekk med mørke fargar med få ornament), aktive (kleda deira tillat rørsle), sterke (kleda utheva breie brystkassar og skuldrer), og aggressive (kleda deira hadde skarpe linjer og ein klart definert silhuett). Kvinnene si rolle var å vere frivole (dei gjekk med lyse

---

<sup>1</sup> *Kanga* betyr guinea-høne på swahili. Det kjem av at draktene ofte er fargesprakande. Ein kanga er laga av to tøyestykker som blir knytta rundt kroppen. Klesplagget er inspirert av indonesisk og malaysisk sarong.

---

pastellfargar, band, blonder og rosetter), uaktive (kleda deira hemma rørsle), delikate (kleda deira framheva smale midjer og hellende skuldrer), og undertrykkande (kleda deira var hemmande)” (Connerton 1989:33).

Gjennom kleda sine var difor dei kvinnelege lærarane nærare det kvardagslege enn deira mannlege kollegaer. Totalinntrykket eg sit att med er også at kvinnene eg observerte i undervisningssituasjonar hadde ein meir uformell tilnærming til skuletimane enn dei mannlege lærarane. Dei nytta mindre fysisk straff og spøkte meir med elevane i det store og heile. Eg opplevde at mennene straffa elevane meir både verbalt og fysisk.

Broder Lauwo gjekk gjerne med ei langerma skjorte, svarte sko og svart dressbukse. Som nemnt la han vekt på at lærarane skulle vere skikkeleg kledde. Under feltarbeidet opplevde eg ikkje at han sanksjonerte tilsette for å kle seg uhøveleg, men eg valte som sagt å endre klesstil sjølv for å ikkje vere for *daglegdags*. Under ein samtale i Noreg etter feltarbeidet kom det ein interessant kommentar. Samtaleemnet var fysisk straff i skulen i samband med denne oppgåva. Eg gjekk med dress, og samtalepartnaren kommenterte at eg virka autoritær sidan eg gjekk med dress og snakka om fysisk straff. Kledningen min understreka utføringa av ein slik praksis. Ho eg snakka med assosierte dress med autoritet og straff. Ein høysterettsdommar har sin uniform og det understrekar autoritet og legitimitet til å straffe, og likeeins kan ein lærar sin kledning understreke det same.

## Uformell kledning

Eg har enno ikkje sagt så mykje om korleis vertfamilien min kledde seg eller såg ut. Det var nemleg ikkje heilt uvesentleg for den vidare forståinga av personane. Zareenah hadde starta opp ein hårsalong med tilhald like utanfor Moshi sentrum. Eg vitja salongen eit par gonger. Zareenah skjønnte ikkje heilt kvifor eg ville det. ”*Så du skal vite alt om oss?*” spurte ho litt mistenksamt. Eg fekk likevel lov til å bli med ein dag, og tok med meg Aaron, som brukte å hjelpe meg med omsetting. Det kom ein jamn straum av kvinner som anten skulle style håret sitt eller få seg nye *extensions* eller parykk. Sjølv gjekk Zareenah med mange typar hår i løpet av det halve året eg budde hjå familien hennar. Ho hadde også mange gullringar i øyrene og ein i nasen.

---

Nokre gonger klaga ho litt over øyrepynnten, fordi folk trudde ho var rik og difor ville ha pengar av ho. Slik sett vart klesstilen hennar eit kulturelt diakritika for rikdom og status (Barth 1969: 35).

Zareenah var ei populær dame med mange venner. Dei dagane ho ikkje var i salongen, kom det alltid folk på besøk og tok ein prat med ho på verandaen over ein kopp te og *half-cakes*. Ho fortalde historier som gjestene lo godt av. Dei gongene eg gjekk med ho i sentrum, møtte ho mange kjente. Ho hadde mange kontaktar i regionen. Ein gong sa ho til meg, ”om eg ville, kunne eg vite alt du foretar deg.” Brått var det eg, observatøren, som ville bli observert og omsnakka.

Zareenah gjekk som skrive med mykje gull i øyrene og andletet. Ho fekk økonomisk støtte frå ein norsk familie, som ho mellom anna nytta på sonen sin utdanning og foreldra sine. I hushaldet var ho den ”arbeidande,” medan den andre kvinna var husmora som vaska og laga mat. Zareenah signaliserte gjennom klede, hår og pyntegjenstandar at ho hadde ein anna status enn Mama Nabilah. Dessutan kunne ho snakke engelsk og litt norsk; ho hadde besøkt Noreg fleire gonger. Sonen hennar gjekk også på ein privat skule, medan Mama Nabilah sine barn gjekk på ein offentleg. På den private skulen gjekk elevane med slips og hadde engelsk som undervisningsspråk. Den offentlege skulen hadde kvit skjorte og blå V-genser som uniform. Undervisningsspråket var her swahili. Zareenah var ein lidenskapleg tilhengar av Bongo Flava, som eg no vil gå nærare inn på.

## **Bongo Flava<sup>1</sup>**

Det er to dominerande retningar innanfor musikkindustrien i Tanzania. Den eine er sterkt religiøs, medan den andre er meir sekulær, sjølv om fleire av låtane innanfor denne sjangeren også har religiøse referansar. *Choir* er gospelmusikk med religiøse tekstar, som oftast akkompagnert med band eller synth. *Bongo Flava* er tanzaniansk hip-hop. Namnet spelar på kallenamnet til Dar es Salaam, *Bongo*. *Ubongo* er swahili

---

<sup>1</sup> Deler av innhaldet under dette avsnittet og *Kjønnsroller* her har blitt publisert i Barsnes 2008.

og betyr hjerne. Ein treng nemleg det om ein skal klare seg i denne byen, sa Banana Zorro, ein av dei største Bongo Flava-artistane<sup>1</sup>. Bongo Flava er også knytt til identitet og klesstil.

Noko av det første og siste som møtte meg under feltarbeidet mitt i Tanzania var nettopp Bongo Flava. Sjangeren har sine historiske røter i svart amerikansk musikk. Bongo Flava vart spelt over alt. Uavhengig om eg tok dala dala,<sup>2</sup> buss, eller gjekk, kunne eg høyre nye og gamle slagere. Artistane blandar engelsk og swahili. Eg meiner språkbruken til Bongo Flava-artistane heng saman med ein auka blanding av swahili og engelsk blant ungdom i Tanzania; spesielt på vidaregåande skular. Klesstilen til Bongo Flava-artistane er sterkt inspirert av amerikansk hip-hop-stil. Side bukser og store t-skjorter, skate-sko og gullkjeder er vanleg kledning. Då eg vitja Dar es Salaam, merka eg at denne klesstilen der var enno meir vanleg blant ungdom enn i Moshi.

## Kjønnsroller

Kjønnsroller kan bli sett som produkt av genetikk og sosialisering, men også forståast v.h.a. kognitiv utviklingsteori; barna organiserer og nyttiggjer budskapane om kjønn som dei mottek. I forhold til media vil menn og kvinner identifisere seg med aktørane dei ser på TV, film og andre medium (Bakke 2005). Ungdommane eg vart kjent med på Mtaa gjekk ofte i moderne klede på fritida, spesielt gutane. Blant jentene var det eit meir markant skilje mellom dei som gjekk ”vestleg” kledd, og dei som kledde seg meir tradisjonelt tanzaniansk. Mannlege lærarar gjekk hovudsakleg i kvite eller blå skjorter, og svarte dressbukser eller kakibukser. Dei la vekt på å vere fint kledde. ”Det viktigaste er ikkje om ein mann er tjukk eller tynn, om han har pondus eller ikkje, det viktigaste er at han er fint kledd” (Leseth 1995:87).

Kvinnelege lærarar gjekk oftast i meir fargesprakande klede. Dessutan gjekk dei på ein anna måte enn mennene. Kvinnene gjekk seinare og med meir horisontal

---

<sup>1</sup> Personleg kommunikasjon.

<sup>2</sup> Private minibussar.

rørsle ved hoftene, men som om dei bærte noko på hovudet (ibid.:85). Ein slik gange framhever dei kvinnelege formene og kan også sjåast på som utfordrande. Dessutan er eit slikt tempo fint å gå i når ein skal fortelje historier og helse på alle som går forbi. Ein slår gjerne av ein prat med nokon på vegen samtidig som ein går vidare uforstyrta. Dette blir kalla *kutemba*, å rusle rundt. Å gå mot eit spesielt mål, heiter *kuenda* på swahili. Nokre kvinner framheva ein sakte gange som viktig for å framheve formene sine og gjere seg tiltrekkande for menn. ”Det er ikkje nok å ha ei fin byste eller ei stor rumpe, disse formene må ”gåast fram”, seier [Mary]” (ibid.: 86).

