

# Utdanningsmobilitet mellom sør og nord

En studie av relasjonelle aspekter ved et norsk bistandsarrangement for studenter fra utviklingsland som studerer i Norge.



Baobab 'the up-side-down tree'

Hovedoppgave i sosialantropologi  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Revidert utgave august 2000  
Bente Sundsvold



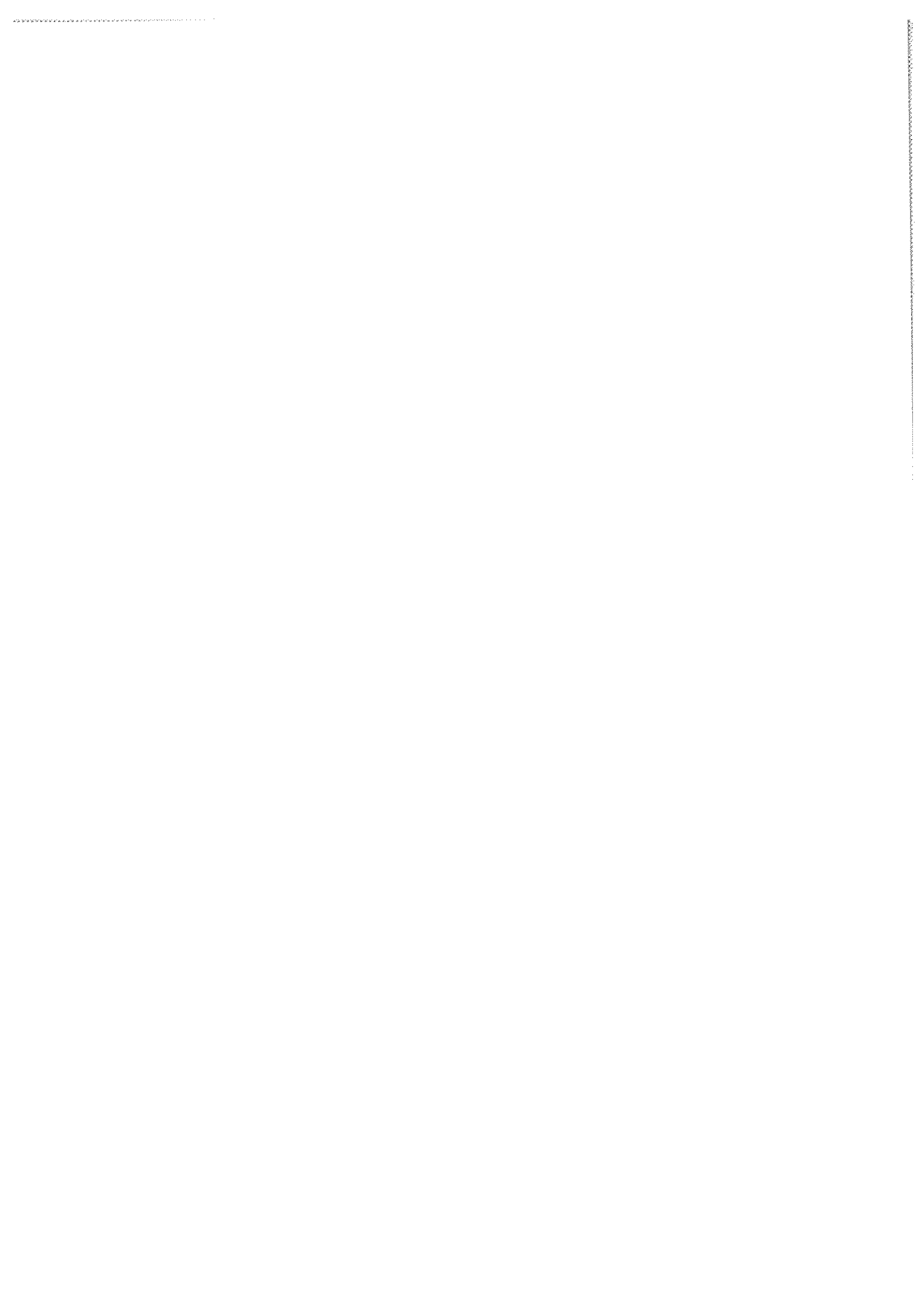
Takk til

- ansatte og studenter ved University of Ghana, Legon, spesielt til Department of Sociology og til Institute of African Studies.
- ansatte og studenter ved University of Development Studies, i Tamale, Nyankpala og i Navrongo
- Norsk Forskningsråd for økonomisk bistand til feltarbeidet
- venner og kjente som utholdt min uvitenhet og nysgjerrighet under oppholdene i Ghana, og til familie og venner av de ghanesiske studentene i Tromsø som tok imot meg med gjestfrihet og vennlighet.
- Madam og hennes store 'familie'
- de ghanesiske studentene i Tromsø som til tross for sine betenkeligheter med dette prosjektet, har vist meg tillit, hjelp og omtanke
- venner og kjente både blant medstudenter og ansatte ved UiTø som på ulike måter har gitt sine bidrag til prosjektet
- Renée, Sølvi, Vigdis, Britt, Jørgen, Maria, Lucy, Battika, Gariba, Nung, Trond, Emmanuel, Simon, Sadique, Jane, Eva, Annette og Rachel for alltid å være rede for mine avsporinger, og for noen ganger å få meg på rett spor og ikke minst for støtte, interesse og faglige innspill, noen målt i kvantitet og kvalitet, andre bare i øyeblikk av kvalitet, en idé, en diskusjon, ett viktig innspill.
- Liv Bodil for godt naboskap hvor alle faglige rettigheter har vært på min side
- Lisbet, Professor Holtedahl, for utholdenhet og tro på prosjektet. Jeg er kanskje ett unntak blant dine mange studenter, som er lykkelig over din hyppige Afrikareiser. Uten disse hadde du neppe kunne bidra med den kompetanse, erfaring og autoritet som du har gitt dette prosjektet. Denne oppgaven hadde ikke kommet i mål uten dine kvaliteter.
- min aller beste venn og en glimrende økonomisjef, Erik
- de tidligere norgesstudentene jeg møtte i Ghana, for vennskap, tid og tillit

En lesergruppe har gitt sin bedømmelse av oppgaven, eksamenskommissjonen. Før oppgaven 'slippes' til andre lesergrupper, har jeg valgt å foreta visse revideringer. Disse er primært knyttet til kapittel 5, globale relasjoner, hvor jeg knytter oppgavens analytiske og empiriske deler til de politiske rom som bistandsarrangementene foregår i. Jeg har ikke foretatt noen store endringer. Jeg har strammet opp de perspektiver som lå i teksten, for å gjøre disse mer tilgjengelige for en interessert leser. Eksamenskommissjonens tilbakemeldinger er derfor ikke tatt høyde for i den foreliggende teksten.

Tromsø 24. august 2000

Bente Sundsvold



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 ET PROSJEKT TAR FORM</b> .....	<b>3</b>
'U- landsparagrafen'.....	3
Lokalt nivå.....	6
Utenlandske studenter ved UiTø.....	7
<b>1.2 EKSISTERENDE FORSKNING OG LITTERATUR OM TEMA</b> .....	<b>8</b>
Forskningfokus og problemstillinger.....	10
<b>1.3 ANALYTISKE VERKTØY OG METODE</b> .....	<b>12</b>
'The locus of the study is not the focus of the study'.....	12
Sosiale felt.....	13
Sosiale personer i sosiale felt.....	14
Kulturelle aspekter ved den sosiale person.....	15
Signifikasjonsprosesser.....	16
Inkorporasjonsrelasjonen rammer: det legitime budskap.....	17
Sosial endring og kulturell reproduksjon.....	19
<b>1.4 FORSKJELLER I TID OG ROM</b> .....	<b>21</b>
Posisjonering.....	21
Antonyme posisjoner.....	23
<b>1.5 BAKGRUNN</b> .....	<b>25</b>
Gullkysten og slavenes kyst.....	25
Kolonitiden.....	26
Frigjøringen fra kolonistyre.....	27
Næringsaktiviteter.....	29
Etnisk mangfold.....	30
Avstammingsprinsipper og tradisjonelle organisasjonsformer.....	30
Utdanning og endringsprosesser.....	31
<b>2.0 PEDAGOGISKE DISKURSER I SØR</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1 LEGON</b> .....	<b>33</b>
Balm Library.....	35
Kampen om litteraturen.....	36
Boligforholdene og studentvelferd.....	37
Bygningene som ramme for den sosiale orden.....	39
En senior- room tale.....	40
Streiken.....	41
<b>2.2 DYDENE</b> .....	<b>41</b>
Forskjeller i rom, Ghana og Norge.....	42
<b>2.3 SEMINARGRUPPA</b> .....	<b>42</b>
Tilbakemelding på essayene.....	44
Kommunikasjon knyttet til litteraturen.....	45
Når kunnskapen tilgjengeliggjøres gjennom den overordnede.....	47
Énlinjede og flerlinjede relasjoner.....	48
Kommunikasjonsstrategier.....	50
Det legitime budskapet.....	52
'Handlingsberedskaper på spill'.....	53
<b>2.4 OPPSUMMERING OG HYPOTESER</b> .....	<b>55</b>
<b>2.5 NORGESSTUDENTENES KOMMENTARER</b> .....	<b>55</b>
<b>2.6 AVMAKTENS STRATEGI- RYKTETS MAKT</b> .....	<b>56</b>
<b>3.0 SOSIAL OG ROMLIG MOBILITET</b> .....	<b>60</b>
<b>3.1 INNLEDNING</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2 SOSIAL MOBILITET</b> .....	<b>62</b>
<b>3.3 OBRONI</b> .....	<b>64</b>
Studentene.....	65
Akademikerne.....	66
<b>3.4 AKADEMIKERNES ØKONOMISKE HANDLEFRIHET</b> .....	<b>66</b>
Husholdningen i Airport Residential Area.....	68
<b>3.5 'TEGN' PÅ ØKONOMISKE FELTER</b> .....	<b>71</b>



3.6	STATUSER SOM TILLATER FORFLYTNINGER.....	73
3.7	ØKONOMISKE BARRIERER OG MULIGHETER FOR FORFLYTNINGER GJENNOM STUDENTSTATUSEN .....	74
	Billetten.....	74
	Studentnettverket.....	75
3.8	KOMPLEKSITET.....	76
	'Det afrikanske øye- blikket'.....	76
3.9	STUDENTENE I TROMSØ.....	78
	Den ghanesiske studentpopulasjonen ved UiTø pr. 1996.....	79
	Alder, sivilstatus og kjønn.....	80
	Studentenes utdanningsbakgrunn ved ankomst.....	81
	Studentenes utdanningsambisjoner.....	82
	Studentenes religiøse tilknytning.....	82
	Nær families akademiske bakgrunn.....	83
	Regional og etnisk identitet.....	84
3.10	TVETYDIGE STATUSER.....	86
	Regionale forskjeller.....	88
	Dagombaene.....	88
3.11	'I AM JUST A DUPLICATE OF MY MUM'.....	91
	Utdanningsmulighetene.....	94
	Yrkeskarrieren.....	95
	Relasjonsbyggingen.....	96
	Fostringstradisjonene.....	98
	Kommunikasjonsformen.....	101
3.12	OPPSUMMERING, TENTATIVE KONKLUSJONER.....	102
4.0	PEDAGOGISKE DISKURSER I NORD.....	104
	INNLEDNING.....	104
	Metode.....	105
4.2	AKTIVITETSNIVÅ PÅ ULIKE LÆRINGSARENER.....	106
	Aktuelle forklaringsvariabler: Tilgang på litteratur.....	108
	Språk.....	109
4.3	TENTATIVE KONKLUSJONER:.....	113
4.4	RELASJONEN STUDENT- VEGLEDER.....	114
	Vegledernes refleksjoner.....	114
	Forskjeller i tid- ulike utdanningstradisjoner.....	117
	Skole- akademi som skille for vurderinger av universitetsgrader.....	119
	Skole- akademi som skille mellom reproduksjon & produksjon av kunnskap i den pedagogiske diskursen.....	120
	Tid- fri tid eller kontrollert tid.....	121
4.5	INTERVJUER MED STUDENTENE.....	123
	'Den genuine interessen'.....	126
	'The Norwegian social behaviour'.....	127
	Relasjonens tydelighet og utydelighet.....	129
	Gruppen som vegledningsarena.....	130
4.6	NORSKUTDANNEDE UNIVERSITETSLÆRERE VED GHANESISKE UNIVERSITET.....	131
	Sammenlignbare formuttrykk med forskjellig meningsinnhold?.....	132
4.7	KONKLUSJON.....	133
5.0	GLOBALE RELASJONER.....	135
	5.1 INNLEDNING.....	135
	5.2 SPORREUNDERSØKELSEN.....	137
	'Julebesøket'.....	139
	Noen stereotype 'tvangsforestillinger'.....	140
	Representasjonskonflikter.....	141
	5.3 UTVIKLINGSFORSKNING.....	143
	Antropologiens krav til distanse.....	145
	'Gatekeeping concepts' & persons.....	146
	Publiseringsmuligheter.....	147
	Relasjonsbygging.....	148
	'Det norske smilet'.....	149

<i>Mulighetenes rom</i> .....	151
<b>5.4 GAVENS RESIPROSITET</b> .....	153
<b>LITTERATURLISTE:</b> .....	155



## 1.0 Innledning

I Portrait Gallery i London, henger et stort maleri malt av Thomas Jones Baker i 1863. Det heter 'The Bible. The secret of England's greatness' og viser dronning Victoria som overrekker en gave, den hellige bok, Bibelen, til en knelende festkledd afrikaner. I maleriets bakgrunnen skimtes et annet maleri, Benjamin West's 'The institution of the Order of the Garter', som skal forestille Englands høyeste ridderorden, Hosebåndsordenen. Maleriet er lattervekkende med sin pomp og prakt og stivhet, men det vekker også ubehag. Det viser tydeligere enn allverdens ord hvilken byrde relasjoner mellom nord og sør bærer på sine skuldre.

Denne avhandlingen tar sikte på å belyse boklig og sosial kunnskapsutveksling mellom nord og sør, mellom Ghana og Norge, gjennom et bistandsarrangement norske myndigheter gir til studier i Norge for studenter fra den fattige del av verden. Denne 'gaven' består i at studenter fra utviklingsland som kvalifiserer for opptak ved et norsk universitet kan studere i Norge med støtte fra Statens Lånekasse for Utdanning. Gjennom at de returnerer hjem med en norsk universitetseksamen, bistår Norge med en kompetanseheving i utviklingslandene. Dette er i korte trekk 'gavens' logikk sett fra norske myndigheters ståsted.

Ser man gaveutveksling fra et mer generelt perspektiv, så evner en gave å etablere og opprettholde vennskapelige forbindelser mellom fremmede eller kjente, og bygger på resiprositet, gjensidighet. Gjensidigheten består i at gaven både forplikter å motta og å gi tilbake. Gavens forpliktelser skaper sosiale dynamikker som binder giver og mottaker i en sosial relasjon. Denne relasjonen evner i ett perspektiv å gjøre vår verden mer forutsigbar, samtidig som den representerer en tvetydighet. Mauss 1950.

Barth, 1994, sier at vestlige kunnskapstradisjoner har vist seg kulturhistorisk enestående i sin vilje til å utforske verden. I så fall har denne viljen til å utforske også medført noen erobringer og noen tunge byrder å bære i relasjonen mellom de utforskende eller erobrende nasjoner og de kolonialiserte. Det eksisterer i dag en dyp urettferdighet i verden med hensyn til levekår, materiell rikdom og fattigdom, og denne urettferdigheten følger i grove trekk de gamle kolonigrensene.

Det er dog et poeng at vestlige kunnskapstradisjoner har vist seg mektige i sin evne til å sprengre tid og rom, til ekspansjon. Skriften, boken og boktrykkerkunsten var et virkemiddel som kunne løfte kunnskapsproduksjonen ut av lokale sammenhenger. Mennesker kunne kommunisere og ha tilgang på kunnskap uten direkte ansikt-til-ansikt samhandling. Kan man lese, skrive, og kjenner språket og har tilgang på litteraturen, så er

man i dag inkludert i et kunnskaps- eller kommunikasjonsfellesskap som har global rekkevidde. Dette var hemmeligheten i utbredelsen av Ordet, og dette er ekspansjonsmulighetene som vestlige kunnskapsformer har. Dronning Victoria hadde sin Bibel, forskere og studenter har sine bøker og pensumslitteratur, moderniseringsprosessene er irreversible, og min vilje til å utforske verden består. Jeg dro til Ghana for å finne ut hvordan det var å være student der, for å lære mer om hva som foregår i en av studiearrangementets mottakerender, hva studenter og forskere i Ghana er opptatte av, og hvordan tidligere norgesstudenter nyttiggjør seg og reflekterer over studieoppholdet i Norge. Den logikk norske myndigheter knytter til arrangementene er ikke nødvendigvis den logikk de ghanesiske studentene og deres omgivelser ser i dem.

## 1.1 Et prosjekt tar form

Godt over 1 million studenter tar sin utdanning i utlandet. Ca. 1 million studerer i OECD-land, og hovedstrømmen av studentmobiliteten går fra universiteter i sør til universiteter i nord og vest. Altbach, Barber, Myers 1984. Min interesse for tema kom som følge av et 1.5 års langt vikariat jeg hadde som sosialkonsulent for utenlandske studenter ved Universitetet i Tromsø. Jeg kombinerte stillingen med min oppstart på hovedfaget i sosialantropologi, og erfaringene fra sosialkonsulentarbeidet brakte mange spørsmål til faget, og visa versa. De mest grunnleggende perspektiver fra denne vekselvirkningen mellom faget og det praktiske arbeidet, var at jeg ønsket å gjøre et prosjekt hvor fagets potensialer kunne anvendes i min umiddelbare hverdag og nærområde. Mitt opprinnelige hovedfagsprosjekt som skulle omhandle 'identitetsforvaltning i Europas yttergrenser', knyttet til de dodekanesiske øyer i Egeerhavet ble derfor lagt i skuffen. Imidlertid eksisterer det en fellesnevner mellom disse to prosjektene. Begge skulle ta sikte på å fortelle noe om forholdet mellom 'oss' og 'de andre', og hvor selve relasjonen skulle settes i søkelyset, mer enn å belyse hvordan 'de andre' egentlig 'er'. Studentenes relasjoner til det norske universitetssystemet ville dog gi en mer umiddelbar anvendbarhet. Dette var mitt uttalte ønske og mål.

Prosjektet har tatt sine egne veier, men før jeg redegjør for disse, så vil jeg først ramme inn tema slik det kan betraktes fra en posisjon i rådgivningstjenesten.

### 'U- landsparagrafen'

Norge har siden 1979 gitt lån og stipend i Statens Lånekasse for utdanning til studenter fra 3. verden. Ordninga blir i forvaltnings- og rådgivningssystemet kalt 'u-landsparagrafen' i Statens Lånekasse for utdanning. Den ga støtte til studenter fra utviklingsland til ulike typer utdanning i Norge, alt fra folkehøgskole, videregående utdanning og høyere utdanning. Studentene tok opp lån og stipend på like vilkår med norske studenter, under forutsetning at de skulle reise tilbake til sitt hjemland etter endt utdanning. Reiste man hjem ville man ikke få lånet slettet, men inntektsforholdene i hjemlandet ville tilsi at man kom under en inntektsgrense som kunne kvalifisere for betalingsutsettelse i Lånekassen. I realiteten betydde dette at hvis ordninga fungerte etter norske myndigheters intensjoner, dvs. at studentene reiste hjem, så forventet man ikke at studentene skulle tilbakebetale lånet. Dette var 'gaven' fra norske myndigheter til studenter fra fattige land i 3. verden, med sine tvetydige dynamikker.

Ordninga ble evaluert i 1989 av Flatin- utvalget, NOU 1989:13 'Grenseløs læring: Mottak av utenlandske studenter, studentutveksling og internasjonalisering'. Dette var første gang man forsøkte å få en oversikt over ordningens omfang, og en av de ting evalueringa

påpekte var at statistikkbehovene var påtrengende. Man hadde blant annet ikke tilgjengelige tall som kunne fortelle hvor mange studenter dette dreide seg i løpet av perioden, og man trengte en samordning av registreringsprosedyrene slik at kategoriene sammenfalt, dvs. om dette var studenter som primært oppholdt seg i Norge for utdanningsformål, eller det i realiteten var flyktninger eller asylsøkere som i sin uavklarte fluktsituasjon tar utdanning. Disse kategoribetenkelighetene hadde betydning for den tendens Flatin- rapporten fikk mest oppmerksomhet rundt, nemlig at man i den mangelfulle statistikken fra Lånecassen fant at 90% av u-landsstudentene ble værende i Norge etter endt utdanning, og at man positivt visste at mindre enn 1 % var reist tilbake til sitt hjemland. Se vedlegg 1.

Disse tallene skapte debatt. Det store spørsmålet siden Flatin- utvalgets rapport i 1989 har vært: Hvorfor reiser de ikke hjem igjen? Intensjonen med ordninga var at Norge på denne måten bidro til kompetansebygging i 3. verden, og slike tall viste at Norge gjennom denne ordninga heller bidro til kompetanseflukt fra utviklingslandene, såkalt 'brain drain'. Det forhold som utvalget først og fremst påpekte, nemlig behovet for bedre statistikk, ble borte i avisenes overskrifter. Flere instanser, blant annet studentorganisasjonene, forsøkte å få fram dette forholdet: Man kunne ikke forvente at flyktninger skal returnere etter endt utdanning. Man kunne ikke forvente at utenlandske studenter som er gift norsk skal returnere til sitt hjemland etter endt utdanning. For Universitetet i Tromsø var det i 1989 altfor tidlig å snakke om en returstatistikk overhodet, fordi man mottok de første studentene fra utviklingsland i en organisert form først høsten 1988.

Et annet forhold som var sentralt i Flatin- utvalgets mandat var å kartlegge ordningenes økonomiske konsekvenser. Fra 1979/80 til 1988/89 økte støtten til u- landsparagrafen fra 4.4. mill til 55.3 mill. pr. år. Det var et sentralt poeng at man gjennom evalueringen ønsket styring med ordningens økonomiske omfang. Flatin- utvalgets rapport førte til flere endringer, først i Utlendingsdirektoratets, UDIs, politikk. Det ble umulig å få opphold som student, hvis man ikke fulgte reglene for normalprogresjon i Lånecassens reglement. Lånecassens ordninger ble også endret. Støtten ble først redusert til 4 år, ut fra hypotesen om at oppholdets lengde påvirket hjemreisestatistikken, implisitt at de ikke reiste tilbake fordi de var for godt integrerte i det norske samfunnet.

Høsten 1991 fikk Kirke-, undervisnings og forskningsdepartementet, KUF, Stortingets støtte til en omlegging av stipendordningen, kvoteprogrammet for studenter fra utviklingsland og Øst- Europa, som trådte i kraft høsten 1994. Kvoteprogrammet innebar at støtte til innføringsprogrammet, dvs. de ettårige opplegg universitetene har hatt for studentene slik at de skulle få språkopplæring, kultur- og samfunnskunnskap, og Examen

Philosophicum, falt bort. Studentene skulle tas opp direkte fra hjemlandet til hovedfag og doktorgradsstudier på tilrettelagte engelskspråklige programmer. Universitetene skulle etablere egne engelskspråklige programmer som de måtte søke Kirke og utdanningsdepartementet om godkjenning av, samt tildeling av studentkvoter til programmene. Departementet hadde satt tak på antallet studenter for å ha styring med de økonomiske sidene ved arrangementene. Dette taket ble satt til 600 studenter fra utviklingsland, og 600 studenter fra Øst- Europa pr. år. dvs. man la seg omtrent på det samme økonomiske nivå som 'u-landsparagrafen' hadde på det tidspunktet Flatin-utvalgets evaluering fant sted.

Jeg framstiller dette som om de politisk og forvaltningsmessig nivå ved arrangementenes ulike sider eksisterer som et etablert felt hvor man handler og kommuniserer med målrettet kontinuitet og konsensus. Dette er ikke tilfelle. Jeg kan belyse dette gjennom en liten episode jeg opplevde som sosialkonsulent. Jeg startet mitt vikariat ved sosialtjenesten samme høst som kvoteprogrammet trådte i kraft, høsten 1994. Informasjonen mellom statsforvaltninga og de utøvende etater av statlig politikk går som kjent gjennom rundskriv. Innføringen av kvoteprogrammet kom også i rundskrivs form, og det er ikke alltid like lett å forstå hva som står i rundskrivene. Jeg ringte derfor departementet for å få hjelp til fortolkningen av innholdet, slik at jeg hadde oppfattet budskapet rett. Jeg ble satt over fra den ene til den andre. Alle hadde for så vidt med saken å gjøre, men kunne ikke svare. Til slutt kom jeg til 'toppen', jeg husker ikke vedkommendes tittel, men fikk en klar forståelse av at dette var en av sjefene. Han kunne heller ikke svare. 'Jammen, noen har jo skrevet rundskrivet, noen må jo vite hva de mente med det de skrev?' prøvde jeg meg. Mannen forklarer at han er ny i stillingen, og hans forgjenger var den som visste alt om dette. Om jeg måtte ha svar, så fikk jeg ringe til hans forgjenger. Og så fikk jeg navn og telefonnummer til en mann som nå arbeidet i det private næringsliv. Den konklusjon jeg trakk av denne forbløffende erfaring, var at dette var nok et eksempel som viste et felt hvor den statlige styringen var personavhengig, usammenhengende, fragmentert, og som egentlig tillot stor grad av kreativitetet på lokalt plan hvis man så mulighetene og hadde ideene og orket arbeidet med det.



## Lokalt nivå

Universitetenes engasjement overfor 3. verden går ut over Lånekassens studiefinansiering til utenlandske studenter. Dette var et av de paradokser jeg raskt erfarte i sosialkonsulentstillingen, da jeg forsøkte å orientere meg i det landskap UiTøs nord/ sør politikk foregår i. NUFU, Det norske universitetsråds utvalg for utviklingsrelatert forskning og utdanning, gir støtte gjennom bistandsmidler til prosjekter mellom norske forskningsmiljøer og forskningsmiljøer i 3. verden. Ved UiTø administreres og initieres NUFU programmene gjennom Senter for Miljø og Utvikling, SEMUT. Også NUFU gir midler til utdanningsopphold i Norge. I 1995 var 221 studenter i Norge på NUFU/ NORAD stipender, men hovedvekten av disse knyttet til sandwich- kurser, hvor oppholdet i Norge inngår i den utdanning/ forskning kandidatene bedriver i sitt hjemland. Birkeland 1995. UiTø hadde omtrent ingen andel av disse studentene. Jeg forstod ganske raskt at selv om studentpopulasjonen fra 3. verden ved UiTø kom via Lånekassens arrangement, så var forskernes interesse og engasjement knyttet til NUFU arrangementene. Naturlig nok, kan man si, siden NUFU gir forskningen prioritet, og forskningen er en vesentlig side av ansattes arbeidssituasjon og et viktig premiss for undervisningen.

UiTø har styringsmessig gitt få innspill til forskningssiden ved internasjonaliseringen som angår samarbeidet med utviklingsland. Den eneste eksisterende rapport om internasjonalisering ved UiTø er fra 1992, 'Internasjonalisering og studentmobilitet ved Universitetet i Tromsø'. Der tilkjennegis en målsetting om å øke antallet utenlandske studenter ved UiTø til 10 %, men forskningen er ikke nevnt med ett ord. Jeg så altså konturene av to felt eller sfærer ved universitetet, hvor administrasjonen konsentrerte sitt arbeid knyttet til nord/sør relasjonen til studentmobiliteten, og hvor SEMUT og fagavdelingene knyttet sine perspektiver til forskning og forskningssamarbeid mellom nord/ sør.

Den lokale virkelighet i forhold til universitetenes sørengasjement speiler nasjonale eller sentrale forhold. Disse arrangementene fungerte på nasjonalt nivå som isolerte enheter, uten kjennskap til hverandres eksistens og interesse for hverandres virke og mulige samvirke, selv om begge ordningene har bistandspolitiske målsettinger. Som et ekstra paradoks til dette sprikende landskap, kom Bistandsmeldinga i 1995, NOU 1995:5 'Norsk sør- politikk i en verden i endring. Rapport fra Nord- Sør/ Bistandskommisjonen'. Der nevnes ikke arrangementene verken i Lånekassen eller i NUFU, selv om utdanning og kompetansebygging gis en sentral plass i meldinga.

Universitetsrådet har påpekt disse manglende sammenhenger i Rapport nr. 4/95. Rapporten kom som et uttrykk for den frustrasjon innføringen av det nye kvoteprogrammet skapte ved universitetene. I rapporten fikk man både nyansert en av grunnforutsetningene for endringene, nemlig Flatinrapportens påpekninger om den lave returstatistikken, og mangelen på samordning mellom de ulike arrangementene og de ulike enhetene som arbeidet innenfor samme feltet.

### **Utenlandske studenter ved UiTø**

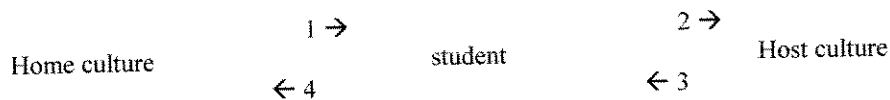
De utenlandske studentene ved UiTø utgjorde i første halvdel av 1990- årene ca. 5 % av studentgrunnlaget ved universitetet, ca. 250- 300 studenter pr. år. Tallene fra 1999 er nesten fordoblet, og dette indikerer også et forhold som Flatin- rapporten ikke problematiserte, at det er forskjeller ved de ulike universitetene i Norge med hensyn til hvor langt man har nådd i internasjonaliseringsarbeidet knyttet til disse arrangementene. Først i 90- årene har universitetet i Tromsø fått satt ut i praksis de politiske intensjoner som eksisterte for et internasjonaliseringsarbeid, jfr. rapporten 'Internasjonalisering og studentmobilitet ved UiTø, 1992.

Majoriteten av de utenlandske studentene ved UiTø kommer fra skandinaviske land og Europa, og de fleste oppholder seg 1 år ved universitetet på etablerte studentutvekslingsarrangementer som eksempelvis Erasmus. Et vanlig studieforløp for studentene fra utviklingslandene slik det fungerte før kvoteprogrammet, var ca. 5-6 år. Først 1 år innføringsprogram, så grunnfag/ mellomfag i den fagretning man ønsket å ta hovedfag i, og så hovedfaget. Kvoteprogrammet begrenser oppholdet til lengden på det studium studenten tar på høyere nivå.

Da jeg skulle finne en egnet studentgruppe å konsentrere meg om i prosjektet, vurderte jeg Sri Lanka og Ghana, siden disse var blant de største nasjonale gruppene ved UiTø i første halvdel av 90- årene. Jeg mente det var ønskelig at studien kunne behandle konkrete eksempler fra universitetsvirksomheten uten at studentenes identitet var altfor opplagt. Valget falt på Ghana fordi jeg primært ønsket å konsentrere studien om romlige forflytninger som hadde utdanningsmobilitet som sin kjerne. Sri Lanka er i borgerkrig, og dette forholdet påvirker alle forhold rundt disse studentenes livssituasjon også i studieforløpet.

## 1.2 Eksisterende forskning og litteratur om tema.

Ingrid Eide redigerte i 1970 en studie for UNESCO, 'Students as links between cultures', som hun også var medforfatter i,. Hun tar utgangspunkt i studenter fra utviklingsland som kommer til Vesten for å studere, og hennes perspektiv er at hun ser studentene som brobyggere mellom to kulturer, 'hjemkulturen' i landet hvor de kommer fra og 'vertskulturen' i landet hvor de studerer.



Det hun finner er at det gis høy prioritet til linje 3 og 4 i figuren, hva studenten lærer, erfarer og opparbeider seg av kompetanse i 'vertskulturen', og hvordan oppholdet bidrar til økt kompetanse i 'hjemkulturen'. Hva studenten bringer med fra 'hjemkulturen' og hvordan dette påvirker oppholdet i 'vertskulturen' blir viet liten oppmerksomhet. Dette gjenspeiler seg både i politiske debatter og i det som eksisterte av forskning på tema i 1970.

Vel 20 år seinere gir Altbach, 1991, et overblikk over tilgjengelig og eksisterende forskning på studentmobilitet mellom utviklingsland og vestlige industrialiserte land. Hans artikkel bekrefter på mange måter Eides funn, men han hevder at hovedvekten av forskningen konsentrerer seg om kryss- kulturelle tema i pedagogikk og psykologi relatert til utenlandske studenters tilpasning i vertslandet, altså til linje 2 og 3 i Eides modell. To viktige konsekvenser følger herav. Tema belyses i form av anvendt forskning fordi man stiller spørsmålene ut fra behov i rådgivningstjenesten, og forskningen blir i følge hans vurdering ateoretisk. Videre finnes ingen studier initiert av hjemlandene/ senderlandene. Altbach ønsker for framtidig forskning at grunnforskningen innenfor samfunnsvitenskapene kommer på banene, og at man tar hensyn til behov og perspektiver fra sendernasjonene.

Den situasjon Altbach beskriver er svært treffende for de studier som har vært gjort i Norge med hensyn til studentmobilitet fra utviklingsland til Norge. De fleste studier jeg har funnet, er hovedfagsoppgaver nettopp i fag som psykologi og pedagogikk, og som i stor grad retter fokus mot tilpasningsproblemer knyttet til forflytningene. I forhold til de problemstillinger som Flatinrapporten reiste, gir Hektoen, 1994, 1998 og Brakstad, 1995, innspill. Begge studiene er initiert fra rådgivningstjenesten. Hektoen foretok i 1994 en evaluering av mottaket av utenlandske studenter ved UiTø, gjennom å intervjuer studenter før de etter avsluttede studier reiste hjem. Brakstad foretar en kritisk analyse av de forhold

Flatinrapporten påpekte gjennom en litterær gjennomgang av eksisterende dokumenter i statsforvaltningen. Hektoens undersøkelse fra 1998 handler om ghanesiske studenter som har reist tilbake til Ghana etter studier i Tromsø. Denne undersøkelsen knytter seg til noen av de samme studentene som danner grunnlaget i mitt prosjekt. Hektoens hovedfokus er at de ghanesiske studentene som har studert i Norge med finansiering fra 'u-landsparagrafen' blir 'gjeldsslaver' i hjemlandet, i og med at lånet i Lånecassen ikke slettes automatisk ved hjemreise, slik det blir for studentene som i dag deltar i 'kvoteprogrammet'.

Anne Sofie Lægrans hovedfagsavhandling fra Trondheim, 1997, fokuserer på relevansen av en norsk høyere utdanning for ghanesiske studenters muligheter på det ghanesiske arbeidsmarkedet. Anne Sofie Lægran og jeg bodde i samme hushold i Accra under mitt første feltarbeidsopphold, og våre studier knytter seg sammen på flere måter. Både temamessig, men også gjennom at vi forholdt oss til de samme informanter omtrent på samme tid. Hovedfunnene hennes er at ghanesiske studenter som har studert i Norge med finansiering gjennom Statens Lånecasse for utdanning i stor grad nyttiggjør seg sine norske utdanninger på det ghanesiske arbeidsmarkedet. Hun tilbakeviser også de påstander som ble stående som vedtatte 'sannheter' som følge av Flatin-rapporten, at studentene ikke reiser hjem igjen. Hennes studie har også et spesifikt fokus på utviklingsdimensjonen ved studiearrangementene.

Av studier som i større grad baserer seg mer på teoretiske perspektiver, hvor også forhold i sør blir vektlagt, så kan Balsviks studier fra Etiopia og Zambia, Balsvik 1993, 1994, og Evensmos studie fra Nigeria, 1986, nevnes. Begge disse behandler mer spesifikt den rolle universitetene og universitetsstudentene har spilt ved politiske omveltninger i de frigjorte nasjonene, og de problemer slike uroligheter medfører for undervisningssituasjonen.

Med utgangspunkt i Ghana har forskere ved ghanesiske universiteter undersøkt konsekvensene av høyere utdanning i forhold til moderniseringsprosesser og stratifisering, Oppong, 1973, 1975, Oppong & E. Goody 1982, Nukunya, 1992, Fayorsey, 1995. Disse studiene vil jeg komme tilbake til videre i avhandlingen.

Det eksisterer få studier som omhandler den signifikans høyere utdanning fra vestlige land har for karrieremuligheter og stratifiseringsprosesser i utviklingsland. Flere forfattere har vært kritiske til den duplikasjon som foregår av vestlige modeller for politiske og sosiale institusjoner i Afrika, Davidson, 1992, 1994. I slike forklaringsmodeller tildeles også afrikanske akademikere som har studert i Europa eller Vesten, en heller lite flatterende rolle. De framstår som fremmedgjorte fra sine folk og sin bakgrunn. Achebe, 1960, har

forsøkt gjennom en skjønnlitterær tilnærming å vise hvordan fremmedgjøringen, som følge av sosialisering til kolonimaktens kunnskapssystemer, setter aktører i noen uløselige dilemma. Korrupsjon er ett slikt fenomen som oppstår i skjæringspunktene mellom forpliktelsene overfor familien og slekta, de tradisjonelle verdier, og de byråkratiske idealer som ligger til grunn for statsforvaltninga, hvor man ikke skal forfordele sine egne eller utnytte sin posisjon til egen vinning. Said, 1978, snur disse perspektiver og har satt fokus på hvordan det vestlige kunnskaps- og definisjonshegemoni reduserer representanter fra de tidligere koloniene til 'de andre', altså en motsats til 'oss' i Oksidenten.

Hans perspektiver fanges i Høltedahls studier fra nordlige Kamerun, Høltedahl 1993, 1994, hvor hun undersøker noen av de muligheter og barrierer moderne utdanning har for kvinner med ulik sosio- kulturell og sosio- økonomisk bakgrunn. Hun ser på kombinasjonene av tradisjonelle eller lokale kunnskapsformer og moderne kunnskapsformer knyttet til formell, boklig kunnskap, og hvilke barrierer og muligheter som utvikles for kvinnene gjennom kombinasjonene av disse. Kombinasjonsmulighetene av de ulike kvinnerelasjonene begrenses av forestillinger om hva som skal til for å være kvinne. Kvinnene søker en balanse mellom gode ekteskapsmuligheter og økonomisk handlefrihet gjennom de valgmuligheter de foretar med hensyn til sine tilknytningspunkter til de ulike kunnskapsformene. For disse kvinnene er ikke nødvendigvis 'kunnskapen i seg selv' målet, men hva kunnskapen gjør for deres relasjoner og deres muligheter for å realisere det gode liv. Høltedahl viser de overraskende sosiale konstruksjoner omgivelsene gir til utenlandsoppholdet, gjennom at de romlige forflytningene blir fortolket inn i lokale problemstillinger og dilemmaer som livet representerer. Sentralt for kvinnene er at gode ekteskapsmuligheter knyttes til en vestlig eller kristen ide om 'kjærlighet' i ekteskapsrelasjonen, som vil kunne sikre dem mot menns maktutøvelse gjennom ektemennenes flerkoneri og fedrenes arrangementer av ekteskap for sine døtre. Samtidig kan den nyervervede sosiale status opparbeidet gjennom høyere utdanning i utlandet få utilsiktede konsekvenser gjennom at sosial status knyttes til magiske krefter. Bli den nye statusen for mektig, tillegges kvinnene stor magisk kraft. De besitter magiske krefter som kan oppfattes som farlige for sine omgivelser. De blir ikke ettertraktede ekteskaps partnere.

### **Forskningsfokus og problemstillinger**

I prosjektbeskrivelsen, mars 1996, knytter jeg internasjonal studentmobilitet til begrepet globalisering. Tre ulike tilnærminger blir ofte benyttet for å belyse globalisering som fenomen. Den ene med utgangspunkt i internasjonale relasjoner og politikk, den andre gjennom å se kapitalismen som et 'verdenssystem' ute av menneskelig eller statlig

kontroll, Wallerstein 1990, og den tredje hvor et økende tempo i utviklingen av kommunikasjonsteknologi muliggjør at sosiale relasjoner løftes ut av lokale interaksjonssammenhenger og rekonstrueres på tvers av tid og rom, Giddens 1997. Alle disse tre tilnærmingene har relevans for prosjektets tema, men etter hvert som det empiriske materialet har vokst fram, har det blitt mer presserende å behandle fenomenet med nøkternhet. I den gamle Boken står det: 'Det skjedde i de dager at det utgikk et bud fra keiser Augustus at all verden skulle innskriveres i manntall', Lukas 2. kapittel, 1. vers. Det er som Giddens sier, fenomenet i seg selv er ikke nytt, det nye er tempoet i prosessene. Det vil si, at det i bunn og grunn handler om makroprosesser, og hvor utfordringen er å behandle disse på en måte som kobler dem til levd liv. Internasjonal studentmobilitet er nettopp menneskelige aktiviteter som foregår i sosiale felter hvorav noen av disse feltene har global rekkevidde, og hvor det som foregår i enkelte sosiale felter i større grad påvirker det som foregår i andre sosiale felter enn visa versa. Det som fra ett felt gir forestillinger om prosesser som homogeniserer dvs. gjør 'ulike' mer 'like', kan fra andre felt oppfattes som polariserende prosesser.

Bauman skriver:

*'To put it in a nutshell: rather than homogenizing the human conditions, the technological annulment of temporal/ spatial distances tends to polarize it. It emancipates certain humans from territorial constraints and renders certain community- generating meanings exterritorial- while denuding the territory, to which other people go on being confined, of its meaning and its identity-endowing capacity.'* Bauman 1998:18.

Meningsproduksjon er også viktig for de aktiviteter som foregår i sosiale felter som har global skala. I perspektivet om at tekniske kommunikasjonsmidler evner å strekke tid og rom, så er det også et poeng at dette tillater en løsere tilknytning til sosiale fellesskaper. Kunnskapen som formidles på universitetsnivå er i hovedsak teoretisk, og teoriene knytter seg til litteraturen, bøkene. Bøkene er medier som muliggjør kunnskapstilegnelse uten at kunnskapstilegneren er avhengig av direkte ansikt- til- ansiktsamhandling. Dette muliggjør en løsere sosial tilknytning til de sosiale arenaer eller felter som kunnskapstilegnelsen foregår i. Det reiser en hypotese om at det også muliggjør et større mangfold i rekrutteringsmønstre og tilknytningsmuligheter, som kan forlede oss til å tro at de sosiale formene har større trekk av homogen karakter enn hva som er tilfelle. Dette stiller krav både til de metodiske og analytiske verktøy, hvor utfordringen er å forklare noen av de endringer som følger av disse prosesser, samtidig som en gjør påstandene om kontinuitetens egenart eksplisitt. En innfallsvinkel som jeg vil benytte i oppgaven for å nærme meg dette er gjennom å undersøke forholdet mellom romlig og sosial mobilitet<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Jeg har valgt å benytte 'rom' som et begrep som også refererer til geografisk mobilitet, med referanse til den durkheimske romdimensjonen. Rommet er differensiert, og oppfattes ulikt av ulike aktører. Østerberg 1983: 171

De problemstillinger jeg tar sikte på å belyse i oppgaven er:

*Hva motiverer ghanesiske studenter til å ta en høyere utdanning i utlandet?*

*Hvordan påvirker den romlige forflytningen fra universiteter i sør til universiteter i nord ghanesiske studenters karrierer og livsløp?*

*Hvordan påvirker den romlige forflytningen studentenes samhandlings- og kommunikasjonsmuligheter på de ulike læringsarenaer som en høyere utdanning gir ved et norsk universitet?*

*Hva ved denne erfaringen inkorporeres og bringes videre når studentene returnerer til Ghana og selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universiteter?*

Prosjektet har som mål å oppdage noen av de kvalitative forhold ved relasjonene innenfor et globalt kunnskaps- og kommunikasjonsfelt som tillater studenter å forflytte seg, og hvor hovedstrømmen av den romlige studentmobiliteten går fra fattige land i sør til rike land i nord. Målet er å forstå kvalitative trekk ved denne formen for studentmobilitet, slik at prosjektet kan belyse og utfordre eksisterende forestillinger både i nord og i sør om hva den romlige mobiliteten representerer, både som erfaring, og for de karrieremuligheter erfaringene gir, og som et uttrykk for sosiale dynamikker knyttet til relasjoner som produserer og reproducerer maktforskjeller i et polarisert kapitalistisk verdenssystem.