### Husmødre og bysøstre

Elevane eg vart best kjent med var i ein liminalfase mellom ungdom og vaksen, mellom skule og universitet. A-level er dei siste to åra av vidaregåande utdanning, og elevane har der andre farger på uniformene enn dei som går O-level. Dessutan frekventerar elevar frå A-level andre delar av skulegarden og har eigne klasserom.<sup>1</sup> Elevane blir oftast 18 år medan dei går A-level, og er då gamle nok til å gå på diskotek og drikke alkohol. Tekstane i Bongo Flava kan, som vi har sett, vere seksuelt antydande, så fleire tek avstand frå dei. Spesielt jenter som var religiøse gav uttrykk for dette. Av dei kvinnelege elevane eg vart kjende med var det gjerne dette som skilte såkalla *mama wa nyombani* (husmødre) og *madada wa mjini* (bysøstre) (Stambach 2000).

Nathifa og Elizabeth tok avstand frå Bongo Flava-musikken, fordi dei såg den som umoralsk. Dei reagerte på at eg snakka om tekstane til dei nemnde songane; dei ville heller at eg skulle lære meg religiøse songar. Ein gong eg vart invitert på middag hjå Elizabeth sin familie, spelte ho musikkvideoar i den nemnde *Choir*-sjangeren. Tekstane hadde religiøst innhald, og artistane dansa utandørs med stram koreografi. Elizabeth og Nathifa gjekk ikkje på diskotek, og drakk heller ikkje alkohol. I staden gjekk dei regelmessig i kyrkja og i andre religiøse tilstellingar. Dei gjekk som oftast

---

<sup>1</sup> Omgrepet klasserom er interessant, for den reflekterer eit skulesystem der ein klasse har sitt eige rom. Ved Mitaa forflytta elevane seg frå fag til fag i ulike rom. Ved ein ungdomsskule i Seattle var det slik at ein lærar hadde sitt rom, og elevane flytta rundt frå fag til fag. I denne samanhengen vil rubriseringa *lærarrom* vere meir beskrivande enn *klasserom*.

kledde i *kanga*. Stella og Thelma, derimot, likte fleire av Bongo Flava-låtane. Desse jentene drakk alkohol, og dansa av og til på diskotek. Dei gjekk også med meir ”utfordrande” klede enn Elizabeth og Nathifa utanfor skulen. Dei kunne gå med jeans og stramme t-skjorter, og brukte sminke. Ifølgje tanzaniansk ungdom er det å gå med korte skjørt eller tettsittande klede eit teikn på at ei jente er klar for sex (Bastien 2005: 64). Elizabeth og Nathifa, derimot, gjekk som oftast med *kanga* og lausare sittande t-skjorter. Emily og Thelma hadde hatt kjæraste tidlegare, medan verken Elizabeth eller Nathifa hadde hatt det. Dette fekk eg vite gjennom andre og bekrefta gjennom samtalar med dei. Stella og Thelma klassifiserte seg også som religiøse, og meinte at Gud hadde mykje å seie både for skuleresultata og kjærleiken. ”Gud bestemmer kven som er den rette for meg” sa Thelma til meg ved eit høve.

I desse samanhengane ser vi at Bongo Flava er meir enn berre musikk, det er livsstil og moralske valg, og det kan skilje ”tradisjonelle” jenter frå ”byjenter”, eller *mama wa nyombani* frå *madada wa mjini*. Tilsvarande høyrer kodeblanding og kodeveksling til Bongo Flava, medan gospelmusikken er anten på engelsk eller swahili. Bongo Flava må tolkast gjennom framføringa, på kroppen og kjenslene sine premiss heller enn som rein tekst. Dette er og noko som skiljer studiet av populærmusikk og kunstmusikk (Shuker 2001). Gospelmusikken er også framført med rørsle og kjensler, men i ein meir kollektivistisk stil. Alle gjer dei same rørslene i choir-videoane, medan Bongo Flava-artistane sine rørsler er meir improviserte og uforutsigbare. Både innhaldet i tekstane og klesstilen er meir liberal. Klesstilen til Bongo Flava-artistane er gjerne meir utfordrande også. Jenter i musikkvideoane går ofte med korte og tettsittande klede. Ei undersøking av Sheri Bastien viste at 13 % av respondentane såg det å gå med korte og/eller tettsitjande klede som risikabel seksuell framferd i samheng med AIDS (Bastien 2005:80). Ei jente kan også bli omtala som laussluppen viss ho har på seg kort skjørt og går for sakte i forhold til normalen på veg til jobb (Leseth 1995: 86).

Studiet av musikken handlar vel så mykje om kontekst som om tekst, viss ein skal studere det sosiale aspektet ved musikk. Ved å bruke klede på ulikt vis, konstruerer og reproduserer tanzanianarar deira sosiale verd. Gjennom å forstå

---

ungdom og vaksne sin bruk av klede, kan vi òg forstå meir abstrakte kategoriar som familie og politisk organisering (Renne 1995:4).

## 6. Tukt og tru; avsluttande kommentarar

*Alt er mogleg om ein trur på Gud. Når du ber Han om å gjere noko for deg av og til, så gjer Han det. Religion i skulen er veldig viktig. Vi studerer og ber om at Gud hjelper oss i studia. Det er nokre vers som forbyr oss å gjere ting som ikkje er bra for oss. Vi skal lyde foreldre, lærarar, andre elevar. (...) Religion er bra for meg.*

Stella, Form VI-elev ved Mtaa Secondary School.

Religiøs tru var viktig for alle informantane mine. Dei refererte ofte til Gud, i samband med både utdanning og andre aspekt ved livet. Vanlegvis vart ein samtale avslutta med å seie *Gud velsigne deg*, noko som også var av det første eg lærte meg på swahili, *Mungu akubariki*. Tekstmeldingar og e-postar eg etter kvart skulle få vart gjerne også avslutta med denne hyggelege meldinga. Elevar, lærarar og foreldre viste alle takksemnd til Gud for dei moglegheitene dei hadde fått. Bøn var ein viktig del av timeplanen ved Mtaa. Måltid og møter vart gjerne innleia og avslutta med bøn.

I dette kapittelet vil eg vise korleis religion påverkar disiplin og språk i den tanzanianske skulen. Eg meiner dette er viktig å vie plass til, då religion spelte ei viktig rolle i liva til informantane mine. Det gjekk knapt ein dag utan at Gud vart nemnt. Religion hadde eit viktig maktaspekt, då det både styrte måtane informantane førte liva sine på, og då det rettferdiggjorde fysisk straff, som eg vil gå nærare inn på. Hovudspørsmålet for kapittelet er *korleis blir religion brukt for å rettferdiggjere fysisk straff?* Sidan elevane eg vart kjende med hovudsakleg var kristne, vel eg å ta utgangspunkt i denne religionen. Dei empiriske døma skal vise korleis folk nyttar religiøse termar for å snakke om tema relatert til disiplinering og religion.

### Korleis folk snakkar om fysisk straff

Fysisk straff blir gjerne omtala som *caning* eller *giving sticks*. Denne forma for ordbruk kan i seg sjølv vere rettferdiggjjerande i og med at viser til ein veletablert praksis (Giles-Sims m. fl. 1995:175). Det meir nøytrale omgrepet *corporal*



*punishment* er lite brukt i daglegtala, sjølv om det er med dette omgrepet praksisen er beskrevet i lovverket. Broder Lauwo sa også at *det er uheldig når elevane tvinger lærarane til å straffe dei*. Denne utsegna fortel også at det er elevane som styrer straffa sjølv gjennom deira framferd. Lærarane har ikkje noko anna val enn å straffe dei viss dei ikkje gjer dei rette vala. Det er interessant at rektoren her skifta til å omtale seg sjølv i passiv form. Han vart tvungen til reaksjon gjennom elevane sine aktive handlingar. Det faktumet at det var mange elevar i klassane vart også brukt som eit legitimerande argument for fysisk straff. Rektoren fortalte at ved eit juniorseminar han jobba ved i Dar es Salaam var den personlege disiplinen blant elevane mykje betre. Dette kom til dels av at det var ein liten skule og til dels fordi elevane vart førebudde på eit liv som prestar. Rektoren trakk ein direkte parallell mellom god disiplin og religiøst liv.

## ”Å vere chagga er å vere kristen”

Päivi Hasu si bok *Desire and Death* tek føre seg kulturhistoria til chaggaane frå prekoloniale tider til 1999. Ho bruker historia til å diskutere kva påverknad AIDS har hatt på chaggaane. Hasu sler fast at å vere chagga er å vere kristen (Hasu 1999:42). Det er også typisk chagga å vere moderne eller europeiske, og tradisjonelle eller *innfødde*. Heime hjå Aaron, assistenten min, hadde familien hans avisutklipp av Paven då han besøkte Tanzania og bilete av Jomfru Maria. For fleire av informantane mine var det ein nær samanheng mellom utdanning og religion. Ungdommane eg vart kjent med brukte å gå i kyrkja kvar søndag.

## Elevane om religion

I løpet av feltarbeidet hadde eg mange samtalar om religion med informantane mine. Her vil eg komme inn på nokre samtalar som eg tok opp, for å få ein nøyaktig dokumentasjon av elevane sine utsegner. Først vil eg presentere Anthony og Deus, som begge var katolikkar og gjekk i Form VI då eg intervjuar dei.

Eg: Kva rolle spelar religion i utdanninga?

Deus: *Religion er ein viktig påverknad på utdanninga. Vi ber Gud om å hjelpe oss. Ved å gjere det... Viss nokon har dårlege manerar, kan han bli lært religiøs lydnad.*

Anthony: *Religion speler ein stor rolle for utdanning, spesielt i Tanzania. Nokre gonger hjelper utdanning. Mtaa vart etablert av dei katolske brørne, det er difor religion speler ein viktig rolle. Religion er viktig for disiplin og folk sine manerer. Religion handler om lydnad. Om ein er lært gjennom Bibelen eller Koranen; dei lyder meir enn andre som ikkje er lærte av religiøse tekstar.*

Eg: *Kva med fysisk straff, er det meir brukt ved religiøse skular?*

Anthony: *Nei, nei. Viss det er religiøs undervising, blir det aldri brukt stikker. Automatisk er elevane lydige på grunn av tru. Forstår du kva eg meiner med tru? Dei veit berre at i religiøse saker må dei vere seriøse og disiplinerte.*

Det Anthony sa her avslutningsvis sto i motsetnad til det eg trudde; at det var større grad av fysisk straff ved religiøse skular. Likevel kan det vere at han meinte det var i undervisinga i religion det ikkje vart brukt fysisk straff. Eit poeng Durkheim har komme med, er at når folk tilber Gud tilber dei eigentleg samfunnet (Jones 2005:81-82). Ut frå denne samtalen kan vi og redusere innhaldet til same konklusjon. Ved å tilbe Gud og Bibelen eller Koranen blir ungdommane meir fokuserte på lydnad overfor autoritetar.

Eg intervjuja fleire av elevane i Form VI som budde i eit hostel for jenter attmed skulen. Elizabeth budde der. Ho forklarte; *Eg trur at utan Gud kan eg ikkje lese eller forstå lærarane. Eg trur at Gud er den som hjelp meg forstå kva eg les og kva eg blir lært av lærarane mine. Vi veit at utan Gud kan vi ikkje lære.* Elizabeth hadde ein konservativ klesstil og likte å høyre på *choir*-musikk, som eg nemnde i førre kapittel. Ho var katolikk. Ei venninne av ho, som var pinsevenn, haldt fram med å seie; *Gud hjelper oss til å vite og forstå alt, så vi bruker religionen vår til å hjelpe oss å behalde lydnad.* Alle i intervjuet var kristne. Etter utsegnene deira å dømme

---

stemmer dette godt med Durkheim sin påstand om at dei underordnar seg samfunnsstrukturen ved å underordne seg Gud.

*Belinda: Eg er også pinsevenn. Eg veit at religion har spelt og speler ei stor rolle i utdanninga, fordi til og med skulen min, Mtaa, er ein religiøs skule[...]. Ein religiøs organisasjon har spelt ei rolle i å bygge den skulen. Utan religion kunne vi ikkje sjå skular som Mtaa og St. Margaret.*

*Nathifa: Eg er også pinsevenn. Religion er veldig viktig i utdanninga, for det foreinar elevane, og gjer at dei kan delta i ulike aktivitetar og diskusjonar, så eg trur religion er veldig viktig for utdanninga vår.*

Broder Lauwo brukte alltid å avslutte leiaren sin i skuleavisa med *May God bless us all*. Dei andre artiklane, som elevane hadde skrive, bar også preg av ein religiøs diskurs.

Eg intervjuar to andre elevar, Fredrick og Stella, om religion. Frederick var katolikk og Stella var protestant. Fredrick hadde vore på studietur til Tyskland.

*Fredrick: Religion er veldig viktig for elevane, for alle og einkvar av elevane er ein truande. Dei trur på ulike trosretningar. Det er veldig viktig for dei å delta i deira religiøse affærar, fordi nokre studium står i motsetnad til deira religion, difor kan dei bli forvirra. Ved å få religiøs kunnskap, vil dei få vite kvar dei står.*

Eg: Står religion i eit kausalt forhold til disiplin ved skulen?

*Fredrick: Religion speler ei rolle på elevane sin disiplin, for gjennom religionen er elevane lærte å vere audmjuke. Dei kristne blir fortalt å følgje eksempelet til Jesus Kristus. Difor, gjennom dette, vil elevane bli redde for å gjere brotsverk (offence), å bryte skulereglementet. Det er ei synd å gå mot det. Fordi dei trur på Gud, dei fryktar guden sin. Difor vil dei prøve i så stor grad som mogleg å unngå slike ting.*

Eg: Har det noko å seie kva tru medstudentar har?

Stella: *Det betyr ikkje noko, fordi vi alle trur på Gud, på ein Gud.*

Eg: Kor viktig er religion i tysk skule samanlikna med tanzaniansk?

Fredrick: *I Tyskland verkar det som religion er uviktig for ungdom. Difor deltek dei ikkje i religiøse affærar. Om du går i kyrkja, er det berre gamle folk der. Til forskjell frå her i Tanzania, der du finn at ungdom trur på Gud. Dei går i kyrkja, og preiker til andre ungdommar, noko eg ikkje såg i Tyskland. Eg trur årsaka er graden av utvikling dei har nådd på grunn av rikdommen deira. På grunn av utdanningsgraden trur dei at religion ikkje er viktig for dei. Dei ser ikkje logikken i å tru på Gud. Vi trur på Gud, og vi har vitna at Gud er hjelpsam for majoriteten av folket, for når du ber til han, svarer Han på bønene våre.*

Fredrick etablerer ein samanheng mellom religion og utvikling. Han meiner tyskarane er mindre religiøse på grunn av rikdommen sin. Fredrick meiner også at dei treng Gud; dei treng noko som er større enn individa. Ved å tilbe Gud underordnar dei seg eit hierarki som er sterkt til stades i det tanzanianske samfunnet.

Viss vi ser på studium<sup>1</sup> som har blitt gjort, viser det også at det er meir vanleg med fysisk mishandling i familiar med låg sosioøkonomisk status. Ifølgje amerikanske studium er det på den andre sida ikkje ein klar samanheng mellom sosioøkonomisk status og bruk av lovleg fysisk avstraffing. Likevel synest det å vere ein samanheng mellom religion, økonomi og oppfostringsstrategi. Studien til Day m. fl. (1998:82) slår også fast at foreldre med større økonomisk sjølvstende fører ein mindre avstraffande disiplin. Gjennom valdsbruk er ein med på å plassere individ i eit hierarki der det sosiale er det viktigaste.

---

<sup>1</sup> Gelles: 1978; Gil: 1970; Parke & Collmer: 1975; Straus, Gelles, & Stein-metz: 1980, sitert i Giles-Sims m. fl. 1995.

---

## Rektor og lærarar om religion og disiplin

Rektoren ved Mtaa vart altså titulert som *broder* fordi han høyrte til eit katolsk brorskap som hadde starta opp Mtaa. Han var einig i at det er eit forhold mellom religion og disiplin.

Broder Lauwo: *Det er ein samanheng. Vanlegvis vil ein religion, kva som helst slags religion, lære god moral. Viss ein religion ikkje lærer god etikk, er det noko gale med den. Kristendom, islam og alle andre religionar lærer god moral. Dei fleste elevane kjem frå desse religionane, og dei er forventna å ha god moral som ei følgje av religionen som dei trur på, men så, menneske som vi er, når elevar er i grupper, med ein mobbmentalitet som former seg, og som resultat av det, gløymer elevar kva ein skal gjere i følgje religionen, og dei ender opp med å gjere ting dei ikkje burde gjere. Når det skjer, blir dei straffa.*

Eg: Du sa det ikkje betyr noko kva religion elevane har?

Broder Lauwo: *Ja, skulen er grunnlagt og driven av ein katolsk organisasjon. Når vi tek inn elevar ser vi ikkje på kva religion dei har. Vi ser på dei som borgarar av dette landet. Som borgarar av dette landet, har dei rett på god utdanning. Vanlegvis tilbyr katolske organisasjonar betre kvalitetsutdanning enn offentlege institusjonar. Som følgje av det, kjem foreldre med ulike religionar som vil at barnet deira skal studere i dei katolskgrunnlagde skulane, slik at dei får kvalitetsutdanninga som dei ser etter.*

Rektoren meinte at katolske skular er betre enn andre fordi dei gjev ein betre utdanning med fokus på god disiplin. Eg fekk høyre frå fleire hold at juniorseminara var dei beste skulane. Dette blir også bekrefta gjennom resultatata frå dei nasjonale prøvane. I 2007 var katolske juniorseminar sterkt representerte blant skulane med best resultat (Machira 2008).

Mr. Machemba var ein erfaren lærar med klare meiningar om undervisingsstrategiar i skulen.