### **1.3 Analytiske verktøy og metode.**

'The locus of the study is not the focus of the study'<sup>2</sup>,

Å slå an makrotoner av global skala med utgangspunkt i et prosjekt hvor den romlige forflytningen både tjener som det sentrale tema og den sentrale utforskningsmetode, kan synes som en noe ambisiøs og umulig oppgave for en novise i antropologifaget. Problemene har vært mange, og jeg har til tider lagt bort prosjektet om utdanningsmobilitet og det globale, og konsentrert meg om de data som i større grad lignet mer på tradisjonelle antropologiske arbeider, som Madams historie i kapittel 3. Det omskrevne sitatet fra Geertz har vært en trøst. Jeg har etterhvert kommet fram til at de problemer jeg har stått overfor, har mer allmenngyldig relevans for problemstillinger knyttet til faget. Fordi jeg har vinklet prosjekt som jeg har, så har disse problemene vært mer framtreddende og stadig tilstedeværende enn de muligens er i andre prosjekter. Disse kryptiske hentydninger skal

---

<sup>2</sup> Rett sitat er: 'The locus of the study is not the object of the study' Geertz 1993:22

jeg sakte rulle ut, og jeg vil begynne med de analytiske verktøyene og de metodiske vinklinger jeg har anlagt i prosjektet. I siste kapittel vil jeg komme tilbake til hvordan dimensjonene tid og rom 'gjeninnleirer' kommunikasjon og meningsinnhold på svært overraskende måter i sosiale korridorer av global rekkevidde. Giddens 1997.

### Sosiale felt

Ved oppstart av feltarbeidet var Grønhaugs feltanalyse<sup>3</sup> et metodisk instrument som jeg benyttet systematisk for å holde en viss orden på mine forflytninger fra Norge til Ghana, og i mine reiser rundt omkring i Ghana. Da jeg valgte å forflytte meg fra Norge til Ghana, hadde jeg ikke det privilegium å reise sammen med de representanter for det felt jeg tok sikte på å forstå, de ghanesiske studentene som studerte eller hadde studert i Norge. Det eksisterte en tilsynelatende mangel på sammenheng mellom mitt prosjekts tema og det fysiske rom jeg valgte å legge mitt feltarbeid til. Studentene som studerte i Tromsø var ikke desto mindre mine kontaktpersoner for mange av de arenaer jeg entret i Ghana. Mine bevegelser i Ghana knyttet seg i stor grad til de referansepunkter som studentene hadde gitt meg før avreise. Jeg fulgte slik sett deres 'sosiale korridorer' i begynnelsen, og brukte dette som et hjelpemiddel for å holde en viss systematikk da nettverksrelasjonene utvidet seg i eksplosiv fart, når jeg først hadde entret de arenaer studentene refererte til.

Feltanalysen bygger på samhandlingsanalyse, men samhandlingsdimensjonen begrenses ikke av den lokale ansikt-til-ansikt- samhandling. Den tillater å ta hensyn til romlige distante samhandlingsaktører og arenaer, gjennom at den både fokuserer på en personliddimensjon og en meningsdimensjon ved samhandlingen. Grønhaugs analysemodell kom forut for 80- og 90- årenes globaliseringsdebatt og har neppe hatt som ambisjon å håndtere globalisering som et spesielt fenomen, men han tar høyde for prosesser som virker på ulike nivåer, i forhold til skala og kompleksitet. Han problematiserer forholdet mellom mikro og makro, og hans modell holder spørsmålet åpent i forhold til identifisering av et felts egendynamikker.

Grønhaug definerer et *sosialt felt* som:

'the aggregate outcome of interaction and repercussions of interaction between actors as they pursue specific actional issues or tasks. Any 'social field' is a concrete system stretched out in social space and time, and it is characterized by an organizational 'proper dynamics' and a specific 'scale' of extension.' Grønhaug 1976:36.

<sup>3</sup> Etablering av tegn i sosiale forløp, 1971; Transaction and Signification, 1976; Scale as a Variable in the Analysis, 1978



De analytiske redskaper Grønhaug benytter, knytter seg både til nettverkene som en statistisk kartleggingsmetode og mål på personelldimensjonens størrelse og dens utstrekning i fysisk rom, *skala*, men også til de muligheter man har for å avgrense et sosialt felt gjennom å holde spørsmålet åpent om identifisering av et felts egendynamikker gjennom signifikasjonsprosesser. Dette handler om å oppdage rekkevidden av kommunikative meningsaspekter ved samhandlingen. Foreløpig er det tilstrekkelig å betrakte dynamikkene som et felts indre logikk, som styrer hvilke rolleallokeringer som er mulige innenfor det meningsunivers som samhandlingen og kontakten foregår i. Gjennom å undersøke hvordan aktører i samhandling og i empiriske systemer forholder seg til emiske<sup>4</sup> koder, regler og kategorier, kan man oppdage direkte eller indirekte forbindelseslinjer eller sosiale dynamikker som genererer statistiske mønstre og organiserende eller institusjonelle enheter som har relevans for folks liv. Dynamikkene bestemmer et sosialt systems *kompleksitet*, gjennom at kompleksitet knyttes til graden av roledifferensiering og variasjoner i rollebytte som er mulige i det sosiale systemet. Ibid 1978: 79. Kompleksitet og *sosial mobilitet* henger således nøye sammen, gjennom at man undersøker hvordan en persons kulturelle kompetanse og forankring i sosiale fellesskap, passer med de krav som stilles på de områder personen forsøker å tilpasse seg. I brytningspunktet mellom disse vil man finne de eventuelle barrierer som begrenser en persons sirkulasjonsmuligheter i det sosiale systemet. Slik sett er mobilitet et mål på hvor fri sirkulasjonen er, Rudie 1984: 24.

### **Sosiale personer i sosiale felt<sup>5</sup>**

Barth, 1994, argumenterer for at et fellestrekk ved alle samfunn er at relasjoner knyttes mellom statuser ved at de møtes. Gjennom å sammenligne *statuser* og *relasjoner* som er knyttet til ulike statuser, søker Barth å unngå problemet med å sammenligne størrelser på ulikt generaliseringsnivå, dvs. skalaproblemet. *Sosial person* blir således et analytisk begrep som danner grunnlaget for sammenligning i denne tradisjonen. Begrepet refererer også til at individet ikke er den minste analytiske enhet, men relasjonen mellom to. Sosial person kan operasjonaliseres gjennom *status* og *rollerepertoar*. *Status* viser til struktur eller kontraktplanet ved sosialt liv, hvor statusbegrepet benyttes for å begrepsfeste rettigheter og plikter i bestemte sosiale sammenhenger, eksempelvis i sosiale situasjoner hvor relasjonen student- lærer aktualiseres. Student- lærer relasjonen er et statussett som er

<sup>4</sup> Emisk og etisk er et begrepspar som i antropologien referer til henholdsvis folks egne beskrivelser og til forskerens analyse av disse beskrivelsene.

<sup>5</sup> Her refererer jeg i hovedsak til de fellestrekk man ofte finner i norske og nordiske tilnærminger til samhandlingsanalyse i sosialantropologien, bla. Barth, Rudie, Holtedahl, Hannerz. Disse ser jeg som en slags syntese av Radcliff- Browns aspirasjoner og Goffmans innføring av rollebegrepet knyttet til dramaturgien.

*komplementært*, det vil si at det preges av en over- og underordning, og viser til den sosial orden hvor den ene statusen betinger den andre statusen og visa versa. *Symmetriske* relasjoner vil tilsvarende være relasjoner mellom aktører som innehar samme status, relasjoner mellom studenter, eller mellom lærere.

Menneskelig samhandling skaper over tid etablerte forestilte retningslinjer for rettigheter og plikter i det sosiale systemet, selv om utøvelsen av disse varierer sterkt fra sted til sted eller i tid. *Rolle* referer således til utøvelsen av statusrelasjonene, til samhandlingsplanet ved sosialt liv. Rudie, 1984.

Gjennom deltakelse i sosiale situasjoner aktualiseres aktørers ulike stater og roller gjennom *situasjonsdefinisjon*. (Goffman 1972) Samhandlingspartene må bli enige om hvilke *stater* som skal aktualiseres i et gitt møte, i en gitt situasjon, og enhver situasjon betinger en viss grad av forhandling om hvilke rolleaspekter ved statusen som bør eller kan gjøres relevante, og påvirkes av de forestillinger aktørene har om en rolles inventar, en persons mulige repertoar og hvilket repertoar personen er villig til å benytte i situasjonen. Barth skriver med referanse til Goffmans begrep '*inntrykkshåndtering*' at det handler om å *overkommunisere* det som bekrefter de relevante statusposisjonene og relasjonen, og å *underkommunisere* det som bryter med dem, hvor virkningen er at det genereres stereotype former for adferd i disse situasjonen, som fremstår som regelmessige trekk ved rollen<sup>6</sup>. Barth 1994:35.

Begrepene over- og underkommunisering kan slik sett gi et inntrykk av at aktørene bevisst kan velge når de skal tillegge aspekter ved visse statusrelasjoner relevans. Møtes man i en student- lærer situasjon, men også har andre stater overfor hverandre som naboer, slektninger, venner eller lignende, så kan man analytisk gjennom over-/underkommuniseringsbegrepet beskrive hvorfor nettopp visse utvalgte stater ved det totale, mulige antall statusrelasjoner vektlegges i situasjonen. Situasjonen kan imidlertid også være slik at aktørene gjenkjenner statusrelasjonene, men ha helt forskjellige forestillinger om statusrelasjonenes mening, og hvordan denne relevansen kommuniseres i samhandlingen.

### **Kulturelle aspekter ved den sosiale person**

Barths aksiom om 'at relasjoner knyttes mellom stater gjennom at de møtes' må suppleres med et annet fellesmenneskelig utgangspunkt: det finnes ingen kontekstfri viten om virkeligheten. Vår måte å forstå og oppfatte verden på, er styrt av de erfaringer vi har

---

<sup>6</sup> Begrepsparet 'over-/ underkommunisere' er ikke godt, men siden både Gullestad og Barth benytter det, og jeg ikke har funnet noe bedre, lar jeg det stå.

fra tidligere. Det betyr også at det finnes ingen tilgang til kunnskaper om verden slik den egentlig er, og kunnskaper om jeg'et er ikke direkte kommuniserbart. Durkheim, Bateson, Rudie, Hastrup, Geertz m.m.fl. Dette er et erkjennelsesmessig grunnlag for all kunnskap om det sosiale, som fra et analytisk synspunkt, danner et felles grunnlag for måten forskere og informanter erfarer verden på.

Grønhaugs feltanalyse tar også utgangspunkt i den sosiale personen. Han benytter det analytiske potensialet rollebegrepet har for å fange dynamiske aspekter ved sosialt liv, men han mener det er utilstrekkelig å begrense analysen til de sosiale og interaksjonelle aspekter ved sosialt liv. Man må ha ett blick på aktørens relasjoner i samhandlingen knyttet til status- rolleaspektet, og ett blick på aktørens symbolproduksjon i samhandlingen, slik den gir relevans for aktørene som er involvert. Man kan ikke på forhånd forutsette hvilke av disse aspektene som begrenser eller muliggjør aktørens deltakelse i sosiale situasjoner.

### **Signifikasjonsprosesser**

Grønhaug tar utgangspunkt i verbal kommunikasjon, og slik jeg forstår ham, dveler han med spørsmålet om mulighetene for at forestillinger i folks hoder kan kommuniseres slik at de oppleves som noenlunde felles eller 'delt' mellom to eller flere aktører i samhandling. Dette betinger at aktørene klarer å signalisere relasjonen mellom handlingen og de intensjoner man har for handlingen knyttet til forståelsen man har for situasjonen.

Grønhaug benytter begrepene *metaforisering* og *metonymisering* for å operasjonalisere de mentale og kommunikasjonsmessige prosessene som muliggjør samhandlingen og som foregår på flere nivå samtidig.<sup>7</sup> *Metonymisering* skapes ved å velge ut signifikante tegn eller idiomer fra et for aktøren(e) kjent meningsunivers, slik at tegnene viser til den helheten man ønsker å referere eller koble budskapet eller situasjonen til. Lykkes man så i å forflytte den idiomatiske praksis fra en kjent kontekst til en ny, har man foretatt en *metaforisering*, dvs. fått gehør for de forbindelser man trekker fra en kjent praksis eller tankegestalt til den konkrete sammenhengen man forsøker å skape en felles forståelse for slik at budskap og handlinger skal bli forstått slik de var intendert.

La meg ta et eksempel fra feltarbeidet:

---

<sup>7</sup> Grønhaug henter sine begreper fra Levi- Strauss. Imidlertid finner jeg svært mange likhetspunkter mellom Levi- Strauss begreper metaforisering og metonymisering og Batesons 'context- meaning' og hans henvisning til metaforen som kjennetegnet for det menneskelige. Det er de samme erkjennelsesmessige prinsipper som ligger til grunn for deres ulike begrepsbruk, selv om Levi- Strauss benytter semiotikken som sin basis for å belyse logikken i mentale prosesser, og Bateson i større grad bygger sine resonnement på systemteori og cybernetikk.

I Ghana benytter man titler når man henvender seg til lærerne på universitetet. I Norge skal man helst bruke fornavn. Dette voldt meg besvær i begynnelsen, og det var med tilfredshet jeg merket meg forskjellen da jeg overfor en kvinnelig ansatt som hadde nære forskningsrelasjoner i Norge, titulerte henne som Dr. Elisabeth, og hun anerkjente ordkløveriet med latter og glimt i øyet. Analytisk hadde jeg foretatt en metonymisering gjennom at jeg hentet symboler, tegn eller signifikant trekk som refererer til en større helhet, og i dette tilfellet også koblet symboler fra helt forskjellige meningsunivers. Gjennom å gjøre denne koblingen så viste jeg at jeg var forskjellene bevisst, og i den grad jeg lyktes i at budskapet ble oppfattet av min medaktør så kan man si at jeg klarte å foreta en metaforisering. Gjennom denne kommunikasjonssekvensen kan man si at vi etablerte *en ny ramme* for samhandlinga hvor elementer både fra norsk universitetsvirkelighet og den ghanesiske hadde relevans.

I oppgaven vil jeg forsøke å oppdage *trekk ved samhandlingssituasjonene slik disse gjøres relevante for den enkelte aktør, ut fra erfaring og gjenkjennelse*<sup>8</sup>, dette vil jeg kalle *referanserammer*. Dette viser både til signifikasjonsprosesser, med utgangspunkt i assosiasjoner og erfaringer, og til de muligheter som finnes eller gis i kommunikasjonen og samhandlingen til å påvirke situasjonsdefinisjonen. Dette vil være en innfallsvinkel for å belyse studentenes muligheter for deltakelse på ulike læringsarenaer som følge av den romlige forflytningen fra Ghana til Norge.

### **Inkorporasjonsrelasjonen rammer: det legitime budskap**

Goffman bruker begrepet 'frame' for å vise at situasjonsdefinisjonen i mange tilfeller er satt organisatorisk, Goffman 1974 i Lemert & Branaman, 1997. Det er ikke fritt opp til aktørene å forhandle om relevante statuser og relevante referanserammer for situasjonen. Dette er helt klart et viktig poeng innenfor sosiale systemer som har spesifikke oppdrag og spesifikke rammebetingelser knyttet til aktivitetene i det sosiale feltet. Disse rammebetingelsene legges ofte i andre sosiale felter, hvor politiske beslutninger tas, hvor økonomiske rammebetingelser legges, eller hvor yrkesmessige retningslinjer vedtas. Aktivitetene ved et universitetet foregår således i et multidimensjonalt landskap, hvor ulike sosiale felter spiller sammen og i mer eller mindre grad er ordnet i forhold til hverandre. Det vil altså være svært mange forhold påvirker aktivitetene. I den grad jeg kommer inn på disse i oppgaven vil det være knyttet til de konsekvenser disse har på de aktuelle læringsarenaene jeg undersøker.

---

<sup>8</sup> Høltedahl benytter begrepet relevanseregler for det samme fenomen, presis samme ordlyd, og gjør en direkte kobling til kultur. Høltedahl 1986:70. Jeg finner ikke regel-begrepet egnet. Disse rammene kan sikkert i enkelte situasjoner og for enkelte aktører fungere som regler, men jeg tror en referanse til erfaringsbakgrunn er bedre egnet til å belyse dette. Dette frigjør en også fra å behandle kultur på en statisk måte.

De organisatoriske rammer som Goffman retter oppmerksomheten mot, har også betydning for inkorporasjonsbegrepet. Selv om den etymologiske betydning av begrepet viser til kroppen, corpus, så er begrepet innenfor antropologien mest benyttet til å beskrive dannelse av eller innlemmelse i grupper, korporerte grupper. Nukunya 1992, Barth 1994, Hylland Eriksen 1993.

Barth skiller mellom en transaksjonsrelasjon og en inkorporasjonsrelasjon. Han definerer en inkorporasjonsrelasjon som: 'en relasjon der et verdi-optimum søkes for summen av partnere, og ikke for den enkeltstående part' Barth 1994:37. Transaksjonsrelasjonen reserveres i større grad til å fange individuelle statusoverganger i tid, hvor det analytisk handler om å kartlegge aktørers valgsituasjoner som muligheter og incentiver for maksimering av ønskede verdier, en *opportunitets situasjon*. Begge disse innfallsvinklener vil jeg benytte i kapittel 2. Barth problematiserer i liten grad den sosiale orden. I en utdanningssituasjon er det læreren som innehar kontrollen av at læringsaktivitetene foregår innenfor de organisatoriske rammer som er lagt.

Bernstein, 1995, benytter en modell for pedagogisk virksomhet som fanger disse dimensjonene ved et inkorporasjonsforløp. Han benytter også begrepet 'framing' og han definerer dette som 'summen av hjelpemidlene man har for å tilegne seg det legitime budskap'. 'Det legitime budskap' er et begrep jeg vil benytte i oppgaven når jeg spesifikt viser til de rammene som gjelder for den pedagogiske aktiviteten i vid betydning. Bernstein gjør et analytisk skille mellom to systemer av regler som regulerer 'framing': ett system som gjelder regler for sosial orden, den regulative diskursen (RD), og ett som gjelder regler for utvikling av ferdigheter av ulike slag og ferdighetenes relasjoner til hverandre, instruksjonsdiskursen (ID). Dette kan settes opp slik:

$$\text{FRAMING} = \begin{array}{l} \text{ID (Instructional Discourse)} \\ \text{RD (Regulative Discourse)} \end{array}$$

Bernstein benytter begrepet *diskurs*. Diskurs definerer han som 'that which has appropriated a space to give itself a unique name' Ibid: 23, og dette bruker han noen ganger med referanse til et fag. Samtidig referer det til et kommunikativt nivå i vid betydning, i og med at ferdigheter, 'skills' er også en del av diskursene. Det er samme romslige betydning jeg referer til når jeg bruker begrepet, som også må sees i sammenheng med Grønhaugs feltbegrep ved at det viser til kommunikasjonen som foregår i et sosialt felt. I kapittel 2 vil jeg benytte Bernsteins modell eksplisitt, i resten av oppgaven refererer jeg til det, men vil i større grad bruke Grønhaugs feltbegrep og Rudies inkorporasjonsbegrep.

## Sosial endring og kulturell reproduksjon

Barths utgangspunkt for en sosial analyse er 'at mennesker utøver valg mens de er under innflytelse av visse begrensninger og incentiver.' Barth 1994:33, jfr. transaksjonsrelasjonen. Hans prosessanalytiske eller generative modell bidrar til at det er mulig å forklare sosiale endringsprosesser gjennom å søke mekanismene for endring i prosessene som genererer form. Hans hovedpoeng er imidlertid at de viktigste begrensningene på hvilke retninger endringene kan anta, vil være sosiale og interaksjonelle, ikke bare kognitive. Ibid 1994:86-87.

I likhet med Grønhaug problematiserer Rudie dette, og hevder at det kan gi et for positivt perspektiv på endring. På bakgrunn av kjønnsforskningen i Norge, mener hun at det er mulig å hevde, at selv om det har skjedd store forandringer i de sosiale muligheter kvinner og menn har for å ta del i nye aktiviteter, så synes det også å være en grunnleggende treghet i noen av de ferdighetene og samhandlingsmønstrene som ligger dypere enn det vi til vanlig har kalt 'roller' og som både beforder og blokkerer noen rolletilpasninger. Rudie 1995:53.

Med henvisning til Connerton, 1989, så snur hun snur opp- ned på Barths perspektiver på endring, og sier at den største utfordringen ligger i å forstå stabilitet snarere enn endring. Connertons prosjekt er å belyse sosialt minne, og han hevder at det eksisterer en treghet i de sosiale strukturer som ikke lar seg forklare uten analytiske perspektiver som tar hensyn til tilegnelsen og utøvelsen av vaner og kroppslige, inkorporerte praksiser. Rudie griper fatt i dette gjennom å betrakte praksis og diskurs som ulike modi av aktivitet og informasjonshåndtering, og inkorporert og innskrevet som ulike medier for informasjonens håndtering og 'oppbevaring'. Rudie 1995:62. Individet er således en bærer, 'en oppbevarer' av tradisjon og kulturell reproduksjon. Dette betyr ikke at ikke individet også er en aktiv gjenoppfinner av tradisjoner, men det peker på et kunnskapsnivå som representerer treghet. Vanskeligheten er at dette kunnskapsnivået representerer sider ved jeget som ikke kan kommuniseres direkte. Rudier leter etter innfallsvinkler, både metodisk og analytisk, for å fange overgangene eller prosessene i idéenes og kunnskapenes utvikling gjennom de operasjonelle modellene, 'knowing how' (praktiske ferdigheter) og fra eller mellom de operasjonelle modellene til de representerende modellene 'knowing that', refleksjonen, fortellingen, budskapene osv. En innfallsvinkel er å undersøke situasjoner som representerer store utfordringer, hvor individet må forholde seg til mange nye krav til ferdighetsaspektene på en gang. Rudie 1994b. Den romlige forflytningen er i så måte en slik utfordring.

Bourdieu's habitusbegrep, Bourdieu 1977, 1991, knytter seg til slike ambisjoner, hvor han forsøker å begrepsfeste den kulturelle dimensjonen ved sosialt liv som kroppslige ferdigheter og orienteringer. Enkelte slike kroppslige inkorporerte kunnskaper/ ferdigheter er så dypt forankret i personen, at de vanskelig kan endres, selv om de kan endres. Man kan således være seg bevisst at det kreves noen andre ferdigheter i situasjonen enn de man selv behersker og knytter til situasjonen, men allikevel ikke få til, eller kanskje heller ikke vil, oppvise de ferdighetene som etterspørres. Callewaert kaller dette inkorporerte handlingsberedskaper som knytter seg til dyder. Han undersøker Bourdieu's habitusbegrep med utgangspunkt i Thomas av Aquinas' tekster om Aristoteles' habitusbegrep. Aquinas knytter handlingsberedskaper til dyder:

Når vi i dag hører ordet 'dyd', så sier det os enten intet, eller også associerer vi til den opførsel, der følger et bestemt fastlåst moralsk syn på, hvad der er ret og riktig. I den gamle traditionen fra middelalderen associeres dyd (virtus: kraft) med 'at man duger til noget', dvs. kan noget reelt. Man associerer til et handlingsberedskab, der er så dybt forankret i personligheden, at den udgør en klar handlingsmulighed'. Callewaert 1992: 86.

Dette betyr altså ikke at den ikke kan forandres, men det krever at man bevisst setter sin habitus eller handlingsberedskap på spill. Forutsigbarheten i slike situasjoner blir kraftig utfordret, og i tillegg til at det kan være svært ubehagelig, så setter slike situasjoner individet i en spesiell situasjon med hensyn til å foreta rasjonelle valg. En hypotese for prosjektet er at denne spesielle situasjonen både bevisstgjør mange inkorporerte kunnskaper, og den effektuerer også hva Bateson, 1972, kaller 'learning to learn'<sup>9</sup>. Rudie benytter begrepet 'punkteringer'<sup>10</sup> for å belyse dette. Det har likheter med tegnsetting i en skrevet tekst. Det er måten vi organiserer og ordner strømmen av inntrykk, verbale utsagn, visuelle og auditive inntrykk, og kroppslige ferdigheter. Det Rudie er ute etter å fange er ikke bare hvordan aktører skaper mening i situasjonen gjennom situasjonsdefinisjon og kontekstualisering, men selve prosessen. Noen måter å organisere ferdigheter og kunnskaper på synes mer bastante mot endring enn andre, som måten vi har lært å lære på. Det er 'mønstrene som forbinder' den ene situasjonen med den annen, den ene handlingen med den annen, det ene utsagnet med det andre, ikke i innhold, men i form. For meg vil det være en måte å tilnærme meg relasjonen student- lærer/ vegleder, når studentene forflytter seg fra Ghana til Norge, og undersøke hvordan denne erfaringen setter seg som ferdigheter når studentene selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universiteter.

<sup>9</sup> Bateson 1972: 'Social planning and the concept of deuterio- learning.'

<sup>10</sup> Dette er også et begrep Bateson, ibid, benytter, men Rudie legger også inn en dimensjon om at begrepet også i en norsk språkdrakt kan assosieres til 'gjennomtrekning'. I en kommunikativ setting så er dette sentralt. Det retter oppmerksomheten både mot hva vi sier og gjør, og mot måten vi sier og gjør ting på. Det er like sannsynlig at et budskap blir forstått slik det var intendert gjennom måten det kommuniseres på, som hva som kommuniseres.

Det har også relevans for perspektiver på sosial mobilitet. I oppgaven vil jeg knytte dette til analysen av en eldre kvinnes livshistorie, hvis livsløp representerer mange endringer i forhold til sin mors, men også i forhold til andre kvinner i hennes egen generasjon. Samtidig eksisterer det kontinuitet mellom mor og datters måte å bygge sine relasjoner på.

#### **1.4 Forskjeller i tid og rom.**

Rudie foretar noen metodiske grep i sitt materiale fra sørøst- Malaysia, som er interessante for dette prosjektet. Rudie 1994a, 1994b, 1995. Hun foretok feltarbeid i samme område og med mange av de samme folkene med vel 20 års mellomrom. Hun innfører dermed noen overraskende betraktninger om tid/ rom- dimensjonens betydning for konstruksjon av forskjeller og produksjon av kunnskaper. Ibid 1994b. Hun hevder at antropologer som foretar store romlige forflytninger konstruerer forskjeller hovedsakelig ut fra rom, som forskjeller mellom 'oss & dem'. Informanter som er mindre mobile og som er i hverdagens sosiale felter, konstruerer i større grad disse forskjellene i tid. Dette var en påstand jeg lenge vegret å se relevansen av, helt til jeg oppdaget at jeg og de ghanesiske studentene på mange måter nettopp 'holdt hverandre i ørene' med tid- rom dimensjonens forskjeller. Mine opplevelser i Ghana konstruerte jeg som forskjeller mellom Norge og Ghana. Når studentene kommenterte disse opplevelsene, så var ikke Norge- Ghana den interessante forskjellen. For dem handlet mange av de forskjellene jeg trakk i rom om utviklingsforløp over tid, henvisninger til ulike tradisjoner innenfor ulike sosiale felter, jfr. kapittel 2. Under arbeidet med kapittel 4 oppdager jeg at når studentene konstruerer forskjellene Norge- Ghana for å forstå det som skjer under norgesoppholdet, så kontekstualiserer jeg forskjellene i tid.

Faktisk ser jeg at dette er et helt sentralt poeng for prosjektet, som muliggjør et mer nøkternt syn på endring, og gjør det mulig å være mer lydhør for hva kontinuiteten skulle bestå i.

#### **Posisjonering**

Prosjektet har sitt utgangspunkt i et etablert sosialt felt, knyttet til Universitetet i Tromsø, og den personellstrøm som går fra ghanesiske universiteter til universiteter i Norge. Sett fra Norge og fra UiTø, så var jeg ved oppstart av hovedfagsprosjektet både sosialkonsulent for utenlandske studenter og jeg var hovedfagsstudent. Begge disse posisjonene var for så vidt egnet til å kunne gjøre en studie av tema gjennom, men det heftet forhold ved begge posisjonene som var viktige å ha bevissthet om.

Min kontakt med prosjektets utforskningsfelt ble opprettet gjennom sosialkonsulentposisjonen. De relasjoner jeg etablerte til de utenlandske og de ghanesiske



studentene kom som et resultat av både det individuelle rådgivningsarbeidet i stillingen, men også knyttet til deltakelse i mottaksarbeidet av nye utenlandske studenter, og i forhold til kontakt med studentorganisasjonenes arbeid gjennom ISU, International Student Union, (tidligere FSU, Foreign Student Union) og den ghanesiske foreningen i Tromsø. Sett fra et norsk sosialarbeiderståsted, var altså ikke alle disse bekjentskapene etablert gjennom relasjoner som knyttet seg til taushetsbelagte forhold i relasjonen mellom student- rådgiver, men i like stor grad gjennom nettverksfremmende arbeid. Det var allikevel et poeng for meg, at mitt utforskningsoppdrag ikke var en del av den kontrakt som lå mellom sosialkonsulenten og studentene. Imidlertid ville jeg alltid hefte ved min tidligere posisjon som sosialkonsulent overfor de ghanesiske studentene i Tromsø, som jeg var blitt kjent med gjennom stillingen, men jeg ønsket å markere et skille som var tydelige for studentene og omverdenen. Jeg valgte derfor å utnytte potensialet i studentstatusen. Jeg søkte derfor om opptak ved University of Ghana, Legon, og fikk status som 'research affiliate' med mulighet til å følge undervisning, benytte undervisningsfasiliteter og fagpersonale ved universitetet.

Feltarbeidet som fase i arbeidet i den forstand at det ga meg samhandlingsdata, knyttet seg følgelig til mine opphold i Ghana. Jeg oppholdt meg først 4 måneder som student ved University of Ghana, Legon, våren 1996, og hadde en 2.5 måneders oppfølgingsreise til Ghana ved årsskiftet 1996- 97, hvor jeg blant annet foretok oppfølgende intervju med en del ansatte ved Legon og med mange av de returnerte norgesstudentene. Denne todelingen av feltarbeidet ga meg også muligheten til å summe meg etter det massive førsteinntrykk som mitt første opphold ga. Med basis i de samhandlingsdata jeg hadde fra første opphold, begynte jeg å bli i stand til å stille noen andre spørsmål, og kanskje mest av alt å gi spørsmålene retning, dvs. formulere noen hypoteser om hva ulike situasjoner og fenomener kunne handle om. I denne fasen tok blant annet spørsmålene rundt relasjonelle aspekter ved studiesituasjonen form. Disse ble konkretisert gjennom at jeg i oppfølgingsreisen fokuserte på relasjonen student- vegleder i intervjuene med de returnerte studentene.

Jeg har aldri satt meg selv i en 'rendyrket' feltarbeiderrolle på universitetet i Tromsø, selv om jeg vurderte dette både innledningsvis og underveis i prosjektet. Jeg vurderte på ett tidspunkt å leie en studenthybel i Tromsø, for å forflytte meg til de arenaer som studentenes hverdager tar sitt utgangspunkt i. Min egen studenttilværelse begrenset seg i hverdagen til aktiviteter knyttet til faget, og noe sosial kontakt med studiekollegaer utenfor universitetet, hovedsakelig på fester, turer på byen og lignende. Jeg deltok sjelden på de ghanesiske studentenes arenaer, og de deltok sjelden på mine. Dette kunne jeg gjøre noe

med, men valgte dette bort fordi det ville utvide rammene for oppgaven med alle implikasjoner dette ville medføre. Jeg vurderte også på et senere tidspunkt å gå inn som deltakende observatør på en av de avdelinger jeg hadde foretatt intervjuer med veiledere for ghanesiske studenter. Deres opplysninger og refleksjoner som kom fram i intervjuene om samhandling mellom nordmenn og utlendinger generelt og ghanesere spesielt på avdelinga, var interessante, og ga meg mange spørsmål mht. hvilke samhandlingsdynamikker som her var gjeldende. Jeg skrinla også dette i samråd med min veileder. Prosjektet var stort nok fra før.

Jeg har benyttet ulike metoder i datainnsamlingen. Jeg bygger analysene på samhandlingsdata, verbaldata i form av uformelle samtaler og intervjuer både i Ghana og i Norge, skriftlige dokumenter i form av rundskriv, forskningsrapporter og bøker av ulike slag. Jeg foretok også en kvantitativ kartlegging blant studentene i Tromsø, i form av skriftlige spørreskjema som studentene selv skulle besvare. Noen av de metodiske grep jeg har gjort har ført til debatt både i 'kvantitative og kvalitative leirer' innenfor samfunnsfagene. Disse debattene har både foregått innenfor mitt eget fagmiljø på UiTø, og blant de ghanesiske studentene som selv studerer innenfor samfunnsfagene, så vel som i fagmiljøer ved Legon. Hardest har kritikken fra de ghanesiske studentene i Tromsø rammet. Det har oppstått mistanker blant noen av studentene om mine intensjoner, hva jeg skulle skrive oppgave om, og kanskje en redsel for at avhandlingen ville påføre dem som gruppe nye belastninger slik som Flatinrapporten i sin tid gjorde. Dette er helt reelle og forståelige engstelser, også fordi man som forfatter av en tekst eller en avhandling ikke har full kontroll med hvordan den vil fungere overfor et publikum, selv om intensjonene i utgangspunktet måtte være aldri så gode.

### **Antonyme posisjoner**

De ghanesiske studentene har selv opplevd noen av de kultursjokk som forflytninger over store geografiske og kulturelle avstander innebærer. De har opplevd mange av de kjennetegn som preger tradisjonelle antropologiske feltarbeid, selv om de har noen andre mål med sine forflytninger, enn det antropologer har. I prosjektet har jeg forsøkt å nyttiggjøre meg de likhetstrekk som eksisterer mellom de ghanesiske studentenes forflytninger fra Ghana til Norge, gjennom at jeg valgte å følge de romlige korridorer som objektene for studien selv har benyttet, bare i motsatt retning av hovedstrømmen. Og til forskjell fra mange antropologiske studier hvor antropologen ofte er eneste bindeleddet mellom forskningsfeltets utforskningsrom og sitt eget forskningsmiljø, det være seg

'hjemme' eller 'borte', så tar mitt prosjekt utgangspunkt i informanternes forflytninger mellom lokaliteter hvor utforskerens eget forskningsmiljø er en av lokalitetene. Jeg gjorde den romlige forflytningen til et sentralt metodisk poeng i prosjektet. Jeg 'forlot' mine informanter og forflyttet meg til noen av de lokaliteter de kom fra, og fulgte noen av deres sosiale korridorer ved hjelp av den samme formelle statusen som hadde muliggjort deres forflytninger. Jeg har kalt dette metodiske grepet 'en antonym posisjon'<sup>11</sup>, hvor jeg gjennom å utforske 'det motsatte' forsøker å oppnå en større forståelse for det prosjektet egentlig tar sikte på å forstå, studentemobilitet fra sør til nord.

De erfaringer som forflytningene ga meg, skapte et nytt *samtalerom* mellom meg og studentene i Tromsø. Vi fikk mer å prate om, gjennom at vi på en måte 'delte' eller kunne gjenkjenne hverandres *erfaringsrom*, både i Ghana og i Norge. Mine opplevelser av kontrastene mellom Ghana og Norge, speilet seg i deres, og deres i mine.

Deltakende observasjon er feltarbeidets hovedmetode. Det er en strategi for å trenge inn i det ordløse. Gjennom å sammenstille verbaldata og handlingsdata, forsøker antropologer å se forholdet mellom sosiale former og meningsinnhold. Dette har også vært min gesjeft under feltarbeidet og i samtaler og intervjuer med studenter og ansatte både ved UiTø og ved Legon. Samtidig er Bourdieus begrep 'deltakende objektivisering' kanskje det mest dekkende metodiske begrep for denne avhandlingen. Han skriver:

'-det krev at ein bryt med dei djupaste og mest umedvitne tilknytingar og tilslutningar, rett ofte just slike som er grunnlaget for den 'interessa' den som studerer eit objekt har for objektet. Det er tale om alt dette som forskaren minst ønskjer å få vite noko om med omsyn til kva slags tilhøve han/ ho står i til forskningsobjektet som han/ ho ønskjer å forstå. Det er vanskelegast, men også mest nødvendig. Grunnen er, slik det skulle gå fram av måten eg har prøvd å gjere det i *Homo Academicus*, at objektiviseringsarbeidet rettar seg mot eit yttarst særlege objekt, der visse av dei sterkaste føringane for sjølve grunnlaget for at ein oppfattar eit kva slags objekt som helst er implisitt innskrivne.' Bourdieu/ Waquant 1991:236.

<sup>11</sup> Begrepet er hentet fra en forelesning i komposisjonslære med Bjørn Kruse som Hålogaland Teater holdt høsten 1997. Logikken i begrepet, slik han refererte til det, er at står man fast i det man ønsker å få til, gjør det motsatte. I tillegg ser jeg at Levi Strauss benytter begrepet med referanse til Mauss, Levi Strauss 1987.

## 1.5 Bakgrunn

Ghana, var tidligere britisk koloni under navnet Gullkysten, og ble fri fra kolonistyre som den første stat i Afrika i 1957. Landet tok sitt navn etter kongeriket Ghana som hadde sin stormakt fra 500 til 1200 e. Kr. Kongeriket Ghana lå lenger nord enn dagens eksisterende Ghana, nord og vest for Mali og Timbuktu. Grunnlaget for dette kongeriket var handel mellom Middelhavet og Afrika, og karavanerutene gikk i dette området. Kongen hadde store inntekter gjennom beskatning av handelsvarer, gull og salt. Den gang, som i vår tid, var gull en sentral handelsvare og grunnlag for velstand. Videre er det interessant å merke at på basis av de arabiske nedtegnelser som eksisterer fra Ghana riket,<sup>12</sup> så gikk kongerekken gjennom kongens søsters sønn, slik Ashantiene i dagens Ghana praktiserer. Også arvesystemer, hoffetiketter og gravleggingsritualer av kongen, og religiøse praksiser har mange likhetstrekk med de tradisjonelle skikker folkeslag i dagens Ghana har. Boahen, 1966, konkluderer med at selv om man ikke har belegg for en etnisk forbindelse mellom dagens ghanesiske folkeslag og det gamle Ghana riket, så var valget av Ghana som navn på Gullkysten etter frigjøringa, et sterkt symbol på den kulturelle arv og identitet Ghana ønsket å assosiere sitt selvstyre med.

### Gullkysten og slavenes kyst

De første hvite kom til Ghana på 1400 tallet. Portugiserne var de første som etablerte seg og Elmina Castle, ved Cape Coast, står i dag som et talende minnesmerke over den tragiske historiske æra som dette innledet. De første hundreårene fram til 1600- tallet var det handel med gull fra Gullkysten, og forbruksvarer og våpen fra Europa som preget handelsbildet. Parallelt med handelen var også europeiske stormakters ekspansjon. Oppdagelsene som i hovedsak handlet om at den stormakt som først fant nytt land, hadde hevd i dette i forhold til andre europeiske stormakter. Berlinkonferansen 1884-85 besluttet at legitimeringen av dette skulle foregå gjennom at den nasjon som underla seg nytt land også måtte sørge for 'en effektiv okkupasjon' av området gjennom å igangsette en administrativ styringsenhet i området for at annekteringen skulle være gyldig fra et europeisk synspunkt. Buah 1980.

Elmina Castle bærer 4 skytsvåpen, fra ulike stormakters besittelse, portugisere, hollendere, dansker og briter. Langs hele kysten av Ghana lå fortene, som fikk en sentral rolle i trekanthandelen mellom Europa, Afrika og de vestindiske øyer. Gullkysten ble slavenes kyst, hvor europeiske skip fraktet brennevin, forbruksvarer og våpen til Vest- Afrika som de byttet i slaver, slavene ble fraktet over Atlanteren og bytte i sukker, som ble solgt i

<sup>12</sup> Al- Bakri, 1067, Al- Idrisi, 1154, referert i Boahen 1966.

Europa med svimlende fortjeneste. Ett problem for all skipsfart, returlasten, var således løst på en meget effektiv og innbringende måte. Det er uenighet mellom forskere om hvor store folkemengder som ble transportert over Atlanteren i de 150- 200 årene slavehandelen varte. Det laveste antallet av slaver som overlevde overfarten anslås til 15 millioner, Hansen, 1967, 1968. Det totalitære barbari som slavehandelen i dag kan betraktes som, reiser også spørsmålet om hvordan slavehandelen var mulig? I tillegg til den svimlende fortjeneste handelen ga, så var slavehandel ikke et ukjent fenomen i Afrika. Som følge av kriger mellom ulike folkegrupper, ble krigsfanger slaver, og det var vanlig at betydningsfulle hushold hadde husslaver. Men slaveholdet i Afrika hadde en helt annen karakter enn den europeiske slavehandelen over Atlanteren. Husslaver kunne ha eiendom, de kunne lære seg et håndverk, de kunne gifte seg, få barn, arve sin herre, fundamentalt forskjellig fra den skjebne som ventet afrikanerne på plantasjene i Vest India. Hansen, 1967, hevder at de afrikanske høvdingene skjønte europeernes beveggrunner. Som de selv hadde europeerne bruk for arbeidskraft. Imidlertid er det liten grunn til å forsvare noen ledd i denne handelsvirksomheten. Davidson, 1992, 1994, angriper dette fra en annen vinkel. Våpen var en av byttevarene fra Europa, og han sier at alle steder hvor slavehandelen fant sterke høvdinge, blomstret den opp, og alle steder slavehandelen blomstret opp, skapte den sterke høvdinge. Tilgangen til våpen forsterket maktkonsentrasjonene og ga en viss stabilitet i området. Stabile politiske forhold var en forutsetning for at europeerne kunne drive sin handel.

## **Kolonitiden**

Afrika ble delt som følge av traktater mellom europeiske stormakter. Landegrenser ble trukket på tvers av eksisterende sameksistens og skillelinjer. Etter første verdenskrig var oppdelinga og inndelinga på ny omkalfatret, i takt med at maktbalansen i Europa var forskjøvet. Seierherrene England og Frankrike delte tyske områder mellom seg, noe som betydde at nabolandet i øst, Togo, ble delt og grensene satt midt i Eweenes kjerneområder. Britene og franskmennene praktiserte ulike strategier i sin 'effektive okkupasjon'. England hadde indirekte styre, dvs. at man styrte koloniene med et minimum av britiske administratorer, gjennom at man baserte seg på de eksisterende lokale styringssystemer. Frankrike praktiserte direkte styre, dvs. at de hadde en mye større fransk administrasjon, og innbyggerne i koloniene hadde borgerrettigheter som franskmenn i Frankrike.

I forhold til Ghana er det vanskelig å fastslå når Ghana, eller Gullkysten, ble annektert som koloni. Britene hadde kontroll med kyststripen allerede på 1800- tallet, men Ashantiene øvet sterk motstand. De hadde en sterk økonomisk, sosial, militær og politisk

organisasjon. Selv om Ashantiene til slutt tapte Sagrenti War i 1874, så ble ikke ashantienes områder annektert før i 1902, Egerton, 1995.

Den person som først og fremst trekkes fram i Englands kolonihistorie i Ghana, er guvernøren fra 1919 til 1927, Guggisberg. Buah, 1980. Guggisberg fikk i 1925 gjennomført at Gullkysten skulle ha en lovgivende forsamling av valgte representanter. Han oppmuntret til lokale selvstyresystemer og garanterte Ashantiens leder, Prempe I å returnere til Kumasi etter nesten 20 år i eksil, og på nytt innsettes som Kumasehene. Han fikk gjennomført en rekke tiltak som oppbygging av infrastruktur og bygging av Achimota College og Korle Bu sykehuset i Accra. Tidligere hadde koloniadministrasjonen latt misjonærene styre skolene. Guggisberg endret dette og hadde som intensjon å skape en nasjonal standard for utdanning. Dette viste seg å ha utilsiktede konsekvenser. De standarder han satte var så høye at mange skoler måtte legges ned i mangel på penger. Buah, 1980, mener man skal passe seg vel for å skape et inntrykk av at Guggisbergs mål var å forberede Gullkysten på selvstyre. Ingenting indikerer dette, men det kan kanskje indikere at Ghana kom *relativt* 'helskinnet' gjennom kolonitiden, som det første afrikanske landet som frigjorde seg fra kolonimakten. I dag fremstår Ghana som et trygt og fredelig afrikansk land med integritet.

### **Frigjøringen fra kolonistyre**

Denne framstillingen må ikke tolkes dithen at selvstyre ble servert Ghana av Storbritannia uten kamp. Den tjener kun til å vise at frigjøringskampen foregikk i fredelige former, noe som ikke har vært alle stater i Afrika forunt. Etter 2. verdenskrig organiserte selvstyreforkjemperne seg i UGCC, United Gold Coast Convention, hvor Kwame Nkrumah ble hentet fra England for å besitte stillingen som daglig leder. UGCC var i hovedsak styrt av mektige, velutdannede ghanesiske menn, advokater, forretningsfolk, lokale politiske ledere. Lederne i UGCC inkludert Nkrumah ble kalt 'The Big Six'. Nkrumah hadde tilbrakt det meste av sitt voksne liv i utlandet, først og fremst i USA hvor han studerte, og de siste par årene før hjemreisen i Storbritannia. Han var en 'self-made-man'. Han kom ikke fra velsituerte kår, og oppholdet i USA var lang kamp om midler og om verdighet. Sheerwood, 1996. Han var en uttalt kommunist og kristen, og hans fremst politiske sak var å kjempe mot og belyse imperialismen i sine mange fasetter. Fra utlandet var han kjent for sitt engasjement i West African Students' Union og for arbeid i pan-afrikanske og anti-imperialistiske bevegelser. Kampen for selvstyre i Ghana, var også en solidaritetskamp for et fritt og forent Afrika. Nkrumahs visjon var De Forente Afrikanske

Stater, men selv om dette aldri fikk sitt gjennomslag, så hadde Ghanas frigjøring en enorm symboleffekt for andre afrikanske staters kamp for selvstyre.

Nkrumah ble uhyre populær i hjemlandet. Hans bakgrunn appellerte til menig mann, han var en stor retoriker og hadde karisma. Han kom fort på kant med UGCC. De var for tålmodige og skjønnte ikke den vanlige manns problemer under kolonistyret. I 1949 dannet han CPP, Convention People's Party, hvor slagordet var 'Selfgovernment NOW!' Nkrumah ble det samlingspunkt massene trengte for å mobilisere, og gjennom streiker og ikke- voldelige demonstrasjoner fikk Ghana i prinsippet internt selvstyre fra 1951, og Nkrumah ble utnevnt som statsminister. Da spørsmålet om Ewenes tilhørighet var avgjort gjennom folkeavstemming i 1956, så lå vegen klar for fullt selvstyre, gjennom Ghana Independence Act av 7. februar 1957, som trådet i kraft 6. mars samme år. 6. mars er Ghanas nasjonaldag.

Ghanas valutareserver i London var store ved frigjøring og utfordringene var mange. Ett av de store satsningsområdene var utdanning. Se vedlegg 2.

University College at Legon, Accra ble etablert i 1948, under faglig supervisjon fra University of London. University of Science and Technology, Kumasi, ble opprettet i 1952, og University of Cape Coast i 1962. Ett år tidligere hadde universitetene fått selvråderett over tildeling av grader, og hadde fulle rettigheter som selvstendige universitet. Samme år ble også Institute of African Studies, IAS, etablert ved Legon. IAS oppgave var å være pådriver for en afrikanisering av pensum, gi undervisning i afrikanske språk og kulturformer, og bidra til forskning innen tema som afrikanske språk, historie og kultur. I dag må alle studenter ved Legon gjennom en obligatorisk innføring i ett av de tilbud IAS gir, tilsvarende en norsk Ex. Phil., men hvor valgmulighetene for studentene er større. Nkrumah igangsatte også folkekomiteer for å endre holdninger blant barn og unge i forhold til den imperialistiske oppdragelse folk hadde fått gjennom kolonistyret. Flere av studentene som har studert i Norge kan referere til aktiviteter i disse barne og ungdomsorganisasjonene.

Nkrumah ble avsatt gjennom et militærkupp i 1966. Hans lederstil ble kritisert som eneveldig, nasjonsbygging på tvers av etniske grenser var uttalt politikk og dette førte også til en sentralisering av makt på bekostning av lokale styringssystemer, og korrupsjon var ikke minst et uttalt problem. Etter Nkrumah har Ghana hatt flere militærregimer og vekslet mellom disse og folkevalgte regjeringer. Fram til Ghanas nåværende president J.J. Rawlings tok gjennom et mediastyrt militærkupp i 1981 har akademikerne alltid hatt en

sterk posisjon i politikken i Ghana. President Rawlings sitter nå som folkevalgt president. Det første valget ble avholdt i 1992, men opposisjonen boikottet dette. Først fra 1996, kan man si at Ghana igjen har fått en demokratisk valgt leder. Jeg oppholdt meg i Ghana under valget, og situasjonen var meget spent. Mange trodde at Rawlings kom til å tape, og fryktet nye militære aksjoner som følge av dette. Den mest aktive opposisjon Rawlings har er knyttet til den utdannede elite. På landsbygda øver han stor respekt, og også han er en karismatisk leder som når fram til menig mann i gata gjennom populistiske virkemidler. Opposisjonen hevder at Rawlings fører en svært defensiv politikk i forhold til utdanningssektoren. Dette er nok riktig, samtidig som at bildet er noe tvetydig. Ghana har under Rawlings styre fått oppgradert to eksisterende høyskoler til universiteter, University of Cape Coast og University of Winneba, samt etablert et nytt universitetet i nord, University of Development Studies, UDS. Jeg klarer ikke ut fra tilgjengelig statistikk fra Legon å si at Rawlings har skåret ned på overføringene til høyere utdanning, men det er åpnet for at universitetene skal ta imot flere studenter, uten at overføringene er tilsvarende styrket. Etableringen av UDS er også et signal om at hans regjering stiller spørsmål ved effekten av høyere utdanning i forhold til de kunnskaper landet trenger for å løse viktige samfunnsspørsmål. UDSs profil er at den teoretiske kunnskapen skal knyttes til de lokale utviklingsproblemer. Implisitt i disse problemstillingene utfordrer også Rawlings regjering det kunnskapshegemoni som den utdannede elite besitter.

### Næringsaktiviteter

Næringsmessig er jordbruk den desidert største næringen, ca. 50% av befolkningen er bønder, selv om det er kakaoproduksjon, tømmer, gull og andre råvarer som står for mesteparten av eksportinntektene. Ghanas bruttonasjonalprodukt utgjorde i 1985 2.5 % av verdien for Norge, og i 1992 var dette falt til 1.7%<sup>13</sup>. Ghana er også berørt av den utvikling man sporer i områdene sør for Sahara, hvor fattigdommen øker. Det er vanskelig å finne andre mål på dette, selv om BNP er mer egnet til å belyse forskjeller mellom ulike nasjoner og moderniseringsprosesser i ulike nasjoner. De fleste mennesker på den ghanesiske landsbygda 'lever utenfor BNP' fordi deres økonomiske aktiviteter ikke kan telles av noen myndigheter. Det umiddelbare førsteinntrykk Ghana gir, viser på ingen måter et katastrofalt fattig land. På landsbygda lever befolkningen under enkle forhold, men folk flest har til det daglige forbruk, og til fest så er forsamlingene like fargesprakende og velkledde som det hverdagen viser i de mer velsituerte strøk. Det fattigdomstegn som er mest fremtredende er ikke sult, men muligheten til å ha en hverdagsøkonomi som gir

<sup>13</sup> Tall fra Aschehougs & Gyldendals Store Norske Leksikon, bind 5, 1985, og suppleringsbind 1992.



muligheter til å avsette midler for å imøtekomme uforutsette situasjoner, til sparing og investering. Dessuten finner man i byene, kanskje spesielt i hovedstaden, Accra, urbaniseringsfenomen som ikke betinges av industrialisering. Det vil si at folk trekker inn til byen i håp om å skaffe seg arbeid, uten at denne mobilitetsstrømmen er begrunnet i strukturendringer med hensyn til industrialiseringen. Under presidentvalget i desember 1996, så ble Accras befolkning stipulert på bakgrunn av valgmanntallet til 3.6 millioner, mer enn en fordobling på 10 år. Under siste folketelling på midten av 80-tallet var befolkningen 1.5 millioner.

### **Etnisk mangfold**

Det etniske mangfoldet som eksisterer i Afrika, og ikke minst Vest- Afrika, innbyr til forvirring og misforståelser. Folkeslag har vandret i tempo og antall som volder både historikere, arkeologer og språkforskere besvær. I dag har Ghana nærmere 75 ulike etniske grupper, med ulike språk, selv om det er vanlig å dele disse inn i 4 hovedkategorier basert på likhetstrekk i språket. Akan, Ewe og Ga som igjen kan sorteres under språkgrenen Kwa, og Mole- Dagbani som tilhører Gur.<sup>14</sup> Disse folkene utgjør også majoriteten av befolkningen, Akan 44%, Mole- Dagbani 16%, Ewe 13% og Ga- Adangbe 8%. Dette levner mindre enn 20% til det resterende mangfold av språk og folkegrupper, hvor de minste gruppene som lolowi eller banda kan telle 20- 30 000, eller som de største av de små: opp til 2- 4% av den totale befolkningen på 16 mill. innbyggere<sup>15</sup>, som Gurma og Grussi i nord.

### **Avstammingsprinsipper og tradisjonelle organisasjonsformer**

Blant de mange folkegruppene i Ghana finner man omtrent alle 'antropologiske modeller' for sosial organisering basert på slektskap og avstamning. Matrilinearitet, patrilinearitet, og dobbelt unilinearitet, alle disse ulike avstammingsprinsipper finner man representert i Ghana. Ashantiene, Akan, følger matriliniære arve og avstammingsprinsipper, og har endogame idealer for ekteskap innen folkegruppen, men eksogam i forhold til at man ikke skulle gifte seg innen sin egen klan dvs. mors klan. Ashantiene er organisert i 8 klaner som hver organiserer sine klan-råd og alle klanene er representert i kongens råd. Ewe, Ga, og mange andre grupper følger patrilineære prinsipper, og Lodagabaene i nordvest Ghana hevdes å følge dobbel unilineære avstammingsprinsipper.

<sup>14</sup> Nukunya viser her til Greenbergs lingvistiske kategorier.

<sup>15</sup> Dette er et anslått tall. Store Norske Leksikon opererer med et folketall på 12 815 300 i 1985.

Tradisjonelle bosettingsmønstre varierer fra folkegruppe til folkegruppe. Ga folket fra Accra regionen praktiserer duolokal bosetting, dvs. at ektefellene bor hver for seg etter at de giftet seg, og gjerne i sine opprinnelige natalhushold. Slektskap avgjør bosettingen, ikke ekteskap. Oppong, 1974.

I nordlige Ghana er flere sentraliserte politiske systemer organisert uten referanse til unilineære avstamning primært. Klanorganiseringen er knyttet til kongens klan, og alle som kan føre slektskap til klanen er medlem av klanen. Nukunya, 1992, fremhever at det er i disse systemene man også finner fostringstradisjonene. Barn fra 5 års alderen blir satt i fostring hos slektninger for å fremme et større spekter av utdanningsmuligheter for barnet. Storfamilien, eller den utvidede familie, 'the extended family system', er til tross for alle ulike avstammingsprinsipper, den bærende organisatoriske slektsenhet som alle ghanesere har et forhold til. Storfamilien representerer det sosiale sikkerhetsnett og forpliktelsene.

### **Utdanning og endringsprosesser**

Oppong har gjort flere studier av sammenhengen mellom utdanningsbakgrunn og husholdsorganisering, (Marriage among the matrilinear elite in Accra, 1974, A study of Domestic Continuity and Change, i Goody, 1975). Den første studien er i hovedsak basert på ektepar som tilhører den etniske gruppen Akan. Disse organiserer avstamning, arv og bosted etter matrilineære prinsipper. Ektepars felles barn tilhører morslekten, og det far bringer inn i ekteskapet tilfaller ikke nødvendigvis ektefelle og felles barn ved arv, men fars søsters barn og fars slekt. Oppong viser hvordan disse tradisjonelle slektskapsformene blir utsatt for endringer parallelt med de hvites inntog i landet. Hun gir en kort historisk oversikt over tempoet i eksogene prosesser knyttet til i tre ulike områder Akanfolkene er bosatt i. Fantene, som er en undergruppe/ klan av Akanfolkene, bor langs kysten. Befolkningen langs kysten ble tidligst utsatt for de hvites påvirkning og mange av Fantene var blant de første som kom i kontakt med vestlige utdanningsformer gjennom skolene som handelsfolkene opprettet ved fortene. Kakaoplanten ble innført på slutten av 1800 tallet og ga en økonomisk oppblomstring blant Akanfolkene, og penge- kontant- handelen ga muligheter for å sende ungene i skole.

Oppong undersøker hvordan husholdsorganiseringen endrer karakter for ektepar som har tatt høyere utdanning. Idealene for husholdsorganisering dreier mot kjernefamilieidealer og dette muliggjøres også gjennom den romlige mobilitet vestlige utdanningsformer fremmer. Når ektepar bosetter seg i byen hvor utdanningsinstitusjonene finnes, flytter man ut av de 'slektsbaserte' områdene, og man får frihet til å velge andre måter å organisere husholdet på.

Oppong viser at presset fra slekten er størst for ektepar som representerer første generasjon med høyere utdanning, og det er også her det oppstår hyppigst konflikter mellom ektefellene mht. hvordan de skal håndtere forpliktelsene overfor slekten. Utdanning fører til strukturelle endringer på andre sosiale felt i samfunnssystemet, bla gjennom at individuelle eierformer etableres gjennom endrede arveregler. Tidligere kunne ikke jord føres ut av slekten, nå kan den arves individuelt. I dagens Ghana finnes det tre ulike og aksepterte ekteskapsformer, tradisjonelle ekteskap hvor ekteskapet er arrangert og bekreftet gjennom slektene, kirkelige ekteskap og borgerlig ekteskap. Ektefellers valg av ektepakt kan si noe om hvilke arveprinsipper man skal følge, og i dag er det legitimt også etter ghanesisk lov å prioritere egne barn i forhold til arv, men dette betyr nødvendigvis ikke at de individuelle dilemmaer er løst i forhold til de forventninger slekten kan ha til å bli tilgodesett av sin velstående slektning. Hun viser også at disse endringene reproducerer elitesjiktet, gjennom at ektefeller som velger å vektlegge kjernefamilieidealer i større grad har rom til å prioriterer utgifter til egne barns utdanninger framfor slektninger som også ønsker økonomisk assistanse.

I den andre studien undersøker hun hvordan ektepar fra 3 ulike etniske grupper med høyere utdanning og gode stillinger i det offentlige, har valgt å organisere husholdet. Hun undersøker også her husholdsorganisering basert på en hypotese om at ulike etniske gruppers ulike former for husholdsetablering etter ekteskap skulle tilsi at hun kunne finne systematiske forskjeller i hvordan disse ekteparene hadde valgt å etablere sine hushold etter ekteskap. I tillegg til Akan ektepar undersøkte hun ektepar av Ga Adangme folket og Ewe folket. Ga Adangme folket følger patrilineære avstammingsprinsipper og har praktisert duolokal bosetting etter ekteskap, dvs. at ektefellene bor hver for seg, og at foreldrene har svært ulike forpliktelser i oppdragelse og oppfostringsoppgaver også økonomisk, og Ewe folket hvor ektepar tradisjonelt flyttet ut av foreldrenes hushold og etablerte egne hushold som ektefeller. Hun fant ingen slike systematiske forskjeller basert på etnisitet, og konkluderer med at det er utdanningsbakgrunn og ikke minst ektefellenes foreldre og besteforeldres generasjonsutdanning som bestemte husholdsorganiseringen. Også her er tendensen at ektefellene foretrekker en kjernefamiliemodell for sine hushold, og også her har kvinnens utdanningsbakgrunn mye å si for graden av fellesskap om husholdsoppgavene.

## 2.0 Pedagogiske diskurser i sør

I dette kapittelet vil jeg belyse sosiale dynamikker innenfor et ghanesisk universitet som jeg mener har potensial til å delforklare utdanningsmobilitet til utenlandet. Jeg vil ha fokus på universitetet i Ghana, Legon, og oppdagelser av sosiale dynamikker og rammebetingelser som påvirker samhandling, kunnskapsproduksjon og relasjonsbygging med utgangspunkt i mitt opphold som student ved dette universitetet våren 1996.

Det er statusen student som er mitt analytiske verktøy for de oppdagelser jeg gjør. Dette betyr at oppdagelsene i stor grad vil være preget av den signifikans denne statusen gis for samhandlingen i de situasjoner jeg deltar i. Dette betyr også at hadde jeg entret universitetet som professor eller som sosialkonsulent, så ville jeg ha hatt tilgang på andre samhandlingsarenaer, og hatt et annet materiale å bygge disse delforklaringene på. Det har vært et poeng å oppdage mulige sosiale dynamikker innenfor universitetssystemet som kan delforklare hvorfor studentene, nettopp fra studentenes ståsted, søker seg til utlandet. De erfaringer og oppdagelser jeg gjorde fra feltarbeidet ved universitetet i Ghana, har jeg brukt i samtaler, diskusjoner og intervjuer med noen av de ghanesiske studentene i Tromsø, og noen av de returnerte norgesstudentene i Ghana. Den relevans studentene har gitt mine fortellinger og funderinger, har ergo påvirket mine utvalg av de samhandlingssituasjoner jeg tar utgangspunkt i. Analyseperspektivene har jeg i mindre grad involvert studentene i.

De oppdagelser og analytiske perspektiver jeg trekker i dette kapittelet vil også tjene som referanserammer for å belyse hva som skjer når de ghanesiske studentene entrer norske universiteter. Dette vil bli nærmere belyst i kapittel 4.

Kapittelet har et fokus på universitetenes 'reproduktive oppdrag', det vil si oppdrag knyttet til den pedagogiske diskursen som skal produsere kandidater. Produksjonen av ny kunnskap, forskningen, vil også påvirke det 'reproduktive oppdraget', men jeg har valgt å behandle dette i mitt avslutningskapittel, kapittel 5.

Det er heller ikke slik at forklaringsvariabler for hvorfor studentene ønsker en utdanning i utlandet bare kan søkes innenfor universitetssystemet. Motivasjoner, muligheter og barrierer til en høyere utdanning i utlandet legges også i andre sosiale felt. Dette blir belyst i kapittel 3.

### 2.1 Legon

University of Ghana, Legon, besitter en av Accras desidert beste tomter. Det ligger ca. 13 km utenfor sentrum og selve hovedcampusen dekker et område på 40 km<sup>2</sup>. Fra porten ved hovedinngangen til universitetsområdet strekker University Avenue seg ca. 1-2 km oppover til toppen av Legon Hill, hvor administrasjonen ligger. Fra Legon Hill har man en

fantastisk utsikt over Accra by, i alle retninger. Universitetsområdet omkranser Legon Hill, med sine vakre bygninger og hageanlegg, studenthallene og områdene hvor personalboligene ligger. Universitetet er bygd i japansk stil, hvor arkitektur og uteområder harmonerer på en særdeles vellykket måte. Den indre gården på Legon Hill har vakre steinsatte stier, trappeganger, hvor blåregn og andre fargerikt blomstrende busker og trær skaper skygge og kontraster. Smale, dype vannrenner, små akvedukter, omkranser alle steinsettingene, for å ta imot de kraftige nedbørsmengdene som kan falle i regntiden, og selv i tørketiden finner man små basseng med sildrende vann. På Legon Hill rager klokketårnet som et kirkespir over området, og bygningen den avslutter er 'the Great Hall' som kan romme 1500 mennesker.

Kontrasten til resten av byen er stor. I Accra by finner man få monumentale bygg. Unntakene er Christianstens festning, fra danskenes lange og omfattende nærvær på 16-1700 tallet, som i dag tjener som presidentens bolig; monumentene fra frigjøringa, Independence Arch, Liberations Square, National Theatre, og de siste årene har store luksushoteller entret bybildet, som Novotel, Hotel Tulip osv. Ellers består Accra by av murhus i lav og moderat bebyggelse. Til sammenligning er Legon et monument, og speiler den optimisme som rådde ved frigjøringa da landet hadde store valutareserver i London, og utdanning var hjørnesteinen i bygging av den nye nasjonen i Nkrumahs utviklingsplan.

Det er i lys av det storslagne inntrykket Legon gjør, at forfallet blir ekstra synlig. Bygningene forfaller, maling og murpuss mangler, i de steinlagte stiene og trappene har steiner falt ut, vannrennene har kollapset. Klokken i Balm Liberais tårn har stoppet, avenyen skulle hatt nytt vegdekke for mange år siden. Bare hagens trær blomstrer uforstyrret videre. Også innenfor veggene finner man vitnesbyrd på andre tider.

En av mine kontaktpersoner blant de ansatte tok i mot meg på sitt kontor. Hun hadde eget kontor, ca. 4 m<sup>2</sup> med en liten åpen luke i veggen til nabokontoret. I denne luken stod det en telefon. Jeg kommenterte dette, og hun begynte å le.

*'I'm glad you noticed. The telephone is my museum item. I'm a historian, I have a certain sense for the past. And this fantastic machine reminds me of the good old days, when even the academic staff had a telephone available. I had to share one with my neighbour, that's why it is in the wall, but we had a telephone. These days hardly the Head of Department has one, or the main office of the department, and of course if you run a project connected to sponsorship from abroad you'll be better off. But in my office, this telephone is a meaningful joke, which I and my colleagues have a great thrill with.'*

Telefoner er en mangelvare. Studentene må benytte kommunikasjonsentrene som ligger rundt omkring på campus knyttet til de ulike boligblokkene. Her kan man ringe, av og til fakse eller motta fakser, når faksmaskinen er i orden; kopiere, og ta utskrift av disketter hvis man har tilgang på slikt. Det er alltid hektisk aktivitet ved kommunikasjonsentrene, og alltid kø for å telefonere. Universitetet har de seinere år fått e-mail tilkoblinger. Dette var jeg kjent med fra Tromsø. De ghanesiske studentene i Tromsø benytter også e-mail i kommunikasjon med Ghana, og Internet er en viktig informasjonskilde for utenlandske nyheter. E-mail forbindelsen går til Balm Library. Der kan man opprette brukeradresse og sende og motta e-mail.

### **Balm Library**

Balm Library er et arkitektonisk smykke, med en juvel av eldre litteratur. Her finner man alt av gamle klassikere av antropologiske bøker om Afrika. Africana Library inneholder mange bøker man ellers vanskelig kan få tak i. Hele biblioteket teller ca. 300 000 bøker og 5 000 tidsskrifter, i følge universitetets informasjonshefte.

De klimatiske forholdene er en utfordring for bevaringen av bøkene. Biblioteket har i likhet med de fleste bygninger på Legon åpne vindu for å skape litt gjennomtrekk i varmen. Med trekken kommer også støvet, og fuktigheten. Bøkene bærer preg av dette. Papiret er gulnet og sprøtt, og bøker og hyller er brune av støv. De mest verdifulle eksemplarene, samt de mest brukte pensumbøkene, oppbevares i forskjellige 'cold rooms', avlukkede rom med luftavkjøling.

Bibliotekets boktilfang har vært godt fram til 80- tallet. Mange klassikere finnes, men innenfor antropologi kan man knapt finne en nyere fagbok. Finnes de, så er de ikke til utlån, man kan bare lese på biblioteket eller kopiere ekstrakter fra de bøker man ønsker, gjennom bibliotekets kopieringstjeneste. Denne har åpen 1- 2 timer morgen og ettermiddag, og da må man bestille opptrykk av det man skal ha kopiert, som man så kan hente neste dag. Ikke sjelden er kopimaskinen i uorden, og man kan bli hensatt til ventingens tilværelse i flere dager, og sjelden får man klarhet i om det tar en dag eller en uke til kopimaskinen igjen er virksom.

Biblioteket og tilgjengeligheten på bøker er en nøkkel for å forstå ghanesisk universitetsvirksomhet. Det byr på store problemer og utfordringer å skaffe seg den litteraturen man trenger. Bokhandelens utvalg er ikke overdimensjonert. Stort sett finner man universitetets egne opptrykk, og prisen på disse er overkommelige for studentene.

Bøker fra utenlandske forlag har imidlertid vestlige priser, også de bøker som fagfolk fra Legon har utgitt i utlandet. Det er altfor dyrt for studentene å kjøpe dem, og jeg vil også tro at det byr på skarpe prioriteringer for de ansatte. Hvis man regner at en universitetsansatt har ca. 1000 Nkr i lønn pr. måned (1996) og ei bok koster om lag 150 Nkr, så vil det ikke være så mange bøker man har råd til å kjøpe pr. år. Jeg fant aldri pensumslitteratur for de kursene jeg deltok i på bokhandelen. Studentene er totalt overlatt til bibliotekets tilbud.

### **Kampen om litteraturen**

Min entusiasme i begynnelsen over å finne så mange antropologiske klassikere på biblioteket, brakte meg i en situasjon som skulle vise seg å være et kjent fenomen i studentenes studiehverdag. Jeg er ingen kløpper i bibliotekkunnskap, og ga snart opp å forstå sammenhengen mellom kartoteket og bøkernes plassering. Jeg trålte heller hyllemeter på hyllemeter og fant etter hvert en del nøkkelbøker av diverse klassikere. Blant annet fant jeg Firths 'Man and Culture' som vi siden skulle benytte i en av seminargruppene. Riktignok stod den i hyllen for sosialøkonomi, men jeg hadde funnet den. Da mine medstudenter på en av de seminargrupper jeg deltok i, skulle benytte boka til neste seminargruppe, var jeg behjelpelig med å finne den. Studentene begynte å le da de så hvor den var plassert. Den stod slett ikke hvor kartoteket anviste. Mine medstudenter forklarte hva som sannsynligvis hadde skjedd:

Studenter gjemmer bøker som blir benyttet i undervisningen, slik at bare de selv vet hvor bøkene er å finne. Disse studentene har således tilgang til boken når det passer dem. Dette er resultatet av at det er så få eksemplarer tilgjengelig, ofte bare ett, og er det pensumslitteratur, så er det ikke til utlån. Selv i vår lille seminargruppe på 3 studenter måtte vi finne ordninger for å kopiere litteratur sammen, hvis alle skulle nå å få tak i litteraturen, og ikke minst ha tid nok til å få lest til neste seminargruppe. Man kan tenke seg hvordan dette ville fungere med en klasse på 2-300 studenter, som var vanlig på lavere grads kurser i samfunnsfagene.

En av mine medstudenter på den samme seminargruppa, jeg kaller henne Camilla, fortalte hvordan hun hadde løst litteraturproblemet til en av gruppene. Vår professor viste ingen barmhjertighet for litteraturproblemet. Det var vårt ansvar å finne og få lest litteraturen til gruppene. En kveld hadde hun smuglet ut en bok for å få tid til å lese et kapittel til neste dags seminar. Hun kjente en av vaktene i inngangen, som er bevoktet, og hun hadde fått hans velsignelse til å låne boken ureglementert over natten.

Camillas desperate boklån, må også sees i sammenheng med hvordan lærerne håndterte litteraturproblemet. Flere av lærerne, og spesielt kvinnene, refererte til sin egne private bibliotek som de lot studentene låne fra. Da jeg kom ned på mitt andre opphold i november, så holdt en lærer på med å organisere innlevering av sine private, utlånte litteratur. Hun argumenterte for at selv om det kunne bety noe svinn i eget reservoar, så var dette den eneste måten hun så hun kunne bistå til å opprettholde en noenlunde standard på undervisningen. Studentene måtte ha en viss peiling på hva som foregår av nyere forskning og litteratur på de felt de studerer, og dette blir en utfordring også for lærerne. Denne læreren var selv av utenlandsk opprinnelse og hadde gode kontakter i utlandet. Flere framhevet viktigheten av å ha relasjoner i utlandet for å kunne følge med i fagets utvikling, og for å ha tilgang på nyere litteratur. I denne sammenheng ble samarbeidsprosjektene med utlandet spesielt framhevet. Det drypper som regel tekniske hjelpemidler og litteratur fra disse samarbeidsprosjektene, og det er en essensiell måte å kompensere for de innstramninger universitetet har hatt i nasjonale budsjetter. Ikke uventet finner man også at de mest velrenommerte instituttene eller avdelingene hadde etablerte samarbeidsrelasjoner med utenlandske universitetet eller fagmiljøer. Det er helt klart en sammenheng mellom de basale rammebetingelser som bøker, tekniske hjelpemidler og den faglige aktiviteten som finner sted på avdelingene. Visse minimumskrav må være tilstede for at et forsknings eller studiemiljø skal fungere. Jeg skal komme tilbake til de konsekvenser det har for forskningen i kapittel 5.

### **Boligforholdene og studentvelferd**

'Students' halls', boligblokkene hvor studentene bor, danner fundamentet i organisering av studentvelferden. Alle studentene, enten de bor på campus eller ikke, er tilknyttet en 'hall', og alle ansatte har tilhørighet til en av 'hallene'. De ansatte, fagpersonalet, går i en rullerede tutorordning, hvor de har ansvar for velferdsmessige og faglige problemstillinger knyttet til studentenes studiesituasjon, som halltutors. Dette gjør at mange av lærerne står i flere forpliktende relasjoner til sine studenter, enn bare på de faglige læringsarenaene. Halltutorene er viktige relasjoner i studentenes hverdag og velferd. En av mine kontaktpersoner blant de ansatte var tutor på en av hallene. De gangene vi møttes så var det et evig renn av studenter som skulle snakke med henne i kraft av hennes tutorposisjon. Universitetet har et 'Counselling & Placement Center', en sosial- & yrkesveiledningstjeneste som studentene kan oppsøke. Studentene kan også oppsøke senteret også med personlige eller sosiale problemer. Ikke en uvesentlig del av arbeidet senteret gjør, består imidlertid av hjelp i forbindelse med at studenter kan bli tildelt plasser



på kurser de ikke har interesse av å ta. Hvis studentene ikke kommer inn på de kurser eller fag de har søkt om opptak på, så kan de like gjerne bli tildelt studieplass i et fag de aldri hadde tenkt å studere. Slike erfaringer refererte flere av de ghanesiske norgesstudentene til.

Jeg bodde aldri på campusen på Legon, så jeg fikk ikke erfart Legons campusliv 'fra innsiden', men jeg besøkte en del studenter, venner av norgesstudentene, på deres hybler. I takt med den økende studentpopulasjonen ved universitetet har også presset på boligblokkene økt dramatisk. En av mine medstudenter, jeg kaller ham David, bodde utenfor campus, og måtte skifte tro- tro<sup>16</sup> 3 ganger for å komme til universitetet. Transport er en tidkrevende utfordring, spesielt i Accra by. Bor man transportmessig ugunstig til i forhold til universitetet, så må man belage seg på å bruke mye tid til transport. David fortalte om sitt besøk på boligkontoret ved Legon hvor han hadde søkt om å få hybel på campus.

David hadde fått til svar på boligkontoret at han kunne sette seg opp på venteliste for å få hybel på deling med 2 andre. Det nyttet ikke hva han enn sa om behovet for å få et enmannsrom, den lista fikk han ikke tilgang på. Han lo og fortalte om hvordan det var da han sist var student på Legon for 20 år siden. Da hadde han vært en usikker, ung mann fra provinsen som knapt kjente noen på universitetet. Han ble innkvartert på et enerom, helt alene. Den gang hadde han nærmest tryglet boligkontoret om å få lov til å dele rom med noen. I dag, derimot, er rommene mer enn overfylte. Studenttallet har økt kraftig på 90 tallet, som det framgår av vedlegg 3, men boligblokkene hadde allerede overskredet sin kapasitet før dette. I 1991-92 var det 4 698 studenter registrert, hvorav 3 037 bodde på campus, i 1994-95, var det totale studentantallet 6 664, hvorav 2 992 var bofaste. Tallene taler for seg, men de viser ikke hele bildet. Selv om man statistisk setter en smertegrense ved et gjennomsnitt på 2 studenter per rom, så er realitetene annerledes. Det finnes små krypinn av enmannshybler som er forbeholdt de studentene med lengst studieansiennitet. Disse er svært populære. I tomannsrommene bor det ofte både 3 og 4 studenter, og det gir minimale studiemuligheter. En køyeseng, en ekstraseng eller ekstramadrasser, en liten pult med en stol.

I forbindelse med universitetets forestående 50- årsjubileum (1998), ble det foretatt en innsamlingsaksjon i regi av alumni-foreninga. Alumni- foreninga organiserer tidligere studenter, og mange av disse utgjør i dag kjernen av Ghanas næringsliv. Alumni-foreninga har en viktig rolle i forhold til drift av universitetet og tilskudd til forskningen, i likhet med

---

<sup>16</sup> En minibuss, som er det viktigste transportmiddelet man har i Accra, billig og effektiv transport.

situasjonen ved engelske og amerikanske universiteter, hvor det private næringsliv bidrar med anseelige summer til universitets- og forskningsvirksomhet. Pengene fra denne innsamlinga skulle gå til finansering av ny boligblokk for kvinner, Jubilee Hall.

Jeg deltok på alumniforeningas 'kick off' for innsamlingsaksjonen i april- 1996. Møtet ble behørig omtalt i media både i forkant og i etterkant, og den nasjonale tv-kanalen var tilstede og dekket hendelsen. Selve møtet var en stor forestilling. Møtet ble innledet under tromming fra African Studies Royal Drum ensemble, en introduksjon ghaneserne benytter i de fleste sammenhenger hvor prominente gjester deltar og hvor tema for sammenhengen har stor betydning. Rektor, leder for universitetsstyret, leder for alumniforeninga, prominente gjester fra ulike store bidragsytere, arkitekt- og byggesaksleder, hadde alle sine introduksjonstaler til forsamlinga fra podiet, og informerte om hva pengene skulle gå til, hvordan situasjonen på universitetet var, og oppfordret til giverglede. De store bidragsyterne i salen fikk taletid, og her var det ikke bare snakk om å gi mest mulig, men også å knytte slagferdig retorikk til overrekkelsen. Givergleden var upåklagelig. Den eneste summen jeg hadde mulighet til å sette i perspektiv, var rektors eget private bidrag. Dette tilsvarte 2 månedslønner av hans inntekt!

Deltakerne i møtet hadde en morsom og vennskapelig konkurranse- retorikk knyttet til boligblokkenes rykte og hvilke boligblokk de tidligere Legon studentene hadde bodd i under studiene.

### **Bygningene som ramme for den sosiale orden**

Det er 5 boligkomplekser på campus, Akuafu Hall, Commonwealth Hall, Legon Hall, Mensah Sarbah hall, Volta Hall. I tillegg til hyblene, har hver hall en kantine eller matsal, en liten kiosk og et senior room. Kantinen er inndelt i studentenes bord og de ansattes bord. Studentene stiller seg i disken og får servering derfra. De sitter med langbord i kantinen. På et podium er det dekket for de ansatte. De ansatte sitter også ved et langbord, rettere sagt på den ene siden av langbordet med ansiktet vent mot salen og studentbordene nedenfor. De ansatte blir servert ved bordene. Selve måltidet har et formelt eller høytidelig preg. De fleste studentene prioriterer ikke kantinemåltidene i sine stramme studentbudsjetter, og lager sine egne måltider på små grillkullovnner utenfor boligblokkene. Det har også skjedd en oppmykning av kantinedriften ved universitetet. Flere private kantiner er etablert ved de ulike avdelingene, hvor man ikke følger disse hierarkiske prinsippene. Studenter og lærere kan spise sammen og betale samme pris for samme service. Disse kantineene er svært populære, men de ligger noe over prisene ved hall-kantineene.

I hallene kan de ansatte trekke seg tilbake til egne salonger, 'senior room', egentlig forbeholdt 'senior lecturers'. Her har studenter ingen adgang. Jeg fikk adgang til 'senior room'-ene de gangene jeg spiste lunsj med ansatte. I kontrast til kantineens formelle atmosfære er dette et 'fristed'. Her er tonen uformell, og det tales meget fritt, om politikk og fag, folk tar seg en pils eller en flaske sodavann. Stemmevolumet er høyt og lattersalvene mange.

### **En senior- room tale**

En av de gangene jeg besøkte 'senior room' var samme dag som den nye rektoren ved universitetet ble formelt innsatt. Alle de ansatte hadde vært på sermoneien, 'inauguration meeting', og dette var det sentrale tema for praten. En av de ansatte kommer bort for å hilse og utveksle noen ord med min 'senior room'-vertinne. Jeg hilser også, men får ikke helt tak i hvem mannen er. Han får vite kort om bakgrunnen for min tilstedeværelse og mitt prosjekt. Da mannen forlater oss holder han en kort tale stående midt på golvet i 'senior room'. Talen omhandler innsettelsesmøtet. Mannen er kortfattet, presis, og har en ironisk retorikk som får tilhørerne til å le og kommenterer med morsomme tilrop underveis. Jeg kan ikke gjengi hans sofistikerte ordbruk, men hans budskap er: 'Tenk å være akademiker på et universitetet hvor ledelsen prioriterer vegbygging framfor en oppgradering av biblioteket. Skal han aldri slutte med å håpe på en verdig utførelse av sin lærergjerning? Skal han aldri lære?'

Talen var i høyeste grad myntet på min tilstedeværelse, med en undertekst i kroppsspråk og blick som sa: FÅ DETTE MED DEG. Jeg spør derfor min 'senior room'-vertinne om bakgrunnen for denne talen. Hvem er mannen? Hva skjedde på møtet, og i hvor stor grad oppfattet hun talen som en kritikk av universitetets nye ledelse? Mannen var filosof, og etter hennes vurdering, blant de ansatte som var svært opptatt av å holde oppe en faglig standard på undervisningen. Innsettelsesmøtet handlet blant annet om at den nye rektoren hadde trukket perspektivene framover, om hva salgs handlingsfrihet universitetet har innenfor de sannsynlige budsjetter. Det kommende 50 års- jubileet hadde selvfølgelig også påvirket prioriteringene i dette. Blant annet skulle avenyen asfalteres og en del bygningsmessige reparasjoner skulle foretas.

Min 'senior room'-vertinne kjente filosofen godt og visste han ikke hadde noe imot valget av ny ledelse. 'Ledelsen og vi er i samme båt', sa hun og mente hans ironiske kommentar var knyttet til de rammebetingelser akademisk virksomhet har i sør.

## Streiken

Da jeg ankom Legon hadde de universitetsansatte nettopp avsluttet en 1 år lang streik. Jeg fikk aldri tak i hva streiken i sin helhet hadde gått ut på og hvordan den egentlig hadde kommet til uttrykk. Det handlet om lønn og stillinger, men jeg tror også det handlet om prioriteringer av akademisk virksomhet i forhold til nasjonale budsjetter. Samtidig hadde studentopptaket foregått som normalt, men forstyrret undervisningen kraftig. Universitetene har imøtekommet store økninger i studentantallet uten tilsvarende, eller også noen, økninger i stillinger. Se vedlegg 5. Alle mine inntrykk fra universitetet hadde en atmosfære av frustrasjon og resignasjon over det forfall universitetet har gjennomgått over lang tid.

## 2.2 Dydene

Den fysiske utformingen av boligblokkene speiler den tid universitetet ble unnfanget i. Universitetet ble bygget under britisk koloniherrdømme, 1948, og var underlagt University of Londons supervisjon fram til 1962. Personellkjernen ved ghanesiske universiteter har sin utdanning fra Storbritannia, selv om dette er i ferd med å endre seg. Til tross for den japanske byggestilen, så har britisk innflytelse preget utformingen av de bygningsmessige, så vel som organiseringen av den sosiale og pedagogiske organiseringen og det faglige innholdet. Sammenhengen mellom britisk innflytelse på bygningsmessige og sosiale former man finner ved ghanesiske universiteter blir også hyppig trukket, både av ansatte, studenter og aktører utenfor academia. Allikevel mener jeg man skal være forsiktig med å forklare alle sosiale former som uttrykk for ensidig kolonial påvirkning.

Respekten for overordnede og eldre vil jeg karakterisere som grunnleggende dyder i ghanesiske sosiabilitet. Dette er et fenomen man finner både innenfor og utenfor universitetets murer, og som er grunnleggende for all samhandling på alle sosiale arenaer, i familien, i husholdet, i gatene, på markedet, i kirken, i politiske organisering av tradisjonelle politiske enheter, og også på andre offentlige, moderne arenaer, på landsbygda som i byene. Dydene ligger forankret i barneoppdragelsen, og den praktiske innlæringa foregår hele tiden. Dette er ikke et ansvar forbeholdt foreldrene eller kun de voksne. Storesøsken, eller større barn som bor i husholdet tar ansvar for de mindre barna, ikke bare på omsorgssiden, men også i forhold til oppdragelse<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Et annet dekkende begrep er hva Mauss kaller totale sosial fakta, Mauss 1950. Jeg kaller det dyder fordi dette ordet ble brukt emisk når jeg henviste til disse fenomene. 'It's a virtue.'

## Forskjeller i rom, Ghana og Norge

Den mest påfallende forskjellen mellom norske og ghanesiske universiteter handler om hierarkienes synlighet og vektleggingen av autorative linjer i sosiale sammenhenger. Dette er en slående forskjell som er absolutt like påtrengende uansett hvilken retning man beveger seg i, fra Norge til Ghana, som i mitt tilfelle, eller fra Ghana til Norge, som studentene erfarer.

I Ghana benytter man titler når man henvender seg til overordnede, og ellers for å vise høflighet og respekt overfor fremmede. På universitetet sier man: 'Sir', 'Mr.', 'Madam', 'Prof.' eller 'Dr.' Gullestad skriver i boken om norsk sosiabilitet, at i Norge underkommuniseres rang eller ulikhet i samhandlingssituasjoner. Selvsagt *er* ikke Norge et egalitært samfunn, men i samhandlingen vektlegges likhet.

'Norwegians have thus adopted an interactional style whereby sameness between the participants of an encounter is emphasized, and differences are, as much as possible, tactfully concealed. The Norwegian egalitarian tradition is therefore not necessarily sameness, but a way of *emphasizing* sameness and undercommunicating difference.' Gullestad 1992:104

Ved norske universiteter ytrer dette seg blant annet gjennom at man tiltaler ansatte og lærere ved fornavn. Lærere og studenter kler seg til forveksling likt, og det er ikke lett ut fra ytre kjennetegn å skjønne hvem som er lærer og hvem som er student. Noen av de returnerte norgesstudentene fortalte om en episode i Trondheim, hvor rektorene ved 3 ghanesiske universiteter var på besøk. Gjennom dette besøket møtte studentene rektor ved universitetet i Trondheim. De ghanesiske studentene fikk 'sjokk' da de erfarte hvem denne rektoren var. De hadde jo sett ham ofte på kantina i dongeribukse medbringende sin matpakke.

Dette eksemplet viser en situasjon hvor disse forskjellene kun observeres og hvor det ikke stilles krav til studentens sosiale ferdigheter i situasjonen. Imidlertid er det mange situasjoner som utfordrer nettopp det Callewaert 1992, kaller 'å sette sin habitus på spill', jfr. kapittel 1, hvor man har innarbeidet et handlingsmønster eller en handlingsberedskap som ikke passer, og som man for så vidt vet ikke passer i den nye situasjonen, uten at man klarer å kontrollere de spontane reaksjonsmønstrene i situasjonen.

En student fortalte om en episode på laboratoriet ved et norsk universitet. Han visste godt at han ikke trengte, og heller ikke burde, vise sin respekt for sin vegleder, professoren. Dette ville bli tolket som et tegn på underdanighet. En gang professoren kom inn på laboratoriet, satt studenten fordypet i sitt arbeid. Studenten oppdager ikke professoren umiddelbart og idet han blir oppmerksom på professoren, spretter han opp av stolen og

skal til å bøye nakken og hilse med tittel og det hele. Studenten skjønner umiddelbart at nå gjør han noe han ikke skulle gjøre, men han står allerede på golvet. Han forsøker å glatte over situasjonen ved å finne på ett eller annet å hente, og smyge tilbake på stolen, slik at medstudenter og professor ikke skal se hans reaksjon.