Mr. Machemba: *Lat oss spørje, kva er mangel på disiplin i klassen? Mangel på merksemd. [...] Elevane burde vite kva dei skal ha, og vere merksam på kva som skal bli gjort. Då er det ikkje noko frykt for å drive klassen. Det skal vere ei felles øving. Lærarmerksemd og elevunderordning til læraren. Disiplin i klasserommet er tovegskommunikasjon.*

Eg: Korleis oppfattar du forholdet mellom disiplin og religion i skulen?

Mr. Machemba: *Det avhenger; du kan bruke religion som instruksjon, som eit mål på moralsk ansvar. Det hjelper, vart eg lært på ein anna vidaregåande skule. Religion vart brukt som del av den moralske disiplinen. Eg hugsar, det som skjer no, skjedde aldri då eg gjekk i den vidaregåande skulen. Religion, for meg, framhever ein del utdanning. Å bruke religion på ein positiv måte for å korrigere deira moralske kjensler og ansvar, det hjelper.*

Eg: Det var annleis då du gjekk på vidaregåande skule?

Mr. Machemba: *Ja, no har samfunnet endra seg. Religion blir brukt av ein anna klasse i dag. For 60 år sidan(...). Tross alt, vi er få. Vi er mindre eksponerte for bestemte ting. Ungdommen er eksponerte for så mange ting utanfor skulane sine undervisningsplanar. Lærarane må lære opp barna til å vite kva informasjon som ikkje er bra, og at dei ikkje må kopiere alt dei ser gjennom media. Dei må forstå. Når dei er så unge skjønner dei det ikkje, berre dei vaksne vil vite det. For oss vaksne, må vi halde dei i aktivitet med andre ting. Nokre har latt ungane sitte med TV-en osv. vi held dei ikkje opptekne. Korleis held vi dei i aktivitet heime?*

Dette dømet viser kor låge forventningar nokre lærarar har til elevane. Dei er ikkje i stand til å skilje mellom rett og gale sjølve og må difor rettleiast av dei vaksne. Om dei blir rettleia av media, vil dei tillegge seg dårlege vanar. Det ligg ein behavioristisk undertone i det Mr. Machemba seier. Barna treng å bli sanksjonerte for vala sine, for å verkeleg lære forskjellen på rett og gale. Dessutan manifesterar religionen det gamle og trygge, medan media er det nye og farlege.

---

## Lønning og straff

Jules Henry (1960:267) meiner bruken av lønning og straff i utdanninga er noko alle samfunn har felles, og soleis reflekterer den ”psykiske einskapen” til menneskeheita. Hjø chaggaane har det vore vanleg med bruk av fysisk makt og truslar i oppfostringa (ibid.:268). Ifølgje eit krysskulturelt studie av Carol og Melvin Ember (2005) er frekvensen av fysisk straff større i samfunn med høg grad av sosial stratifisering. Blant chaggaane er det høg grad av sosial stratifisering, og religiøs tilknytning. Ein anna studie av Day, Peterson og McCracken viste at fedrar som var religiøst konservative brukte fysisk avstraffing av barna sine i større grad enn andre fedrar (Day m. fl. 1998: 91). Også mødrer med høgare grad av religiøsitet gav barna sine meir ris (ibid.: 80). I same artikkel skriv forfatarane; “Fleire studium [...] har vist at foreldre som har sterke bindingar til konservativ religiøs ideologi har større sannsyn for å gjeve ris” (ibid.: 81).

Ein av elevane eg vart kjend med, Stella, kunne fortelje at ho fekk gåver frå familien sin om ho gjorde det bra på skulen. Ein gong hadde ho fått ein ny mobiltelefon, og ein anna gong hadde ho fått reise til Malawi for å besøke slektningar der, fordi ho hadde blitt nr. sju i klassen og best av jentene. Nokre gonger tok faren hennar ho med på hotell for å symje, men ho måtte bli heime om ho ikkje hadde gjort det bra på skulen. Stella hadde ikkje fått fysisk straff av lærarar, men faren hadde straffa ho fysisk fram til ho gjekk i Form II. Då hadde ho fått seks pinneslag av faren, fordi ho hadde gjort det dårleg på ein prøve.

Mr. Machemba meinte dei ikkje var klare for å avskaffe fysisk straff heilt enno.

Eg: Trur du at kroppsleg straff vil bli avskaffa?

Mr. Machemba: *Vel, det er usemje om korleis kroppsleg straff skal bli brukt. Det har ikkje blitt forbode, men det er debatt om korleis det skal brukast. Vi prøver å overhalde det. Når det har blitt forbode, er det fint, viss vi finn ein anna måte å straffe på. Vi kan ikkje ha anarki i skulen.*

*Vi har studentar som alltid bryt reglementet, så nokre gonger tykkjer du at det burde bli straffa, men kva straff anna enn den kroppslege? Viss du har dei andre former for straff, nokre gonger skal du snakke med han, diskutere med han. Kor lenge snakkar du med han før han skjønner deg? Det kan hende han ikkje skjønner. Han kan nekte å forstå. Han kan motseie alt eg seier, og halde fram, så kva skal vi gjere?*

Eg: Så du meiner du må slå han for at han skal forstå?

Mr. Machemba: *Sjølvsagt, med konsultasjon imellom, med den disiplinære komiteen på skulen. Kroppsleg straff burde bli brukt forsiktig; du slår ikkje heile skulen kvar dag [ler]. Du slår ikkje ein student 20 slag, nei...*

Mr. Machemba var ein varsam lærar og eg såg han aldri bruke fysisk straff då eg besøkte Mtaa. Han var svært vennleg og inviterte meg heim på middag. Likevel viser dette empiriske dømet at han, på same vis som Broder Lauwo, pasifiserer seg i høve til avstraffinga. Han spør retorisk "kva skal vi gjere?" Dette gjer det enklare å forstå kvifor kroppsleg straff blir sett på som nødvendig. Det er eit uttrykk for ikkje berre vane og tradisjon, men også maktesløyse overfor ungdommen som lærarane må disiplinere.

## Bønnemøter, gudstenester og måltid

Her vil eg komme nærare inn på dei gongene eg var med på bønnemøte. Dei bønnemøta eg var med på var kanskje noko av det som gjorde størst inntrykk. Folk fall stundom ned på golvet og tala i tunger. Eg var med inn i eit klasserom. Det var fylt opp med elevar. Anthony leda an med å lese frå Bibelen. Etter kvart byrja alle å be for seg sjølv. Nokre byrja og skrike, andre grein. Eg stod stille og såg meg rundt i rommet. Ein elev fall ned på golvet og skreik og grein. Det var umogleg å forstå kva ho sa. Nokre måtte etter kvart bære ho ut. Etter møtet var over gjekk alle roleg ut i skulegarden. Elevane var då "vanlege," som om ingenting spesielt hadde skjedd. Det var vanskeleg for meg å skjønne kva som skjedde. Kvar elev gjekk frå å vere i sin eigen transe til å gå tilbake til den alminnelege elevidentiteten eg hadde sett dei i litt



---

tidlegare. Eg stilte ikkje for mange spørsmål kring dette, for det virka så personleg for dei involverte.

Eit par slutningar sat eg likevel att med. Elevane som deltok på møtet utøvde religionen sin på ein svært intens og fysisk måte. Det var utelukkande swahili som vart brukt under møtet. Elevane uttrykte og ei slags underkasting i møtet med Gud, og praktiserte eit smerteritual som kulminerte med skrik og gråt. Det var ikkje alle som hadde like sterke kjensler i framføringa, men alle bedde på sin eigen måte.

Ved Mtaa er det også konsert kvar siste søndag i månaden. Då er det band og songarar som går på skulen som framfører religiøs musikk. Det er også bønnemøte, og eg opplevde liknande tilstander som beskrive ovanfor ved den konserten eg var til stades på. Song og spel er sterkt integrert i dei religiøse framføringane. Då eg var med Nathifa på gudsteneste i ei kyrkje ved KCMC-sjukehuset, var det også eit band som spelte under heile gudstenesta og eit gospelkor song. Før måltid var det vanleg å be for maten. Då eg skulle ta farvel med elevane eg vart best kjend med, stelte dei i stand eit storslått måltid. Fredrick tok rolla som toastmaster og hadde heile tida ein religiøs undertone i det han sa.

## Disiplinering i historisk og kulturelt perspektiv

I dette avsnittet vil eg først gå inn på det kristne grunnlaget for straff som eit teikn på nestekjærleik og deretter sjå på kulturelle og historiske forhold som kan vere til hjelp med å forstå praksisen med fysisk straff.

### **Bibelen**

I Bibelen, og særskilt i Det gamle testamentet, er det mange skriftstader som ikkje berre legitimerar fysisk straff, men til og med knyter det til kjærleik.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Sjå Appendiks 2 for bibelsitat.

Desse sitata blir mellom anna brukt på nettsider for å rettferdiggjere fysisk straff mot barn.<sup>1</sup>

## **Tradisjonell disiplinering hjå chaggaane**

Otto Raum (1940:14) peiker på at fysisk straff ikkje nødvendigvis er ein etterleving frå barbariet sin tid, men at heller fråværet av disiplinering er den mest primitive form for pedagogikk. Han viser i boka *Chaga Childhood* at fysisk straff har djupe røter i tradisjonen og kulturen til chaggaane. Sjå kapittel 2 og 4 for nærare informasjon om korleis dette vart utført.

## **Ein samtale om straff**

Denne samtalen fann stad under ein ekskursjon med ei gruppe elevar frå Mtaa. Dei var då i Form V. Elevane skulle greie ut om korleis ein brusfabrikk opererte for å drive miljøvennleg. Det skulle ta to timar før omvisinga var i gang. I løpet av denne tida hadde me fleire spennande samtalar. I ettertid innser eg at mange av dei store samtalanene har gått føre seg medan eg har venta på noko anna; det vere seg at ein lærar skal komme eller at ein dala dala skal fyllast opp før den er klar for avgang.

Denne spesielle samtalen var med Anthony. Han var elevrådsformann og hadde ein naturleg autoritet både på skulen og utanfor. Han gjekk alltid med hovudet heva og rett rygg. Han var 20 år og hadde klare visjonar om kva han ville gjere i framtida. Som dei fleste andre ved Mtaa var han katolikk og chagga. Han hadde sterke meiningar om fysisk straff, og skilnaden mellom europearar og afrikanarar.

*Vi kan hente vatn 20 km unna. I andre regionar må folk gå langt for å hente vatn. Afrikanarar er meir aktive når det gjeld menneskeleg anatomi. Viss dei tek vekk straffa med stikker, så er dei ferdige. For Bibelen seier: Om du riser barnet, vil det ikkje dø. Vi er forskjellige frå europearar.*

---

<sup>1</sup> Til dømes i Britton 2009 og Bible.com 2009.

---

Anthony hadde sterke meiningar om moral, og la vekt på å vente med sex til ekteskapet. Han gjekk stundom med ei svart t-skjorte der det stod ”True love waits”. Ut frå det han hadde sett på TV konkluderte han med at europearar ikkje vart straffa fysisk og difor ikkje hadde same grad av disiplin som afrikanarar. I etterkant av prosjektet kunne han fortelje; *Vi skreiv ein rapport, og sendte den rette staden, og Gud er stor; dei samtykka med rapporten og den vart sendt til den rette tenestemannen.* Dei enda opp med å få karakteren B+ på prosjektet.

## Frykt

Disiplineringa i tanzaniansk skule spelar, som vi har sett, mykje på frykt. Om morgonen stod gjerne rektoren ved skuleporten med ei stikke i handa, og fleire av lærarane hadde stikka liggjande på kateteret under timane. Eg meiner også at religiøs symbolikk spelar på frykt. Krossen som symboliserar kristendommen er også eit symbol som kan vekke frykt, då det viser straffa som Jesus måtte ta på seg for menneska sine synder, ifølgje den kristne tradisjonen. Det står fleire plassar i Bibelen at ein skal frykte Gud.<sup>1</sup> Mykje religiøs kunst spelar også på frykt. Det ser ut til å vere eit gjennomgåande tema.<sup>2</sup> At ein skal frykte Herren, og at Gud er som ein far for menneska, kan ein tolke dit at ein skal frykte faren sin. Dessutan er læraren *in loco parentis*, som Broder Lauwo uttrykte det, og såleis skal eleven frykte læraren sin analogt med måten han fryktar far sin og Gud. I uformell utdanning blant chaggaane har frykt spela ei sentral rolle. Omskjerjinga av gitar er ein langvarig og smertefull prosess som mellom anna har som formål å få dei uomskjera til å lyde og ære dei eldre (jf. Das 1995).<sup>3</sup> Frykta skal vere ein motivasjon for å lære (Henry 1960:281). Maurice Bloch har også vist at omskjeringsritualet til merinaane på Madagaskar er ein måte å vise lydnad overfor forfedrar og dei eldre (Bloch 1986:104).

---

<sup>1</sup> Sjå Appendiks 2.

<sup>2</sup> Her er fleire dømes på kristen kunst som kan bli assosiert med frykt:  
<<http://104sidselvim.norsknettskole.no/kristendom1100-1500.html>> [Lesedato: 22. mars 2009]

<sup>3</sup> Sjå diskusjonen omkring Das' perspektiv i kapittel 4.

Det kan diskuteras om effektiv læringsstrategi frykt er. Om elevane fryktar straff, vil dette sannsynlegvis hemme konsentrasjonen deira. Ifølgje Maslows behovspyramide er behovet for tryggleik det viktigaste av menneskelege behov etter dei fysiske som mat, vatn og varme. Viss elevane fryktar straff, er det liten sjans for at dei kan oppnå sjølvrealisering som er den øvste delen av pyramiden. På den andre sida kan frykt også vere sunt, fordi det hjalp oss å gjere fornuftige val, som til dømes ikkje køyre for fort i trafikken eller ta giftstoff. Sanksjonane for å bryte skulereglementet må vere strenge nok til at elevane ikkje bryt dei, men milde nok til at frykta for straff ikkje hemmar læringa.

## Konklusjon

I dette kapittelet har eg vist korleis religiøse referansar blir brukt for å rettferdiggjere fysisk straff. Det er ikkje uvanleg at verken unge eller eldre viser til Bibelen når dei snakkar om fysisk avstraffing. Det er også vanleg å ha ein humoristisk tilnærming til temaet, noko som kan vere legitimerande i seg sjølv og ufarleggjere praksisen. Studium har vist at konservative protestantar nyttar meir fysisk avstraffing enn andre trusretningar. Høg grad av sosial stratifisering, slik som i Tanzania, er og relatert til frekvensen av fysisk straff. Alle elevane eg vart kjent med ved Mtaa gjekk i kyrkja å på bønne møte på skulen og elles. Religion kan ikkje sjåast som eit diskret aspekt ved liva deira, men heller som ein integrert heilskap som består av både skule, musikk, kultur og moral. Dessutan er det viktig å sjå på historiske og kulturelle praksisar som har inkludert fysisk avstraffing over lange periodar. Tidlegare vart religion og tradisjonell kunnskap overført til barnet. Religion var ”nært knytt til opplæring i sosiale plikter som inkluderte å akseptere foreldra sin autoritet, altruisme, seriøsitet, sjølvkontroll og seksuell moral” (Raum 1940:38). Raum meiner smerte og forsaking heng saman med religiøse verdiar. Initieringa manifesterer ei underkasting til det eldre leiarskapet. Religion oppfyller eit behov som følgje av at menneskeleg framferd og tankar er avgrensa (ibid.:400). Likeeins skriv Durkheim at religion ikkje handlar om å redde sjeler, men heller er eit middel for å tryggje velferda til eit samfunn og det materielle velværet (Pickering 1984:64). Slik ser vi at straff kan hengje saman med

det ordnande aspektet ved religion. Protestantismen har også blitt vektlagt som viktig for framveksten av kapitalismen av Max Weber (2001). Mellom kapittel 4 og 5 går det også historiske linjer frå ein type straff til ei anna, nemleg disiplineringa gjennom overvaking.

## Oppsummering

”Berre det som aldri sluttar å gjere vondt forblir i minnet” (Nietzsche)<sup>1</sup>

Informantane mine var til ein viss grad ulike, men hadde også mykje til felles. Med hjelp frå Durkheim har eg foreslått at det kan vere fruktbart å sjå informantane sin religiøsitet som ikkje berre ei tilbeding av Gud, men også som ei tilbeding av samfunnet og hierarkiet det skaper. Gud hjelper dei med å finne sin plass i samfunnet. Avstraffing gjer på eit vis same jobben. Det skaper sosial struktur. ”Nøkkelen er at smerte hjelp oss frå å gløyme” (Flikke 2001:163). Gjennom referanse til blant andre Durkheim har eg argumentert for at fysisk straff kan skape sosiale fellesskap. Straffa blir skriva inn på kroppane, som eit minne dei ikkje gløymer. Dei viktigaste totemiske bileta er ”gjentekne på folks kroppar” (Durkheim sitert i *ibid.*:163).

### Som ein far

Vi straffer dei som fedrane deira, sa Pater Minja. Like fullt vil eg avslutningsvis nemne at også mødrer og kvinnelege lærarar praktiserte fysisk avstraffing. Det var like fullt med same hensikt; at barna ikkje skulle gløyme det som gjorde vondt og kvifor dei vart straffa. Dette er ein verknadsfull praksis. Smertene skapar også ein fellesskap mellom dei som har opplevd den, og etter det eg har erfart kan denne smerta også skape band mellom den som straffar og den som blir straffa. Broder Lauwo nemnte at dei elevane han kjente best var dei han hadde straffa, samt dei som fekk stipend for gode prestasjonar. Begge tilhøva kan vere positive relasjonar, ved at rektoren må føre elevane inn på den rette stien i livet.