Jeg skulle selv få rikelig mulighet til å erfare tilsvarende situasjoner i Ghana. Når jeg møtte ansatte, spesielt i sammenhenger hvor jeg ikke visste hvem de var, så slo tungen fullstendig krøll på seg. Jeg lette febrilsk etter riktig tittel. Var dette en professor, en doktor, en mister eller en sir? Av og til ble dette til de merkverdige kombinasjoner, eller jeg klarte rett og slett ikke å bestemme meg og kuttet alle titler, noe som ikke kjentes bra. De alle fleste samhandlingssituasjoner hadde altså et islett av ubehag ved seg, et dilemma mellom hva man vet er kutyme og hva man mestrer i praksis. Jeg måtte kjempe med mine spontane reaksjoner etter innlært norsk mønster, og hele tiden kalkulere med at jeg misforstod eller stod i fare for å bli misforstått.

### **2.3 Seminargruppa**

Jeg skal i det følgende gi et utdrag fra en seminargruppe jeg hadde tilbud om å delta i under oppholdet. De utdrag jeg har valgt, er på mange måter beskrivelser av de mest ekstreme og vanskelige opplevelsene jeg erfarte som student i Ghana, og jeg står derfor i fare for å gjøre disse forskjellene større enn de nødvendigvis er. Når jeg allikevel har valgt å ta dette som eksempler, så er det fordi at alle norgesstudentene jeg diskuterte dette med, kjente seg igjen i disse beskrivelsene. Deres gjenkjennelse og refleksjoner knyttet til mine erfaringer, gjør denne historien til et eksempel på situasjoner som kan være kritiske i en students studiekarriere. Seminargruppa var dessuten en av de få arenaene jeg hadde tilgang på som hadde en viss kontinuitet i seg, og hvor jeg også hadde mulighet til å bli litt kjent med studentene, og kunne få et nærmere innsyn i kommunikasjonen mellom lærer-student. De situasjoner jeg har valgt, er også egnet til å vise hvordan mine innlærte kommunikasjonsformer fra en norsk universitetsarena og den romlige forflytningen påvirket mine samhandlingsmuligheter i gruppa.

Essaygruppen for Diploma Studentene i sosialantropologi bestod dette året kun av 2 studenter, en kvinne på vel 30 år som jeg har kalt Camilla, og en mann på nærmere 40 år, som jeg kaller David. En av Ghanas fremste samfunnsforskere var vår seminarleder. Han var professor, hadde tidligere innehatt posisjoner både i ledelsen ved avdelinga og i universitetets administrasjon. Han var også min formelt tildelte faglige kontaktperson

under oppholdet, og han hadde gitt meg tilbud om å være med i gruppa på like vilkår som de andre studentene. Jeg måtte lese hva de leste, og skrive de essay de skrev.

Diploma studiet er et ettårig studietilbud til studenter som har en lavere grad (eller også en høyere grad) i andre fag, hvor man gjennom dette ettårige tilbudet kan kvalifisere seg direkte til høyere grads studier i dette faget, uten å ta en lavere grad i faget. Studentene i dette studietilbudet er ergo godt voksne studenter.

Essaygruppa var et pedagogisk virkemiddel som avdelinga hadde innført for å gi studentene skrivetrening. Universitetet hadde en uttalt målsetting å legge om undervisningen slik at man fikk en større egenaktivitet blant studentene, gjennom skriftlige studentoppgaver. Lavere grad på samfunnsfag avsluttes blant annet med et 'long essay', som skal godkjennes før man får sin grad godkjent. På høyere grad var det tilbud om ulike seminargrupper, blant annet hvor studentene hadde ansvar for framleggelse av ulike bøker og monografier. Dette dannet så grunnlag for diskusjoner som også lærerne bidro med å trekke i gang. Også rene forelesningsrekker kunne avsluttes med et essay.

Problemene studentene hadde med hensyn til å skaffe seg litteraturen til seminargruppa, førte til at studentene møtte uforberedt til seminarene, eller ikke klarte å levere essayene i rett tid. Dette påpekte professoren i seminarene, og ga uttrykk for at vi var usjølstendige studenter som ikke tok ansvar for egen læring. Camillas uortodokse 'boklån' fra biblioteket må sees i sammenheng med denne situasjonen.

### **Tilbakemelding på essayene**

Min inntreden i seminargruppa fant sted ca. 2 måneder etter ankomsten. Jeg deltok på 5 møter, av totalt 7. Studentene hadde skrevet ett essay før jeg kom med i gruppa. Camilla og David skulle få tilbakemelding på sine essay om slektsskapsorganisering. I timen får studentene bare negativ tilbakemelding. Professoren har ikke ett godt ord å si om essayene. På slutten av timen spør Camilla professoren om han kan påpeke noen positive elementer i oppgavene som det kunne være mulig å videreutvikle eller bygge på. Professoren blar gjennom essayene på nytt. Ett og annet poeng finner han. Han refererer til Camillas essay, men han formidler heller ikke dette på en uforbeholden positiv måte.

Den ene gangen jeg var inkludert i tilbakemeldingene av essayene var oppgaven: 'Trace the development of social anthropology', med vekt på Evans- Pritchards bok 'Social Anthropology', 1951. Jeg fikk en kort, men grei tilbakemelding, 'scholarly good, well

balanced'; *but you didn't do as you were told.*' Jeg hadde ikke brukt Evans- Pritchards bok direkte, bare indirekte gjennom den eneste relevante fagboken jeg hadde tilgjengelig og medbrakt, Dan Sperbers 'On Anthropological Knowledge', 1985. Sperber siterer blant annet fra Evans- Pritchards bok. Og sitatet ble brukt.

På slutten av denne timen spør Camilla om professoren kan gi en vurdering av essayene i forhold til hverandre. Professoren nøler, men svarer at han ville nok mene at hun hadde levert den beste oppgaven, og det er bare hennes oppgave han kommenterer.

### **Kommunikasjon knyttet til litteraturen**

I den påfølgende timen blir det bestemt at vi skal slutte å skrive essay. Det er Camilla som reiser spørsmålet ut fra at det nærmer seg eksamen. Hun argumenterer for dette med utgangspunkt i at studentene mistet mange forelesninger på grunn av streiken forrige høst. Hun mener at det vil være en bedre forberedelse til eksamen om professoren, som hun anser som avdelingens beste fagperson, foreleser i tiden fram til eksamen. Dette går professoren med på, og han legger derfor opp en temaplan for de resterende seminarene, som han knytter litteraturhenvisninger til.

Episoden jeg nå skal beskrive skjedde i en av seminarene hvor vi skulle diskutere forholdet mellom humanistiske og naturvitenskapelige idealer i antropologien med utgangspunkt i Evans- Pritchards 'Social Anthropology'. Firths 'Man and Culture' og Firths bokanmeldelse av Evans- Pritchards bok i 'Man': 1951. Bare Camilla og jeg var tilstede. Vi hadde funnet bøkene og artiklene. Vi hadde lest, og vi møtte forberedt til gruppa for første gang.

Professoren innleder og trekker opp perspektivene. Jeg stiller et spørsmål for å klargjøre det han sier. Han svarer tilbake om jeg har lest artikkelen.

- *Yes, I have read the article and the references you gave us to Evans- Pritchard and Firth.*
- *What about Firth?*
- *In 'Man and Culture'...*

Professoren bryter meg av:

- *But Evans- Pritchard did not write in 'Man and Culture'...*
- *I know- he wrote 'Social Anthropolgy'...*

Jeg prøver å få sagt at jeg synes disse to er ganske forskjellige i sitt utgangspunkt når de refererer til Malinowski....



- *What is Evans- Pritchard saying?* Spør professoren

Jeg sier noe med: - *One perspective and one society only.....*

- *No, no, no*, avbryter professoren. *That's not the point*

Jeg bryter inn og ber han vente, la meg snakke ferdig. Jeg vil begynne mitt resonnement der...

- *Go on. What's the clue?*

- *when Malinowski generalizes from a partial analysis he misses political organization....*

- *That's not the point....- it's the failure in making abstractions, that's why he overlook political organization!*

Min medstudent har forholdt seg rolig under hele seansen. Nå griper hun inn og leser opp professorens fasit fra sin kopi av artikkelen:

- *'Malinowski made seldom abstractions, maybe failed to see clearly what is perhaps the most significant feature of the kula, the bringing together, through the acceptance of common ritual values, of politically autonomous communities.'*

- *That's it! Good! Hun får ros og anerkjennelse fra professoren.*

Jeg sitter med det selvsamme sitat nedskrevet med store bokstaver og rød klamme rundt, i min egen notatbok. Hodet er ullent av sinne, jeg klarer ikke tenke en eneste klar tanke. Jeg smeller notatboka sammen, spretter opp av stolen, kaster boka med et smell i golvet. Camilla snur seg med en sjokkert mine til meg. Jeg klarer å besinne meg. Jeg setter meg skjelvende ned igjen. Professoren virker ikke nevneverdig berørt av mitt utbrudd. Han kikker litt forundret på meg, og fortsetter timen som før, til tilmålt tid.

Etter seminaret, da Camilla og jeg står utenfor professorens kontor, er min medstudent oppriktig medfølende, men hun skjønner ikke hvorfor jeg ble så sint. Jeg har behov for å forsvare meg, og er dessuten ganske oppbrakt over at hun ikke skjønner selv hvorfor jeg reagerte.

- *Don't you see what he is doing?* Jeg prøver å forklare at jeg ikke klarer måten han behandler studentene på. Han anklager hele tiden studentene for ikke å tenke sjøl. vi tar ikke ansvar, vi leser ikke litteraturen, men selv så skaper han uselvstendige studenter i måten han snakker til oss på. Han setter jo studentene opp mot hverandre gjennom måten han behandler oss på....

Camilla ser ettertenksomt i bakken, nikker og tilkjennegir at hun forstår hva jeg sier, men ikke helt vet hvordan hun skal forklare at jeg også misforstår. Hun sier forsiktig:

- *but you have to remember he is the professor. It is not wise to show your anger towards a Proff.*

Hun forstod mitt ståsted, at jeg kunne ha grunn til å reagere, men *måten* jeg reagerte på var helt feil. Saken var at jeg hadde brutt en grense for skikk og bruk. Sånn oppfører man seg ikke overfor en overordnet, en professor.

### **Når kunnskapen tilgjengeligjøres gjennom den overordnede**

De statuser som dannet basis for samhandlingen i seminargruppa var: lærer- studenter, professor- studenter. I analysekapittelet henviser jeg Bernsteins tilnærming til utdanning som en inkorporativ prosess. Jeg vil undersøke forholdet mellom ID, instruksjonsdiskursen, og RD, diskursen som regulerer den sosiale orden.

Problemene med å skaffe seg pensumlitteraturen for studentene på Legon er, slik jeg har beskrevet, formidable. Ulike lærere håndterer studentenes problemer med å skaffe seg tilgang på litteraturen forskjellig, også ut fra den tilgang de selv har på oppdatert litteratur i fagene gjennom kontakter i utlandet. Selv om vår professor i seminargruppa også visste om problemene studentene hadde med å skaffe seg litteraturen, så ga han ingen rom for forhandlinger om dette. Her var ingen tilbud om opptrykking av kompendier, eller tilbud om å låne fra hans private samlinger. Budskapet var at studentene selv måtte ta ansvar og finne løsninger på en vanskelig situasjon mht. litteraturen.

Professoren firet heller ikke på kravet om at de aktiviteter i gruppa som var relevante for å vise faglige ferdigheter, *var kjennskapet til litteraturen*. Studentene måtte lese, og vise skriftlig eller muntlig at man hadde lest og forstått tekstens essens. Hva man eventuelt hadde lest av annen litteratur, hva man kunne om tema ut fra erfaring, hva man måtte mene om det man leste, det var irrelevant, i hvert fall inntil man kunne vise sin kunnskap knyttet til essensen i spesifikke tekster. I all hovedsak er dette gjenkjennelige trekk ved den ferdighetstrening som foregår ved norske universiteter. Studentene må vise at de kjenner til og behersker de vedtatte fortolkninger av spesifikke tekster selv om det kanskje gis et større rom for eksperimentering rundt tekstenes fortolkningskjema. Forskjellene som jeg mener man kan identifisere ut fra de sekvenser jeg har valgt ut, handler om forholdet mellom *kommunikasjonsformene* og *tilgjengeligheten til tekstene, verktøyene og hjelpemidlene*.

Pensum, dvs. tekstene, bøkene, litteraturen, fungerer innenfor teoretiske fag som en felles, eksplisitt referanseramme som kunnskapsdiskursen i et seminar kan kretse rundt. Når

bøkene, hjelpemidlene som forutsettes for å kjenne de faglige referanserammene, er så vanskelig tilgjengelige som for studentene på Legon, så kommer læreren i litteraturens sted. Læreren blir studentenes hjelpemiddel for å tilegne seg kunnskapene som etterspørres.

*Læreren blir kunnskapen 'in persona'. Dette medfører at ferdighetsdiskursen dreier mot en kommunikasjon om sosial orden, og forsterker disse aspektene ved samhandlingen. Studenten er prisgitt sin relasjon til sin lærer for å ha tilgang på kunnskapen.*

Når kun læreren besitter og har tilgang på denne referanserammen, og den både er målet og midlet for kommunikasjonen og samhandlingen, så forsterkes lærerens overordning i situasjonen. Denne overordningsdimensjonen kommer som et tillegg til de hierarkiske dimensjoner man ellers kan identifisere i den fysiske utformingen av universitetet basert på britiske universitetsmodeller, og i dydene, respekten for eldre og overordnede som en grunnleggende dynamikk for samhandling på de fleste sosiale arenaer i Ghana.

### **Énlinjede og flerlinjede relasjoner**

For å kunne analysere ulike dimensjoner ved en inkorporasjonsrelasjon kan man forsøke å identifisere i hvor stor grad det aktuelle statussettet lærer- student knyttes til kontraktmessige, énlinjede statusrelasjoner eller til flerlinjede, multiplekse statusrelasjoner. I kontraktmessige, énlinjede statusrelasjoner, knyttes kommunikasjonen og samhandlingen bare til de forhold som angår statusen og de aktiviteter som tilkommer relasjonen mellom statusene. Om studenten er kvinne, mann, gammel, ung, far eller mor, svart eller hvit, Akan eller Ewe, tilkommer ikke saken. Og jeg mener det er mulig å kalle en slik kommunikasjonsform som saksorientert til forskjell fra en personorientert kommunikasjonsform. Hva jeg kaller en personorientert kommunikasjonsform, kan således knyttes til flerlinjede eller multiplekse statusrelasjoner, hvor også andre statuser aktørene innehar gjøres relevante for samhandlingen. Rudie 1984.

Professoren tillot ingen andre statuser relevans i samhandlingen i seminargruppa, og studentene forsøkte heller ikke å gjøre andre statuser relevante. Alder, kjønn og andre posisjoner og erfaringer studentene hadde, ble ikke tillagt betydning, også når dette kunne ha potensiell faglig relevans. I forhold til slektskapsteoriene, så kunne man betrakte studentenes egne erfaringer som døtre, sønner, mødre, fedre, søstre eller brødre i sine respektive folkegrupper som faglig relevante. Professoren kunne ha valgt å eksemplifisere gjennom erfaringsbaserte eksempler, det han tilkjennega som studentenes faglige problemer med å forstå teoriene da han gjennomgikk 'de dårlige essayene'. Dette gjorde

han ikke. Han brukte eksempler, men alle disse var knyttet til konkrete monografier og bøker skrevet om ulike folkegrupperes avstammingsprinsipper. Professoren foretok kun en utvidelse med hensyn til statusrelasjonene. Han brukte eksempler fra sitt doktorgradsstudium i England for å belyse forholdet mellom vestlig kunnskapshegemoni og de problemer dette skapte for mulighetene for å gjøre feltarbeid i 'egen kultur'. Jeg skal komme tilbake til dette i kapittel 5.

Professoren valgte en saksorientert kommunikasjon, hvor intet annet vedkom saken enn det som angikk faget og kommunikasjonen rundt faget. Samtidig foregår den saksorienterte kommunikasjonen i en sammenheng hvor hjelpemidlene studentene hadde til rådighet for å skaffe seg de ferdigheter som trengtes for å kunne kommunisere om saken, tekstene i faget, mangler eller er vanskelig tilgjengelige. Dette skaper en egenartet form for saksorientering, hvor relasjonen til personen blir den eneste virksomme innfallsvinkel til saken.

Denne dreining av en saksorientert kommunikasjon hvor hjelpemidlene for å diskutere saken tilgjengeliggjøres gjennom personen, kan også få betydning for sosiale mobilitetsmuligheter. Jeg avgrensner dette til karrieremuligheter innenfor universitetssystemet, overganger fra fag til fag, fra lavere grad til høyere grad til doktorstudier. Det påvirker de transaksjonelle aspektene i utdanningsforløpet dvs. de mulighetene studentene har for å maksimere sine mål ut fra opportunitetssituasjonen.<sup>18</sup> En saksorientert samhandlingsform tilstreber at status/ rolle defineres ut fra saken. Ergo skal ikke bakgrunn, hudfarge, kjønn, posisjoner osv. påvirke rekrutteringsformene. Dette blir ofte betraktet som en forutsetning for sosiale mobilitetsmuligheter, gjennom at man da holder statuser atskilt på ulike arenaer. Atskillelsen av statusene kan ergo gjøre det mulig for enkeltaktørene å inneha flere statuser som i andre sammenhenger vil virke hemmende på hverandre. Denne holdningen mener jeg professoren klarer å signalisere i samhandlingen. Han gir ingen signaler om at han tillegger andre statuser relevans for kommunikasjonen og samhandlingen.

*Samtidig skjer det, at når saken tilgjengeliggjøres gjennom personen, så er man tilbake til en type personorientert kommunikasjonsform, ikke bestemt ut fra bakgrunn og andre posisjoner, statuser i andre felt, men bestemt ut fra den underordnedes evne og villighet til å kommunisere over-/ underordningsdimensjonene ved relasjonen.*

Resultatet blir at den underordnede er prisgitt relasjonen, og opplevelsen dette gir for enkeltaktører er avmakt. Dette er neppe tilsiktet og må sees som et resultat av gjeldende

---

<sup>18</sup> Jeg understreker at jeg her benytter 'opportunitetssituasjon' i en svært avgrenset betydning, dvs. avgrenset til samhandlingssituasjonen, og jeg er klar over at når Barth bruker begrepet så referer dette i større grad til en sluttsum av de muligheter som byr seg ut fra hva som foregår i de ulike feltene.

omstendigheter, men det kan også få konsekvenser for studentens sosiale mobilitetsmuligheter i utdanningssystemet. Dette kan demotivere studenten til videre deltakelse og studier, eller motivere studentene til å søke andre utdanningsmuligheter, også i utlandet. Jeg skal belyse denne påstanden gjennom å se på de ulike kommunikasjonstrategier Camilla, David og jeg benyttet i gruppa.

### **Kommunikasjonsstrategier**

Hvis jeg nå undersøker de kommunikative aspektene ved transaksjonsreleasjonen, dvs. de muligheter den enkelte aktør har for å maksimere sine mål og verdier ut fra en slik avgrenset kommunikativ definert opportunitetssituasjonen, så vil dette kunne belyses ved å undersøke de ulike måter de tre studentene, Camilla, David og jeg, forholdt oss til kommunikasjonen i gruppa på.

Denne analysen baserer seg i all hovedsak på de konkrete situasjoner slik jeg har beskrevet dem. Jeg har ikke vært i en posisjon hvor jeg har kunnet diskutere disse situasjonene med enkeltaktørene i ettertid, for å få deres intensjoner for sine handlingsvalg og deres fortolkninger av hvordan de oppfattet og opplevde hva som skjedde i situasjonene.

Slik jeg har definert opportunitetssituasjonen foran, så er tesen at studentene i seminargruppa ikke fikk positiv feedback på sine ferdigheter som studenter uten å ta i bruk kommunikative ferdigheter knyttet til sosial orden.

Camilla sine innspill i seminargruppa mener jeg kan belyses gjennom dette perspektivet. Hun var aktiv i kommunikasjonen, og hun var også den som fikk bekreftet sitt repertoarvalg for utøvelsen av studentrollen slik den kom til uttrykk i kommunikasjonen best:

- Hun anerkjente professorens autoritet da hun etterspurte hans vurdering av hvilket essay som var det beste.
- Hun klarte å få omgjort essaygruppa til en seminargruppe basert på professorens forelesninger, blant annet gjennom å appellere til at han var avdelingens dyktigste fagperson. Studentene ville få en mer direkte tilgang til hans kompetanse gjennom forelesningsformen. Hun appellerte også gjennom å fokusere på at eksamen var nært forestående, at streiken hadde forstyrret undervisningen i forrige semester.
- Da hun leste opp det riktige svaret i min verbale dispuTT med professoren om Evans-Pritchard betraktninger om Malinowskis arbeider, muliggjorde dette en positiv tilbakemelding fra professoren.

Dette kan gi et inntrykk av at hun underkastet seg autoriteten uten spørsmål, men det var ikke tilfelle. I første seminargruppe var hun den som tok til motmæle da professoren kun ga negative tilbakemeldinger på essayene. Hun var ikke underdanig i kommunikasjonen. Når hun refererte til professorens overordnede posisjon, så var det som kunnskapsbesitter hun tilla overordningen relevans. Poenget er at hun *deltok* i den verbale kommunikasjonen, og gjennom denne deltakelsen lyktes hun på to sentrale områder: Hun fikk *positive tilbakemeldinger* fra professoren på sin utøvelse av studentrollen innenfor de rådende rammer, og hun fikk *innflytelse* gjennom at professoren lyttet til hennes ønsker og tok disse til følge.

Det var en markant forskjell på Camilla og Davids måte å kommunisere med professoren på. David sa aldri ett ord i seminargruppene de gangene jeg deltok, og i de siste seminargruppene uteble han. Da jeg møtte Camilla ½ år seinere, var hun i full sving med studier på neste nivå i sosialantropologi. David hadde ikke tatt eksamen, og han var forsvunnet fra universitetet. Hun visste ikke hva dette skyldtes. Hun hadde møtt David en gang i byen, men hadde ikke spurt hvorfor han ikke tok eksamen. Hun forutsatte at dette skyldtes problemer med permisjonen hans. Under mitt siste opphold spurte jeg også en av lærerne om han hadde sett Camilla og David. Det hadde han ikke. Han visste ikke hvor det var blitt av David, og hva angikk Camilla, så lo han og sa at det hadde han ikke: Hun prøvde nok som best hun kunne å unngå ham, fordi hun hadde ennå ikke levert et 'long essay' som egentlig var påkrevd for å få godkjent Diplomastudiet. Dette viser også at det er rom for fleksibilitet når visse forutsetninger er til stede.

Både Camilla og David var seriøse studenter. Begge var godt voksne, mellom 30- 40 år, var gifte og hadde flere barn. Camilla hadde en naturvitenskaplig bakgrunn, og hadde arbeidet i mange år. Hun hadde sagt opp sin stilling for å ta Diplomakurset i sosialantropologi. Hun bodde på campus i uken og dro hjem til familien i helgene. Hennes tid var dyrebar, og hun hadde aldri tid til å diskutere fag utenfor undervisningssammenhengene.

David var en av de studenter jeg hadde mest kontakt med, av den grunn at både han og jeg bodde utenfor campus. De gangene det skjedde forskyvninger i undervisningen, så visste vi sjelden beskjed, og den beste strategien var å sette seg ned utenfor det avtalte møtestedet og vente. Dette ga oss mange anledninger til å snakke sammen.

David hadde permisjon fra sin stilling som redaktør i en av landets ledende aviser, og hadde utgitt en populærvitenskapelig bok om kulturelle praksiser blant ulike folkegrupper i Ghana. Han var utdannet ved et av de katolske seminarer, en velrenommert skole for

rekruttering av prester. Han hadde studert språk og kommunikasjonsfag ved Legon for 20 år siden. Han snakket 6 lokale språk flytende, samt engelsk og fransk. Han hadde arbeidet flere år i den katolske misjonen, og i den forbindelse hadde han bodd ulike steder i landet. Reisene og oppholdene dannet grunnlaget for datamaterialet i boka hans, og han hadde stoff liggende til en ny bok som skulle omhandle myter og muntlige overførte historier blant ulike folkegrupper i Ghana. Gjennom sin mediavirksomhet hadde han relasjoner i utlandet. Noen år tidligere hadde han blitt plukket ut til et ½ årig kurs i mediafag i Frankrike, i skarp konkurranse med søkere fra hele Vest- Afrika. Mens han tok Diplomakurset fikk han også invitasjon til å innlede på større konferanse i Europa om pressens frihet og ansvar i alvorlige konflikter eller katastrofesituasjoner.

Da Camilla refererte til problemene med Davids permisjon, så gikk dette på at han flere ganger ble budsendt mens han var på universitetet for å komme på jobb. Studenter ved Legon kan ikke stå i et arbeidsforhold mens de studerer. I de situasjonene hvor David ble budsendt, så jeg aldri at han unnskyldte seg overfor lærerne eller problematiserte at han måtte forlate undervisningen. Det ble heller aldri kommentert fra lærerne. Jeg forutsatte at David hadde diskutert dette med lærerne, uten at jeg vet hvordan det egentlig forholdt seg.

Det kan være mange grunner til at David ikke tok eksamen. Disse skal jeg ikke spekulere i, men hans taushet i seminargruppa var påfallende. Han hadde ingen problemer med å ordlegge seg, verken skriftlig eller muntlig, og han hadde neppe problemer med å beherske kommunikasjonsformen, slik som jeg hadde. Det er ikke desto mindre et faktum at han var taus, og at denne tausheten medførte at han aldri fikk positiv feedback på sine ferdigheter som student. Camilla og Davids måter å forholde seg til kommunikasjonen i seminargruppa var påfallende forskjellige, og deres karriereforløp i faget tok helt forskjellige retninger.

### **Det legitime budskapet**

Jeg forsto aldri Camillas beveggrunner for å velge antropologi som fag. Jeg forventet at når folk bestemmer seg for å skifte fagretning i voksen alder, så er dette et gjennomtenkt og reflektert valg. Jeg fikk aldri en forståelse for hva faget betydde for henne, selv om jeg etterspurte dette på mange forskjellige måter. David klarte på en helt annen måte å gjøre sitt valg av sosialantropologi som noe forståelig og gjenkjennelig for meg gjennom våre samtaler.

Disse erfaringene bidro også til å forsterke det paradoksale ved samhandlingen i seminargruppa, at den studenten som i mine øyne virket mest fundert i sitt valg av faget,

var den som ikke ble sett og bekreftet i samhandlingen. Dette bekrefter også at jeg hadde en helt annen oppfatning av hva det ville si å tilegne seg 'det legitime budskapet i faget' enn det som ble etterspurt i denne sammenhengen. Jeg tilla også studentenes egne erfaringer, hva de hadde gjort før, hvilke andre statuser de også innehadde, vekt i vurderingen av dette, mens professoren signaliserte at disse var irrelevante for tilegnelsen av faget.

Camilla avviste også alle mine forsøk på å samarbeide i forberedelsene av essayene. I situasjonen etter at vi hadde fått tilbakemelding på det essayet jeg også hadde skrevet, foreslo jeg at vi byttet essay for å lese hverandres. Jeg argumenterte med at det ville være lærerik å lese hverandres essay. Det ville hun ikke, uten at hun ga meg direkte tilbakemelding på hvorfor. Hun artikulerte at hun var under tidspress med hensyn til lesingen til eksamen, men dette forklarer neppe hennes motstand. Hadde hun ansett dialog om faget med medstudenter som en viktig læringsarena, så ville hun sikkert ha prioritert dette i sine eksamensforberedelser. Dette gjorde hun ikke. Min hypotese om dette er at Camilla hadde forstått hvilke prioriteringer hun måtte foreta for å tilegne seg det legitime budskapet i den inkorporative praksis som ble formidlet i kommunikasjonen om faget. All kommunikasjon om faget og læring i faget ble knyttet til relasjonen lærer- student, både gjennom kommunikasjonsformen, men også fordi kunnskapene i så stor grad var knyttet til lærerens person. Litteraturproblemet levnet heller ikke rom for læring gjennom kommunikasjon med medstudenter.

Seminargruppa viste heller hvordan student- student relasjonen blir et konkurranseforhold, hvor samarbeid mellom studentene ikke har plass. 'Bokgjemselen' på biblioteket ser jeg også som et uttrykk for dette. Selv om det bare skal én student til for å gjemme en bok, så ble dette omtalt som et fenomen alle kjente til. I den situasjon som rådde med hensyn til å få tak i og få lest litteraturen til seminargruppene, så var det jeg som foreslo felles kopiering av litteraturen som vi skulle bruke i seminargruppa. Det sa seg selv, at gikk vi hver for oss for å få kopiert litteraturen, så ville vi ikke alle tre rekke å kopiere den, og slettes ikke å lese den. Dette samarbeidet hadde Camilla og David ikke foretatt før.

### **'Handlingsberedskaper på spill'**

Jeg skal nå fokusere på min egen håndtering av kommunikasjonen i gruppa, for å belyse hvordan det å være 'fremmed' som følge av de romlige forflytningene påvirker deltakelse og valg i samhandlingssituasjonene.

Disse situasjonene jeg har valgt å fokusere på foran, er situasjoner som i utgangspunktet var lett gjenkjennelige for meg fra erfaringer ved et norsk universitetet. Statusrelasjonene



var velkjente, og også det faktum at den overordnede, læreren, har til oppgave å sørge for at studentene skulle følge og kvalifisere for visse standarder som var satt for gruppen. De henvisninger professoren gjorde til litteraturen var kjente forfattere for meg i faget, selv om jeg ikke nødvendigvis hadde lest akkurat de tekstene som gruppen hadde på pensum. Også i forhold til begrepsbruk var jeg på hjemmebane, selv om det var uvant at kommunikasjonen foregikk på engelsk. Sentrale, gjenkjennelige referanserammer for deltakelse i gruppen var altså tilstede. Jeg gjenkjente både den sosiale orden og statusrelasjonene, og jeg gjenkjente hjelpemidlene for ferdighetsdiskursen, jfr. Bernsteins modell. Allikevel ble disse situasjonene i seminargruppa utfordrende for meg, og satte meg i en marginal situasjon med hensyn til deltakelse i seminargruppa.

Jeg hadde andre forestillinger og la et annet meningsinnhold i relasjonen lærer- student på den aktuelle læringsarenaen, og jeg hadde inkorporert andre måter å kommunisere kunnskaper på og tilkjenne relevansen av relasjonene. Dette ble ikke imøtekommet eller bekreftet. Jeg forsøkte også å respondere til aspekter ved rolleutøvelsen av studentstatusen som professoren eksplisitt hadde etterlyst hos sine studenter, 'den selvstendige student', og det var da det gikk helt galt.

Man kan si med referanse til Grønhaug at jeg forsøkte å foreta en metonymisering av de samhandlingsaspekter jeg anså som relevante for relasjonen og situasjonen, gjennom mitt rollerepertoar, men jeg lyktes ikke i å foreta den påfølgende metaforiseringen dvs., få gehør for at denne type adferd var relevant for samhandlingssituasjonen.

Jeg skjønnte at den inkorporerte kunnskapen ikke var adekvat, men klarte allikevel ikke å endre den der og da i situasjonene. Raseriutbruddet mitt i seminargruppa, og ikke minst Camillas tilbakemelding etter timen, gjorde meg også på en helt annen måte klar over et vesentlig forhold. Fordi så veldig mye var så veldig kjent, ventet jeg på at det bare var et tidsspørsmål før min deltakelse i kommunikasjonen skulle fungere 'av seg selv'. Episoden i seminargruppa gjorde meg klar over at her var det en grunnleggende forskjell som handler om dydene. Camilla viste i situasjonen etter seminargruppa at hun mente jeg kunne ha grunn til å reagere, men hun anerkjente ikke måten jeg reagerte på. Hun hadde også utfordringer med hensyn til å skulle forholde seg til kommunikasjonsformen i gruppa, men hun hadde inkorporert dydene om å ha respekt for overordnede og eldre. Dydene skapte noen andre handlingsalternativer for henne, enn for meg. Respekten for overordnede og eldre, for hvordan man forholder seg til den sosial orden, *legitimerte* med andre ord kommunikasjonsformen for henne, men ikke for meg. Dette peker mot det kunnskapsnivå som Bateson kaller 'å lære å lære'.

## 2.4 Oppsummering og hypoteser

Disse erfaringene ga prosjektet nye spørsmål knyttet til hva som skjer i den romlige forflytningen mellom et ghanesisk og et norsk universitet. En hypotese som dannet seg, var at de inkorporerte ferdighetene kan sees som en måte å vokse inn i relasjoner, inn i en sosial orden på, som preger aktørenes måte å lære på.

Ved et ghanesisk universitet er tilgjengeligheten til litteraturen en kritisk faktor i ferdighets- eller instruksjonsdiskursen. Dette dreier ferdighets/ instruksjonsdiskursen mot en diskurs om sosial orden. Læreren blir kunnskapen 'in persona'. De ferdigheter som studentene har tilegnet seg ved et ghanesisk universitet, kan således påvirke de valg studentene gjør med hensyn til å prioritere effektive læringsarenaer ved det nye universitetet.

Dette satte meg på sporet av hypotesen om at utfordringen i de romlige forflytningene handler om å tilpasse seg og vokse i inn i nye relasjoner. Hvis jeg er ute etter å oppdage hvordan den norske erfaringen 'setter seg' som utslag av hva som kan kalles kulturintegrering, så må jeg undersøke hvordan dette kommer til uttrykk i noen sentrale relasjoner, som eksempelvis student- veileder/ lærer. Videre er tesen at graden av vellykkethet i denne prosessen avhenger av i hvor stor grad det gis plass for den fremmede aktørens fremmedhet i samhandlingen. Dette vil bli nærmere behandlet i kapittel 4.

## 2.5 Norgesstudentenes kommentarer

Jeg skal nå vise noen av de refleksjoner og reaksjoner noen av de returnerte norgesstudentene hadde da jeg diskuterte min sørgelige opptreden i seminargruppa med dem.

Ingen av dem tillot mine manglende ferdigheter i hvordan man oppfører seg som student vis a vis en lærer i Ghana relevans for min tilkortkommenhet i samhandlingen. De så altså ikke denne situasjonen som et eksempel på hvilke utfordringer den romlige forflytningen stilte til min deltakelse i gruppa. Deres reaksjoner gikk i hovedsak på gjenkjennelsen av over/ underordningsdynamikkene i student/ lærerrelasjonen og de dilemma dette skaper for ghanesiske studenter.

En student fortalte om sine erfaringer fra Legon da han gikk på lavere grad. Han opplevde at han falt i hovedlærerens ugunst, uansett hva han gjorde eller hvordan han anstrengte seg for å være en god student. Han oppfattet situasjonen som så alvorlig for hans videre utdanningsplaner, at han kontaktet leder for avdelinga. Han visste dette var et risikofylt valg, men han vurderte at situasjonen ikke kunne bli stort verre uansett. Head of Department ga ham støtte på hans bekymring, og han fikk en ny hovedlærer som rettet hans prøver og arbeider. Studenten fikk en god lavere grads eksamen.

En annen student kommenterte at 'sånn' er det. Slik var det i hvert fall i hans tid på Legon. Hans faglige råd var å foreta en intervjuundersøkelse blant studentene på Legon om deres erfaringer med relasjonene mellom lærer og student, og i hvilken grad dette påvirket læringsmiljøet. Samme studenten trakk også inn sine egne erfaringer fra sitt student-veglederforhold i Norge som en motsats til dette. Hans refleksjoner om sine erfaringer fra Norge vil bli nærmere behandlet i kapittel 4.

En tidligere norgesstudent ordla seg slik under et intervju om sine erfaringer med student-vegleder relasjonen i Norge: *'In Ghana some lecturers make commands. Do this, do that. They correct your work, find errors and there is no time to discuss. Those trained in England.'*

Flere av studentene koblet mine erfaringer til enkelte læreres videreføring av britisk arvegods, spesielt universitetslærere som var utdannet i Storbritannia på 60- tallet. Studentene mente disse lærerne selv hadde følt ydmykelsen på kroppen som svarte studenter ved britiske universiteter, hvor over- og underordningen ble forsterket av de koloniale relasjonene. Dette ble videreført når de selv kom i maktposisjoner.

Dette kan forstås dithen at de mente samhandlingsdynamikkene ikke hadde sammenheng med mine manglende ferdigheter i å beherske hva jeg har kalt ghanesiske dyder, repekten for eldre og overordnede. De så min erfaring som et eksempel på kommunikasjonsformer som ghanesiske studenter må forholde seg til, og som kan være vanskelig å håndtere uansett hvor 'innfødt' man er.

Opprinnelig hadde jeg større fokus på hva kontrastene i min romlige forflytning medførte for samhandlingen, enn på de konsekvenser og utfordringer denne kommunikasjons- og samhandlingsformen hadde for ghanesiske studenters mobilitetsmuligheter. Studentenes kommentarer tvang meg til å gå nye runder i det materialet jeg hadde fra samhandlingssituasjonen i seminargruppa, og gjorde meg blant annet oppmerksom på forskjellene mellom Camilla og Davids måte å forholde seg til kommunikasjonsformen på. Om dette dermed forklarer deres ulike studieførløp forblir en hypotese.

## **2.6 Avmaktens strategi- ryktets makt**

Slik jeg har identifisert samhandlingsdynamikkene med utgangspunkt i seminargruppa, så tilsier dette at ghanesiske studenter er temmelig prisgitt sine relasjoner til overordnede lærere. Denne type avmakt avstedkommer også hva jeg vil kalle en strategi for motmakt.

En av de beskrivelser jeg ofte hørte fra norgesstudentene før jeg reiste til Ghana var at 'de lovende studentene' ble rekruttert til assistentlærerstillinger ved universitetene, og de går i

årevis og venter på studieplass på et høyere nivå. Til slutt blir de lei, og får de studieplass og finansiering i utlandet, så drar de. Dette ble koblet til at noen studenter mener universitetssystemet i Ghana er korrumpert ved at de ansatte prioriterer sine egne slektninger og venner i opptak av studentene. Dette har jeg ikke belegg for å bekrefte. Jeg hadde ingen mulighet til å sjekke slektsrelasjoner eller andre relasjoner mellom studenter og lærere. Det ene tilfellet jeg ble kjent med, ser jeg som et uttrykk for at også professorers koner må ha lov til å studere. Korrupsjonshypotesen mener jeg ikke desto mindre eksisterer som en gyldig sosial dynamikk i den forstand at folk tillegger den betydning, uansett om den er sann eller ikke. Dette gjelder innenfor mange felt i det ghanesiske samfunnet, og må ganske sikkert sees i lys av 70- tallets institusjonaliserte korrupsjon under Colonel Achamongs militærregime. Korrupsjonen var satt i system og gjennomsyret alle nivåer i samfunnet. Dette er barndommens bakgrunnsteppe for den generasjon studenter som fram til i dag har studert ved ghanesiske og utenlandske universiteter, studentkull født i 1950-, 1960- og de tidlige 1970- årene.

En bror av en norgesstudent fortalte om sine handlinger i forbindelse med at han skulle forbedre karakterene sine fra videregående skole for videre studier. Han bodde i Accra, men hadde valgt å ta eksamen i en naboby, fordi han ikke stolte på kommisjonen der han geografisk skulle tilhøre. Han investerte både ekstra tid og ekstra penger for å sikre seg at han skulle få en rettferdig behandling av sin eksamen. Han hadde valgt en skole som tilhørte et distrikt som han mente hadde et godt rykte. Hvordan årsaksammenhengene egentlig hang sammen, tier historien om, men *erfaringen viste at han fikk en god eksamen*. Det at han fikk en god eksamen kan sikkert stadfeste rykter og gjøre dem valide, uansett hvilke andre sammenhenger som påvirket resultatet.

Det studentene gjør, er å så tvil om karrieremulighetene ved et ghanesisk universitet gjennom at andre statusrelasjoner lærerne måtte ha til studentene, tillegges relevans ved opptak og tildeling av studieplasser. De stoler ikke på at studenter som ikke har andre statusrelasjoner til ansatte, har de samme karrieremuligheter som slektninger eller venner av ansatte. Slik professoren definerte kommunikasjonen i seminargruppa, så tyder ingenting på at andre statusrelasjoner ble tillagt relevans i disse samhandlingssituasjonene. Dette kan imidlertid komme til uttrykk på andre sosiale nivåer i universitetssystemet, uten at jeg hadde mulighet til verken å undersøke det eller bekrefte det. Undersøkelser og tall som skulle kunne bekrefte eller avkrefte dette eksisterer ikke. Jeg velger derfor å kalle dette et rykte, en verbalisert erfaringsbasert kunnskap som sirkulerer mellom folk. Skulle disse erfaringene tilsi at studenter med andre relasjoner til sine lærere enn student- lærer

relasjonen var overrepresentert i den totale studentpopulasjonen, så er det ikke dermed gitt at den er intendert av de ansatte. Den kan også skyldes sosial reproduksjon som følge av kunnskaps- og verdiorienteringer som tilknytning til slike sosiale nettverk kan gi, og som vil påvirke enkeltaktørers motivasjoner og karrierevalg.

Det jeg imidlertid har belegg for å bekrefte er at også 'lovene studenter' drar til utlandet. Og jeg definerer da 'lovene studenter' som studenter som har innehatt assistentlærerstillinger ved universitetet. Flere av studentene i Tromsø har en bakgrunn som assistentlærer fra sitt hjemuniversitet. Ansatte ved Legon tilkjenner også at de hadde fått informasjon om at noen av deres tidligere assistentlærere befant seg i Norge i studieøyemed. Måten de ble kjent med dette var at studentene tar kontakt med sine gamle avdelinger når de skal skrive hovedoppgaven, og hovedoppgavene er gjerne knyttet til tema fra Ghana og feltarbeid i Ghana.

Dette betyr altså at selv de studenter som lykkes under de vanskelige læringsvilkår som råer ved universitetet, kan altså oppleve seg temmelig prisgitt de relasjoner de har til sine overordnede. Jeg hørte flere historier blant norgesstudentene om studenter som hadde ventet på studieplass. Blir 'de lovene studentene' gående 'på gress' for lenge, uten å overskue hva som skal bringe dem videre i systemet, og ser man andre få opptak uten å skjønne begrunnelsen, og uten å være i stand til å påklage dette hvis det virker urettferdig, da er arenaen åpnet for ryktenes validitet.

Dette kan også forsterkes av det faktum at det er ledige plasser ved de fleste fag på høyere grad i Ghana. Ved en av de avdelingene jeg var tilknyttet så kommenterte jeg det lave antallet høyere grads studenter. Jeg traff 8 stykker i forelesningssammenhenger, og hørte om noen til som var kommet lengre i faget enn målgruppen for disse forelesningene. Jeg fikk til svar at 11 nye studenter var tatt opp det samme året, men bare 6 av dem hadde møtt opp. Avdelinga hadde ingen kunnskap om hvor de var, men de regnet med at de enten ikke hadde fått finansiering til studiene, eller så var de kanskje i utlandet.

Offentlig statistikk fra Legon bekrefter at det finnes ledige studieplasser. Se vedlegg 4. På alle nivåer tas det opp flere studenter enn antallet som faktisk registrerer seg, også på høyere grad, og dette skulle tilsi at det til enhver tid er ledige studieplasser ved universitetet. Har man så studenter gående i venteposisjon for å komme videre i studiene, så må dette oppleves svært uforutsigbart for studentene.

Hvorfor ledige plasser ikke blir fylt opp når studenter ikke registrerer seg ved semesterstart, det vet jeg ikke. Jeg har ikke nok opplysninger om opptakskriterier og opptaksprosedyrer for å forstå dette, men det skal nevnes at de ulike avdelinger har

opplevd en eksplosjon i antallet studenter på 90- tallet. Universitet har ikke fått en tilsvarende økning i ressurser for å møte disse utfordringene. Spesielt ved det fakultetet jeg var tilknyttet, fakultetet for samfunnsvitenskapelige studier, har presset vært stort. Se vedlegg 5. Dette kan indikere den utmattelse mange av de ansatte signaliserte i forhold til de vanskelige rammebetingelsene de opplever å ha for sitt undervisningsarbeid, slik filosofens tale på 'senior room' var et uttrykk for.