Religionen minner individet på at det ikkje er verdas navle; at det er noko større enn ein sjølv. Eit panoptikon i eit fengsel har også noko av den same

---

<sup>1</sup> Sitert i Flikke 2001:165

---

symbolikken, nemleg auget som ser alt. Overvaking av elevane var sentralt både gjennom uniformer og strenge reglar for når elevane måtte halde seg innanfor skulen sine portar. Kvar gong dei skulle utanfor i skuletida måtte dei få tillating frå vaktene til dette.

Det er viktig å nemne at lærarane eg stifta kjennskap med hadde varierte verktøy for å disiplinere elevane, og ikkje brukte fysisk straff ukritisk. Sjølv om eg vart forskrekka og reagerte negativt på slik avstraffing, kan antropologisk teori seie noko om at slik straff kan gjere ein positiv sosial jobb. Smerta etter ei slik avstraffing sit att og forhindrar elevane i å gjere same feilen på nytt. Det ligg også eit økonomiske aspekt i avstraffinga. Gjennom straff held ein orden på kven som skylder kva til kven (Nietzsche sitert i Das 1995). Rektoren viser makta si ved å ha monopol på å sanksjonere denne straffa. Overgangen frå kapittel 4 til kapittel 5 markerer også eit historisk skilje, som Foucault markerer mellom orda *Discipline* og *Punish*. Kapittel 4 markerer *Punish*- den fysiske straffa, medan kapittel 5 fokuserer på klede og overvaking som *disiplinerande* element. I føydal-Europa såg vi denne store overgangen.

Undersøkingar har vist at fysisk straff er skadeleg på tvers av kulturelle skiljelinjer, men eg fekk altså inntrykket av at dette var noko kvardagsleg og normalt. Dette har eg belyst gjennom dei ulike kapitla. Eg har trekt ulike tema saman til ein diskusjon om makt. Klede kan til dømes uttrykke noko om makt og signalisere personleg distinksjon.

Mange elevar la vekt på å lære engelsk, ”fordi det er internasjonalt.” Fredrick sa til meg at han måtte lære engelsk for å kunne oppfylle draumen sin om å bli advokat. Dette medfører ein kopling mellom språkleg og økonomisk avhenge. Rektoren for barneskulen eg besøkte i Dar es Saalam meinte at dei som snakka swahili var ein type klasse medan dei som snakka engelsk tilhørte ein høgarestående klasse. Elevane likte likevel best å uttrykke seg på swahili, men dei var stolte av å kunne engelsk. Den eine guten i vertsfamilien min smilte stolt når han konverserte med meg på engelsk. Det aktiverte ein kulturell kapital, medan swahili aktiverte ein

sosial kapital med meir humor og dynamisk kommunikasjon. Dessutan vart disiplinære instruksjonar oftast kommunisert på swahili i dei timane eg observerte, til tross for at undervisningsspråket var engelsk.

Eg samanlikna fysisk avstraffing med eit ritual, der målet var å gjenopprette interessene til læraren. Han vart møtt utan den nødvendige respekten han kravde. Difor straffa han heile klassen kollektivt uavhengig om dei faktisk hadde helsa eller ikkje. Dette kan seie noko om ein egalitær tenking, det individet er underordna fellesskapet.

Eg har gjennom denne oppgåva vist nokre av metodane tanzanianske lærarar brukar for å disiplinere elevane sine. Sidan fokuset har vore på fysisk straff, vil eg nemne at lærarane også i stor grad brukte humor og andre konstruktive løysingar for å møte disiplinære problem.

Eit aspekt som eg kunne komme nærare inn på i oppgåva er det juridiske ved straff. Det er mykje litteratur på dette området som kunne blitt brukt for å belyse empirien min på ein anna måte. I staden har eg valt å bruke filosofiske, sosiologiske og antropologiske tilnærmingar til stoffet. Eg kunne også i større grad ha problematisert det kulturrelativistiske aspektet ved feltarbeidet mitt, i og med at eg vart nøydd til å akseptere noko eg var motstandar av. Framtidige studium kan kanskje gi nye innsikter på desse områda.

## **Straff i Tanzania og Tyskland**

Eg vil avslutningsvis gå tilbake til intervjuet med Fredrick, som vi stifta kjennskap med ovanfor. Han hadde vore på studietur til Tyskland.

Eg: Korleis er disiplinære reaksjonar i Tyskland?

Fredrick: *Faktisk, så er elevane skikkeleg disiplinerte. Dei går ikkje mot skulereglementet. Dei har deira strategiar for å halde disiplin. Først av alt, dei respekterer seg sjølve og lærarane sine. Det er det viktigaste. Og så: det finst indirekte straff, til forskjell frå skulen vår, der vi er vande med kroppslig*



---

*straff. Der oppe er det ingen fysisk straff. Om ein elev går mot skulereglementet, kan foreldra bli kalla til skulen. Om eleven ikkje gjer det bra, kan han bli utvist frå skulen ei stund. Dei er skikkeleg disiplinerte i forhold til måten dei blir behandla på.*

Eg: Eg hugsar du sa dei måtte bake ei kake viss dei hadde med seg mobiltelefon?

Fredrick: *Akkurat, viss dei hadde med mobiltelefon i klasse og den ringte, måtte dei bake ei kake. Ein lærar nytta denne forma for straff.*

Eg: Var det effektivt?

Fredrick: *Ja, vi naut kaka. Det var ei straff for ho som måtte bake den, men for dei andre var det kos. Det blir ein lærepenge, for det kostar pengar å lage den kaka og det kostar deg tid. Du må lage ei kake som er stor nok for heile klassen [ler]. Ei stor kake.*

Her ser vi at det er ein anna type disiplin i Tyskland, som er ein meir sekulær stat enn Tanzania. Fredrick erfarte at lærarane ikkje brukte fysisk straff der, men at elevane var disiplinerte likevel. Som Fredrick fortalte, var også det å bake ei kake noko som kosta elevane noko, nemleg tid og pengar. Ved å få eit pinneslag, måtte heller elevane betale med smerte og audmjuking. Ved Mtaa vart dei flinkaste elevane lønna med stipend, så aksent mellom lønning og straff gjekk mellom pengar og pinneslag. Ifølgje rektoren var det ei langt verre straff å bli utvist. Det kunne skje viss ein elev vart teken i å røyke marihuana til dømes. Kanskje denne straffa var verst fordi eleven då ville miste både utdanning samt faderleg og moderleg omsorg frå lærarane?

## Appendiks 1

Studieretninger ved Mtaa Secondary School

CBG	Chemistry, Biology, Geography
CBN	Chemistry, Biology, Nutrition
ECA	Economics, Commercial, Accounting
EGM	Economics, Geography, Math
HGE	History, Geography, Economics
HGL	History, Geography, English Language
HKL	History, Kiswahili, English Language
HGK	History, Geography, Kiswahili
KLF	Kiswahili, Language, French
PCB	Physics, Chemistry, Biology
PCM	Physics, Chemistry, Math
PGM	Physics, Geography, Math

---

## Appendiks 2

Utdrag frå Salomos ordtøke i Det gamle testamentet som omhandler fysisk disiplinering:

13,24: Den som sparer på riset, hatar son sin, den som elsker han, tuktar han tidleg.

19,18: Tukta son din medan det enno er von, men lat deg ikkje riva med så du drep han.

22,15: Vitløyse høyrer ungguten til, men tukteriset driv henne bort.

23,13: Lat ikkje guten vera utan tukt! Gjev du han ris, skal han ikkje døy.

23,14: For når du slår han med riset, bergar du han frå dødsriket.

29,15: Ris og refsing gjev visdom, men ein gut som får gjera som han vil, fører skam over mor si.

I Brevet til hebrearane står det (12, 6-7):

For den Herren elsker, viser han til rette, og han straffar kvar son han tek seg av. Hald ut og lat dykk oppdra, for Gud tek seg av dykk som søner. Ja, vis meg ein son som faren ikkje viser til rette!

5. Mosebok 10, 12-13:

Og no, Israel, kva er det Herren din Gud krev av deg? At du skal ottast Herren din Gud, så du går på alle hans vegar, elsker og tener han av heile ditt hjarta og heile din hug, 13 og at du skal halda Herrens bod og føresegner, som eg gjev deg i dag. Då skal det gå deg vel.

(Bibelen 1949)

## Appendiks 3

### Focus Group Discussion

1. How do the teachers maintain discipline in the classroom?
2. Why do teachers and students often mix Swahili and English when discussing or teaching?
3. How do different languages establish different meanings in school settings?
4. What part does religion play to education?

### Questionnaire 1

1. How do you live, with your parents, in hostel, or alone?
2. a) Do your parents have higher education?  
b) What do they work with?
3. Do people surrounding you talk about the importance of education?
4. Can you compare Tanzanian Education with other countries' education?
5. Do you feel the number of lessons each day is sufficient?
6. Do you face any competition from other schools?
7. How does the housing influence your studies?
8. Does level of education create new social divisions?
9. What is your main motivation for finishing secondary education?
10. How do you find the teaching?
11. How is the assessment carried out?
12. Do you miss any particular in school?
13. Does education create a distance to traditional African culture?
14. Will you pursue higher education after A-level?
15. Where do you want to work after finishing education?
16. Why is corporal punishment carried out?
17. What do you think about it?

- 
18. How does English as language of instruction influence the learning conditions?
  19. Do you think of communication in Swahili and English in different terms?
  20. Is use of violence common at home?
  21. Do people who don't get higher education learn things that you don't get to know through schooling?
  22. What would you want to learn more about at school?
  23. Does education give you courage and form your identity for the future? If yes, in what way?

## Questionnaire 2

1. Have you ever received corporal punishment?
2. If yes, a) How often has it occurred?  
  
b) What caused such punishment?
3. Have you seen corporal punishment been given to fellow students?
4. If yes, under which circumstances?
5. Is there more use of corporal punishment when the language of instruction is English, rather than Swahili?
6. Why is there more use of corporal punishment when the language is English, or Swahili?
7. Do teachers mix Swahili and English when teaching?
8. Do you and fellow students mix Swahili and English when discussing subject matters?
9. If yes, why do you do so?
10. Are disciplinary instructions carried out in Swahili or English?
11. Is student participation greater when the subject is taught in Swahili?
12. What do you think about your school uniform and uniforms in general?
13. What are main differences between boys and girls according to school work and disciplinary reactions?

## Kjeldeliste

Aarsæther, F. (2006): "Kodeveksling som ressurs i flerspråklig samhandling." I: *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Birgit Brock-Utne og Liv Bøyese (red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Achebe, C. (2006): *Things fall apart*. London: Penguin.

Allen, G. L. (1999): "Spatial abilities, cognitive maps, and wayfinding: Bases for individual differences in spatial cognition and behavior." I: *Wayfinding behavior: Cognitive mapping and other spatial processes*. R. G. Golledge (red.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Archetti, E. P. (1994): "Introduction." I: *Exploring the Written. Anthropology and the Multiplicity of Writing*. Eduardo Archetti (red.). Oslo: Scandinavian University Press.

Avila, D. L., A. W. Combs og W. W. Purkey (1971): *The Helping Relationship Sourcebook*. Boston: Allyn and Bacon.

Baaz, M. E. (2002): *The white wo/man's burden in the age of partnership: a postcolonial reading of identity in development aid*. Göteborg: Göteborg University, Department of Peace and Development Research.

Bakke, A. (2005): *Forbilder: en kvalitativ analyse av ungdommers holdninger til musikkvideo og kjønnsroller*. Oslo, [A. Bakke]: 109 s.

Barsnes, K. E. (2008): "Bongo Flava." I: *Betwixt & Between 2008*. Wiik, Dyrkorn, Pedersen, Pytko, Zambrano, Horrig Helland, Røsto Jensen, Bagge (red.). Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Oslo.

Barth, F. (1969): *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget.

Barth, F. (1999): "Ch. 4: Comparative Methodologies in the Analysis of Anthropological Data." I: *Critical Comparisons in Politics and Culture*. John R. Bowen og Roger Petersen (red.). Cambridge: Cambridge University Press

Bastien, S. (2005). *The construction of gender in times of change: a case study of school-based HIV/AIDS education in Kilimanjaro*. Oslo: S. Bastien: iv, 149 s.

Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. London: Intertext Books.

*Bibelen* (1949). Oslo: Det Norske Bibelselskapers forlag.

*Bible.com*. *What does the Bible say about spanking children?* URL:

[http://www.bible.com/bibleanswers\\_result.php?id=153](http://www.bible.com/bibleanswers_result.php?id=153) [Lesedato: 21. mars 2009]

Bloch, M. (1986): *From blessing to violence: history and ideology in the circumcision ritual of the Merina of Madagascar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. og J. B. Thompson (1991): *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.



Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.

Britton, D. (2009): *The Bible and Spanking Children: How-and How Not-to Spank Children*. URL: <http://www.dougbrittonbooks.com/onlinebiblestudies-parentinghelpandadvice/spankingchildren-bibleinfoforchristianparents.php> [Lesedato: 21. mars 2009]

Brock-Utne, B. (2000): *Whose education for all?: the recolonization of the African mind*. New York: Falmer Press.

Brock-Utne, B., Z. Desai og M. Qorro (2006a): *Focus on fresh data on language of instruction debate in Tanzania and South Africa*. Cape Town: African Minds.

Brock-Utne, B. og L. Bøyesen (2006b): *Å greie seg i utdanningsystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Brock-Utne, B. og I. Skattum (2009): *Languages and education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis*. Oxford: Symposium Books.

Caplex: "Disiplin." URL: <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9307818>  
[Lesedato: 21. april 2008]

CIA *The World Factbook*: "Tanzania." URL:  
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tz.html> [Lesedato:  
28. april 2009]

*City Population*. URL: <http://www.citypopulation.de/Tanzania.html> [Lesedato: 10.  
januar 2008]

Comaroff, J. og J. L. Comaroff (1997): *Of revelation and revolution*. Chicago:  
University of Chicago Press, bind 2

Connerton, P. (1989): *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University  
Press.

*Corpun - World Corporal Punishment Research* (1997). URL:

<http://www.corpun.com/tzsc9709.htm> [Lesedato: 11. april 2009]

Craig, R. L. (1991): "Designing Ethnicity: The Ideology of Images." I: *Design Issues*, vol. 7, nr. 2, s. 34-42.

*Dagbladet Magasinet*, 10.01.2009, s. 26-30: "Tøyer loven."

Das, V. (1995): *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. Delhi: Oxford University Press.

Day, R. D., G. W. Peterson og C. McCracken (1998): "Predicting Spanking of Younger and Older Children by Mothers and Fathers." I: *Journal of Marriage and the Family*, vol. 60, nr. 1, s. 79-94.

Donner, J. (2007): "The Rules of beeping: Exchanging Messages Via Intentional "Missed Calls" on Mobile Phones." URL:

<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/donner.html> [Lesedato: 18. mai 2009]

Durkheim, É. (1976): *The elementary forms of the religious life*. Ann Arbor-Mich.: University Microfilms.

Edward, J. (2007): *Intervju med forfatter*. 28. januar.

Ember, C. og M. Ember (2005): "Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study." I: *American Anthropologist*, vol 107, nr. 4, s. 609-619.

Eriksen, T. H. (1998): *Små steder - store spørsmål: innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evans-Pritchard, E. E. (1940): *The Nuer: a description of the modes of livelihood and political institutions of a Nilotic people*. Oxford: Clarendon Press.

Flikke, R. (2001): *Curing the ills of history: from colonial public health to hygiene and healing in contemporary South African independent churches*. Department of Social Anthropology, University of Oslo.

Flynn, C. P. (1994): "Regional differences in Attitudes to Corporal Punishment." I: *Journal of Marriage and the Family*, vol. 56, nr. 2, s. 314-324.

Foucault, M. (1979): *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage.

Freire, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Frøystad, K. (2003): "Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge." I: *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Marianne Rugkåsa og Kari Trædal Thorsen (red.). Oslo: Gyldendal.

Fuglehaug, W. (2009): "All vold mot barn forbys." URL: <http://www.aftenposten.no/foreldreogbarn/article2978556.ece> [Lesedato: 11. april 2009]

Galabawa, J. (2007): *Intervju med forfatter*. 17. mai.

Gennep, A. v. (1999): *Overgangsriter*. Oslo: Pax.

Giles-Sims, J., M. A. Straus og D. B. Sugarman (1995): "Child, Maternal, and Family Characteristics Associated with Spanking." I: *Family Relations*, vol. 44, nr. 2, s. 170-176.

Gluckman, M. (1972): *The Allocation of responsibility*. Manchester.

Goffman, E. (1961): *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1971): *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.

Goffman, E. (1974): *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.

Gurr, T. R. og V. F. Bishop (1976): "Violent Nations, and Others." I: *The Journal of Conflict Resolution*, vol. 20, nr. 1, s. 79-110.

Haikamen, G. (2007): *Intervju med forfatter*. 15. mars.

Hastrup, K., I. Damm, m. fl. (1992). *Det antropologiske projekt: om forbløffelse*. København: Gyldendal.

Hasu, P. (1999): *Desire and death: history through ritual practice in Kilimanjaro*. Helsinki: The Society.

Hatton, E. (1989): "Levi-Strauss's "Bricolage" and Theorizing Teachers' Work." I: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, nr. 2, s. 74-96.

Heald, S. (2002): "Domesticating Leviathan: Sungusungu in Tanzania." URL:  
<http://se2.isn.ch/serviceengine/FileContent?serviceID=RESSpecNet&fileid=FE4D0690-DAE9-3907-16AD-D8D5C7124517&lng=en> [lesedato: 19. mai 2009]

Hendrickson, H. (1996): *Clothing and difference: embodied identities in colonial and post-colonial Africa*. Durham: Duke University Press.