### 3.0 Sosial og romlig mobilitet

#### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg forsøke å identifisere sosiale dynamikker på arenaer utenfor universitetet som kan motivere ghanesiske studenter til å ta en høyere utdanning i utlandet. Det er en målsetting å vise noen sentrale sosiale dynamikker som kan hemme eller fremme realiseringen av slike ønsker. Dette berører forholdet mellom ulike sosiale felter, og i hvilken grad statusinventar i visse sosiale felter hindrer eller muliggjør tilegnelse av stater i andre felter. På individuelt nivå vil dette kunne si noe om en persons karriere- og mobilitetsmuligheter, og på et mer aggregert analytisk nivå vil det kunne si noe om graden av kompleksitet.

Grønhaugs begrep 'kompleksitet' blir noen ganger fortolket slik at moderne samfunn, det vil si sosiale systemer hvor blant annet énljerede relasjoner preger samhandlingsarenaer, i større grad tillater individet å kombinere et større spekter av ulike og tilgjengelige stater. Tradisjonelle samfunn har færre tilgjengelige stater, og flere imperativer stater som enten hindrer eller beforder tilegnelsen av andre stater, og som således påvirker karrieremuligheter i mer forutsigbare mønstre. Todelingen mellom moderne og tradisjonelle samfunn leder følgelig til en villedelse om at de sosiale dynamikker som styrer samhandlingssituasjonene mot at man vektlegger énljerede relasjoner i samhandlingen, i større grad skal tillate nye statuskombinasjoner for individet. Dette er en påstand som a priori er misvisende.

Utfordringen er imidlertid å holde fast i et analytiske perspektiv hvor man på forhånd ikke tar for gitt at dikotomien tradisjonell- moderne knytter seg til geografiske størrelser som Ghana og Vesten, men hvor perspektivet handler om å identifisere og oppdage de sosiale dynamikker som styrer rekrutteringen til felter som har større romlig skala enn andre felter. Slik oppfatter jeg Grønhaugs begrep 'kompleksitet', Grønhaug 1976.

Ideen er å forsøke å oppdage sosiale felter som folk flest identifiserer som helt avgjørende for karrieremuligheter og realiseringen av det gode liv. I mitt materiale er den signifikante aktører med tilknytning til 'Vesten', en indikator på et sosialt felt med stor frigjørende kraft på karrieremuligheter. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i den sosiale signifikans og den økonomiske handlefrihet som tilknytning til et vestlig økonomisk felt har, og hypotesen er at disse erfaringsbaserte forestillinger virker som en sterk motiverende faktor til å forsøke å legge mobilitetsbaner til sosiale felt som innehar stater med romlig rekkevidde, og som helst er kompatible med sosiale systemer i Vesten. Utdanningsfeltet er nettopp et slikt sosialt felt som innehar stater med romlig rekkevidde, og som kan tillate enkeltaktører å penetrere de barrierer som eksisterer mellom et vestlig økonomisk felt, basert på tilgang på

vestlig valuta, og et lokalt økonomisk felt, basert på lokal valuta. Selv om enkeltaktørene i utdanningsfeltet ikke nødvendigvis tillegger de romlige forflytningene til Vesten denne relevans, så har forflytningen nærmest en magisk virkning på den tilskrevne symbolske kapital omgivelsene gir til aktører som kan tilknyttes et vestlig sosialt felt. Dette betyr også at det kan være et stort sprik mellom den reelle økonomiske kapital enkeltaktører besitter og de forestillinger omgivelsene har om deres rikdom.

En annen hypotese i dette kapittelet er at de stater som tillegges signifikans som 'døråpnere' til slike sosiale felt, ikke begrenses av tradisjonene, men tvert om at man søker å kombinere, omdefinere eller tilpasse tradisjonelle stater slik at de muliggjør karrieremuligheter innenfor felter som har større romlig, sosial og økonomisk utstrekning. Et påfallende trekk ved samhandlingen på mange sosiale arenaer i Ghana var fraværet av 'de rene kategorier'. Ghana er en multietnisk nasjon, hvor endogami, det å gifte seg innenfor folkegruppen eller klanen, ikke har vært et ideal for noen folkegrupper. Folk er flerspråklige, og har forholdt seg til ulike folkegrupper, kulturelle former og tradisjoner. I noen sammenhenger er de tradisjonelle statusene å betrakte som imperative stater, men scenene skifter og i andre sammenhenger har de imperative statusene mistet sine imperativer. Og da er det ikke et poeng å kalle det imperative stater, dvs. stater som preger enhver sosial situasjon man står i. På bakgrunn av situasjoner, fortellinger, forklaringer og diskusjoner folk ga meg på alle mine tenkelige og utenkelige spørsmål, så framstår kjernen i dette at imperativet handlet om å forholde seg til mangfoldet og søke praktiske løsninger gjennom kompromisser. Jeg betrakter dette som en sosial dynamikk knyttet til en sosial og kulturell kompetanse, med basis i tradisjonene.

Jeg har på bakgrunn av den ghanesiske studentpopulasjonen i Tromsø pr. høst- 96 foretatt en kartlegging av frekvenser av visse sosiale diakrita som kunne påvirke mulighetene for å ta en høyere utdanning. Disse har jeg delvis sammenlignet med studentpopulasjonen ved University of Ghana og delvis med totalpopulasjonen i Ghana, ut fra tilgjengelige statistikker. Gjennom denne kartleggingen er det mulig å identifisere visse identitetskjenne tegn, stater, som kan virke kritiske eller hemmende på karrieremuligheter i utdanningsfeltet i Ghana. Det statistiske materialet tilsier at det er en påfallende høy grad av sosial reproduksjon blant studentene i Tromsø, knyttet til visse sosiale diakrita. I samtaler og intervjuer modifierer imidlertid studentene slike funn, gjennom å beskrive sosiale dynamikker av kvalitativ art som muliggjør det 'umulige', de viser til mange av de



samme måtene å 'sjonglere' med statuser på. Disse perspektivene vil jeg så belyse gjennom en historie min husfrue, Madam, ga som forklaring på en statistisk 'umulig' statuskombinasjon for å ta høyere utdanning.

Madams historie er en historie som på ett plan viser et sprang og et brudd i forhold til foreldregenerasjonens livsløp, spesielt i forhold til sin mors bakgrunn. Samtidig viser hennes historie en type kontinuitet mellom morens utøvelse av aktiviteter i husholdsfeltet og Madams egne prioriteringer i dette feltet. Hun er den i søsterflokken som har beveget seg lengst fra sin mors livssituasjon, men hun er allikevel den av søstrene som har klart å videreføre morens sterke rolle i husholdet og som en ettertraktet fostringsperson for andres barn, jfr. Dagombatradisjonene. Det viktige budskap Madams historie innehar er at man må supplere teorier om sosial mobilitetsmuligheter og sosial reproduksjon med perspektiver som klarer å vise sammenhengen med kulturell reproduksjon og endring, jfr. Rudie.

Grønhaug sier at man må ha to blikk på aktørenes relasjoner i samhandlingen for å bestemme felters egendynamikker. Et blikk på de relasjonelle aspektene knyttet til statusrolle, og ett blikk på aktørenes symbolproduksjon i samhandlingen slik den gir relevans for aktørene som er involvert. Disse perspektivene legger jeg også på det statistiske materialet, og betrakter noen av kategoriene som statuser knyttet til sosiale felter. De viser til aggregerte størrelser av formtrekk ved sosialt liv.

### **3.2 Sosial mobilitet**

Høyere utdanning har en helt sentral rolle i sosiale stratifiseringsprosesser så vel som i moderniseringsprosesser overalt i verden, men det kan være svært vanskelig å finne egnede parametre for å måle personelldimensjonens rekrutteringsmønstre til ulike sosiale felter eller arenaer slik at det gir mening i et globalt perspektiv eller over tid. Utdanningsbakgrunn er et hyppig benyttet parameter for å måle sosial mobilitet sett i et diakront perspektiv, dvs. i forhold til de endringer som skjer fra generasjon til generasjon, og høyere utdanning forutsetter i mange tilfeller også en romlig mobilitet fordi utdanningsinstitusjonene ikke befinner seg på folks oppvekststeder.

Bourdieu, 1977, har vist at det franske skolesystemet reproduseres systematiske forskjeller i forhold til hvem som søker høyere utdanning sett i forhold til foreldregenerasjonen utdanningsbakgrunn og bosted. Barn av overklasseforeldre bosatt i Paris er overrepresentert ved spesielle fag og skoler for høyere utdanning. Bourdieus studier blir ofte kritisert for at de blir for snevert franske gjennom at Frankrike gjerne beskrives som et

utpreget klassesdelt samfunn, og Bourdieus forskning skulle derfor være lite overførbar til sosialdemokratiske Norge, Bourdieu & Waquant 1991. Norske myndigheter har i etterkrigstiden vektlagt en bevisst utjevningsspolitikk for rekruttering til høyere utdanning blant annet gjennom studiefinansieringsordningen i Statens lånekasse for utdanning. Dette resulterer i at man finner en ganske jevn utdanningsfrekvens mellom ulike sosiale grupper både på gymnas og universitetsnivå, Nordli Hansen 1986. En oppfølgende studie fra UiO, Nordli Hansen 1999, viser imidlertid at hvis man nyanserer kategorien høyere utdanning, så finner man at studenter med foreldre som selv har akademisk bakgrunn er overrepresentert i prestisjetunge fag, fag som krever mange års studier, men som også er høytlønnede, som jus og medisin. Man kan altså finne sammenlignbare reproduktive tendenser også i en norsk utdanningsammenheng. Nordli Hansen har i denne studien benyttet både et vertikalt og et horisontalt perspektiv på sosiale posisjoner, i tråd med Bourdieus studier, hvor den vertikale posisjonen viser til mengde økonomisk kapital, blant annet gjennom lønnsnivå, og hvor den horisontale posisjonen viser til sammensetningen av økonomisk og kulturell kapital.

Også i Ghana er det mulig å finne studier som vektlegger foreldrenes utdanningsbakgrunn, jfr. Oppongs studier 1974, 1975, Fayorsey 1995, selv om det er ytterligere problematisk å trekke paralleller mellom en klassemessig reproduksjon i studier fra Ghana sammenlignet med studier fra vestlige land. Nukunya, 1992, problematiserer bla. klassebegrepet i afrikansk sammenheng. Dette har sammenheng med at klassebegrepet koblet til sosial mobilitet og reproduksjon implisitt knyttes til kjernefamilien, og kjernefamilien er uegnet for å beskrive afrikanske former for familie- og husholdsorganisering. Den utvidede familie, 'the extended family system' er den familieform som i størst grad beskriver afrikansk virkelighet. I en og samme familie i Ghana finner man like gjerne professoren, dørvakten, fiskehandleren og den arbeidsløse, og det er ikke uvanlig at professorens foreldre ikke selv har gått på skole eller kan å lese eller skrive. Spennet i økonomisk handlefrihet mellom medlemmene innenfor en og samme familie er veldig stort, og dette medfører gjerne at den eller de familiemedlemmer som har en stabil inntekt, har forpliktelser overfor de andre familiemedlemmene, også i storfamilien.

Nukunya, 1992, mener begrepet 'national elite', *nasjonal elite*, er bedre egnet enn klassebegrepet for å forklare sosial reproduksjon, fordi dette referer til en sosial status romlige rekkevidde. Nasjonal elite betrakter han som en kategori, heller enn klasse eller korporert gruppe, som viser til ansatte i høyere stillinger innenfor statsforvaltning,

militæret og politiet, politikere, advokater, leger, universitetslektorer, ingeniører, ledere innen det private næringsliv, prester og noen av de mektigste lokale politiske lederne, høvdingene. En høvding og hans familie kan ha både økonomisk og politisk makt og innflytelse i et geografisk avgrenset område, men den makt som er knyttet til høvdingstatusen er ikke nødvendigvis legitim når han eller medlemmer av familien beveger seg ut av det geografiske området. Stater fra det moderne utdanningssystemet kan imidlertid ha en større romlig utstrekning for sin kompatibilitet. En lege eller en advokat vil bli anerkjent som lege eller advokat overalt i landet. Det Nukunya her peker på er hva Giddens, 1995, kaller brudd i forhold til tradisjonelle organisasjonsformer, hvor kompetanse fra det moderne utdanningssystemet nettopp muliggjør en tidsmessig og romlig strekking av de stater som etableres. Dette perspektivet mener jeg passer med Grønhaugs feltbegrep, dvs. at dette differensierer mellom at felt og stater knyttet til spesielle felt har ulik rekkevidde og sånn sett kan ha ulik skala, dvs. personliddimensjonens størrelse og utstrekning i fysisk rom. Dette betyr at utdanningsmuligheter også kan gi indikasjoner på ulik kompleksitet, dvs. graden av roledifferensiering og variasjoner i rollebytte som er mulige innenfor sosial systemer, jfr. analysekapittelet. Sett i dette perspektivet oppstår det en nær sammenheng mellom utdanningsmobilitet og moderniseringsprosesser, og de brudd den ekstreme dynamikken og rekkevidde som moderne institusjoner representerer i forhold til det tradisjonelle, jfr. Giddens 1997.

### 3.3 Obroni

*'Obroni, obroni, how are you? I'm fine, thank you.'*

Denne frasen forfølger en hvit person i det ghanesiske gatebildet. Ungene i ethvert nabolag eller landsby roper i kor etter deg, med store strålende smil og trillende latter. De har lært sin lekse fra skolen eller barnehagen, spør og svarer i samme åndedrag. Obroni er hvit kvinne eller mann på Chi- språket, språket til en av de største etniske gruppene i Ghana, Ashantiene.

Tiltaleformen obroni er ikke en kategori bare barna gjør relevante overfor hvite. På markedet og på gaten, på offentlige og uformelle arenaer, tiltales en hvit som 'obroni'. I begynnelsen av feltarbeidet opplevet jeg dette som både ubehagelig og rart. Jukstapostert til en tilsvarende norsk arena, så ville tiltale av en svart person som 'svarting' i Norge bli oppfattet som rasisme. Jeg diskuterte dette med folk i ulike sammenhenger, både tidligere norgesstudenter og andre, og en person sa: 'If you don't understand 'obroni' is a positive category, you misunderstand everything'. Også flere av de ghanesiske studentene i Tromsø forberedte meg på 'at jeg ville finne det lett å være hvit i Ghana. Slett ikke som

det å være svart i Norge, hvor folk unngår å sette seg ved siden av deg enten det er på bussen eller på forelesningen, og hvor hudfarge gjøres relevant i enhver situasjon.' Det er ikke det samme å være hvit i Ghana, som å være svart i Norge, men det opplevdes ikke lett, og hudfarge var også der, som her, alltid relevant. Analytisk kan man kalle dette, at hudfarge var en imperativ status, som påvirket alle relasjoner i alle situasjoner på alle arenaer.

Som hvit i Ghana tiltrekker man seg oppmerksomhet overalt. Hvit hudfarge er dessuten ensbetydende med stereotype forestillinger om penger og rikdom, og man invaderes av tilbud om å gå inn i business, ekteskapstilbud fra tilfeldige forbipasserende, hard kjøpslåing på markedet, og man er sårbar for finurlig taskenspilleri i svindel. Den stereotype signifikans som min hvite hudfarge ble tillagt på ulike sosiale arenaer, handlet om at som hvit tilhørte jeg et vestlig økonomisk felt som overordnet det økonomiske felt 'ghanesere flest' tilhører.

Når hudfarge eller andre karakteristikker tilsier at en handelspartner i Ghana forholder seg til en aktør fra et vestlig økonomisk felt, så får dette konsekvenser for handelen. På markedet, torget, arter dette seg gjennom at prisene går opp. En hvit må betale hva jeg kaller 'hvite priser', dvs. priser som er minst dobbelt så høye som det lokalbefolkningen betaler. Priser fastsettes på individuelt nivå ut fra hvem man er, hvordan man ter seg og dagsformen til selgeren. Ingen varer er priset. Alt er et forhandlingsspørsmål, i forhold til hvilke relevante faktorer som skal påvirke prisen. Men samspillet styres av de overordnede dynamikker, hvilket økonomisk felt forhandlingspartneren tilhører. Hvit hudfarge er en kategori som gjøres relevant for relasjonen, men hudfargen er ikke selve poenget. Poenget er koblingen mellom kategorien hvit hudfarge og den økonomiske handlefrihet man som hvit både tillegges, og i realiteten har, gjennom tilknytning til et vestlige valutamarked eller et vestlig økonomisk felt.

### **Studentene**

De ghanesiske studentene som kommer fra Norge til Ghana, erfarer at den samme relasjonen gjøres virksom selv om kategorien er en annen, selv om de er svarte. Alle de returnerte studentene må forholde seg til dette, og de frustrasjoner det bringer for hjemkomsten eller besøket de foretar hjemme. De fleste av de ghanesiske utenlandsstudentene har oppholdt seg flere år i utlandet før de drar hjem, men også en av de studentene som 'bare' etter 1 år i Norge var hjemme på besøk ga en beskrivelse av sitt møte med Ghana som hadde mye til felles med mine førsteinntrykk. *The noise, you*

*cannot believe it. Coming from quiet Tromsø to Ghana- it's unbearable.* Han fortalte også om en episode hvor han stod og kjemmet håret på toalettet på busstasjonen, hvor en fremmed kommer bort til ham og ber om å få kammen hans. Fyren ante ingenting om studenten, men han oppførte seg som om studenten var en rik mann.

### **Akademikerne**

Også akademikere må forholde seg til de samme sosiale dynamikker gjør seg gjeldende i handelsrelasjonene. Akademikerne tilskrives tilknytning til en sosial kategori i samfunnet, 'ebi ye te', som er Akan for 'de som lever godt', Nukunya 1992. Om selgerne er seg bevisst den tilknytning disse har til vestlig økonomi, det vet jeg ikke, men faktum er at de aller fleste statusene som kvalifiserer for å være blant den nasjonale elite har en høyere utdanning. Og de aller fleste med høyere utdanning, i hvert fall de universitetsansatte, har oppholdt seg en periode i vesten som følge av sitt utdanningsforløp. Handbook, 1996, University of Ghana.

Jeg besøkte en universitetsansatt på hans kontor ved Legon. Før vi kom i gang med samtalen fikk den ansatte besøk av en skoselger: 'Selgeren viser fram alle skoene, og den ansatte skulle ha et par nye sandaler. Skoselgeren forlanger en pris som var langt over prisen på markedet i byen, og etter en forhandlingsrunde godtar den ansatte prisen. Jeg begynner å le da skoselgeren er gått, og sier: 'You got yourself some nice pair of shoes there, but I believe you paid a white price? I thought it was only white people who pay double prices of the usual prices of the market.' Den ansatte ler og ber meg se meg rundt. *'What do you see? What do you think the shoe seller sees? I have my own office, I have a nice desk, I even have a fan in the ceiling, I have everything he connects to prosperity. In his eyes I am a rich man, despite the constraints I face on my personal economy.'*

### **3.4 Akademikernes økonomiske handlefrihet**

Sammenlignet med andre profesjoner som kvalifiserer for kategorien 'den nasjonale elite', er ikke akademikere innenfor universitetssystemet (pr. 1996) en høytlønnsgruppe i Ghana. Ansatte som benytter sin høyere utdanning innenfor andre arbeidsmarkeder som offentlig forvaltning, statsapparatet, private næringsliv eller NGOene (non- governmental organizations) er langt bedre lønnet. I tråd med det forfall universitetet har gjennomgått de siste tiårene som jeg beskrev i kapittel 2, har også de ansattes lønnsmessige situasjon forverret seg. Jeg har ikke tall eller statistikk som kan vise hvordan dette har utviklet seg,

men Nukunya viser til endringer som kan belyse den forringelse en universitetsutdannings økonomiske betydning har gjennomgått de siste tre tiår. I 1960 årene kunne en uteksamensert universitetskandidat få kreditt til å kjøpe seg en bil en uke etter eksamen. I dag kan en universitetskandidat tidligst regne med å kunne kjøpe seg en bil etter 10 års arbeid. Nukunya 1992:197 Dette må imidlertid nyanseres ut fra tilgangen studenten har eller har hatt til vestlig valuta, men det er heller ikke gitt at et opphold i utlandet har gitt muligheter til å sette av penger til investeringer som lønnsforholdene ellers i Ghana vanskelig gir handlingsfrihet til.

Da jeg kom til Ghana i januar 1996, så hadde universitetet nettopp avsluttet en 1 år lang streik. Selv om jeg ikke fikk tak i hva denne streiken handlet om i sin helhet og hvordan den kom til uttrykk, så var imidlertid lønn ett av spørsmålene. I mai- 96 kom resultatet fra en komite som skulle gjøre en justering og vurdering av universitetsansattes lønsplassering i forhold til ansatte i offentlig forvaltning. Jeg spiste lunsj med en av de ansatte på en av hallenes 'senior rooms' da komiteens konklusjoner ble kjent, og dette var diskusjonstema. De ansatte var frustrerte over at begynnerlønn som statsansatt var likestilt med en universitetsansatt. Men frustrasjonen gikk raskt over i resignasjon. 'Vel, mer var ikke å vente av Rawlings regjering.' Komiteens konklusjoner var både et lønsmessig tilbakeslag for de ansatte, og et tilbakeslag i forhold til hvilken nasjonal betydning universitetsfeltet gis vis-à-vis det offentlige statsapparat.

Universitetsansatte kompenserer for de lave inntektene i sine stillinger gjennom konsulentoppdrag. Med universitetskompetanse og forskningskompetanse har disse muligheter for å ta oppdrag i private organisasjoner eller NGOer, non- governmental organisations. Lønningene i NGOene ligger på det dobbelte av universitetsansattes lønn, og det er ikke uvanlig at universitetsansatte har både 2, 3 og 4 bijobber ved siden av sin faste stilling. Dette er mest vanlig for den yngre generasjon ansatte. De er i etableringsfasen både økonomisk og i forhold til å få et navn og en posisjon i forskningsmiljøene utenfor universitetet. Konsulentmarkedet er et usikkert arbeidsmarked fordi det ofte organiseres i tidsavgrensede prosjekter. Selv om lønnsnivået er godt, er kombinasjonen mellom en fast stilling i en etablert bedrift eller institusjon og konsulentoppdrag å foretrekke. De fleste av de returnerte norgesstudentene starter sin yrkeskarriere i Ghana med konsulentoppdrag, og bruker dette som et springbrett for å komme inn i faste stillinger. Imidlertid er de muligheter akademikernes kompetanse gir til å skaffe seg ekstra inntekter et klart privilegium i et land med høy arbeidsledighet.

Mulighetene universitetsansatte har for biinntekter gjennom konsulentvirksomhet, påvirker også grunnforskningen. *'Forskningsfriåret går heller med til å ta oppdrag som kan spe på inntektene enn å kjempe om penger til et forskningsopplegg man kanskje uansett ikke får penger til.'* Slik ordla en universitetslærer seg da han kommenterte mitt prosjekt med at dette var ett av de tema han selv kunne tenke seg å forske på, og jeg spurte hva som hindret ham i å gjøre det. Jeg skal komme nærmere tilbake til forskningen i kapittel 5, men bare antyde at lønnsbetingelsene akademikerne har i Ghana setter mange begrensninger for det akademiske arbeidet så vel som for økonomisk handlefrihet for individet. Det strev enkeltaktørene har for å sørge for sin privatøkonomi, får også ringvirkninger for det akademiske arbeidet ved universitetene. Den ultimate forskningsfri ble derfor beskrevet som å ha muligheten til å oppholde seg 1 år ved et universitet i Vesten, hvor den ansatte både kan tjene ekstra gjennom oppdrag der, forske, og oppdatere seg i forhold til forskning, litteratur osv. innenfor sitt fagfelt.

### **Husholdningen i Airport Residential Area**

Forholdet mellom tilskrevet sosial status knyttet til aktører som har tilknytning til den nasjonale elite og den reelle økonomiske handlefrihet disse aktørene kan ha, skal jeg nå belyse gjennom husholdet jeg leide rom i under mine opphold. Min kontakt til denne familien ble etablert gjennom en vestafrikansk student ved UiTø. Han var venn av en tidligere norgesstudent som var en god venn av familien. Den tidligere norgesstudenten hadde gått på skole sammen med sønnen til husholdets sjef, Madam.

Huset lå i Airport Residential Area, et av byens beste boligområder hvor mange hvite bor. Ambassadene og flere av byens beste hoteller og restauranter ligger i denne bydelen. Flere forretninger har sine hovedkontorer i Airport knyttet til sjefens bolig og med filialer eller handelsaktivitetene lagt til andre bydeler, i sentrum eller i Accras havneby Tema. Området ligger midtveis mellom sentrum og universitetet, like ved Kotoka International Airport. Husene i 'Airport' består hovedsakelig av store villaer beliggende i store hager bak høye murer. Gatebildet er ganske uvennlig, hvor man fra gaten stort sett beskuer høye murer på hver side av de brede gatene. Det er imidlertid et populært boligområde hvor strøm og vannforsyningen er relativt stabil, i motsetning til mange andre bydeler.

Madams hus bestod av et stort hovedhus i 2 etasjer som rommet kjøkken, stor stue, 5 soverom, 3 bad og gang/ Tvrom, og med store verandaer og terrasser på alle husets sider. Stuen ble sjelden brukt, bare til finere besøk og til bønn, og stort sett foregikk sosiale aktiviteter i kjøkken, TV rom, på de ulike soverommene, men først og fremst utendørs. I

hovedhuset bodde Madam og de kvinnelige slektningene som bodde hos henne. Hennes eldre søster, 5-6 voksne damer, 5 barn i alderen 6- 15 år som ble fostret hos Madam, og 2 norske leieboere. 2 av de voksne damene var selv fostret hos Madam, og den ene brakte under mitt opphold sin 6 årige datter til Madam for å bli fostret av henne. Selv bodde hun da en periode hos Madam for at ungen skulle finne seg til rette.

I bakgården lå 'boy's cottage', et langstrakt hus i én etasje som også rommet garasjen. Garasjen ble leid ut til en dame som drev skjønnhetssalong der sammen med sin medhjelper. Denne damen sov ikke i husholdet, men hun oppholdt seg der hele dagen mens salongen var åpen. I 'boy's cottage' bodde de mannlige slektningene. 4- 6 voksne gutter som delte 2 små rom. Madam leide også ut 2 rom og kjøkken til en voksen dame med en datter på 1.5 år som hadde en kjøkkenpike og en passepike ansatt. I det andre rommet bodde en enslig dame som arbeidet som kontorfunksjonær på flyplassen. Hun var en av de få i husholdet som hadde et stabilt fulltids arbeid. En av de voksne damene i huset gikk i sylære, og var således heltidsbeskjeftiget utenfor huset, og Madams bror drev et Lottoagentur i gaten.

I tiden mellom mine to feltarbeidsopphold, fra juni til november, fikk Madam bygd et nytt anneks bak 'boys' cottage'. 1 rom med bad og en innebygd veranda. Dette ble bygd med tanke på utleie, og Madam hadde flere planer om nye byggetrinn. Under mitt siste opphold bodde jeg i dette annekset, og fikk slik sett både nærhet til aktivitetene i huset og i 'boys' cottage'.

Ungene gikk alle på skole, og hadde plikter i kjøkkenet. De passet lillejenta, og deltok i rengjøring, klesvask og med å springe ærender etter skoletid. Mira, en 21 år gammel jente, hadde ansvaret for kjøkkenet og husholdningen for husets folk og stort sett også for guttene i boys' cottage. Hun var således den som hadde ansvaret for jentenes kjøkkentrening og det var i hovedsak hun som foretok matinnkjøp. Hun ble min nærmeste kontaktperson og venn i huset, ikke minst fordi Madam var bortreist i 2 mndr. da jeg flyttet inn.

Ansvaret for husholdsøkonomien hvilte i hovedsak på Madam. Det var en underforstått avtale at alle skulle bidra med sitt, men de fleste voksne var arbeidsledige, og hadde ingen inntekter. Madam hadde sin pensjon. Dette var den mest stabile inntekten, men i sum ikke den viktigste, selv om dette i ghanesisk målestokk nok er å betrakte som et inntektsgrunnlag forbeholdt de få, 'ebi te yee'- 'de som lever godt', Nukunya 1992. Men disse inntektene var ikke i nærheten av å dekke de løpende utgifter Madam hadde ved å forsørge et så stort hushold, utgifter knyttet til ungenes skolegang, og betjene de utgifter



som hun hadde knyttet til huset, vann, strøm, telefon, postboks, osv. De største inntektene hadde hun på utleien til de norske studentene, og månedshusleien for disse tilsvarte 2 professorlønninger. Dette var imidlertid en usikker inntektskilde, avhengig av etterspørselen etter husrom fra utlendinger. Madam hadde flere kontakter i utlandet, blant annet bodde hennes egen sønn i Australia og hun hadde flere andre slektninger og nære relasjoner i utlandet. Disse bidro økonomisk i kritiske perioder, om ikke kontinuerlig. Presset på økonomien kom til uttrykk gjennom at når gassflasken på kjøkkenet var oppbrukt, så var det ikke penger avsatt til å dekke innkjøp av ny. Når vannverket kom for å stenge av vannet, fordi vannavgiften ikke var betalt for en lengre periode, så var det fritt for penger.

Husholdningen ble drevet i nøktern stil. All maten ble handlet på byens marked, dvs. på de billigste alternativene, og det ble handlet gryn, mel, kassava, gari eller ris i store kvanta. Flere av de store beholdningene kom til huset gjennom de mange besøkende fra nord, hvor prisene er lavere enn i Accra. I nærområdet fant man både kiosker og små butikker for bydelens 'arbeidfolk', dvs. svarte arbeidere fra inn- og utland som var portvakter, sjåfører, gartnere, kokker, hushjelper osv. hos de mange rike som var bosatt i området, og større supermarkeder. På de 'lokale' butikkene kunne man kjøpe sukker, gryn, egg, hermetisert melk, kaffe, te osv. Vareutvalget i de luftavkjølte supermarkedene tilfredsstilte vestlige vaner. Jeg handlet på supermarkedet, men folk i huset aldri handlet der. Trengte de noe til husholdningen som de lokale butikkene hadde, så var det alltid på de butikkene hvor priser og utvalg var tilpasset 'arbeidsfolket'. Madam eide også en bil, men denne brukte hun aldri, fordi hun ikke hadde penger til å foreta de reparasjoner som trengtes for å sette bilen i kjørbare stand.

Husholdet som gjennom ytre kjennetegn ville være å betrakte som et velstående hus, ut fra husets plassering i Airport, ut fra Madams posisjon og stilling i media, og mange og nære kontakter med utlandet, praktiserte i realiteten en nøktern livsstil tilpasset det lokale valutamarkedet. Selv om Madam hadde høyere inntekter enn folk flest gjennom sin pensjon, så hadde hun også bundet opp denne handlefriheten til økonomiske forpliktelser knyttet til huset, og til de økonomiske forpliktelser som følger av å ha ansvar for en så stor husholdning. Pensjonen og de bidrag husholdsmedlemmene kom med, ville ikke gi henne muligheter til å sette av midler til uforutsette situasjoner, eller til investeringer. Disse mulighetene fikk hun gjennom sine kontakter i utlandet, og gjennom utleievirksomheten til utenlandske leieboere. Madams aktivum var huset, og det var dette hun forsøkte å benytte seg av gjennom utleievirksomheten. Byggingen av annekset i bakgården var hennes selvstendige initiativ til å knytte seg opp til et vestlig valutamarked, som kunne sikre hennes alderdom.

Husholdsøkonomien slik jeg i grove trekk har redegjort for den her, viser i all hovedsak det gap som eksisterer mellom tilskrevet økonomisk status og den reelle økonomiske handlefrihet Madam og husholdsmedlemmene hadde. Viktigheten av tilgangen på økonomiske midler fra et vestlig valutamarked, skulle også komme tydelig fram. Madams utdannings- og yrkeskarriere er på mange måter usedvanlig, og hennes hushold representerer på ingen måte et statistisk gjennomsnitt med hensyn til variabler som etnisk tilhørighet, religion, regional tilhørighet og kjønn. Dette skal jeg komme tilbake til avslutningsvis i kapittelet, men hennes hushold mener jeg viser dynamikker som er svært relevante for aktører som gjennom høyere utdanning og ansettelse i stillinger som krever formell utdanningskompetanse, representerer 1. generasjon som oppnår denne kompetansen i sin familie eller slekt, jfr. de perspektiver Oppong trekker.

### **3.5 'Tegn' på økonomiske felter**

Handel på disse arenaene som jeg har kalt offentlige, uformelle arenaer, som foregår overalt hvor folk ferdes, viser til en samhandlingsdynamikk hvor hele *personen* slik den fremstår og blir fortolket, har relevans for prisfastsettelsen. I forhandlingssituasjonen er det ikke bare din status som kunde som tillegges relevans, men andre statuser knyttet til ytre kjennetegn, og til den 'finfølelse' jeg mener selgerne har for å identifisere kjennetegn ved personen som evner å spesifisere hva slags forhandlingsrom man kan gi forhandlingssituasjonen. Dette står i kontrast til en vestlig eller moderne handelspraksis, hvor kunden oppsøker varen og hvor pris ikke fastsettes i samhandlingen med kunden, men hvor pris blir fastsatt på et annet nivå eller i en annen sosial skala enn det individuelle. I Norge kan prisene variere fra landsdel til landsdel, fra butikk til butikk, men det er stort sett ikke rom for individuelle forskjeller, dvs. at man gjør forskjell på kunder under selve handelen med hensyn til pris. Det er mulig å se disse to forskjellige handelspraksisene som uttrykk for samhandlingssituasjoner hvor enlinjede eller flerlinjede relasjoner knyttes til handelen, jfr. kapittel 2.

I Ghana finner man også ulike handelsarenaer som viser til disse forskjellene i samhandlingsdynamikkene. På ghanesiske supermarkeder, som man finner i de store byene, må kunden oppsøke varen eller butikken og kunden kan ikke forhandle om prisen. Det som også skjer når man entrer disse handelsarenaer er at de faste prisene økes og vareutvalget endres. Skal man være aktør på disse arenaer må man også ha tilgang på større økonomiske midler enn hvis man kun var kunde på de lokale markedene, i torg- og gatehandelen. Jeg skal ikke gå i detaljer på vareutvalgenes forskjelligheter, men kun rette oppmerksomheten mot at vareutvalget i supermarkedene i større grad er importerte varer,

som betinger utenlandsk valuta, og som ergo påvirker prisene i retning av 'vestlige priser', dvs. langt høyere priser enn det lokalt dyrkede eller produserte varer har.

Gjennom å gripe fatt i prisfastsettelsen i handelsaktiviteter på offentlige, uformelle arenaer i Ghana, mener jeg å kunne se at aktører differensieres ut fra tilskrevet tilknytning til et vestlig sosialt felt som gir tilgang på vestlig valuta, og et lokalt sosialt felt som er avskåret fra tilgang på vestlig valuta. Giddens, 1997, betrakter penger som et symbolsk tegn som muliggjør en strekking av tid og rom, slik at man gjennom pengetegnet kan innføre en samtidighet i samhandlingsaktiviteter som ikke begrenses av direkte ansikt- til- ansikt-kontakt. Det som imidlertid blir tydelig gjennom forflytningen mellom Norge og Ghana, er at pengenes verdi endres totalt. Den signifikans pengenes verdier tillegges når de konverteres i romlige forflytninger, følger de standardiserte verdiene fastsatt etter visse kriterier i det internasjonale valutamarkedet.<sup>19</sup> Disse verdifastsettelsene foregår på et makronivå som er hinsides enkeltaktørenes påvirkning, men de påvirker det meste som foregår mellom aktører som har tilgang på valuta fra vestlige land og aktører som kun har tilgang på ghanesiske cedis. (Cedi er den ghanesiske myntenheten.) Ideen om dette får man allerede før avreise, når man ser valutaindeksen mellom Norge og Ghana, men oppdagelsen av hvilken signifikans dette tillegges ser man først i samhandlingssaktivitetene i Ghana. Som student tilhører man ikke en økonomisk overklasse verken i vesten eller i Norge. Et studielån på 60 000 Nkr i året (1996) kan man knapt leve av i Norge. I Ghana er dette svimlende beløp. Til sammenligning tjener en universitetsprofessor i Ghana ca. 1500 Nkr i måneden, og i det man forflytter seg og sitt studielån fra Norge til Ghana så tilsvarer altså studielånet vel 3 professor- årslønninger i Ghana.  $[60\ 000\ \text{Nkr} : (1500\ \text{Nkr} \times 12)]$  Verdiendringen av mitt studielån som følge av at jeg forflyttet meg fra Norge til Ghana, brakte meg fra et økonomisk bunnsjikt i Norge til et økonomisk toppsjikt i Ghana.

Oppdagelsen av den relevans min hudfarge, statusen hvit, hadde for samhandlingen på handelsarenaene, har jeg knyttet til emiske forestillinger om et signifikant skille med basis i økonomi, mellom 'hvem som lever godt' og de andre. Disse stereotype signifikasjonsprosessene ser jeg som 'tegn' på ulike økonomiske felter i vid forstand. Et økonomisk felt som tilsier at aktørene der har tilgang på vestlig valuta og tilknytning til et vestlig økonomisk felt, og et økonomisk felt hvor aktørene i dette feltet er avskåret fra tilgang på vestlig valuta.

---

<sup>19</sup> Bohannan, 1959, referer til at penger tjener tre formål: 'It is a means of exchange, it is a mode of payment, and it is a standard of value'. Bohannan 1959:491. Det perspektiv jeg her anlegger handler altså spesifikt om pengenes standardverdier.

Relevansen av disse dikotomiske stereotypiene ligger i 'skala'-begrepet. Dette knyttet seg til at den sosiale signifikans som ble tillagt aktørenes tilknytning til de ulike felter, handlet om aktørenes handlefrihet i forhold til økonomisk, geografisk og sosial radius eller utstrekning. Selv med min begrensede kjennskap til Ghana, så var det lett å se at enkelte handelsnettverk aldri strakk seg ut av lokalmiljøet, mens andre var regionale, nasjonale og internasjonale nettverk. De vellykkede entreprenørene innenfor handel var nettopp de som hadde klart å bygge nettverk hvor varen ble brakt fra et produksjonsområde med overproduksjon i forhold til etterspørsel, til områder hvor etterspørsel var større enn produksjonen. Tomatdronningen i Navrongo ble introdusert for meg som et eksempel på en vellykket entreprenør<sup>20</sup>. Hennes suksess lå blant annet i at hun hadde klart å investere i en lastebil som ga henne kontroll over transporten av tomater til markedet i Accra. Gevinsten lå i at prisene på, og etterspørselen etter tomater i Accra, er langt høyere enn i Navrongo<sup>21</sup>. Overå, 1996, viser til de samme dynamikker for suksess for kvinner som driver foredling og salg av fisk langs kysten av Ghana. Denne logikken ligger også til grunn for det tradisjonelle, rullerende markedssystemet i Ghana, hvor ulike landsbyer i et område eller en region har ukentlige, men ulike markedsdager. Skalarelevansen i den logikk jeg mener å kunne identifisere i handelsaktivitetene, har også relevans for å stille spørsmål ved hvilke stater som tillater en sosial aktør å penetrere et vestlig økonomisk felt?

### **3.6 Stater som tillater forflytninger**

Høyere utdanning er et felt som korresponderer med et vestlig økonomisk felt, på den måte at det tillater studentmigrasjon fra sør til nord, fordi studentstatusen er kompatibel i vestlige utdannings- eller universitetssystemer. Det eksisterer i prinsippet ingen restriksjoner for opptak ved universiteter rundt omkring i verden annet enn på grunnlag av faglige kvalifikasjoner. Norge har blant annet et eget kontor, NAIC, som bistår universitetene i oversettelsen av faglige kvalifikasjoner mellom ulike universitetssystemer, grader, vitnemål og karakter. Restriksjoner basert på nasjonalitet er kun relevante for de gjeldende lands innvandringsmyndigheter, og finansieringsmuligheter er så henseende en viktig faktor for hvem som får oppholdstillatelse som student eller ikke. Hadde ikke Statens Lånekasse for utdanning gitt lån & stipend til studenter fra utviklingsland, så måtte

---

<sup>20</sup> Entreprenør-begrepet er hentet fra Barths, hvor entreprenøren er nettopp den aktør som klarer å penetrere de barrierer som eksisterer mellom ulike sosiale felter, og hvor disse kombinasjonene nettopp er det som muliggjør økonomisk gevinst, konverterer verdier. Barth 1972.

<sup>21</sup> Navrongo ligger helt på grensen til Burkina Faso, og det er 2 dagers intensiv bilreise fra Navrongo til Accra.

studentene vise til en viss minimumssum som de hadde tilgjengelig for å dekke levekostnadene.

Gjennom en vellykket akademisk studieførløp i Ghana er sannsynligheten for å kunne ta deler av sin utdanning i utlandet og i Vesten tilstede, og dette er en måte å penetrere de barrierer som eksisterer mellom økonomiske felter basert på vestlig valuta og ghanesisk valuta. Erfaringen viser at universitetsfeltet gir disse muligheter. De aller fleste ansatte ved Legon har vært i utlandet og i Vesten i løpet av sin studiekarriere. Handbook for Bachelor's Degree, University of Legon, 1996.

### **3.7 Økonomiske barrierer og muligheter for forflytninger gjennom studentstatusen**

De fleste ghanesiske studenter i Norge har søkt om opptak ved mange universiteter i ulike land, og mange har fått opptak ved universiteter i engelskspråklige land når de velger Norge. Bakgrunnen for at Norge velges, til tross for språkbarrieren, er at Norge gir fullfinansiering til studiene slik jeg har redegjort for arrangementene gjennom Statens Lånekasse for utdanning i kap. 1. Storbritannia, Canada, USA, Australia eller andre engelskspråklige land, som ville vært et naturlig førstevalg på grunn av språket, tilbyr ikke tilsvarende finansiering. Storbritannia som tidligere hadde en åpen politikk spesielt overfor tidligere koloniland, innførte fra 1980- tallet 'full-cost' prinsippet i utdanningssektoren. Selvaratnam 1985. Studentene må enten betale selv, eller kvalifisere seg for stipender. Flere av studentene i Norge refererer til opptak ved universiteter i engelskspråklige land hvor de også har fått stipender som tilsvarer halv finansiering. Gjennom finansieringsordningen i Statens lånekasse for utdanning så representerer norske universiteter et tilgjengelig vestlig utdanningsfelt som kan penetreres gjennom faglige kvalifikasjoner. Finansieringsordning i Statens Lånekasse for utdanning er således den enkeltfaktor som forklarer at Norge er et interessant studieland for ghanesiske studenter.

#### **Billetten**

Selv om studentene kvalifiserer for opptak ved et utenlandsk universitet, og Norge gir fullfinansiering av studiene, så representerer også finansiering av flybilletten en kritisk fase i realiseringen av utdanningen. En flybillett fra Ghana til Norge kostet i 1996 minimum 10 000 Nkr. Det er faktisk langt billigere å reise fra Norge til Ghana, enn i motsatt retning. 10 000 Nkr er et ganske formidabelt beløp, som betinger at man har mulighet til å spare en professorlønn i vel ½ år.

## Studentnettverket

Jeg besøkte en tidligere norgesstudent ved juletider i 1996. Jeg kaller ham Peter. Like etter min ankomst til hans hjem i en landsby mange timers busstur fra Accra, får Peter besøk av 3 eldre herrer, en dame og 2 unge menn. De avlegger Peter et julebesøk, medbringende noen flasker pils for å skåle og sette atmosfæren ved situasjonen. Etter hvert forstår jeg hva besøket handler om. Peter hadde 4- 5 år tidligere hjulpet en av de unge mennene som var sønn av en av de eldre mennene, med finansieringen av flybilletten da denne fikk tilbud om studieplass i Norge. Den unge mannen hadde startet sitt studium i Norge, men reist videre til Canada fordi han var usikker på omdømmet en norsk utdanning hadde i Ghana. Han var hjemme på ferie, og far og sønn med slektninger kom for å takke Peter for hjelpen. Faren lot det klart skinne igjennom at uten Peters hjelp hadde sønnen neppe kunnet dra til Norge for å studere, selv om far satt i en god stilling som rektor ved en større skole i distriktet. Far og sønn kom fra samme region som Peter, men fra en landsby noen timers reise unna. Besøket tok en dag, men det var udiskutabelt om besøket skulle gjennomføres eller ikke, selv om det hadde tatt sin tid å få det til. Faren skulle vise Peter sin respekt og takknemlighet for tjenesten.