Henry, J. (1960): "A Cross-Cultural Outline of Education." I: *Current Anthropology*, vol. 1, nr. 4, s. 267-305.

Jones, R. A. (2005): "Practices and presuppositions: some questions about Durkheim and *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*." I: *The Cambridge Companion to Durkheim*. Jeffrey C. Alexander og Philip Daniel Smith (red.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kadeghe, M. (2007): *Intervju med forfatter*. 16.mai.

*Kamusi Project*: "Pinda." URL: <http://kamusiproject.org/en/lookup/sw?Word=pinda>  
[Lesedato: 28. april 2009]

*Kilimanjaro region socio-economic profile*. The planning commission, Dar es Salaam and regional commissioner's office, Kilimanjaro 1998.



---

*Kilimanjaro region socio-economic profile*. The planning commission, Dar es Salaam and regional commissioner's office, Kilimanjaro 2002.

Lerdal, A. og B. Karlsson (2008): "Fokusgruppeintervju brukes i økende grad i kliniske forskningsrutier innen helsefag." URL:

[http://www.sykepleien.no/ikbViewer/page/sykepleien/vis/nyttestoff?p\\_document\\_id=116749](http://www.sykepleien.no/ikbViewer/page/sykepleien/vis/nyttestoff?p_document_id=116749) [Lesedato: 22. april 2008]

Leseth, A. B. (1995): *Bevegelseskultur: et antropologisk perspektiv på kroppslig bevegelse i Dar-es-Salaam, Tanzania*. Oslo: Universitetet: 183, VII s.

Levi-Strauss, C. (1966): *The Savage Mind*. London: Weidenfeld and Nicholson.

Lwaitama, A. F. og A. M. v. Grieken (2006): *Language choice, empowerment and the administration of justice in Tanzania: Salient features and key questions*. URL: [http://www.pfi.uio.no/konferanse/LEA2006/assets/docs/Lwaitama,%20van%20Grieken\\_paper.pdf](http://www.pfi.uio.no/konferanse/LEA2006/assets/docs/Lwaitama,%20van%20Grieken_paper.pdf) [Lesedato: 22. mars 2009]

Lönneborg, O. (1999): *Mwalimu och Ujamaa: Julius Karambage Nyerere och nationsbildningen i Tanzania*. Umeå universitet.

Machira, P. (2008): *Girls school sets record in Form 4 examination*. URL: <http://www.thecitizen.co.tz/newe.php?id=3051> [lesedato: 21. mars 2009]

Moore, H. L. (1986): *Space, text and gender: an anthropological study of the Marakwet of Kenya*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, L. C. (2006): "Learning by heart in Qu'ranic and public schools in northern Cameroon." I: *The Cultural politics of education and religion*. Amy Stambach (red.). New York: Berghahn Books.

Moore, S. F. (1986): *Social facts and fabrications: "Customary" law on Kilimanjaro, 1880-1980*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, S. F. (1995): "The Chagga." I: *Encyclopedia of World Cultures: Africa and the Middle East*. Boston: G. K. Hall..

Mwinsheikhe, H. M. (2007): *Overcoming the language barrier: an in-depth study of Tanzanian secondary school science teachers' and students' strategies in coping with*

---

*the English-Kiswahili dilemma in the teaching/learning process.* [Oslo]: Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo. **no. 82:** XI, 348 s.

Myklebust, I. (2007): *Tett omsorg - oppmerksomt skolebarn?: studie av tidlig omsorg og skoleatferd i Kilimanjaroregionen Tanzania.* Oslo: I. Myklebust: 128 bl.

*News from the Nordic Africa Institute*, nr. 3 2007, s. 14-16.

*Norsk Nettskole. Kristne motiver i kunsten.* URL:

<http://104sidselvim.norsknettskole.no/kristendom1100-1500.html> [Lesedato: 22. mars 2009]

Nyerere, J. K. (1968): *Uhuru na ujamaa: a selection from writings and speeches, 1965-1967.* Dar Es Salaam-New York: Oxford University Press.

Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford University Press.

Pickering, W. S. F. (1984): *Durkheim's sociology of religion: themes and theories.* London: Routledge.

Porter, M. A. (1998): "Resisting Uniformity at Mwana Kupona Girls' School: Cultural Productions in an Educational Setting." I: *Signs*, vol. 23, nr. 3, s. 619-643

Radcliffe-Brown, A. R. (1959): *Structure and function in primitive society: essays and addresses*. London: Cohen & West.

Raum, O. F. og W. B. Mumford (1940): *Chaga childhood: a description of indigenous education in an east African tribe*. London: Oxford University press.

Renne, E. P. (1995): *Cloth that does not die: the meaning of cloth in Bùnú social life*. Seattle: University of Washington Press.

Roy-Campbell, Z. M. and M. A. S. Qorro (1997): *Language crisis in Tanzania: myth of English versus education*. Dar es salaam: BNS.

Rubagumya, C. M. (1990). *Language in education in Africa: a Tanzanian perspective*. Clevedon-Avon: Multilingual Matters.

Schaanning, E. (2007): *Makt og viten: tekster i utvalg*. Oslo: Unipub.

Setel, P. (1999): *A plague of paradoxes: AIDS, culture, and demography in Northern Tanzania*. Chicago: The University of Chicago Press.

Shuker, R. (2001): *Understanding popular music*. London: Routledge.

Stambach, A. (1996): "Seeded in the Market Economy: Schooling and Social Transformations on Mount Kilimanjaro." I: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, nr. 4, s. 545-567.

Stambach, A. (2000): *Lessons from Mount Kilimanjaro: schooling, community, and gender in East Africa*. New York: Routledge.

Stambach, A. (2006): *The Cultural politics of education and religion*. New York: Berghahn Books.

*Stanford Prison Experiment*. URL: <http://www.prisonexp.org> [Lesedato: 11. april 2009]

Talle, A. (2001): "But it is mutilation: antropologi og vanskelige temaer." I: *Norsk antropologisk tidsskrift*, vol. 12, nr. 1-2, s. 25-33.

*Tanzania Government (2008a). National Website, 2002 Population and Housing Census.* URL: <http://www.tanzania.go.tz/census/census/kilimanjaro.htm> [Lesedato: 21. april 2008]

*Tanzania Government (2008b). National Website, Education.* URL: <http://www.tanzania.go.tz/educationf.html> [Lesedato: 17. april 2008]

*The National Education Act (1978):* URL: <http://www.parliament.go.tz/Polis/PAMS/Docs/25-1978.pdf> [Lesedato: 19. mai 2009]

Turner, V. W. (1999): "Midt imellom. Liminalfasen i overgangsriter." I: *Overgangsriter*. Arnold van Gennep. Oslo: Pax.

---

UNESCO (2001): "International Workshop on Education and Poverty Eradication Kampala." URL: <http://www.unesco.org/education/poverty/news.shtml> [Lesedato: 17. april 2008]

University of Texas: *Tanzania Political Map 2003*. URL: [http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/tanzania\\_pol\\_2003.jpg](http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/tanzania_pol_2003.jpg) [Lesedato: 18. mai 2009]

Vaughan, M. (1991): *Curing their Ills: Colonial Power and African Illness*. Cambridge: Polity Press.

Verran, H. (2001): *Science and an African logic*. Chicago: University of Chicago Press.

Vuzo, M. S. (2007): *Revisiting the language policy in Tanzania: a comparative study of geography classes taught in Kiswahili and English*. Oslo: Institute for Educational Research, Faculty of Education, University of Oslo.

Wadel, C. (1991): "Feltarbeid som runddans mellom teori, metode og data." I: *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, s. 127-181.

Weber, M. og T. Parsons (2001): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Routledge.

Wikan, U. (1992): "Beyond the Words: The Power of Resonance." I: *American Ethnologist. A journal of the American Anthropological Association* 19 (3) 1992, s. 460-482.

*Wikipedia* (2009a): "Seminar (kirkeleg)." URL:  
[http://no.wikipedia.org/wiki/Seminar\\_\(kirkeleg\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Seminar_(kirkeleg)) [Lesedato: 8. januar 2009]

*Wikipedia* (2009b): "Virginia Tech Massacre." URL:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Virginia\\_Tech\\_massacre](http://en.wikipedia.org/wiki/Virginia_Tech_massacre) [Lesedato: 11. april 2009]

Wolf, E. (1994): "Facing Power: Old Insights, New Questions." I: *Assessing Cultural Anthropology*. Robert Borofsky (red.). New York: McGraw-Hill.



Wolfgang, C. H. og C. D. Glickman (1986): *Solving discipline problems: strategies for classroom teachers*. Boston, Allyn and Bacon.

Woolfolk, A., T. Pettersson, m. fl. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

*YouTube: Tanzania Police Brutality*. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=P1-YuxjdcvU> [Lesedato: 10. mai 2009]