Også jeg ble involvert i en slik finansieringskrise mens jeg var i Ghana. Et søskenbarn av en tidligere norgesstudent hadde fått studieplass ved et norsk universitet. Postgangen mellom Norge og Ghana hadde vært usedvanlig sein, og da mannen omsider får opptaksbrevet er semesteret startet. Han ringer universitetet, får han 1 uke på seg til å være på plass ved universitetet, ellers mister han studieplassen. Den tidligere norgesstudenten ringer meg. Jeg hadde ikke 10 000 Nkr tilgjengelig i Ghana, og skulle jeg få penger overført fra Norge ville det ta minimum en uke før jeg hadde de utbetalt i banken. Min mann, Erik, skulle ankomme dagen etter og gjennom hans American Express klarte vi å få billetten ordnet. Erik og jeg opprettholdt ikke kontakten med denne studenten i Norge fordi han studerte i en annen by, men det siste mannen gjør kvelden før han forlater Norge etter 2 års vellykket hovedfagsopphold, er å ringe for å takke. Denne studenten og hans søskenbarn som hadde studert i Tromsø, kom på ingen måte fra en velstående familie som kunne skaffe 10 000 Nkr i en håndvending, og studenten hadde sagt fra seg en studieplass i Norge året før pga. problemer med finansiering av billetten.

Peters hjelp til den unge mannen, viser til en av styrkene ved ghanesiske studenters muligheter for studier i utlandet og i Norge. Ghaneserne utgjør en større gruppe ved norske universiteter og de hjelper hverandre med finansiering av billetten gjennom de uformelle nettverkene som eksisterer dem imellom. De studentene som allerede er i Norge

er potensielle hjelpere for nye studenter med utgiftene til flybilletten, og dette tilbakebetales når studielånet kommer. Dette viser den nesten uoverkommelige økonomiske barrieren som eksisterer i forflytninger fra sør til nord. Har man kjente eller slektninger som allerede er innenfor et vestlig økonomisk felt, så er det langt lettere å håndtere de økonomiske utfordringene som ligger til forflytningene.

Disse historiene viser skalabegrepets relevans for identifisering av sosiale dynamikker som påvirker karrieremuligheter, og som kan virke motiverende for å legge karrierebaner til felter som har romlig rekkevidde. Den økonomiske og symbolske kapital man gjennom et utdanningsopphold i utlandet tilskrives, virker som en motiverende faktor for å studere i utlandet, og den legitimerer de økonomiske løft som enkeltaktørene og deres familie og slekt foretar for å muliggjøre slike romlige feltutvidelser.

### **3.8 Kompleksitet**

Jeg skal nå undersøke eller vise hvordan statusinventar i andre sosiale felter påvirker sosiale mobilitetsmuligheter gjennom høyere utdanning. Er det mulig å identifisere sosiale dynamikker som hindrer eller muliggjør utdanningsmuligheter, og hva forteller dette eventuelt om kompleksitet, dvs. graden av rolledifferensiering og variasjoner i rollebytte som er mulige i et sosialt system?

#### **'Det afrikanske øye- blikket'**

Obroni- kategorien var en kategori som var knyttet til hudfarge, og som var relevant under hele feltarbeidsoppholdet. Imidlertid endret min samhandling på de uformelle, men offentlige arenaene karakter etter en tid. Markedskonene skiftet sin kategoritiltale overfor meg fra obroni til Akushua. Akushua er et navn på Chi- språket for jente født på søndag, et lykkebarn. Og selv om dette også må sees som en vellykket salgsstrategi fra markedskonenes side, slik de ghanesiske norgesstudentene påpekte, så gjorde endringen i tiltaleform overfor meg en forskjell, ved at de benyttet en kategori de også benytter på sine egne. Det underliggende budskap som lå i kategoriskiftet var at jeg ble inkludert. Når dette begynte å prege situasjonene på disse arenaene, så hadde det nærmest metamorfoselignende effekt på min trivsel og trygghet. I den grad det er mulig å begrepsfeste hva denne metamorfosen handlet om, så mener jeg det hadde sammenheng med at jeg bestemte meg for å skifte tempo, justere kroppsspråket.

Giddens, 1995, skriver med henvisning til Goffman at 'dannet uoppmerksomhet' er den mest grunnleggende form for ansiktsforankrede forpliktelser ved møter mellom fremmede

under modernitetens betingelser, som manifesterer seg i blikket. Gjennom det flyktige blikket, å holde den andres blick bare et kort øyeblikk, og se framfor seg idet man passerer hverandre, uttrykker man en anderkjennelse av den andre som aktør, og blikket signaliserer at man ikke har uvennlige hensikter, men heller ikke tilgjengeliggjør seg på disse arenaene. En slik 'dannet uoppmerksomhet' knytter Giddens til 'tillit som bakgrunnsstøy'. Giddens 1997:63

Oppmerksomheten på de offentlige og uformelle arenaene jeg her referer til, er av en helt annen beskaffenhet enn det Giddens henviser til. Under feltarbeidet kalte jeg denne oppmerksomhetskunsten 'det afrikanske øye-blikket'. Med dette forsøkte jeg å fange sammenhengen mellom oppmerksomhet, koblet til blick, og sensitiviteten for her og nå, øyeblikket. Dette kom til å stå som en kontrast til den måten jeg var vant til å omgås fremmede på tilsvarende offentlige og urbane arealer i Norge.

Dette var ikke en samhandlingskode som bare ble gjort relevant overfor meg, som fremmed, men det viser til en samhandlingsform hvor man engasjerer seg i det som foregår rundt en, selv om ingen forventer det eller det har med en selv å gjøre. På bussen, tro-troen, kunne dette arte seg i at folk hadde store diskusjoner med fremmede om forskjellige tema eller situasjoner som dukket opp underveis. En gang handlet det om billettørens unge alder. Billettøren var 8- 10 år gammel, og en eldre mann kommenterte overfor gutten, sjåføren og passasjerene at denne gutten ikke skulle vært her som billettør. Han skulle vært på skolen. Og dette utløste en større diskusjon mellom passasjerene om moralske aspekter ved dette forholdet.

Det er også et annet forhold knyttet til de samme sosiale dynamikker som jeg mener har relevans for å forstå en type sosial kompetanse som ligger til grunn for å engasjere seg. En av de første turene jeg våget meg til byen alene etter mørkets frambrudd, så skjedde følgende: Tro- troen stopper ved National Theatre hvor det på dagtid er et svært marked og alltid masse folk, og hvor jeg skal gå av. Plassen foran National Theatre er bekmørk, og nesten folketom. Jeg skulle møte noen kjente som skulle spille på et hotell i nærheten. Idet jeg går ut av tro- troen møter jeg to herrer som skal til å entre tro- troen. De stopper øyeblikkelig opp, og den ene sier: 'Sister, where are you going?' Jeg var ikke høy i hatten over at jeg fra første øyeblikk hadde påkalt fremmede menns oppmerksomhet, men 'noe' med situasjonen gjorde meg trygg, og jeg svarte hvor jeg skulle. Reaksjonen uteble ikke: En hvit dame kunne umulig gå alene i mørket her. Det var ikke klokt. De la om sine hjemreiseplaner og fulgte meg til hotellet. De to karene kom fra arbeid, og hadde en lang reise hjem, men det var den mest selvfølgelige ting i verden for dem å påse at en fremmed hvit dame kom seg trygt dit hun skulle. Dette er langt fra den 'dannede uoppmerksomhet'



som Giddens refererer til. Dette er en dannet oppmerksomhet som handler om å involvere seg i situasjoner som oppstår og effekten dette hadde på meg var i høyeste grad tillitsskapende da jeg først evnet å ta perspektivet.

Hva var dette 'noe' i situasjonen som gjorde meg trygg? Jeg mener dette handlet om deres tiltalemåte; 'sister'. Både 'sister' og Akushua er kategorier som inkluderer når de benyttes overfor fremmede. Denne kommunikasjonsmåten overfor fremmede, er hva jeg kaller en type sosial kompetanse i det å bruke inkluderende og overbyggende kategorier. Gjennom å benytte lokale kategorier overfor fremmede, settes rammen for kommunikasjonen slik at den fremmede føler seg inkludert. Denne måten å kommunisere på ble ikke bare benyttet overfor fremmede. I husholdet jeg bodde så jeg hele tiden hvordan tegn eller kategorier ble benyttet for å binde sammen, forene, inkludere. Gud og Allah ble tilbedt side om side, ulike språk ble snakket i samme samtale og man skiftet språk etter som aktørene skiftet. Søster, bror, mor eller tante, var ikke referanser til biologiske relasjoner, men til kvalitetene man ønsket å fremheve ved relasjonene.

### **3.9 Studentene i Tromsø.**

Høsten- 96, mellom mine to feltarbeidsopphold i Ghana, foretok jeg en statistisk kartlegging av visse sosiale identitetskjennetegn ved den ghanesiske studentgruppen i Tromsø. Kartleggingen forgikk gjennom at jeg hadde laget et standardisert skjema som jeg ba studentene svare på skriftlig, se vedlegg 6. Dette skjemaet var todelt. Den første delen bestod av standardiserte svaralternativer på hva man kan kalle faktaspørsmål, kjønn, alder, sivilstatus osv., den andre delen bestod av spørsmål som studenten kunne besvare med egne ord. På bakgrunn av spørreskjemaet ville jeg så intervjuet et visst antall studenter, for å sikre meg at spørsmålene var forstått og for å gi studentene en mulighet til å kontekstualisere sine svar.

Selv om de ghanesiske studentene i Tromsø er blant de største nasjonale studentgruppene fra såkalte utviklingsland, så anså jeg anonymiteten for å være et kritisk punkt ved undersøkelsen. Jeg valgte derfor å be studentene oppgi navn. Dette var også for å kunne gå tilbake til et utvalg å foreta nærmere intervjuer, både for å sjekke om at spørsmål og kategori bruk var sammenfallende og for å supplere undersøkelsen med studentenes egne refleksjoner over studieoppholdet og hva som hadde muliggjort deres utdanningsmuligheter. Slik opplysningene fra spørreundersøkelsen presenteres her, så er full anonymitet vanskelig å imøtekomme, men opplysninger som kan oppfattes som sensitive blir heller ikke brukt.

Undersøkelsen kom i stand på bakgrunn av tilbakemeldinger jeg hadde fått på mine presentasjoner av prosjektet fra samfunnsvitere i Ghana. Ghanesiske samfunnsvitere har solide kunnskaper i kvantitative metoder, og dette er ofte også utgangspunktet for forskere som benytter kvalitative tilnærminger. På det tidspunktet hadde jeg et ønske om at prosjektet skulle kunne kommunisere med et fagfelt i Ghana, så vel som i Norge, og jeg bestrebet meg derfor på å tilpasse metodene til slike krav. Et annet poeng jeg også så som viktig for prosjektet var å ha en viss kontroll over på hvilken måte mine relasjoner til studentene etablert gjennom sosialarbeiderstillingen, hadde påvirket det feltarbeidsfokus jeg hadde gjennom at studentene var mine referansepunkter i oppstarten av feltarbeidet. Blant annet handlet dette om at samfunnsforskere ved Legon hadde stilt seg kritisk til mine omtrentlige inntrykk av at de ghanesiske studentene kom fra ulike etniske grupper i Ghana. Dette var helt berettigede kritiske kommentarer, og de bevisstgjorde meg på hvordan relasjonsbyggingen til studentene i Tromsø kunne medvirke til systematiske feilfokus i feltarbeidet med hensyn til mer generelle trekk ved studentmobiliteten. Undersøkelsen avstedkom ikke uventet mange reaksjoner fra studentene. Disse reaksjonene og den situasjon som oppstod i prosjektet på bakgrunn av undersøkelsen skal jeg komme tilbake til i kapittel 5.

Tallene i undersøkelsen har jeg delvis sammenlignet med studentpopulasjonen ved University of Ghana, Legon, og delvis med totalpopulasjonen i Ghana, ut fra tilgjengelige statistikker. Jeg supplerer også undersøkelsen med kjennskap jeg har til studentgruppen fra andre sammenhenger. Når jeg gjør dette så skulle det komme tydelig fram.

Jeg betrakter noen av kategoriene som blir benyttet i undersøkelsen som sosiale statuser. Gjennom studentenes kommentarer fra intervjuer og samtaler, så vil disse kvantitative størrelser bli belyst for å fortelle noe om den relevans og betydning det tillegges for utdanningsmuligheter.

### **Den ghanesiske studentpopulasjonen ved UiTø pr. 1996**

Det føres ikke statistikk over hvor det blir av uteksaminerte UiTø- studenter, derfor prøvde jeg sammen med noen ghanesiske studenter og ansatte ved universitetet som kjente utenlandske studentene, å kalkulere hvor mange som var ferdige og hvor disse oppholdt seg.

Høsten- 96 studerte 25 ghanesiske studenter til en høyere universitetsgrad ved universitetet i Tromsø og ca. 12 studenter hadde avsluttet hovedfagsstudiene ved UiTø. Av de som var ferdige med hovedfagsstudiene, visste man at 4 var reist tilbake til Ghana, 2 forsøkte å få

dr. gradsfinansiering i Tromsø, 3 var gift med norsk ektefelle og bosatt i Tromsø, 2 var reist videre til 3. land for å ta dr. grad. 1 hadde avbrutt studiene og reist tilbake. Totalt hadde altså ca. 37 ghanesere gjennomført eller var i gang med høyere grads studier ved UiTø siden oppstarten av innføringsprogrammet 1989. Av disse oppholdt 30 seg i Tromsø høsten 1996. Dette kan stilles opp slik:

### Oppholdssted og fase i utdanningsforløpet

**Tabell 3.1:**

	I Tromsø	Reist tilbake	Reist til 3. Land	Totalt
Ferdig med studiene	5	5	2	12
Under utdanning	25			25
Totalt	30	5	2	37

Sett i lys av Flatinrapportens tall om hjemreisestatistikken, kapittel 1, hvor man der positivt kjenner til at 0.7% har reist tilbake, så ser man at dette ikke stemmer med situasjonen for den ghanesiske studentgruppen i Tromsø.

Denne oversikten dannet også basis for utsendelsen av spørreskjemaene. 25 studenter fikk distribuert og tilsendt spørreskjemaene ved hjelp av den ghanesiske studentforeninga i Tromsø. 3 av disse var i den aktuelle perioden selv på feltarbeid, og jeg fikk tilbake 16 besvarte skjema av totalt 22 mulige. Dette gir en svarprosent på ca. 73%.

### Alder, sivilstatus og kjønn

**Tabell 3.2:**

Kjønn	Alder					Sivilstatus		
	<30	30-35	35<	Ukjent	Totalt	Gift	Ugift/skilt	Totalt
Kvinner	0	3	0	0	3	3	0	3 ( 19%)
Menn	4	6	2	1	13	9	4	13 ( 81%)
	4	9	2	1	16	12	4	16 (100%)

Aldersmessig er de fleste godt voksne studenter når de når hovedfagsnivå, også i Ghana. Dette skyldes at Ghana fram til 1987 har hatt en svært lang og omfattende grunnskole og allmennfaglig utdanning, 13- 17 år, denne er nå endret til 12 år. De fleste har også avtjent verneplikten før de begynner på universitetet.

De aller fleste ghanesiske studentene, 75%, er gift og har flere barn. De gifte studentene kommer til Norge alene, men får sine familier til Norge i løpet av det første studieåret. De aller fleste gifte studenter får 'familiegjenforening' med sin familie når de oppholder seg i Norge på studentstatus etter UDIs regelverk. Grunnen til at dette først skjer etter en viss

tid, er at UDI krever at studentene skal kunne forsørge sine familier gjennom et visst minstebeløp de må dokumentere i tillegg til lån og stipend. Dette betyr at nesten alle studentene har en bijobb ved siden av studiene. Det at de fleste studentene er gifte, og de fleste etter hvert får sin nærmeste familie, ektefelle og barn, til Norge tilsier også at det er en ganske stor gruppe ghanesere, ca. 100, i Tromsø by. De ghanesiske studentene i Tromsø har en egen forening, som organiserer fester og andre sosiale aktiviteter for både sine egne og andre.

Kjønnsfordelingen blant studentene ved University of Ghana, Legon ligger på 25% kvinner og 75% menn. Denne oversikten viser at kvinnerepresentasjonen i Tromsø er noe lavere, ca. 20 %. Allikevel vil jeg hevde at tallene viser en overrapportering. Tar jeg hensyn til alle de ghanesiske studenter som har studert i Tromsø, så går kvinnerepresentasjonen kraftig ned. Av totalt 37 ghanesiske studenter i Tromsø, så finner man bare 4 kvinner, dvs. 11%. Noen av disse kvinnene begynner sine studier i Norge som følge av sine menns opphold. De kvinner som hadde studiekompetanse hjemmefra, kunne få opptak ved universitetet slik stipendordningen fungerte før kvoteprogrammet trådte i kraft. Skaffet de seg godkjent språkprøve i norsk, kunne de melde seg opp i de fag de ønsket ut fra sin kompetanse hjemmefra og ledige studieplasser. Kvoteprogrammet begrenser disse valgmulighetene i og med at det bare gis støtte til de fag som er godkjent under kvoteordningen<sup>22</sup>.

Kjønn er altså en sosial determinant, status, som påvirker utdanningsmuligheter i Ghana og i enda større grad påvirker hvem som tar en høyere utdanning i Norge.

### Studentenes utdanningsbakgrunn ved ankomst

**Tabell 3.3**

Universitet, Lavere grad	College, lærerutdanning	Fra videregående	Totalt
12	3	1	16

De aller fleste studentene har en lavere grad fra et universitet i Ghana. Dette fordeler seg ganske jevnt mellom University of Ghana, Legon og University of Science and

<sup>22</sup> Dette kan bety at kvinnerepresentasjonen blant de ghanesiske studentene kan gå noe ned som følge av kvoteprogrammet. Dette må også sees i sammenheng med studentenes alder. Nesten samtlige har barn å forsørge, og selv om man i Ghana har et bedre støtteapparat i storfamilien med hensyn til forsørgelsesansvar og omsorg for barn, så tilsier sammenhengene mellom sivilstatus, alder og utdanningsmuligheter at dette ikke er en ordning som i nevneverdig grad aspirerer for ghanesiske kvinners utdanningskarrierer.

Technology, Kumasi. Et mindretall har gått vegen via en lærerutdanning eller en annen profesjonell høyskoleutdanning til studier i Tromsø.

En av de hypoteser forskere i Ghana stilte for å forklare hvorfor ghanesiske studenter tar en utdanning i utlandet, var at dette måtte sees som et uttrykk for mangel på studieplasser ved ghanesiske universiteter. Jeg fikk opplyst at man regner med at ca. 25% av alle som hvert år kvalifiserer seg for å komme inn på universitetet på bakgrunn av uteksaminering fra videregående skole, får studieplass. Tall fra Legon viser at ca. 50 % får opptak av aktuelle søkere. Se vedlegg 4. Tabell 3.3. viser at norske universiteter rekrutterer blant de som allerede har fått opptak ved ghanesiske universiteter.

### Studentenes utdanningsambisjoner

**Tabell 3.4:**

Hovedfag (M. Phil.)	Dr.grad. (PhD)	Usikker	Totalt
7	7	2	16

Tabell 3.4 viser at nesten halvparten av studentene ønsker å gå videre på en doktorgrad. I forhold til de konklusjoner som Flatinrapporten i sin tid gjorde, om at studentene ikke returnerer hjem etter endt utdanning, se kap 1, så vil individuelle utdanningsmål være en viktig variabel å ta i betraktning når man skal vurdere hva en returstatistikk forteller.

Blant de som her svarte 'usikker', så var den ene nettopp ferdig med hovedfaget og vurderte mulighetene for å gå videre. Den andre var en av kvinnene som hadde tatt enkeltfag ved universitetet mens mannen holdt på med sine hovedfagsstudier. Hun overskuet ikke på dette tidspunktet mulighetene for å fortsette studiene etter at UDIs hoved- oppholdssøker, hennes mann, hadde avsluttet studiene. Kategorien 'usikker' må derfor ikke leses som at dette betyr at de har problemer i studiene.

### Studentenes religiøse tilknytning

Alle studentene i Tromsø bekjenner seg til kristendommen, selv om flere studenter kommer fra familier hvor mor og/ eller far bekjenner seg til andre religionsformer, og i hovedsak til tradisjonelle religioner hvor ofring og tilknytning til forfedrene er essensielle elementer. Noen få studenter har muslimske navn, noe som kunne indikere en konvertering fra islam til kristendommen. Det er imidlertid ikke uvanlig at barn gis muslimske navn om de vokser opp i et område med sterk muslimsk forankring. Totalt i Ghana regner man at ca. 43% er kristne, 17% er muslimer og 40 % tilhører andre religioner inklusive de tradisjonelle, animistiske religionene. Assimeng, 1989:120. Professor Assimengs tall er fra 1980. Aschehoug & Gyldendals leksikon, oppgir dette til ca. 52%

kristne, 13% muslimer og 35 % andre, tall jeg antar er av nyere dato, for det er i hvert fall dette som er tendensen. Flere ghanesere blir kristne. Islam og tradisjonelle religionsformer opplever tilbakegang i antallet tilhengere.

Jeg tror i all hovedsak at studentgruppen i Tromsø gir en noenlunde korrekt bilde av norgesstudentenes religiøse bakgrunn. I Ghana møtte jeg 3 tidligere norgesstudenter som var muslimer. De finnes, men de er et meget lite mindretall. Dette mener jeg indikerer at religion er en av de viktigste sosiale determinanter for rekruttering til høyere utdanning.

### Nær families akademiske bakgrunn

**Tabell 3.6**

Relasjon	Menn	Kvinner	Totalt
Besteforeldre	0	0	0
Mor/ far	4	2	6 (38%)
Søsken	4	1	5 (31%)
Onkel/tante	3	0	3 (19%)
Søskenbarn	1	0	1 (6%)
Ingen	1	0	1 (6%)
Totalt	13	3	16

Tabell 3.6 er basert på følgende spørsmål: Har noen i din familie akademisk bakgrunn, og oppgi i så fall dine slektskapsrelasjoner til disse?

Jeg har bare markert én relasjon pr. student, dvs. den som står ego nærmest i rekkefølge, 1. mor/ far, 2. søsken, 3. onkler /tanter 4. søskenbarn. Dette betyr at de som har utdannede foreldre, gjerne kan ha både søsken, tanter, onkler og søskenbarn også som har akademisk utdanning.

Ca. 40 % har foreldre med høyere utdanning, og ca. 70 % av studentene som har svart har foreldre eller søsken som også har høyere utdanning. Kun én person, 6 %, har ingen nære slektninger med høyere utdanning. Dette skulle indikere at høyere utdanning innenfor nær slekt faktisk er temmelig viktig faktor for utdanningsmuligheter. Det man imidlertid skal være varsom med i fortolkningen av tallene, er å legge for sterke føringer med hensyn til kjernefamilien. I enkelte sammenhenger i Ghana er 'storfamiliebegrepet' ikke bare en henvisning til forpliktelser overfor slekten, men også ekteskapsformer. Innenfor de tradisjonelle religionsformene og innenfor islam, er flerkoneri tillatt og et tegn på høy sosial posisjon. Dette tilsier også at antallet søstre, brødre og søskenbarn kan være temmelig stort i slike familiekonstellasjoner. Oppongs studier om sammenhengen mellom

foreldrenes utdanningsbakgrunn og husholdsorganisering er således en viktig faktor både for ungenes utdanningsmuligheter, men også for de forpliktelser utdanningen fører med seg overfor storfamilien. Studenter med mor og/ eller far som har utdanning, kan altså oppleve å ha et solid støtteapparat rundt sin utdanningssituasjon, mens studenter som er 1. generasjon i langt mindre grad har de samme rammene rundt sin situasjon. I samtaler og intervjuer kommer forskjellene mellom 1. og 2. generasjon med utdanning klarere fram med hensyn til hvilke forpliktelser utdanningskarrieren og oppholdet i vesten gir overfor slekt og storfamilien.

En av studentene hadde ingen slike forpliktelser å vise til. Hans foreldre og alle hans søsken hadde høyere utdanning, og han hentet i større grad økonomisk støtte fra dem til studiene i Norge, enn omvendt. Andre er slektens innovatører i forhold til høyere utdanning. De er den i slekten som har kommet lengst i utdanningssystemet, og mange kommer fra familier hvor mor og far ikke kan lese eller skrive, selv om de fleste har representanter i familien eller slekten som har høyere utdanning. Dette gjenspeiler de vanskeligheter man kommer i om man skulle forsøke å transformere utdanningsbakgrunn til klasseinndelinger i Ghana. Man finner høyst sannsynlig et svært sammensatt bilde av utdanningsbakgrunn innen en og samme familie, jfr. Nukunya 1992, Oppong 1974, 1975.

En annen student fortalt om sitt besøk hjemme i Ghana. Han representerer 1. generasjon med utdanning hvor søsken og søskenbarn har utdanning. En slektning av han døde, og han hadde hatt med penger til sin søster i forbindelse med dødsfallet da han var hjemme. Jeg traff vedkommende i Tromsø ca. 1 mnd. etter reisen. Senest dagen før hadde han fått brev fra sin niese, som skrev at noen hadde stjålet pengene. Han måtte sende mer penger. Da han var hjemme kunne han ikke besøke sin mors landsby, fordi alle ville forvente penger av ham. Han måtte avtale med mora å møtes i en annen landsby. *'Everybody thinks you have all the money in the world when you live in the west, they don't understand I am a student, without a job and income.'*

### **Regional og etnisk identitet.**

Etnisitet vil jeg foreløpig definere som et identitetsaspekt, dvs. som en sosialt skapt del av en persons selvoppfatning, slik vedkommende er avhengig av å få den bekreftet. Høltedahl i Rudie, 1984.

Jeg etterspurte studentenes etniske bakgrunn i spørreundersøkelsen, og ut fra de innkomne svar så skulle dette fordele seg slik:

Etnisk gruppe	Tall basert på spørreskjema	I totalbefolkningen	Korrigert*
Akan	12 (75 %)	44%	14 (63 %)
Ewe/ Anglo	1 (6%)	13%	4 (18 %)
Ga Adangme	0	8 %	1 ( 4 %)
Mossi Dagbani	0	16 %	0
Andre	3 (19%)	19 %	4 (18 %)
	16		22

I spørreundersøkelsen har det skjedd en systematisk feil. Siden jeg kjenner noen av studentene i Tromsø fra før, vet jeg at tallene basert på spørreskjemaet gir et feil inntrykk. Ewene er høyere representert enn det spørreundersøkelsen viser. Jeg her derfor laget en kolonne jeg har kalt 'korrigert\*', hvor jeg har justert tallen med studenter som ikke svarte på undersøkelsen og som jeg positivt kjente den etniske bakgrunnen til. Derfor blir summen 22.

Sammenligner jeg fordelingen av studentenes etniske tilhørighet med de returnerte norgesstudentene jeg møtte og intervjuet i Ghana så endrer bildet seg drastisk. Av de 13 personene jeg intervjuet der var 6 Ewer, 4 fra andre folkegrupper og 3 Akan<sup>23</sup>. Disse korrigeringer gir således et bilde som støtter de hypoteser samfunnsvitene i Ghana hadde om rekrutteringen til høyere utdanning i utlandet basert på etnisk tilhørighet. De hypoteser de stilte var at man ville en overrepresentasjon spesielt fra folkegruppen Akan, men også Ewene ville være godt representerte i statistikken. Representanter fra Dagombaene, Dagbani, ville være underrepresentert. I hovedtrekk bekrefter funnene med korrigeringer disse hypotesene.

Det er imidlertid ganske problematisk å behandle etnisk bakgrunn som en 'ren' statistisk kategori i ghanesiske sammenhenger. Jeg skal vise noen av de problemer man fort kommer opp i. Dette vil også belyse den hypotese jeg framsatte innledningsvis om at man ikke kan forutsette at såkalte tradisjonelle statuser begrenser folks karrieremuligheter. Graden av kompleksitet i et samfunn må undersøkes empirisk.

<sup>23</sup> Lægrans undersøkelse, 1997, styrker inntrykket av at Ewene er bedre representert enn spørreundersøkelsen fra Tromsø skulle tilsi. Hun benytter ikke etniske kategorier, men geografisk tilhørighet 'place of origin'. Dette er også et problematisk begrep, som både kan bety etnisk bakgrunn, men også referere til fødested. Volta Region, Ewene kjerneområder, er i hennes statistikk representert med 30%.



### 3.10 Tvetydige statuser

Jeg spurte en av de returnerte norgesstudentene, jeg kaller ham Frank: 'Where in Ghana are you from?

'I come from- it is combined... My mother come from Greater Accra Region, my father from Volta Region, I was born in Eastern Region and I was grown in Eastern Region and I came down to Accra for my secondary education, and university education. I am just mixed, but ethnically I come from Volta Region. I define myself from Volta Region, ethnically because of the patrilineal part. Politically from the Greater Accra Region, the Ga Adagbe, but ethnically from the Volta Region, the Ewe.'

'When you say home....'

'Home?' (lattersalve), 'Ah- that is difficult. My father came from Volta Region to Eastern Region in the early 20ies, and settled there. That is where he settled and bought a house. So home, home is a different thing in different situations. Well, when I say home now, I think I mean Eastern Region, because that is where my mother is now and that is where we have a house. But ethnically when I say home, I mean Volta Region, and people do not know much about this. When I told somebody I was going home, the person would think I was going this way, but I was going the other way. That's the situation. In Ghana you hardly find somebody who is only confined to his ethnic area, we are people moving, from Kumasi to Accra, from the south to the north, for studies, for work, because they marry. I can tell you some about the place I was bread, and I can tell you a *little* about my ethnic home, because I never lived there, I only went there occasionally for visits, for funerals, festivals, that is it.'

Når Frank problematiserer sin etniske bakgrunn med latter, så refererer han til et skille han gjør mellom etnisk bakgrunn knyttet til patrilineær avstamning gjennom far, og til hva han kaller 'politisk etnisitet' som jeg oppfatter han knytter til sin mors etniske bakgrunn. Slik jeg forstår dette omtaler han etnisitet som en kulturell kompetanse knyttet til identitetskjenntegn som man i gitte situasjoner kan velge mellom å eksponere eller ikke. Etnisitet er på ingen måte en *imperativ status*, som styrer hva som kan foregå i de ulike sosiale feltene. Man kan i stor grad selv velge om man ønsker å gjøre denne statusen relevant eller ikke.

I Ghana er det etniske mangfoldet stort, endogami er ikke en ekteskapspraksis noen grupper etterstreber, og barn har gjerne foreldre fra ulike etniske grupper, ergo vil etnisitet skifte karakter etter hvor man oppholder seg.

Det Frank her berører, er også den høye geografiske mobiliteten man finner i Ghana, jfr. kapittel 1 hvor jeg berører den store og stadig økende mobiliteten fra landbygda og inn til byene. Volta Region, som er farens opphavsregion, er også en region som har vært utsatt for enorme forflytninger av folk, både som følge av at Ewene ble delt mellom to land, Ghana og Togo, men også fordi det er i denne regionen man finner den store kunstige innsjøen, Lake Volta, som ble demmet opp i 1967 for å bygge Akasumbo Dam for elforsyningsformål. Lake Volta dekker i dag 8517 km<sup>2</sup>, dvs, vel 3 % av landets totale areal

og strekker seg i lange, tynne 'fjorder'. Store landområder ble berørt under denne utbyggingen, og aller mest berørte den områdene i Volta Region. I flere andre regioner gjennomføres det store repatrieringsprogrammer. To av de tidligere norgesstudentene jeg traff i Ghana, var ansatt i prosjekter som også innebar å planlegge og gjennomføre store forflytninger av folk. I nord, langs elven Hvite Volta, hadde man tømt store områder for folk for å kunne foreta kjemisk sprøyting mot 'blackflies'<sup>24</sup>.

I nord hadde man på begynnelsen av 90-tallet voldelige konflikter mellom Dagombaer og Konkombaer, hvor Konkumbaene ble fordrevet fra store områder og hadde flyktet til Konkumbaenes tradisjonelle kjerneområder mot grensen av Togo i nordlige Ghana.

Også foreldres profesjoner fører til geografisk mobilitet. Mange av studentene som tilhører folkegrupper fra sør, har i perioder av sitt liv bodd andre steder i Ghana som følge av foreldrenes arbeidsforhold. Offentlige stillinger i nordområdene er ofte besatt av folk sørfra, som har utdanning, og ungene har vokst opp i andre deler av landet enn det deres etniske tilhørighet skulle tilsi og har kanskje aldri bodd i det området deres forfedre kommer fra, slik som Frank refererer til. Flere av studentene har også gått på kostskoler i andre distrikter eller regioner enn der foreldrene har oppholdt seg, og kan vise til geografiske forflytninger i sine utdanningsforløp i samsvar med de ulike fasene i utdanningsforløpet. Småskole, 1.- 6. klasse på ett sted, middelskole et annet sted, videregående skole, O- level & A- level et tredje og et fjerde sted osv.

Sammenhengen mellom et stort etniske mangfold i Ghana, hvor endogami ikke har vært etterstrebet, og det forhold at den geografiske mobiliteten er påfallende høy, gjør etnisk tilhørighet til et relativt begrep. I en urban setting må etnisk tilhørighet gis relevans gjennom at man tilkjenner dette gjennom ytre kjennetegn, som språk eller kanskje klesdrakt. Derfor kan Franks omgivelser tro hans 'place of origin' er i motsatt retning av hva den er. Dette muliggjør også at man kan 'sjonglere' med etnisk tilhørighet på en måte som jeg tror kan romme hva Frank kaller 'politisk', gjennom at kompetanse fra ulike etniske grupper i gitte situasjoner kan utvide valgmulighetene.

Det er med andre ord ikke lett å finne en måte å beskrive etnisk bakgrunn i Ghana som beskriver hva dette har å bety for selvtilskrivelse, tilskrivelse fra andre og i hvilken grad det oppleves forpliktende på ulike arenaer, og på hvilken måte det påvirker utdanningsmuligheter. Dette må kontekstualiseres, fordi det får forskjellig betydning i ulike situasjoner.

---

<sup>24</sup> Jeg kjenner ikke et norsk navn på fluen. Det er en flue som tilhører Simulium familien, hvis bitt kan medføre til blindhet hos mennesker

Jeg skal belyse dette nærmere gjennom en historie som min husfrue under oppholdene fortalte. Hennes statuskombinasjon er i ghanesisk sammenheng ganske uvanlig. Hun representerer summen av de kritiske kjennetegn som statistisk skulle vanskeliggjort sosial mobilitet gjennom utdanningssystemet. Hun er kvinne. Hun tilhører aldersmessig norgesstudentene foreldregenerasjon. Hun kommer fra nord og tilhører folkegruppen Mossi- Dagbani. Hun har en muslimsk bakgrunn, selv om hun selv nå regner seg som kristen. Ingen i hennes mors familie har utdanning. Hvordan kunne hun få utdanning? La meg først ramme inn hva 'umuligheten' i dette skulle bestå i.

### **Regionale forskjeller**

Forholdet mellom nord og sør i Ghana er preget av senter- periferiproblematikk i nærmest alle henseende. Klimatisk er det svært store forskjeller. I sør finner man tropiske regnskoger og fruktbare dyrkningsområder. I nord er klimaet tørt, og landskapet langt mer karrig, og kan karakteriseres som savanne. I sør finner man kakaoplantasjer, edeltreproduksjon og mineralforekomster som blir utnyttet kommersielt på pengemarkedet. I nord har man noe produksjon av sheabutter og noe grønnsaksdyrking, til kommersiell bruk, men stort sett lever folk av sjøbergingsjordbruk. I landsmålestokk utgjør folkene i nord mer enn 20% av landets befolkning, 16% Mole- Dagbani, 4% Gurma, 2% Grussi. I nord er den største konsentrasjonen av muslimer representert, og Nukunya viser til at etniske kategorier og religion ofte blir blandet sammen av folk.

'Here it is pertinent to observe also that with Islam as the principal religion of the north, many southerners tend to confuse northerners with the Hausa who, to them, are the typical Moslems and, therefore, lump them together as Hausa or northerners. The fact is that most southern Ghanaians do not even know that the Hausa are non- Ghanaians and that northern Ghanaians are not Hausa. The result is to further emphasize in the mind of southerners their differences from their northern neighbours' Nukunya, 1992:228

Hausa er muslimenes religiøse språk, fordi omvendelsen til islam skjedde som følge av handel og religiøs krigføring hvor Hausaene var sentrale aktører. Hausaene har sine kjerneområder i nordlige Nigeria, men er spredd både i etnisk og språklig forstand over hele Vest- Afrika.

### **Dagombaene**

Madam tilhører Dagombaene (Mossi- Dagbani kategorien) på morssiden. Dagombaene og folkene i nord var i flere hundre år kjent med og påvirket av islamsk innflytelse gjennom handelsrutene som gikk gjennom Sahara mellom kystene i Vest- Afrika og ved Middelhavet, Boahen 1966. Man regner at Dagombaene som folkegruppe ble som

muslimer å regne fra begynnelsen av 1800- tallet da kongen, Naa, konverterte og da islam ble inkorporert i alle sosiale institusjoner. (Oppong, 1973 med referanse til Wilks, 1964)

Oppong, 1973, skriver i sin bok 'Growing up in Dagbon' om oppdragelse og utdanning etter tradisjonelle idealer, og om den motstand Dagombaene hadde til moderne utdanningssystemer. Den første moderne skole ble anlagt i begynnelsen av århundret av britene fordi de anså det nyttig å ha skolerte høvdinger og rekruttere folk til koloniadministrasjonen. Høvdingene ble presset til å sende så og så mange elever, men i stedet for å sende sine egne, sendt de slaver eller foreldreløse.

Etter frigjøringa i 1957 skjedde det en massiv satsning på moderne utdanning. Bare i Tamale, (regionalt sentrum i Northern Region), skjedde det en tredobling av antallet skoler i løpet av 2 år, 1961- 62. Imidlertid viser Oppong til statistikk hvor Dagombaene i liten grad benytter de skoleplasser som ble etablert i nord<sup>25</sup>. I 1963 fant man kun 1 dagomba jente i utdanning på høyere nivå enn middelskolen. Oppong mener at hun finner uttrykk for en skepsis til vestlig utdanning rundt 1970 som har klare likheter med situasjonen ved århundreskiftet. Hun refererer til en fars uttalelse om de verdimeslige endringer utdanningen har for hans barn:

'The two schoolchildren in this house have never eaten from the same bowl as their younger brothers and sisters since they went to school. If a poor old man comes from the village they don't take any notice of him while I take him to sleep in my room and give him food from my bowl.'  
(Oppong 1973: 73)

Skolebarnas unnskyldning for ikke å spise av samme fat som søskenen var at de aldri kunne vite hva slags sykdommer de hadde. Det var ikke hygienisk. Det hadde de lært på skolen. Denne farens uttalelse referer også til redselen for en fremmedgjøring av barna med hensyn til én av de fem søylene i islam, det å vise barmhjertighet overfor fattige. De fem søylene i islam er: trosbekjennelsen, bønningen, fasten, å gi til fattige og pilgrimsreisen til Mekka.

Tradisjonelt hadde Dagombaene i likhet med flere av folkegruppene i nord<sup>26</sup> sine egne utdanningssystemer gjennom fostring. Barn fra 5- 6 års alderen ble satt bort til familiemedlemmer, helst bror eller søster av far, avhengig av barnets kjønn, for å få opplæring i håndverk eller andre yrker. Fostring ble sett på som en mulighet for å sikre ungene et variert utkomme i forhold til foreldrenes bakgrunn og muligheter, men også som en stor respekt for den som fikk fostringsansvaret. Det er disse utdanningssystemene Oppong spesielt tar for seg i 'Growing up in Dagbon', 1963, og det er også denne tradisjonen Madam har klart å opprettholde i en moderne sammenheng når hun refererer til likhetene mellom seg selv og sin mor.

<sup>25</sup> 1963: the percentage of Dagomba children in the schools was seen to vary between 3 % in the secondary schools and colleges, about 20 % in the middle schools and 47 % in the primary schools. 1973:69

<sup>26</sup> Ester Goody: fostringstradisjoner blant Gonjaene, i Mayer 1970.

Det er i denne kontekst jeg stiller mitt spørsmål om Madams utdanningskarriere. Hvordan er det mulig for en enslig kvinne, fra nord, av Dagomba folket, å sitte som huseier og husfrue for et stort hushold i et av Accras beste boligområder? Hvordan er det mulig for en kvinnelig Dagomba på vel 60 år å ha høyere utdanning, hvorav deler av denne utdanninga skjedde i utlandet?

Jeg skal la Madam selv få svare på disse spørsmål, gjennom et intervju hun ga på slutten av mitt andre opphold i Ghana, dvs. ca 1 år etter vi først ble kjent. Intervjuet ble tapet, og jeg har transkribert hennes fortelling med svært få endringer i forhold til dets muntlige form. Jeg har i all hovedsak bevart hennes ordvalg og den nødvendige logiske oppbygning hun gir gjennom sitt historiske tilbakeblikk, som hun mente jeg måtte forstå for å få svar på det ovenstående spørsmål. Jeg betrakter intervjuet på mange måter som et livshistorie intervju. Bertaux, 1981, skriver at et godt livshistorie intervju er et intervju hvor intervjupersonen tar kontroll over intervjusituasjonen og snakker fritt. Madam har jobbet i media, hun er mye mer vant til intervjusituasjoner enn undertegnede. Hun har ordet i sin makt, og hadde full kontroll over situasjonen, også rent teknisk/ praktisk. Hun styrte kassetten, slo av og på etterhvert som hun vurderte hva som var egnet til å besvare spørsmålet og hva som var av mer privat og intim karakter. Jeg har derfor ikke pålagt meg selv noen stor grad av 'krysskulturell sensur', men forsøker å utvide konteksten der jeg vurderer det nødvendig for en norsk leser.

I tillegg til mitt spørsmål om hennes uvanlige statuskombinasjoner, startet intervjuet med at jeg redegjorde for hva jeg ville bruke intervjuet til, dvs. at hennes familie er min nærmeste inngang til å forstå ghanesisk hverdagsliv, og at hennes historie kanskje ville egne seg til å belyse i hovedoppgaven hvordan utdanning spiller sammen med andre aspekter ved sosialt liv, og skjønne mer av hvilke stratifiseringsmekanismer man må ta hensyn til når man skal belyse sosial mobilitet i Ghana.

Jeg har anonymisert intervjuet ved å konstruere enkelte navn som er helt meningsløse. Jeg gjør dette fordi Madam tillegger navn betydning i utvelgelsen av fosterbarn, uten at jeg forstår hva hun legger i dette. Derfor har jeg på ingen måte prøvd å gi inntrykk av en affinitet ved å finne egnede muslimske, kristne el. etniske tilknyttede navn, men heller ved å konstruere noen helt absurde navn. Skulle noen av navnene tilfeldigvis være autentiske navn i et språk, så er dette ikke tilsiktet.

Jeg har videre streket under sekvenser eller stikkord i intervjuteksten som jeg vil komme tilbake til i analysen.

### 3.11 'I am just a duplicate of my Mum'

Madam forteller:

*'The thing is- I think it all accounts to the way I was brought up. I am just a duplicate of my Mum. Out of the three marriages she had, she married very, very young, a teenager. In the northern part of Ghana, in those days, children were betroth to men when they were babies. She got married to this very old, elderly man. She had not had her menstruation. So, she was there, the man had many wives, you know in the muslim societies they use to have many wives, and she used to call them rivals, mummies, aunties etc. So when she got her mensa, the rival, the husband's first wife noticed, and called her and told her: 'You get ready, tonight you are going to sleep in Daddy's room...' She was so scared, she started crying, but the wife said: 'No, you have to.' So she was- sent there, and-- being a virgin, the man was so happy.*

*So this poor lady had to stay, unfortunately and fortunately, because he was a rich man, he had everything, but he had no issues. She started having children. She had 5 children by this first marriage, before he died. The day she was having her last, the 5. child, that very afternoon, her husband died, she delivered a baby girl.*

*I happened to be the last born of 10 girls. But unfortunately most of them are dead now. So eventually when her first husband died, she went to live with her father. And there she was, she was a very pretty woman, her father adored her so much, and he said: 'No, I would not let you marry an outsider this time. I would like you to marry someone within the family. The first man was an outsider, somewhere from Chad, a Groma, a Fulani- Groma, but he lived in Ghana - a prosperous man.*

*This time my mother was married to a cousin, a paternal uncle's son, and she had 4 children. Right now, out of 10, we are 4 left.*

*So being married to this cousin, the cousin left, they said he was travelling somewhere, a trader, and he eventually never returned. This was not the first time, each time he went, she was pregnant, this man would go away, and then after the delivery, she had to roam, go around, looking for the husband, and they come back home, she got pregnant again, she delivers, the man leaves, and after the fourth time she decided she was not going away and follow him again. By then she had lost her father, she came to stay with her brother, so- in Tamale, I think, that was where she met my father. He was a southerner, and he was on duty there. She met him, but she would not give in, because she was a Muslim and he was a Christian. The man kept pressing, but she said: 'No'- having so many children, but my daddy never believed her even till he died- every time he would ask: 'Are you sure all of them are your children?' - 'Yes, they are mine...'. Eventually my daddy made a promise which he failed to fulfil...he promised to become a Muslim, when they married. But when he got the woman he refused to become a Muslim, he wanted to be a Christian, and that is what happened.*

*My mother comes from the royal family, so does my father. The Krobo royal family. I don't know how much you know about Ghanaian history, but the paramount, that is our stool, the clanhead of the Krobo, Azu Matekoli, died a few yours ago. Immediately when you mention the name Azu everybody from down south here, will know the person stems from the royal family. When they got married- when I was born, I don't know how old I was, around 2 years old, when the 2. World war broke out. So my father went to war, I don't know where he went, but my father was educated at Furabi college in Sierra Leone, that is where my*

*father had his education. In those days they did not have a very good school system in Ghana. They had it, but the rich sent their children outside. The whole of West Africa, I learnt, had their headquarters in Sierra Leone in those days. My grandfather had a friend in Sierra Leone, the chief justice, so when my father was still a small boy he was sent to this family.*

*My father was going to read law in England, and I don't know what happened, but I learnt later by a very reliable source that there were misunderstandings between father and son. My father refused to go, he wasn't going anywhere, so that was that. And- in those days, somebody from a really good home, does not join the policeforce, they thought by joining the policeforce you were an outcast or something, that is what they believed, so to offend his daddy, he went and joined the policeforce. (Laughter)*

*I don't know how long he stayed in Tamale. But when I was born my father brought my mummy down to the south, somewhere around Kofuridua. He was in charge there, my mum told me. I don't know what happened, -but-my mother wasn't happy. She did not stay long. I think this was just before the war, because she said that she went home, not long, daddy came, and he had then joined the army to go to war (World War II). I don't know why that happened, but he joined and went to war, and I don't know where he was during the war. When he returned, I was in primary 1 or 2,...1945, but he never came back to the north. But he catered for me. He always sent money.*

*When I first met him again, I was 11 years old, I was in school then. My elder sister went with me to visit him in the south for the holidays. From then we started to communicate with each other.*

Her spør jeg hvordan det var mulig, at hun fikk utdanning, siden jeg har forstått at Dagombaene hadde motstand mot moderne utdanning?

*My mother, she did her best. After primary I went to Government girls' school in Tamale. Oh yes,- but there is one thing, you know, we inherit by paternal lines. My daddy warned my mother that he would like his daughter to go to school, and being a policeman, in those days a policeman was feared, so she kept her promise. And out of 10 sisters I was the only one who attended school. Because, there was a time, when my father was married to my mum, my father wanted to send her daughters to school. My mother said: 'Wait, when you have your own child you can send your child to school, but you cannot sent somebody else's child to school.' So I was the only one. But in my father's house, my grandmothers, my uncles- almost everybody in the house had education.*

Why is it so among the Krobo?

*Yes, as I told you, he comes from the royal family. I learnt that a long time ago, when the Europeans came, the Germans, they went to our village and when they got to Oboasi, to my great- great grandfather, they wanted them to send the children to school. The Krobo said no. They wanted their children for farming. My great- great grandfather was so furious, so he sent his own children to school, and it started. The chief sent his own children, first 3 children, away for months, and when they came back, they were changed, they were dressed neatly, so when the Germans wanted more, they sent both girls and boys, 6 more. So the whole of Krobo area and the whole of my family started the education. And my grandfather was the first man in Krobo land to go to Europe. I stayed with my mum all the time, so I don't know when this happened, but you know, it is in the family.*

After girls' school i Tamale I had 2 options. Westlian Girls College in Cape Coast and the nursing school. I preferred the nursing school. But you know, being a spoilt child, I just did my own things. I just decided I did not want. I did the finals, I was referred in surgery, I thought I did well, but I was afraid- I don't know. I was a spoilt child anyway, because of the way I was pampered, everything I wanted I had.

So i 1958 I went to the broadcasting one year after my son was born. They wanted to develop rural broadcasting, and being a Dagomba, I suited the perspectives. I started the training here and later they sent me to Australia to do a one year course in rural broadcasting. I did the training in Sidney, this was in 1966. I was travelling around the states. Queensland was the best stay, I lived with a family. In Australia at that time, there were scattered population, people living distant places, in ranches and cottages, not able to go to school. They used to learn by radio, they broadcasted through radio and sometimes the plane had to go around, spying their farms and all- then we go. I lived with so many families in Australia, for doing my practicals.

The training was very useful for my job in Ghana. We do rural braodcasting, we mainly broadcast for farmers and others. At first when I started I was asked to produce women's magazine- and childrens programmes, and sometimes I presented musical programmes. In the women's magazines we had discussions, interviews, dialogues and lots of follow- ups. I used to go out a lot, to interview farmers, at this time we had not started this rural broadcasting, but feature programmes. A feature on this house, for instance, I had to come and live here, watch the things day in and day out, talk to people, and produce programmes that make the listener imagine how it was to be there. And the children's programmes, children should be in studio, to sing and talk etc.

I started as a journalist, and ended as an administrator. The last years I did administration. I was so fed up, I lost my interest, whenever I was not around, my assistants were wonderful. We used to be so happy together, but now it is something else. In those days, as Rawlings is now, we were always being invited to everything, to places, to embassadies, to cover everything. This was actually what made me able to build up this house. Because of the nature of my work. Because I happened to meet so many people, coming in contact with everybody. So anything I wanted, if they could help me, they helped me. So even this house, the arcitect who designed this house for me, he was free. I did not pay a penny. He was a consultant, he was from Odomasi, he designed it- 'I know you, my girl, take it my girl, take it.' That was that. I did not pay a penny for the design. Now, I did not have much money and I was living with this man, my last husband, I did not want him to know I was putting up this house. In those days Ghana was tough. There were no money flowing, everything was a mess then ( Colonel Archampong- 70s) So I went to the ministries, and I asked the minister in charge and I said: 'Oh, I need some cement.' - ' For what?' - 'I want to build up a house.' - ' So, how many bags do you need?'

- 'Oh,' I said, 'to begin with, I need some 2000 bags.' He said: - 'Oh, we can't give you all the 2000 bags at one stretch, we have to give you 200 bags a week.' I said: 'OK.' They wrote it out for me. Each time I went, I collected a ticket for the cement to go and collect the 200 bags. So do you know what I did? I went to the market, to see those who sell the cement. You want it cheap? He said; OK. I said: 'You take this, I take some 50 bags and you take the 150 bags and you give me some little money.' So that is how I was able to build up the house. So each time I went I collected the 200 bags, I used the money to buy blocks, finally I had everything. It took me 8 months without a loan.



*I tell you when I had a loan. It was to pay my son's schoolfees in Australia. Ghana had no foreign money, so whenever I sent the money, the money was stuck in the system in Ghana, and they told me they had sent it, but they had not. The school was threatening to send him home, so, I took my papers and I went to the bank and had the mortgage, 100 000 cedis, in those days, 1978, it was a lot of money. So I took these money, exchanged it on the black market, I travelled to London and I posted the money to him. That was how it happened. And there was this pal, when I received the bill from the bank I gave the money to him in order for him to bring it to the bank, He was a crook, he was not paying the money, I thought he was paying, so lately- when the bank wrote me the thing was accumulated, So I had to eject him by force, and I had to sell all my things in the house. I was left with only my washing machine, and the washing machine- I could not even use it, it was spoilt. I paid little by little, but I still have a little to pay, you know.*

### **Utdanningsmulighetene**

Det jeg mener kommer godt fram i Madams historie er at hun har nyttiggjort seg begge sine etniske statuser i sin karriere, på en måte jeg tror kan belyse hva Frank refererer til når han skiller mellom en sin mors og sin fars etniske tilhørighet, og hva dette betyr for ungenes kompetanse. Madams far var Krobo, og hun var det eneste barnet mora hadde med denne mannen, og dette legitimerte at hun kunne ta utdanning til forskjell fra sine 9 søstre. Hennes fars familie hadde lange tradisjoner med vestlige utdanningsformer, og regnet på farssiden representerte hun 3. eller kanskje 4. generasjon som fikk utdanning.<sup>27</sup>

Dagombaene og Kroboene har den patrilineære avstammingsformen felles. Dagombaene betrakter barn som fedres eiendom, jfr, Oppong 1973, og det var derfor udiskutabelt om Madam skulle gå på skole eller ikke, så lenge faren besørget utgiftene til skolegangen. Det var også like udiskutabelt at Madams far kunne bestemme over andre menns barn, dvs. at hennes søstre også skulle gå på skolen. I Madams historie er altså etnisk tilhørighet den enkeltfaktor som i størst grad bestemmer hvem i søskenflokket som skulle få utdanning eller ikke. Det er også interessant at det er nettopp enigheten og fellesskapet rundt de tradisjonelle måtene å regne etnisk tilknytning, det patrilineære prinsippet, som gir legitimitet til at Madam kan entre det moderne utdanningsfeltet til forskjell fra sine søstre som har andre fedre. Legitimiteten for 'å bryte' tradisjonen, dvs. å sende Dagombajenter på skolen, hentes i et tradisjonelt prinsipp som begge folkegruppene har felles.

Grunnen til at jeg ikke hadde mulighet til å skjønne den patrilineære relevansen i Madams muligheter for utdanning, var at Madam ikke vektla sin Kroboidentitet i sin

---

<sup>27</sup> Huber 1993, viser til opptegnelser fra Basel Misjonen at Kroboenes høvding, Odo d Azu allerede i september 1856 forberedte seg selv og 20 andre til dåp. Denne dåpssermonien ble først gjennomført 40 år seinere pga. motstand blant befolkningen, men man kan se dette som at høvdingen viste en åpenhet mot vestlige ideer, sosiale former og innflytelse.

sjølpresentasjon overfor meg. I Madams hus var majoriteten av folkene Dagombaer, i hvert fall de som bodde inne i hovedhuset og som tilhørte slekten. Det var denne identiteten som ble gjort relevant i samtalene med meg i hverdagen. Jeg har beskrevet at Madams halvbror på farssiden også bodde i husholdet. Denne slektsrelasjonen oppdaget jeg ved en tilfeldighet. Ingen hadde fortalt meg at Bro Hiram var Madams bror, og heller ikke da Madam var bortreist i 2 mndr. hadde han noen sentral posisjon i huset med hensyn til oppgaver, ansvar eller føre forhandlinger med leieboerne. Denne relasjonen oppdaget jeg da jeg ved min første avreise delte ut gaver til husets folk, og jeg ba folkene i huset om å overbringe Bro Hiram min stråhatt. Denne mente jeg han kunne trenge i sin virksomhet som lottokommisær under pistasjtreet i gaten. Husets folk syntes dette var ustyrtelig morsomt. Latteren viste et bifall til min handling, men jeg skjønnte ikke hvorfor. Hatten hadde karakter, flere hadde kanskje lyst på den? Handlet det om at jeg hadde husket alle? Madam oppfattet min rådvillhet i situasjonen og spurte om jeg visste at Bro Hiram var hennes virkelige bror?

Et annet viktig poeng for hennes muligheter for skolegang, var at faren betalte skolepenger. Slik Madam presenterer morens hushold, så var kontanter ikke et sentralt byttmiddel. Husholdsregnskapet gikk i større grad opp gjennom bytte av varer og tjenester. Farens bidrag med kontanter var antakelig helt grunnleggende for realiseringen av farens ønsker.

### **Yrkeskarrieren**

Først etter dette intervjuet med Madam falt noen av de manglende brikkene på plass for min forståelse av hva jeg anså som en usedvanlig yrkeskarriere for en Dagombakvinne på hennes alder. Jeg tror på ingen måte at Madam forsøkte å skjule sin Kroboidentitet overfor meg, men det var for henne en selvsagt sammenheng. Hun måtte selv tenke seg om i intervjuet før hun selv kom på relevansen av de patrilineære prinsippene, men også i intervjuet er det hennes Dagombabakgrunn som hun fremhever og ikke minst den betydning den hadde for hennes yrkeskarriere. Madam vokste aldri opp hos sin far og hans folk. Det var blant Dagombaene hun hadde sin kulturelle kompetanse og sin identitet, og det var hennes Dagombabakgrunn som muliggjorde ansettelsen i media.

Madams Dagomba bakgrunn passet perspektivene da man skulle starte lokalradio i Ghana, men hennes Dagombaidentitet og kulturelle kompetanse var neppe alene nok. Det var en forutsetning at hun hadde utdanning. Som hun selv sier, så passet hun perspektivene som lå i tiden, *'I suited the perspectives'*. Dette var like etter frigjøringa, og nasjonsbyggingen hadde blant annet som kjerne at man vektla brobyggende kategorier, kategorier som kunne samle, heller enn differensiere gjennom ytre stringente etniske kjennetegn. Den

statuskombinasjon hun representerte passet disse perspektivene. Hun var Dagomba, hun var oppvokst i nord, hun var kvinne, hun hadde utdanning, hun var kristen, svært uvanlige statuskombinasjoner som antakelig også kunne ha en symbolsk samlende betydning, jfr. Kapittel 1.

### Relasjonsbyggingen

Den historiske kontekst som Madam referer til når hun realiserte sine husplaner, er Colonel Archeampongs militærstyre på 70- tallet. Korrupsjonen var satt i system, og ble på folkemunne omtalt som *kalabule*. Shellington skriver: (1992:22)

‘The Acheampong government, widely recognised as disastrous for the country, is most vividly remembered for its institution of corruption on a massive scale.---In the name of exercising some control over the distribution of scarce consumer commodities, the SMC, (Supreme Military Council) instituted a system of paper ‘chits’ for the release of goods from stateowned factories and warehouses. Known popularly as *kalabule*, the chit system became the basis for an all- embracing habit of corruption which permeated every level of society, beginning with the government bureaucrat who issued the original chit and ending with the man or woman in the street who bought the actual goods at grossly inflated prices. In between lay a shady assortment of middlemen who made an unproductive and parasitic living out of buying and selling chits for profit.---With rampant inflation and fast eroding salaries, almost everyone was up to some kind of fiddle as the only way to survive.’

I denne perioden rømte også store deler av Ghanas akademikere og profesjonelle landet. De tok jobber i andre afrikanske land og i Vesten. Oljekrisen i 1973, samt tørke og fallende kakaoproduksjon, ble imøtekommet med trykking av nye penger, og inflasjonen var nådd et smertenivå som lammet alle initiativ. Selv om kakaoprisene nådde rekordhøyder i 1977, var ghanesiske kakaobønder satt helt ut av spill pga. valutamarkedet. Shellington, 1992.

Det interessante i Madams involvering i den omfattende korrupsjonen på 70-tallet er at hun viser til nettverksbyggingen som lå til grunn for at hun kunne delta i den med gevinst. Det var arbeidets beskaffenhet, *‘the nature of my work made me able to build this house’*. Det at hun gjennom arbeidet i media ble kjent med mange innflytelsesrike personer i Ghana, muliggjorde byggingen av huset.

Chinua Achebe skriver i romanen *‘No longer at ease’*, 1960, hvordan krysspresset mellom forventninger og forestillinger slekten har til romanens hovedperson som har studert i vesten, og de reelle økonomiske handlingsmuligheter dennes stilling i Nigeriansk forvaltning skaper. Romanfiguren er den første i slekten, i sin landsby og av sitt folk, som tar høyere utdanning i utlandet. I romanen forklarer Achebe fenomenet korrupsjon som

den tunge løsningen hovedpersonen velger for å kompensere for gapet mellom slektens forventninger og begrensede økonomiske handlingsmuligheter hovedpersonen har. Bestikkelser blir den eneste måten den statsansatte hovedpersonen klarer å skaffe seg den nødvendige kapital som skal til for å holde forventningene fra slekten på et håndterbart nivå.

Det er mulig å se paralleller i Madams historie fra 70- tallets Ghana og Achebes roman. Lønningen i jobben ga henne ikke rom for den nødvendige investering hun ønsket å gjøre for å skaffe seg det handlingsrom hun trengte for å realisere sine husplaner, og hennes engasjement overfor den utvidede familie er et ansvar hun alltid har påtatt seg, selv om hun ikke måtte. Til forskjell fra Achebes romanfigur, hvor han fokuserer på hvordan den første bestikkelsen blir symbolet på et personlig, individuelt moralsk fall for den statsansatte, så presenterer Madam sin husbyggingshistorie *uten noen personlige moralske skruper*.

Hvis jeg skulle forsøke å identifisere et samlende begrep for den normative praksis som Madam selv vektlegger både i intervjuet og som også var virksom i husholdets hverdag, så er det knyttet til nettopp Madams utsagn: *'anything I wanted, if they could help me, they helped me'*. Denne type resiprositet mener jeg er den grunnleggende dynamikken for relasjonsbyggingen Madam referer til. Det er dette Madam også legger til grunn for sine beveggrunner i korrupsjonstiden. Det moralske ansvar var knyttet til å gi hjelp hvis man kunne når folk trengte det, og å få hjelp når man trengte det og andre kunne hjelpe. Dette var de individuelle moralske forpliktelsene.

Rudie skriver fra Malaysia, 1994a, 1994b, 1995, om endringer av forvaltning av kvinneidentitet over to generasjoner. Hun problematiserer kunnskapsbegrepet, gjennom å identifisere en 'handelsaffinitet' blant kvinnene, som kvinnene selv refererer til som 'medfødte kunnskaper', dvs. kunnskaper de aldri har blitt instruert til å lære. Kunnskapene har de innarbeidet, inkorporert, gjennom at de har vokst inn i kvinneveritasjoner, med sine mødre og andre voksne kvinner som rollefigurer. Noen av de yngre kvinnene har imidlertid valgt helt forskjellige karriereveger enn det deres mødre kunne, og har tatt moderne utdanning og står i kontraktmessige arbeidsforhold i et moderne arbeidsmarked. De livsstilsmessige forskjellene Rudie finner mellom eldre kvinner og de yngre 'karierekvinnene' går blant annet på *måten man bygger relasjoner*. De eldre kvinnene har en mindre geografisk radius, hvor nærmiljøet eller nabolaget er en sentral geografisk arena, og de kombinerer i større grad forretningsrelasjoner, vennskap, slektsrelasjoner innenfor disse arenaene. Noen av de yngre kvinnene føler seg ikke vel med at vennskap, slekt og forretningsaktiviteter blandes på alle arenaer, de forsøker å skjerme og skille arenaene fra hverandre. Rudie 1994:275.

Denne analysen har relevans for forståelsen av Madams måte å bygge relasjoner på. Det skillet Rudie begrepsfester her, mener jeg også kan bidra til å belyse ulike holdninger til korrupsjonstiden og den mening Madam tillegger sin involvering i korrupsjonsaktivitetene som noe annet enn de perpektiver Achebe ønsker å formidle i 'No longer at ease'. Bygger man sine relasjoner på at man forsøker å holde forretning, arbeid, vennskap, slekt, osv. på adskilte arenaer, da kan det bli et moralsk dilemma om man tvinges eller lar seg påvirke til å sammenblande disse. Har man ikke disse verdier for relasjonsbygginga, da utgjør heller ikke disse 'sammenblandingene' et moralsk problem. Enhver relasjon er per definisjon en potensiell forretningsforbindelse. Slik oppfatter jeg Madams budskap. Dette underbygges av observasjoner jeg gjorde gjennom deltakelsen i husholdet.

Nettverksbyggingen er kanskje den faktor som i størst grad skaper likhetstrekkene mellom Madams livsløp og sin mors. I likhet med sin mor har Madam ikke på noe tidspunkt vært en rik kvinne i form av penger, kontanter,. Det er deres innovative virksomhet i forhold til å bygge relasjoner og gjøre investeringer i husholdsfeltet som ligger til grunn for de likheter Madam trekker. Madams Kroboidentitet muliggjorde utdanning. Utdanningen ga Dagombaidentiteten relevans for stillingen i media. Disse spesielle og formelle statuskombinasjonene muliggjorde at Madam kunne nå fram i relasjonsbyggingen som var nødvendig for å skaffe seg det grunnlaget hun måtte ha for å bygge huset. Og det var hus hun skulle bygge, ingen forretning, eller industrigeskjeft eller noe annet, men et hus for seg og sine, uten ektemannens viten og involvering. Huset er Madams største aktivum i dag. Det er dette som er grunnlaget for at hun kan drive et stort hushold. Det er gjennom huset hun har sine største inntekter, selv om det også representerer store utgifter. Det er huset som gir henne mulighet for å holde en aktiv balanse mellom å få hjelp og å yte hjelp, og det er gjennom huset hun viderefører morens tradisjoner med hensyn til å drive en stor husholdning og være en ettertraktet fostringsperson for barn av slektninger og andre.

### **Fostringstradisjonene**

Det Rudie også problematiserer i sine tekster med bakgrunn i feltarbeid fra Malaysia, 1994a, 1994b, 1995, er hvordan moderniseringprosesser, i form av at utdanning har utvidet kvinnenens muligheter til å entre nye areaner, også har endret kvinners deltakelse på ulike arenaer, og påvirket deres muligheter til å ivareta og fylle tradisjonelle kvinneveroller. Kvinnene hadde tradisjonelt hatt en sterk posisjon knyttet til det å drive et stort slektsbasert hushold og være en ressursperson i lokalmiljøet.

Hun skriver:

'Sett på ett nivå, ut fra livsstil og innholdet av deres representerende modeller eller deres 'knowing that', har disse ( de kvinnene som har lyktes på det moderne arbeidsmarkedet, bla. gjennom å kvalifisere seg gjennom moderne utdanning) fjernet seg lengst fra sine mødres generasjon. Men ser vi etter den mest grunnleggende identiteten 'ressursperson' er det blant disse vi finner noen av de mest vellykkede videreføringene.' Rudie 1995:64

Rudie legger blant annet til grunn for denne analysen et perspektiv på kroppsliggjorte praksiser som representerer en større treghet i moderniserings og endringsprosesser enn en analyse basert på status/ rolle jfr. analysekapittelet. Rudie mener at det å være en ressursperson i en utvidet familie er en grunnleggende identitet som kvinnene har med seg fra tidlig læring i en familiesituasjon. Det analytiske poeng Rudie gjør her, den metaforisering Rudie foretar, mener jeg har mye til felles med den refleksjon Madam selv gjør når hun trekker parallellene mellom sin egen posisjon i den utvidede familie og sin mors posisjon. Hun lager denne metaforen selv, og ser seg selv som en viderefører av den tradisjon moren tilhørte, selv om hun selvsagt ser at moren og hennes liv i forhold til livsstil, lokalitet og karrieremuligheter er fjernt fra hverandre.

*As I told you, my mum was a kind hearted woman. She had so many brothers and so many cousins, and they all depended on her... It is not so that she was specifically rich, but you know how these things are.. anybody who likes her, when a cousin or one delivers, when the girl grows up a bit, she is going to stay with her auntie, in order to the auntie to train her for a better life in future. And you have one, and there is another one, and suddenly you have so many. My mummy, oh, poor woman, every time I was in the boarding home and I came home with some friends, they said: 'Oh, you have a lot of sisters- so many of them.' They were my uncles' children, they kept bringing them. It is the tradition that the brothers' children are brought to the auntie to train them. And you train them as your own. The father would not mind, anything you may do to the girl, she is been given to you as she is your child. That is the Dagomba tradition. And even if a niece of yours or a nephew of yours- or your daughter, when she gets married and she brings forth, she can bring the child to you- go to your grandmother so that you can help her. It is an obligation, a respect, yes, a respect. My mother was very much looked up to because she was having all these fostering children. A lot of them, both male and female. I don't know why she took the males, I don't know. If you asked her she would say: 'Oh, they are my own, I can't sack them', and then she keeps them in the house*

*My Mum, yes, she had lots and lots of sisters and brothers, mainly cousins. You know, in African society, like me and my sister. Her children do not call me auntie, they call me their mummy. My sister is the mummy, if she dies, I am their mummy.*

*I used to be engaged in this. You don't have to do these things, and yet it seems that I am just doing as my Mum. They come, it does not matter, if I can help, I help them. These days I am confined to the house, before I used to be dynamic, before, but these days I just keep to myself. Perhaps I am aging, that's why I keep to myself.*

*So during the time lots and lots have come. Some are grateful for what I have done, some are not. And these kids, I put some iceblocks on my chest, because sometimes they make me suffer. I have done all this*

*singlehanded, no help from any. So when you come, and I give you house and I give you food, you don't have to be rude, but sometimes, they in fact are very rude, they get on my nerves, I must confess...*

I intervjuet gir Madam meg også en redegjørelse for hvordan de enkelte husholdsmedlemmene har kommet til huset. Madam er og har vært en attraktiv fosterer for andres barn i en årrekke. Hun har sogar begynt på generasjon nr. 2. Den sist ankomne jentungen som kom mens jeg bodde i huset, var datter til en kvinne som selv hadde blitt fostret av Madam. Madam hadde også vært en attraktiv fostringsperson på farssiden. Ingen Krobo- barn bodde nå i husholdet. Madam vet ikke hvorfor, men slår fast at da Dagombaene begynte å komme, så trakk Kroboene seg tilbake.

Madam benytter også et svært utvidet slektsbegrep. Flere av ungene har ingen slektsrelasjoner til Madam. De har kommet som følge av at 'noen kjent noen som kjente noen', altså svært perifere relasjoner. Men utvelgelsene har skjedd etter slektsbaserte kategorier og navnelikheter til nære slektninger. *'They named her after my Mum, so why not?'*, sier hun en gang. Det som også kommer fram er at Madam også har tatt i mot jenter, for 'å berge dem fra tradisjonene'. Hun forteller om sin 'yndling' blant jentene:

*'When she was a little girl, she was charming, beautiful, very, very fair. She was gorgeous. When I saw her then, they had crippled her hair, she was so skinny. I had to rescue the girl, otherwise, immediately when she started having breasts, they would have married her out to certain old man. This will not happen now.'*

Også i forhold til leieboerne og de voksne kvinnene i huset, så representerer Madams hushold et alternativ for marginaliserte kvinner. Kvinner som er forlatt av sine menn, eller har forlatt sine menn og familier, av ulike grunner. Kvinner som ikke har utdanning, eller som ikke besitter posisjoner som gjør at de klarer å sørge for seg selv og sine barn på egen hånd.

Det intervjuet viser, er at Madam har klart å videreføre morens sterke posisjon som en sentral ressursperson i et utvidet hushold gjennom nettverksbyggingen som fostringstradisjonene er en del av. Det er disse parallellene Madam trekker mellom sitt eget livsløp og sin mors. Dette er ikke noe hun har hatt krav på seg til å gjøre, det har bare blitt sånn.... Samtidig er hun den av morens 10 biologiske barn, som har beveget seg lengst bort fra morens livsløpsbane, både i forhold til både romlig og sosial mobilitet, jfr. Rudies analyse fra Malaysia.

Et interessant poeng i Madams historie er, at samtidig som Madam er i en posisjon til å videreføre tradisjonene knyttet til fostring, så representerer også hennes fostringspraksis et brudd på tradisjonen. Hun utfordrer eller utvider de livsløpsbanene som tradisjonelt har vært tilgjengelige for muslimske Dagomba jenter/ kvinner. Madam stiller krav at ungene

og jentene skal ha utdanning, og hun bifaller ikke den ekteskapspraksis som hennes folk fører med hensyn til å gifte bort jentene så fort de er kjønnsmodne. Jeg fikk aldri inntrykk av at dette paradoksale forholdet i forhold til tradisjonene var konfliktfylt, verken for Madam eller andre. Muligens har dette med at Madam gjennom sin posisjon og sitt gode omdømme blant Dagombaene, fungerer som en buffer i forhold til de motkrefter som i større grad ville konservere de muslimske kjønnsrollemønstrene. Jeg fikk ved flere tilfeldige anledninger inntrykk av hennes posisjon og omdømme, fra perifere dagombaer i Madams nettverk både i nord og i sør, som på ulike måter gjorde meg oppmerksom på at jeg bodde hos en meget innflytelsesrik og mektig kvinne, Madam.

### **Kommunikasjonsformen**

Hennes omdømme kan kanskje forklare hvorfor hennes avvikende verdier for oppdragelse ikke blir mer spørsmålstilt av hennes folk, men Madams retoriske og kommunikative egenskaper mener jeg har mye til felles med de samhandlingsdynamikker jeg erfarte på andre uformelle arenaer i Ghana. Man vektlegger kategorier som kan samle, forene og vise fellesskap mellom ulike aktører. Når hun forteller historien sin til meg, vektlegger hun hvordan hun holder tradisjonen i hevd, gjennom å understreke likhetstrekkene mellom seg selv og sin mor. At hun samtidig legger grunnlaget for å endre noen av de kritikkverdige forholdene hun mener tradisjonen også representerer, det kommer retorisk i annen rekke.

I sin måte å fortelle på, evner hun å dempe motsetninger, og fremheve fellestrekk. Og det er ikke vanskelig å se de fellestrekk som blir gjort relevante i Madams fostringspraksis. Fostringstradisjonene har også som funksjon å bibringe bedre utdanningsmuligheter enn det foreldrene kan gi barna, jfr. Oppong, og jfr. Madams beskrivelse : *'to train the child for a better life in future'*. Fostringssystemene var de tradisjonelle utdanningssystemene Dagombaene praktiserte. Madam har gjennomført et annet utdanningsforløp, men hun kjenner Dagombaenes tradisjoner. Madam representerer således en 'moderne' form for fostring, hvor hun både ivaretar identiteten som Dagomba, men også gir barna en mulighet til å få en kompetanse som skal sikre et bedre liv i framtiden. Hun viderefører og hun fornyer tradisjonen på en og samme tid.



### 3.12 Oppsummering, tentative konklusjoner

Hvis jeg nå skal summere opp funnene i dette kapittelet, så kan de virke paradoksale. På den ene side sitter jeg med et materiale som tilsier at mulighetene for å ta en høyere utdanning i utlandet er ganske forutsigbare ut fra studentenes identitetskjenne tegn fra andre sosiale felter. Er man kristen, Akan eller Ewe, mann og har foreldre som selv har høyere utdanning, så er sannsynligheten for at man selv får høyere utdanning ganske store.

Samtidig gir studentene inntrykk av gjennom samtaler og intervjuer at mange av disse identitetskjenne tegnene kan tilpasses, endres og modifiseres i ulike situasjoner. Jeg tror det er mulig å se disse paradoksene som virksomme på ulike analytiske nivåer, som på ulik måte forteller noe om mulighetene for å ta en høyere utdanning i utlandet for ghanesiske studenter.

På ett nivå kan sosial reproduksjon identifiseres gjennom å se på sammenstillingen av ulike statuser enkeltaktørene besitter og hvordan disse kombinasjonene gir systematiske mønstre for sosiale diakrita som synes gunstige for utdanningsmuligheter i utlandet, jfr. spørreundersøkelsen. I dette perspektivet synes studentenes statuskombinasjoner å vise en påfallende høy grad av sosial reproduksjon. Disse mønstrene forteller at visse statuser som omhandler religion, kjønn, etnisk/ regional tilhørighet og foreldre eller nære slektingers utdanningsnivå gir bedre muligheter for å ta en høyere utdanning i utlandet.

I forhold til den mening og symbolske verdi en utdanning i vesten og påfølgende tilhørighet til et vestlig økonomisk felt tilskrives, så mener jeg det er mulig å se dette som en medvirkende delforklaring til hvilke dynamikker som motiverer studentene til å legge sine utdanningsforløp til utlandet. Disse sosiale dynamikkene er også langt viktigere for å delforklare utenlandsstudiene, enn de sosiale dynamikker jeg identifiserte innenfor det ghanesiske universitetssystemet og som kunne demotivere studentene til videre studier der, jfr. kapittel 2.

Når studentene selv forteller hva de tillegger relevans for sine utdanningsmuligheter i utlandet, så synes det som om at det kritiske punktet i disse karriereforløpene ikke styres av de nevnte enkeltstatusene, men av at kombinasjonene av disse stiller enkeltaktørene i en gunstig situasjon i forhold til det økonomiske feltet. Studentenes og deres familiers økonomiske situasjon har ikke vært mulig å finne egnede kategorier for å beskrive statistisk i undersøkelsen. Slik studentene ordlegger seg og slik jeg har forsøkt å se relevansen av forholdet mellom et vestlig økonomisk felt og et ghanesisk økonomisk felt, så er det mulig å si at de statuskombinasjonene som viste høy grad av sosial reproduksjon for utdanningsmuligheter, *i like stor grad forteller noe om studentene og deres familiers økonomiske handlefrihet*. Disse to faktorene henger nøye sammen. Dette er en måte å sammenholde paradokset mellom studentenes beskrivelser og de statistiske funnene.

Jeg redegjorde i første del av kapittelet om den symbolske kapital som tilskrivelse til et vestlig valutamarked gir, og den store verdiendring pengene tilskrives i det de konverteres fra vesten til Ghana eller omvendt. Dette har stor betydning for å motivere aktører til å legge karrierebaner i felt som kan penetrere disse barrierene, og dette begrenses ikke av tradisjonene, men av økonomien.

Madams historie mener jeg også underbygger dette. Hun innehar alle sosiale diakrita som i en statistisk målestokk skulle satt henne i en særskilt kritisk situasjon med hensyn til å få utdanning, for i det hele tatt å kunne gå på skole. Muslimenes reservasjoner mot vestlig utdanning blir hyppig forklart ut fra verdikonflikter, men med utgangspunkt i Madams historie er det også mulig å se at kontanter, penger, også har vært en helt sentral faktor for hennes utdanningsmuligheter. Hennes patrilineære avstamning legitimerte at hun kunne få utdanning, men vel så viktig var det at faren faktisk betalte skolepengene. Slik Madam refererer til morens hushold, så ble ikke dette drevet i en kontant/ pengeøkonomi, 'cash', men ved hjelp av bytte, og med relasjonsbygging som en investering i bytteøkonomien. Det var på denne måten hun bygget huset. Gjennom sine nettverk byttet hun sin posisjon i rekvisisjoner, som hun byttet i murstein og mørtel. Sønnens skolepenger i Australia satte henne i en helt annen situasjon. Her skulle hun forholde seg til det internasjonale valutamarkedet. Bytteøkonomien kunne ikke konverteres til de kontantsummer som måtte til for at sønnen skulle få realisert studiene sine. Hun måtte i banken å ta opp lån. Dette lånet kostet henne alle hennes eiendeler, foruten huset og en ubrukelig vaskemaskin.

Ut fra dette vil jeg trekke den konklusjon at økonomien er den faktor som i størst grad påvirker ghanesiske studenters utdanningsmuligheter i utlandet, og at sosiale dynamikker knyttet til de ulike økonomiske feltene dominerer og påvirker de aktiviteter som kan foregå i andre sosiale felt.

## 4.0 Pedagogiske diskurser i nord

### Innledning

I problemstillingen spør jeg hvordan den romlige forflytningen påvirker studentenes samhandlings- og kommunikasjonsmuligheter på ulike læringsarenaer ved et norsk universitet, og hva ved denne erfaringen bringes videre når studentene returnerer til Ghana og selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universiteter?

I kapittel 2 tok jeg utgangspunkt i en bestemt posisjon i den sosiale struktur som universitetssystemer kjennetegnes av, statussettet student- lærer, og relasjonen mellom disse statusene. Statusen student tillater en forflytning fra Ghana til Norge, og visa versa, og statusinventaret og relasjonene er gjenkjennelige på ulike universitetsarenaer rundt omkring i verden. I kapittel 2 forsøkte jeg å identifisere sosiale dynamikker som er virksomme innenfor universitetsarenaen i Ghana, og som kan demotivere ghanesiske studenter til fortsatte studier i Ghana og motivere for å søke en høyere utdanning i utlandet. Sentralt i denne tilnærmingen var studentenes avhengighet av læreren i forhold til å kunne tilegne seg kunnskaper, fordi litteraturen er så vanskelig tilgjengelig for studentene ved ghanesiske universiteter. Til tross for at mange av studentene velger en utdanning i utlandet, så er alle deres forestillinger om universitetsfeltets legitime kunnskapsdiskurs knyttet til deres erfaringer fra Ghana. Det er også et poeng at både statusinventaret og mange av læringsarenaene ved norske universiteter i stor grad er preget av gjenkjennelse fra studiesituasjonen i Ghana. Dette mener jeg medvirker til at innlærte samhandlingsmønstre fra en ghanesiske studiesituasjon aktualiseres og påvirker de valg studentene gjør med hensyn til deltakelse på ulike norske læringsarenaer, slik det også påvirket min forståelse og deltakelse på den ghanesiske universitetsarenaen. Dette viser forholdet mellom representerende modeller 'knowing that' og operasjonelle modeller 'knowing how', jfr. kapittel 1.

Hypotesen er at studentene i vesentlig grad prioriterer læringsarenaer som innehar kjente statusrelasjoner og som passer til de forestillinger studentene har om de legitime kunnskapsdiskursene fra ghanesiske universitetet. Dette er læringsarenaer hvor en lærer er tilstede, fordi læreren er kunnskapsbesitteren og middelet til å tilegne seg kunnskapen.

Jeg vil derfor se nærmere på den relasjonen som jeg anser som helt avgjørende for tilegnelsen av det legitime budskapet i en høyere utdanning både i Ghana og i Norge, relasjonen student- vegleder. Jeg har intervjuet tidligere norgesstudenter i Ghana om denne relasjonen, vegledere for ghanesiske studenter ved universitetet i Tromsø, og jeg har også hatt et spesielt fokus på de returnerte norgesstudenter som selv har fått ansettelse ved ghanesiske universiteter etter at de kom tilbake til Ghana.

Avslutningsvis vil jeg problematisere hva slags type kunnskapstilegnelse en høyere teoretisk utdanning betinger. Den norske retorikken knyttet til kunnskapstilegnelse handler i stor grad om at studentene må være integrerte og at kunnskapene må inkorporeres, for at man skal lykkes i et utdanningsforløp. Legger man karakter ved avsluttende eksamen til grunn, så lykkes de ghanesiske studentene meget bra i sine norske studier. Dette gjør de til tross for få tegn på sosial integrering i det norske studiemiljøet. Måten studentene snakker om sine erfaringer på, og måten de benytter sine erfaringer, spesielt de erfaringer som knytter seg til student- lærer eller student- veileder relasjonen, når de selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universiteter, gjør det også påkrevd å foreta en spesifisering med hensyn til hva som ligger i inkorporasjonsbegrepet, jfr. de definisjoner og de meningsinnhold jeg har benyttet tidligere i oppgaven.

Det analytiske perspektiv jeg presenterte i innledningskapittelet med henvisning til Grønhaugs feltbegrep, om at man må ha ett blikk på de relasjonelle aspektene knyttet til status/ rolle og et blikk på aktørens symbolproduksjon i samhandlingen, finner her sin relevans. Universitetsfeltet er et sosialt felt som innehar statuser, som etterspør kunnskaper av en spesiell art. Litteraturen tillater en løsere tilknytning til sosiale fellesskaper og disse aspektene muliggjør at aktører kan delta og lykkes, uten at de grunnleggende endrer sin kulturelle kompetanse. Symbolproduksjonen og meningsinnholdet i aktivitetene i feltet kan således være forskjellige.

## **Metode**

Dette kapittelet bygger i hovedsak på verbaldata, i skriftlig og muntlig form. Jeg har intervjuet 3 veiledere ved en naturvitenskapelig fagavdeling ved UiTø, og jeg har intervjuet tidligere norgesstudenter i Ghana om deres erfaringer med student- veileder relasjonen slik den fortoner seg når studenten er fra Ghana. De kontraster som de ulike aktørene vektlegger mellom norske og ghanesiske studenter, mellom norske og ghanesiske student- lærer relasjoner og mellom norske universiteter og ghanesiske universiteter, blir således en ramme for kommunikasjonen. Faren med denne type informasjonsinnhenting er at forskjellene blir viktigere enn de i realiteten er. Jeg har anstrengt meg for å ha en bevisst og nøktern holdning til dette, uten å miste meningsinnholdet i de forskjeller som identifiseres. En lykkelig tilfeldighet i så henseende er at den ene 'norske' veilederen er amerikaner, og således representerer en kontrast til den ene kontrasten som gjør det mulig å nyansere kontrastene mellom Norge og Ghana. Dette forholdet har jeg forsøkt å nyttiggjøre meg gjennom å utvide konteksten for de forskjeller som gjøres relevante, gjennom en tekstlig tilnærming til universitetsfeltet både med hensyn til ulike

organisasjonsformer og til ulike idealer for kunnskapsformidling. Disse forholdene angår ikke spesifikt Norge/ Ghana, men den større sammenheng som universiteter rundt omkring i verden inngår i.

De intervjuer jeg viser til i kapittelet, vil jeg kalle halv- strukturerte. Jeg har hatt en intervjuomal, med noen spørsmål, se vedlegg 7, men jeg har latt intervjuobjektene innta en subjektposisjon hvor de har fått lov å styre kommunikasjonen mot de aspekter som de har ansett som relevante for tema. Tema har jeg valgt, ut fra hypotesen om at det er i relasjonen student- vegleder den eventuelle inkorporasjonen av kunnskapsdiskursen foregår.

Verbaldata er en omtale av noe annet. De informasjonen som kommer fram, ser jeg som objektiverte inntrykk og uttrykk for empiriske hendelsesforløp, sammenhenger og relevante aspekter ved tema relasjonen student- vegleder. Disse objektiverte uttrykk, behandler jeg som innfallsvinkel til å identifisere referanserammer, dvs. trekk ved empiriske forløp eller tema som gjøres relevante, og som har påvirket kommunikasjonen, samhandlingen og valgene aktørene har foretatt i ulike situasjoner.

Det er imidlertid et spørsmål i hvor stor grad det er mulig å oppdage prosesser som handler om inkorporering, altså kroppslige kunnskaper, gjennom en verbal tilnærming? Dette er en begrensning ved materialet, selv om jeg for 'enden' av prosessen har observert de returnerte norgesstudentene i aksjon som lærere ved ghanesiske universiteter. Jeg ser det slik at det er to empiriske forhold det verbale materialet skal belyse. Det er 1) de empiriske fakta at studentene lykkes med hensyn til at de får gode karakterer til eksamen, og 2) at de norgesstudenter som selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universiteter har endret sin væremåte overfor studentene gjennom sine erfaringer i Norge. Kun gjennom observasjonen av disse forhold, ville en kunne trekke konklusjoner om at de ghanesiske studentene har gjennomgått store endringsprosesser med hensyn å inkorporere kunnskaper og samhandlingsformer. Gjennom verbaldata fra disse intervjuene modifieres disse funnene, og tillater meg å se at handlinger kan ligne hverandre, ha sammenlignbart formuttrykk, men allikevel tillegges forskjellig mening.

#### **4.2 Aktivitetsnivå på ulike læringsarenaer**

Det empiriske utgangspunkt jeg bygger dette kapitlet på er at de ghanesiske studentene i stor grad lykkes i sine studier i Norge. Det mål jeg da legger til grunn for å lykkes, er karakter ved avsluttende eksamen. De aller fleste gjør det meget bra til sine avsluttende eksamener, og får laudable resultater, laudabilis med tallkarakterer fra 1.5- 2.5, og i realfagene er det ikke uvanlig at studentene får laudabilis prae ceteris, 1.0- 1.5. Jeg har ingen statistikk som viser dette, men av de mange ghanesiske studentene som har tatt

hovedfagseksamen kjenner jeg ingen som har fått en hovedfagskarakter under laud. Unntaksvis faller noen studenter fra underveis i studieforløpet, men de som fullfører en høyere grad i Norge, gjør det bra.

I spørreundersøkelsen hadde jeg med et punkt om aktivitetsnivå ved ulike sosiale arenaer som organiseres rundt fagene ved universitetet. Studentene skulle selv definere sitt aktivitetsnivå i ulike sosiale sammenhenger, som forelesninger, seminarer, kollokvier, gjesteforelesninger/ feltseminarer, sosiale arrangementer ved avdelingen eller faget og tiden de benyttet ved sin lesesalsplass. De forestillinger jeg hadde på bakgrunn av beskrivelser studentene hadde gitt gjennom samtaler og som initierte dette spørsmålet i undersøkelsen, var at:

- De fleste studentene prioriterer å delta på forelesningene som gis, selv om flere har problemer med språket og de dialektmessige variasjoner som foreleserne representerer.
- Studentene deltar i liten grad på seminarer og kollokvier.
- Studentene er tilbakeholdende i sosiale aktiviteter som er knyttet til faget og studentmiljøet.

Svarene i spørreundersøkelsen fordelte seg slik:

Your participation in academic activities at UiTø:

Activities- level of activity	> 80%	> 50%	50%<	Ingen*	Totalt
Lectures	10	2	3	1	16
Seminars	8	5	2	1	16
Colloquia	4	2	4	6	16
Guest lectures, fieldseminars	7	3	5	1	16
Social arrangements at the department/ subject	3	5	6	2	16
Time spent at reading facilities	7	4	5	0	16

\* Kolonnen 'ingen' referer til en åpen kolonne som jeg hadde definert 'usefulness', hvor studentene kunne skrive sine kommentarer. På bakgrunn av de skriftlige kommentarene som studentene har gitt, referer 'ingen' til et aktivitetsnivå lik null.

Kommentarer til tallene:

Majoriteten rapporterer en prioritering av forelesningene. Den ene studenten som ikke deltar på forelesninger tilhører kvoteordningen, hvor det i hans tilfelle ikke gis tilbud om forelesninger på engelsk. Kvotestudentene forutsettes ikke å delta i studieaktiviteter som foregår på norsk, iom. at de ikke gis tilbud om norskopplæring annet enn som ettermiddagstilbud i tillegg til studiene, og da med tanke på å bedre den sosiale mestringsvevnen ved oppholdet.

I forhold til deltakelse på seminarer rapporterer de fleste studentene høy aktivitet. Jeg var ikke spesifikk nok da jeg laget spørreskjemaet i forhold til en hypotese som avhandlingen nå har, at man må gjøre et skille mellom lærerstyrte og studentstyrte læringsarenaer. På lavere nivå styres seminargruppene av viderekomne studenter, men på høyere nivå styres disse av lærere. Jeg vil tro at de fleste studentene, fordi de fleste som har besvart spørreskjemaet er hovedfagsstudenter, refererer til seminarer hvor lærere har den faglige ledelsen. Aktivitetsnivået i kollokvier viser i større grad til det inntrykk jeg hadde på forhånd. Kollokvierne er ikke organisert av fagavdelingene. Det er studentene selv som organiserer disse som diskusjonsgrupper for litteratur, problemstillinger, tema osv. En majoritet svarer at deltakelse på kollokvierne er helt bortkastet bruk av tid, gjennom sine kommentarer i skjemaet. I lys av denne fortolkning bekrefter undersøkelsen de inntrykk studentene har gitt i samtaler, og den retter oppmerksomheten mot forskjellen mellom lærerstyrte aktiviteter og studentstyrte aktiviteter.

Deltakelsen ved gjesteforelesninger må også ansees som høy. Jeg finner imidlertid ikke dette så påfallende tatt i betraktning at de fleste ghanesiske studentene har et åpent blikk utad i sine studier, i forhold til hva som skjer i andre land, spesielt engelskspråklige land. Mange av studentene gir inntrykk av å ha en kritisk holdning til hva slags kompetanse det lille universitetet i arktisk har å tilby sett i forhold til andre universiteter. Deres lærere fra Ghana har i stor grad sine utdanninger ved vélrennomerte universiteter som Cambridge, Oxford, University of London, Harvard osv. Gjennom gjesteforelesninger gis de en viss mulighet for å danne seg et inntrykk av hva som foregår i andre akademiske miljøer.

De to siste kategoriene, 'social arrangements' og 'time spent at reading facilities', bekrefter i stor grad inntrykkene fra samtaler med studentene. De leser mye, og de fester lite. Ut fra samtalene med studentene og svarene på skjemaene, er det også mulig å se forskjeller mellom studenter som er familieforsørgere og enslige eller ugifte studenter. Noen av de enslige studentene deltar i større grad både på sosiale aktiviteter knyttet til faget, og i seminarer og kollokvier.

### **Aktuelle forklaringsvariabler: Tilgang på litteratur**

Slik jeg beskrev i kapittel 2, er tilgjengeligheten til bøker og litteratur et alvorlig problem for studentene ved ghanesiske universitet, og det er i lys av denne situasjonen norgesstudentenes mange henvisninger til bibliotekettjenesten i Norge må forstås. Som en av de returnerte norgesstudentene sa om sitt studieopphold i Norge, jeg kaller ham Peter:

*'Because of the language problem, I read alone. I was not limiting myself to textbooks, compulsory, I read a lot, American sociology, all kinds of books. I saw that in my results, in my project work. I did something on gender roles in municipal politics, on inequality and representation in one specific Norwegian 'kommune'. I had to study a lot, and the results were fine. 2.1. I did both statistics, interviews, meetings and participation.'*

Peters beskrivelse fanger godt hva ghanesiske studenter tilbakemelder om boktilgangen. Det å kunne velge og vrake i all verdens litteratur, ga en enorm frihetsfølelse. Dette brukte Peter som forklaring på hvorfor det hadde gått så bra til eksamen. Han hadde så god karakter at han ble oppfordret av sin vegleder til å forsøke å gå videre på doktorgraden, men han valgte å dra hjem til familien, 'å komme seg i skikkelig arbeid', som han sa. I en alder av vel 30 år, mente han det var på tide.

En annen kommenterte dette slik:

*'Vi holder oss for oss selv, vi studerer seriøst. Norske studenter skjønner ikke hvor dyrebart det er å ha tilgang på all den litteraturen vi har i Norge.'*

Leser man afrikanske studenters 'norske' hovedoppgaver, så finner man som regel en oppriktig takk til biblioteket i forordet. Norske studenter tar bibliotekjentesten som en selvfølge.

En delforklaring til at studentene lykkes så godt med sine studier i Norge, er altså tilgangen på litteratur ved norske universiteter. Litteraturen tillater at tid og rom strekkes, jfr. Giddens, som gjør at det eksisterer en læringsarena innenfor akademisk virksomhet hvor man ikke er avhengig av direkte ansikt- til- ansikt- samhandling for å ha tilgang på kunnskaper. Litteraturen kompenserer for den marginale situasjon studentene kan oppleve på andre læringsarenaer som er mer styrt av direkte samhandlings- og kommunikasjonskompetanse, slik Peter beskriver.

## **Språk**

Valg av språk, norsk eller engelsk, er en sentral faktor for studentenes deltakelse på de ulike læringsarenaene, og påvirker graden av marginalisering på de ulike arenaene. Når kommunikasjonen foregår på norsk, har de ghanesiske og andre fremmedspråklige studenter et handikap i kommunikasjonen. Når kommunikasjonen foregår på engelsk, så får de engelskspråklige studentene et fortrinn vis a vis de norske studentene som kanskje ikke er så trent i å bruke engelsk i faglige diskusjoner.

Frank som jeg tidligere har skrevet om i kapittel 3, trakk fram nettopp forhold knyttet til de kommunikative utfordringer studentene må ta hensyn til på ulike faglige arenaer. Han



tillegger også norske studenters språklige kompetanse i engelsk relevans for kommunikasjonsmulighetene både på ulike arenaer og på ulike nivåer i studiene:

*'The level of English was better at 'hovedfag' than at 'mellomfag'. On undergraduate level people are afraid and not trained in speaking English, having so little contact with foreigners. --- This language thing, those who have studied in English speaking countries, they have control and confidence in the English language, and that makes a difference. You might even get problems to discuss some academic issues with those who are not trained in English. For us it was OK with the Norwegian language at lectures, but when you come to tutorials, seminars, the vocabulary is limited and the grammar is difficult and all this. Then you get problems.'*

Det vil altså være sentralt for de ghanesiske studentenes deltakelse på de ulike arenaer om kommunikasjonen foregår på norsk eller engelsk, og med hvilken selvfølgelighet de ghanesiske studentene kan velge hvilket språk de vil benytte. I relasjonene mellom de ghanesiske studentene og lærerne/ veglederne, er det en selvfølge at man kan benytte engelsk. I kommunikasjonen med medstudenter er dette ingen selvfølge. Det avhenger av medstudentenes språkferdigheter og villighet til å benytte engelsk som kommunikasjonsspråk. Er medstudentene villige til å snakke engelsk, vil dette gi de ghanesiske eller fremmedspråklige studentene en mulighet til å delta på like vilkår, eller også med språklige fortrinn i kommunikasjonen.<sup>28</sup>

De ghanesiske studentenes ferdigheter i engelsk gir også fortrinn i lesing av faglitteratur. Selv om undervisning og faglige aktiviteter i utgangspunktet foregår på norsk ved norske universiteter, så er hovedtyngden av relevant litteratur i de ulike fagene på engelsk.

I intervjuene med ve lederne for ghanesiske studenter ved UiTø, ble også aspekter knyttet til språk berørt. Jeg intervjuet 3 vegleder for ghanesiske studenter ved en naturvitenskaplig fagavdeling ved UiTø. Den ene, vegleder A, er ikke professor, men har doktorgrad og kvalifiserer for en kategorisering som en virkelig Senior blant de ansatte. Han er avdelingsleder, og har vært ansatt siden UiTø ble etablert og har innehatt ulike posisjoner i universitetssystemet opp gjennom årene. Han har vært bivegleder for en ghanesisk student som på intervjutidspunktet var i ferd med å avslutte hovedfaget, og har på intervjutidspunktet nettopp startet et nytt vegledningsforhold med en ghanesisk student som er tilknyttet kvoteprogrammene.

Vegleder B har også doktorgrad, og hun har vært vegleder As tidligere student. Disse to arbeider innenfor samme forskningsområdet innenfor sitt fag, og har vegledet en ghanesisk

---

<sup>28</sup> I spørreskjemaet vektla jeg ikke faglig samarbeid med andre utenlandske studenter, men dette refererer mange av studentene til. I disse relasjonene foregår kommunikasjonen på engelsk, uten at det må forhandles om valg av språk. M. Latsu, 1992, vektlegger disse aspektene i en undersøkelse om utenlandske studenters erfaringer ved UiTø.

student sammen. Vegleder B som hovedvegleder og vegleder A som bivegleder. Vegleder B har all sin faglige kompetanse knyttet til UiTø. Hun har mange års forskning bak seg, og på intervjudtidspunktet var det vel 5 år siden hun tok doktorgraden.

Vegleder C er utlending. Han har sin utdanning, Master og PhD, og mange års forskningserfaring fra USA. Han arbeider også innenfor samme forskningsområde som vegleder A og B. Han hadde på intervjudtidspunktet vært ansatt ved UiTø i 2.5 år. Han er vegleder for en annen av de ghanesiske studentene som er tilknyttet kvoteprogrammet.

Før jeg presenterer de utdrag av intervjuene som omhandler student- vegleder relasjonen, vil jeg presentere vegledernes refleksjoner om de ghanesiske studentenes situasjon med hensyn til språk og sosial kontakt. Disse refleksjonene belyser studentenes kommentarer.

Vegleder A :

*Vegleder A påpeker samhandlingsaspektene på avdelinga slik han opplever at de er for de afrikanske studentene. Han ville svært gjerne at studentene skulle deltatt på avdelingsmøtene ved instituttet, men de kommer sjelden eller aldri. Han er klar over at språket er en barriere, men alle snakker engelsk på avdelingen, så når situasjonen krever det, så tilpasser folk seg. Siden afrikanerne aldri kommer, så blir de ikke utfordret på dette. Også i lunsjene eller og til den ukentlige vaffelpausen uteblir de afrikanske studentene. De holder seg for seg sjøl.*

Vegleder C:

*Vegleder C anser språket som å være et problem. For hans student tilbyr ikke avdelinga noen forelesninger/ kurser dette semesteret på engelsk. Avdelinga har ett kurs på engelsk, på hovedfagsnivå, men dette er for avansert for hans student. Vegleder C underviste halvparten av et kurs på lavere grad samme semester, som ville være relevant for hans student. Den andre foreleseren ville ikke forelese på engelsk, og avdelingsledelsen ville ikke tvinge foreleseren til dette. Resultatet var at hans student ble ekskludert. Ellers er det ett ukentlig seminar som foregår på engelsk, hvor studentene presenterer sitt arbeid og får tilbakemeldinger fra forsamlingen. Vegleder C synes avdelingen er for tilbakeholdende med å utfordre de norske studentene og de ansatte til å snakke engelsk. Dette kunne jo fungere som en trening i å redegjøre for faglige diskusjoner for internasjonale kontakter og kommunikasjoner.*

*Vegleder C har også invitert sin student til kaffèrommet, og fortalt ham hvorfor dette er viktig. Ved å vise sitt ansikt, blir man ikke ignorert. Ingen glemmer at man er her. Er man først sammen med folk, så vil de for eller senere snakke engelsk. Dette er hans egen erfaring. Han har jo i prinsippet de samme utfordringer med hensyn til språkbarrieren som de utenlandsk studentene. Vegleder C tror hans student holder seg på sitt kontor sammen med de andre ghanesiske studentene i lunsjene, men dagen før kom studenten hans til vaffelstunden. Dette var første gangen, 3.5 måned etter semesterstart.*

Det veglederne forteller, mener jeg har klare paralleller til studentenes kommentarer til hvordan valg av språk påvirker samhandlingssituasjonene. Det er helt klart at vegleder A *ønsker* studentene velkomne på andre sosiale ikke- faglige arenaer ved avdelingen, både på møter, og på mer uformelle forum som den ukentlige 'felleskaffen', men han ser også at språket utgjør en barriere. Han vet at nordmenn tilpasser seg språklig når de blir utfordret, men han sier samtidig at det er afrikanerne som må ta initiativet, og som må utfordre nordmennene på det språklige.

Ser man valg av kommunikasjonsspråk som en ramme for den samhandling som kan finne sted i en situasjon mellom nordmenn og fremmedspråklige, jfr. kapittel 1, og norsk er det implisitte språket man alltid skal snakke, så gis det ergo bare to valgmuligheter, som begge evner å forsterke den fremmedes fremmedhet i situasjonen. Velger den fremmede å delta i situasjonen og kommunikasjonen foregår på norsk, vil aktøren ha et sosialt og språklig handikap. Hvis den fremmedspråklige selv tar initiativ til at man benytter hans hovedspråk, så må den fremmede være bekvem med at han har tatt initiativ til å endre rammene for kommunikasjonen. Begge disse alternativene kan virke ekskluderende, gjennom at den evner å fremheve den fremmedes fremmedhet i situasjonen. Hadde de norsktalende tatt initiativet til å endre eller tilpasse rammen for samhandlingen gjennom å benytte et språk den fremmede var bekvem med, ville dette kunne fungere som en inkluderende gest, slik jeg erfarte på ghanesiske offentlige og uformelle arenaer, hvor majoritetsaktørene benyttet kategorier som kunne inkludere.

Vegleder C, som selv er fremmedspråklig og snakker dårlig norsk, ser disse mekanismene, og setter ord på dette overfor sin student. Gjennom å ordlegge dette, utvider han også studentens forståelse av det eventuelle ubehag som måtte eksistere. Denne utvidelsen kan dempe noe av det individuelle ubehaget, som enkeltindividet kanalisere til sin egen person. Jeg skal ta et eksempel fra mitt arbeid ved sosialtjenesten for å vise nivåforskjellen i disse to forståelsesmåtene. En afrikansk student kom til mitt kontor ca. 1 mnd. etter ankomst. I løpet av samtalen kommer han inn på et presserende tema han ville diskutere. Han bodde på studentbyen, og han var ganske ulykkelig og uforstående over at folk ikke hilste på ham når han møtte dem i korridorene, på kjøkkenet, vaskerommet eller lignende. Følelsen og ubehaget dette ga, var at *han* gjorde noe feil, *han* utløste denne uvennlige reaksjonen. Selvsagt visste samme person at dette handlet om forskjellige kulturelle koder for hvordan man forholder seg til fremmede der han kom fra og der han nå oppholdt seg. Ikke desto mindre utløste dette et kroppslig ubehag, som ikke kan lindres uten at man foretar et distanseringsgrep. Jeg oppfattet denne situasjonen også slik at studenten trengte en bekreftelse på fenomenet. Det vegleder C gjør overfor sin student, er å gi studenten en

måte å forholde seg til slike situasjoner på med en viss distanse, samtidig som han bekrefter det 'naturlige' i situasjonen. Jeg vil også tro at dette vil ha stor effekt, iom. at det kommer fra en overordnet, som selv er i samme situasjon.

Det vegleder C også viser til, er at språket ikke bare har ført til sosial ekskludering, men også faglig ekskludering for hans student. Hans student ble ekskludert fra en aktuell forelesningsrekke fordi foreleseren vegret å forelese på engelsk, og avdelingsledelsen ikke ville tvinge foreleseren til dette. Det underliggende budskap som avdelingen dermed gir, er at alternativene som kunne fritatt den fremmede fra å måtte velge løsninger som alle fremhever den fremmedes fremmedhet, ikke eksisterer. Den organisatoriske ramme som avdelingsledelsen setter, jfr, Goffman kapittel 1, er at man gjennom dette legitimerer at det er opp til *enkeltaktørene* å foreta disse valgene.

#### **4.3 Tentative konklusjoner:**

Både i Ghana og i Norge må studentene kunne pensum, dvs. ha lest utvalgte tekster og kunne redegjøre for essensen av tekstene enten muntlig eller skriftlig i oppgaveform. Slik jeg redegjorde for i kapittel 2, så hadde professoren helt klare forventninger til at litteraturen måtte leses. Dette budskapet ble innprentet i studentene selv om vanskelighetene med å skaffe seg litteraturen var store. Professorens budskap til studentene i Ghana er helt kompatibelt med hva som forventes på en norsk universitetsarena. Det grunnleggende er at man har lest tekstene, og kjenner tekstene. Det er forutsetningen for neste steg i ferdighetsdiskursen, hvor studentene må redegjøre for forståelsen av tekstene og tekstenes essens. I denne prosessen må studenten benytte seg av de tilgjengelige læringsarenaer som universitetet tilbyr, og de ghanesiske studentene velger å prioritere lærerstyrte arenaer.

Studentene opplever de studentbaserte læringsarenaene som mindre nyttige for tilegnelsen av de kunnskaper som etterspørres. De prioriterer å lese framfor å bruke tid og krefter på å tilegne seg kunnskaper i kollokvier, på læringsarenaer hvor lærere er fraværende. Språket blir vektlagt som en viktig variabel som hindrer deres deltakelse på disse arenaene.

Disse valgene preges av inkorporerte læringsmønstre fra ghanesiske universitetsarenaer, hvor en læringssituasjon pr. definisjon består av en lærer. Uten læreren har man ikke tilgang på kunnskapen. Når studenten entrer en norsk universitetsarena så er litteraturen tilgjengelig, men studentene kan ikke legge av seg i en hånd vending de læringsmønstre de har inkorporert fra sine studier i Ghana, og studentene prioriterer de lærerstyrte arenaene i Norge. Disse valgene forsterkes også av de språklige utfordringene som er forskjellige for studentene i relasjonen til lærerne og til norske medstudenter. Overfor lærerne er det

legitimt å snakke engelsk. Overfor norske medstudenter og på studentbaserte læringsarenaer er hovedspråket norsk, og dette gir de ghanesiske studentene et handikap både faglig og sosialt i kommunikasjonen. Det er opp til de ghanesiske studentene å forhandle om å benytte engelsk som hovedspråk, og disse forhandlingene vil også være preget av de norske studentenes kompetanse og villighet til å snakke engelsk. Begge de aktuelle valgalternativene kan således virke ekskluderende gjennom at de understreker deres fremmedhet.

#### **4.4 Relasjonen student- vegleder.**

I den grad et utdanningsforløp på universitetsnivå også betinger en sosial inkorporeringsprosess, noe jeg ikke tar for gitt i og med at litteraturen er så viktig verktøy for kunnskapsproduksjonen, så er den sentrale sosiale læringsarenaen for disse inkorporeringsprosessene knyttet til relasjonen student- vegleder. For å få en forståelse av i hvilken grad de ghanesiske studentene inkorporerer nye læringsmønstre som følge av den norske studieerfaringen, vil jeg derfor undersøke hvordan de ulike aktørene i student-veglederrelasjonen vektlegger ulike aspekter ved denne erfaringen når de ghanesiske studentene entrer en norsk universitetsarena. Jeg har valgt et fokus på hva som skjer på hovedfagsnivå, iom. at en høyere grad er alle studentenes primære mål ved studiene i Norge. Jeg vil først presentere vegledernes refleksjoner, og så presentere hva noen av de returnerte norgesstudentene fremhever som essensielle erfaringer de har gjort seg i Norge. Til slutt vil jeg se på hva de returnerte norgesstudentene sier og gjør når de selv inntar lærerrollen som lærere ved ghanesiske universiteter.

#### **Vegledernes refleksjoner.**

Jeg velger å starte med vegleder As betraktninger om, og erfaringer med, relasjonen student/ vegleder og hvilke implikasjoner studentenes bakgrunn fra Ghana har for relasjonen. Den ghanesiske studenten han har fungert som bivegleder for, har vært i universitetssystemet i mange år. Studenten valgte å ta kurser på lavere grad for å få de faglige kvalifikasjonene som et norsk hovedfag bygger på, før han begynte på hovedfagsstudiet, men han hadde også lavere grad fra Ghana. Studenten er på intervju tidspunktet i ferd med å avslutte sitt hovedfagsarbeid. Vegleder As erfaringer med denne studenten er at studenten har gjennomgått en utrolig læringsprosess i løpet av disse årene. Studenten hadde problemer de første årene, også på hovedfaget, før det hele 'løsnet'. Studenten vil avlegge en glimrende eksamen og avdelinga vil legge til rette for at han får gå videre på en doktorgrad.

Vegleder A fremhever læringsmodellen i faget slik:

*På lavere grad har studentene en 'Bibel', en obligatorisk grunnbok. Denne danner basisen i studiet også på høyere grad, men da kreves det en langt større forståelse av stoffet. Hele faget dreier seg om en stadig utvidet forståelse av grunnpensum. Den annen del av denne læringsprosessen handler om å benytte feil eller problemer knyttet til det praktiske laboratoriearbeidet som potensiale for læring.*

*Vegleder A ser tidsaspektet som en avgjørende faktor for den læringsprosess som studenten har gjennomgått, og han kan ikke unngå å undres på hvordan dette vil fungere for kvotestudentene som i utgangspunktet har en tidsbegrensning styrt av normert studietid for hovedfaget. Hans forklaring på at hans studenten brukte lang tid på å komme inn i faget, knytter han til at han mener å kunne se at afrikanske studenter har lite trening i hypotetisk deduktiv metode. Trening i falsifisering mener han er det sentrale læringsprinsippet for vegledningsrelasjonen, og det tar tid før studentene skjønner denne grunnleggende tilnærmingen til faget. Under intervjuet kommer vegleder A i tanker om at dette kanskje kan knyttes til et fenomen han mener å kunne se ved afrikanske studenters studiezadferd. Han mener å kunne se at de kanskje er mer vare for å eksponere sin egen inkompetanse. Han tenker høyt om dette, undres mer enn han slår fast, og prøver ut denne hypotesen gjennom noen eksempler knyttet til bruken av vegleder.*

Bruk av vegleder:

Vegleder As refleksjoner:

*Vegledning gis ukentlig. Studentene har generelt 1 time tilgjengelig vegledningstid pr. uke, selv om dette sjelden blir fulgt. De aller fleste studentene ved avdelingen stikker innom sine vegledere i løpet av uken, for å slå av en prat, diskutere problemstillinger underveis, og kan også benytte vegleder til de mest banale problemer utenfor fastsatt vegledningstid. Vegleder A har understreket overfor studentene at dette er helt OK, så lenge han ikke er opptatt. Afrikanerne benytter seg imidlertid ikke av dette. De holder seg til avtalte tider.*

*Han knytter refleksjonene om forskjellene mellom ghanesiske og norske studenters bruk av vegleder til et internseminar instituttet hadde samme høst. Alle studentene ved avdelinga fikk oppgaver knyttet til seminaret, artikler de skulle presentere, problemstillinger de skulle belyse osv. En av de nylig ankomne kvotestudentene ble spurt om å presentere en artikkel. Vegleder A hadde ikke tenkt at studenten skulle overlates helt til seg sjøl med dette, og at studenten ville bruke vegleder for å diskutere artikkelen og hvordan studenten best kunne presentere artikkelens essens. Studenten benyttet ikke vegleder til dette. På seminaret presenterte studenten artikkelen med bravur, men han hadde ikke skjønt poengene i artikkelen. I stedet for å søke hjelp hos vegleder med forståelsen av artikkelen, ble framlegget en slags storslagen forestilling. Den andre afrikanske studenten som gikk på hovedfag, presenterte også en artikkel. Dette var det beste studentframlegget på hele seminaret.*

Vegleder Bs refleksjoner:

*Vegleder B ser på veglederrollen som en slags 'styringsfunksjon', være den som skal holde styringa gjennom hovedfagsarbeidet, men samtidig gi rom for studenten. 'Rommet' varierer fra student til student. For hennes ghanesiske student ble også styringsfunksjonen forsterket gjennom at hun visste han hadde krav til*

progresjon i forhold til innvandringsmyndighetene. Faste vegledninger er ikke avtalt på forhånd hver uke, men minst 1 gang i måneden. Da går man gjennom hva som er gjort og hva som skal gjøres videre. Norske studenter er mer oppsøkende overfor bistand fra ve lederne, enn hun har opplevd fra sin ghanesiske student. Norske studenter gir også flere innspill til de rammer hun som vegleder setter til arbeidet. Hun opplever seg selv som direkte i sin tale overfor studentene, og mange ganger hadde hun ønsket at hennes ghanesiske student hadde gitt henne mer motstand. Han protesterer aldri, og hun er av og til usikker på om han har forstått hva hun sier, og hun har underveis opplevd å få en følelse av herre/ tjener forhold som hun synes er svært ubehagelig. Hun får store problemer når hun merker hos studenten noe hun tolker som underdanighet. I perioder har dette vært vanskelig, men hun har forsøkt ikke å gjøre mer ut av det enn nødvendig, og tror studenten opplever en følelse av gjensidig respekt gjennom at hun gir klare meldinger om hva som er tilstrekkelig/ utilstrekkelig, bra/ mindre bra i det faglige arbeidet.

Vegleder B har også reflektert over i hvilken grad hennes kjønn har påvirket veglederforholdet. Til tider har dette vært en utfordring for henne, men hun har aldri gjort et nummer av det. Hun merker dette gjennom at hennes faglige innspill først får faglig tyngde når vegleder A sier det samme. Da er det greit, selv om det er hun som har hovedansvaret i vegledninga, dvs. den daglige og ukentlige kontakten, og vegleder A deltar på månedlige fellesmøter mellom de tre. Også laboratorieassistenten som er kvinne, har også opplevd at studenten venter i det lengste med å be om hjelp. Ved en juleavslutning fikk vegleder A og en av professorene på avdelingen presanger fra studenten, men ikke hun. Bagateller, men allikevel ting som gjør at hun undres: Er dette kjønn eller er det posisjoner? Men dette har endret seg over tid, hun opplever nå en større grad av gjensidig tillit og respekt i forholdet.

Vegleder Cs refleksjoner:

Vegleder C forteller litt om forskjellene mellom et amerikansk forskningsmiljø og et norsk. Han har 7 års erfaring fra USA i postdoktorstillinger. I USA gis postdoktorstillingene mindre prestisje enn doktorkandidatene. Det er vanskelig å skaffe penger til forskningen, og det er hard konkurranse i forhold til å få skrevet og antatt artikler i vitenskapelige tidsskrift. I USA arbeidet han i et svært internasjonalt miljø. 25% av de ansatte var amerikanere, resten var forskere fra andre land. Han trives veldig godt med arbeidet i Tromsø. Det er en fin balanse mellom undervisning og forskning, og lite press med hensyn til å skrive artikler og å skaffe penger. Vegleder C startet sitt vegledningsforhold med en ghanesisk student samme semester som intervjuet fant sted. Denne studenten ble i et forberedende møte jeg hadde med de tre ve lederne, omtalt som studenten med de glimrende eksamenskarakterene fra universitetet i Ghana.

Vegleder C forteller at dette visste han ikke før i dette møtet. Han hadde ikke på forhånd gjort seg opp en formening om studentens faglige nivå, dette måtte han teste ut i praksis. Han tillegger ikke vitnemål noen stor betydning for de reelle kunnskapene man trenger innenfor et fagmiljø, dette gjelder om man beveger seg fra USA til Norge, fra Norge til et annet land, eller fra Ghana til Norge. Etter hans mening har studenten store hull i basiskunnskapene både teoretisk og i forhold til praktisk laboratoriearbeid. Han definerer hans

kunnskapsnivå på linje med videregående skoles nivå. Det har vært hans oppgave fram til nå å forsøke å kartlegge hva studenten kan og hva studenten ikke kan. Han bruker mye tid sammen med studenten, viser han hvordan han skal gjøre ting, og han opplever at hans student er absolutt like aktiv i å søke hjelp som de norske studentene. Mens intervjuet pågår gjør vegleder C meg oppmerksom på at studenten har passert glassdøren til kontoret hans mange ganger i påvente av å få kontakt. Han oppfatter at den andre kvotestudenten i stor grad blir overlatt til seg selv, hvor han ikke får annen vegledning på praktiske gjøremål enn hva laboratorieassistenten kan gi. Vegleder C vet at hans måte å gjøre tingene på tar mye tid, men det var dette han innstilte seg på da han sa ja til å være vegleder for den ghanesiske studenten. Han forventer ikke at student skal bidra en masse til hans egen forskning. Han vet han gir mer enn han får tilbake akademisk, men sånn skal det være. Hva han får tilbake er vissheten om at han hjelper et kontinent eller et land gjennom den assistansen han gir til studenten. Dette gir han tilfredsstillelse god nok. Også vegleder C understreker et ideal for vegledningspedagogikken knyttet til falsifisering. Han vinkler dette til at utfordringen i den faglige vegledningen er å få studenten til å være trygg nok på å ikke være redd for å lære ting gjennom å feile. I forhold til problemstillingen som de andre to veglederne reiste med hensyn til usikkerhet om et budskap var oppfattet eller ikke av studenten, så ser ikke vegleder C dette som et problem. Man må sjekke og sjekke igjen, forsikre seg om at budskapets mening er oppfattet. Han viser også til sin egen utenlandske bakgrunn i dette, og hans erfaring med å arbeide i et forskningsmiljø hvor alle verdens nasjonaliteter og hudfarger var representert. Dette gjør han kanskje mer oppmerksom på kommunikasjonens betydning, og viktigheten av å sjekke om budskapets mening er oppfattet.

### **Forskjeller i tid- ulike utdanningstradisjoner**

På bakgrunn av disse utdragene jeg har gjort fra intervjuene, kan det altså synes som om det er en større forskjell mellom den pedagogiske diskursen i Ghana og i Norge, enn jeg foreløpig har problematisert. Med det mener jeg at det ikke bare er snakk om ulike kommunikasjonsformer, men også ulike kunnskapsidealer. Det lar seg gjøre å identifisere forskjeller mellom en ghanesisk og en norsk universitetsarena, som kan beskrives som to ulike former for å søke 'sannhet' på, å bli den fortalt av en overordnet lærer eller 'å lære av å feile'. Jeg vil allikevel være forsiktig med å postulere at dette handler om ulike kunnskapsidealer. I så fall skulle også de forskjeller som det er mulig å identifisere mellom disse tre vegledernes måter å benytte student- vegleder relasjonene til å trene studentene i de ferdigheter som etterspørres, kunne tilsi at de legger ulike kunnskapsidealer til grunn for sitt arbeid.

La meg først se på hva jeg vil kalle fellesnevnerne. Alle tre veglederne tilkjenner at trening i hypotetisk- deduktiv metode er en grunnleggende holdning studentene skal utvikle, ferdigheter de skal utvikle for å beherske forståelsen av faget og kunnskapene. Dette vil derfor være et sentralt trekk ved det legitime budskapet som studentene skal



inkorporere. Dette beskrives som en holdning og en måte å tenke på, så vel som en metodisk tilnærming. Disse ferdighetene utvikler studentene gjennom å lære seg å se på egne feilgrep som læring. Hovedpoenget er å få studentene til å forstå hva et forsøk forteller og hvordan kunnskapen man har fått gjennom et forsøk kan bygges ut. Beherskelsen av disse ferdighetene vil derfor være sentrale kjennetegn ved de verdier som etterspørres for gruppen av studenter, og som er sentrale trekk ved det legitime budskap som studentene skal inkorporere.

De tre vegledernes opptatthet av trening i hypotetisk- deduktiv tenkning, knytter seg til det kunnskapsideal Popper la til grunn for den hypotetisk- deduktive metode:

'Det er hypotesen eller teorien som representerer kunnskap, ikke de data som underbygger den. Derfor får vi heller ingen *ny* kunnskap ved å underbygge en hypotese. Vi får bare ny kunnskap ved at en hypotese blir falsifisert og så erstattet av en bedre hypotese'. Fjelland 1981:89.

Dette kunnskapsidealet henger nøye sammen med de tradisjoner vestlig orienterte universiteter bekjenner seg til, og i en norsk universitetssammenheng trekkes gjerne disse linjene til Wilhelm Humboldts ideer og prinsipper for universitetsvirksomhet<sup>29</sup>.

Skjervheim skriver med henvisning til Humboldt:

'Utgangspunktet er et skille mellom skule og akademi. I skulen vert kunnskapane presenterte som noko ferdig føreliggjande medan i akademiet er kunnskapssituasjonen slik at det heile vert stadig problematisert, og kunnskapen er stadig uavslutta. Å studere er difor noko heilt anna enn å gå på skule, når det gjeld akademiske studier er Lehr- und Lernfreiheit prinsippet. Det føreset vidare einsemd og fridom. Men òg stadig høve til å drøfta problema med likesinna, det vil seia med andre som er på leiting etter sanninga for si eiga skuld.' Skjervheim, i Wyller, red., 1991: 109.

Det Humboldtske idealet var at universitetsundervisning skulle *være* forskning. I et slikt system ble ikke studenter betraktet som elever, men som forskere under utdanning. De skulle delta i forskningen, og undervisningsformen som svarte til dette idealet, var seminaret. Tønneson i Wyller, 1991:93.

Skjervheim, 1992, skiller mellom to idealtypiske pedagogiske prinsipper, som er mulig å knytte til skole- akademi overgangen. Den ene følger av hva han kaller en mekanisk, teknisk modell hvor metaforen er 'å påvirke', og den annen av en biologisk utviklingsmodell hvor metaforen er 'fri utvikling/ vekst'.

Jeg vil hevde at det kunnskapsideal som ligger til grunn for Poppers hypotetisk- deduktive metode, at kunnskap søkes for kunnskapens egen del, er et kunnskapsideal som alle akademikere rundt omkring i verden har felles, og som også er fellesnevneren mellom hva

---

<sup>29</sup> Wilhelm von Humboldt var tysk vitenskapsmann som blant annet grunnla Berlins universitet og som var kjent gjennom sitt verk fra 1792 om grensene for statens oppgaver, hvor ikke minst forholdet mellom stat og universitetet blir problematisert og trukket. 'Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen'.

man kan kalle positivistiske vitenskaper og vitenskaper som har kritisert det positivistiske vitenskapssynet. Dette idealet ligger til grunn for forskningsaktivitetene, og de aller fleste ansatte innenfor academia har forskningskompetanse.

Det vil imidlertid være variasjoner mellom ulike nasjoner, ulike universiteter, kanskje også mellom ulike fag innenfor samme universitet, for når i utdanningsforløpet kunnskapstilegneren, studenten, entrer det kommunikative felt hvor man skal utfordre eksisterende sannheter, produsere nye kunnskaper, dvs. entrer forskningsfeltet. Det vil være variasjoner med hensyn til hvor man setter skillet mellom skole og akademi<sup>30</sup>.

### **Skole- akademi som skille for vurderinger av universitetsgrader**

I Norge settes dette skillet mellom lavere grad og høyere grad, men studenten forberedes til denne overgangen allerede gjennom forberedende prøve, Examen Philosophicum. I anglo-amerikanske universitetssystemer settes dette skillet mellom en Mastergrad og en PhD.

Dette har betydning for vurderingen av de ghanesiske studentenes norske universitetsgrader i Ghana. I 1993 foretok rektorene ved 3 ghanesiske universiteter et besøk til universitetet i Trondheim. Som et resultat av dette besøket ble det legitimert at et norsk hovedfag kunne betraktes som 'mer' enn en anglo-amerikansk mastergrad. Dette møtets betydning refererte både de returnerte norgesstudentene i Ghana til, og en av disse 3 rektorene bekreftet dette i en samtale jeg hadde med ham om mitt prosjekt. Jeg fikk også kjennskap til at forut for dette møtet, hadde flere av de ghanesiske studentene i Norge reist videre til engelskspråklige land etter et kort opphold i Norge, fordi de var usikre på hvordan en norsk universitetsgrad ble vurdert i hjemlandet. Det forhold som ble kjent legitimt for disse vurderingene, var at man i et norsk hovedfag baserer hovedoppgaven på et selvstendig datamateriale, mens man i en anglo-amerikansk master i hovedsak baserer seg på sekundærdata/ litteratur. Utdanningenes lengde spiller også inn. En anglo-amerikansk mastergrad tar vanligvis ca. 1 år, mens norske hovedfag i hovedsak normeres til 2 år. Dette møtet anerkjente således de forskjeller som eksisterer mellom ulike nasjoner og tradisjoner, med hensyn til når i et utdanningsforløp studenten entrer produksjonen av ny kunnskap, forskningen. Dette forklarer også hvorfor man finner mange norskutdannede lærere ved ghanesiske universiteter. Også i Ghana er en PhD, en doktorgrad, det formelle kvalifikasjonskravet for stillinger, men i fag hvor man ikke kan skaffe denne kompetansen, gis altså norske hovedfag et fortrinn i konkurranse med anglo-amerikanske mastergrader.

---

<sup>30</sup> Dette berører også ulike nasjonale rammebetingelser for forholdet mellom stat og universitet og forholdet mellom grunnforskning, anvendt forskning og oppdragsforskning, uten at jeg her kan komme nærmere inn på disse. Disse forholdene er svært sentrale også for denne oppgaven, men jeg må av plasshensyn la disse aspektene ligge.

## **Skole- akademi som skille mellom reproduksjon & produksjon av kunnskap i den pedagogiske diskursen**

Skillet mellom skole og akademi har også relevans for måten de tre intervjuede ve lederne benytter relasjonen student- ve leder for å formidle de ferdigheter som etterspørres.

Ve leder C går aktivt inn for å kartlegge studentens kunnskapsnivå når studenten starter på studiet. Han bryr seg ikke om hva vitnemålene forteller. Han bruker mye tid sammen med studenten, både for å kartlegge hva studenten kan og ikke kan, og for å hjelpe studenten til rette på avdelingen og med oppgaver studenten har på laboratoriet. Ve leder Cs tidsbruk er aktiv, definert ut fra de behov han som lærer mener å identifisere hos studenten. Han vurderer sin students kunnskapsnivå som tilsvarende videregående skole og han definerer sin relasjon til sin ghanesiske student som en relasjon hvor hans oppgave er 'å fylle studentens kunnskapshull'. Han skal sørge for at studenten har de basiskunnskapene som skal til for at studenten skal kunne løse de oppgaver som forventes av en hovedfagsstudent. Samtidig som han sørger for 'å fylle kunnskapshullene', tar han også utgangspunkt i studentens ståsted, gjennom å kartlegge studentens kunnskapsnivå. Slik han beskriver relasjonen til sin student gjør han det også klart overfor studenten at det er han, læreren, som vet hva slags kunnskaper som trengs, og han betrakter ikke sin student som en jevnbyrdig eller vesentlig bidragsyter til produksjonen av ny kunnskap, til hans egen forskning.

Ve leder A og til en viss grad ve leder B, framstiller sine relasjoner til studentene som i større grad å være preget av at det er studenten selv som må ta ansvar for sin egen læringsprosess og tidsbruk. Dette ligger implisitt i relasjonen student- ve leder eller lærer, at studenten kan oppsøke ve leder utenom de avsatte ve ledningstidene for å få hjelp. Det er opp til studenten å *ta selvstendig initiativ* overfor sin ve leder for å utvide tidsbruken. Om dette er eksplisitt uttalt overfor de ghanesiske studentene kommer ikke klart fram av intervjuene. Verken ve leder A eller B har endret sine ve lednings- eller lærertilbud overfor de ghanesiske studentene, men tilbyr den samme ekstrahjelp og assistanse som norske studenter har tilbud om, dvs. å oppsøke ve leder utenfor faste ve ledningstider.

Ve leder B som har vært hovedve leder for den ene studenten, strukturerer i større grad den ghanesiske studentens tid enn det hun normalt gjør overfor norske studenter. Hun begrunner dette ut fra de ekstra krav til å følge normal studieprogresjon som hun vet utenlandske studenter har. Dette betyr at hun i større grad styrer arbeidsprosessen slik at det er klare arbeidskrav ('lekser') som skal sikre en framdrift i hovedfagsprosjektet.

Vegleder A gir ikke uttrykk for at han tar styring over studentens tid, og han fremhever nettopp *tidsaspektet* som helt sentralt i sin vurdering av hvorfor den ene ghanesiske studenten hadde lyktes så bra.

Måten tid er et sentralt tema i intervjuene mener jeg også kan vise tilbake på ulike måter å organisere tid på innenfor ulike utdanningstradisjoner.

### **Tid- fri tid eller kontrollert tid**

Bourdieu, 1999, problematiserer de premisser som må være tilstede i de sosiale forutsetninger for at man kan søke kunnskap for kunnskapens egen del. Han tar utgangspunkt i skolastikken, et begrep og en historisk epoke, som referer til at kirken i middelalderen forsøkte å forene antikkens tenkning og den kristne lære<sup>31</sup>. Bourdieu benytter imidlertid skolastikken i en annen betydning. Han vektlegger ordets etymologiske betydning, *skholé*, skole, og den idemessige opphøyelse institusjonen fikk gjennom Platons arbeider. Skolen var et sted for *fri- tid*, løsrevet fra den umiddelbare nødvendighet og praktiske formål. Platon benyttet begrepet '*å leke alvorlig*' som en betegnelse på filosofisk virksomhet: 'Å ta lekende temaer på alvor, bry seg alvorlig om spørsmål som alvorlige mennesker overser fordi de holder på med og bekymrer seg om den alminnelige verdens praktiske saker' Bourdieu 1999:20. Bourdieu fremhever også det skillet som vil måtte eksistere mellom de som holder på med filosofi, 'som har fred og fritid til å lage sine taler' og de som er i rettsalen og 'alltid har hastverk når de snakker fordi vannet som renner fra klepsydra<sup>32</sup> ikke ventet'. Vegleder C arbeider ikke i rettsalen, men han refererer til erfaringer fra en arbeidssituasjon hvor han har måtte skaffe til veie 'den alminnelige verdens praktiske saker', eksempelvis penger til forskningsaktivitetene. Vegleder A og B har sin arbeidserfaring utelukkende fra universitetet, hvor grunnforskninga i en norsk sammenheng har hatt en sterk posisjon.

Bourdieus perspektiver gjør det er nærliggende å koble det Humboldtske skillet mellom skole og akademi til ulike måter å kontrollere elevens eller studentens tid på. Skolen styrer elevens tid, både med hensyn til obligatorisk klasseundervisning, oppmøte, og lekser. Når eleven entrer universitetet, så forventes studenten i en norsk kontekst å strukturere sin egen tid. Det er fritt opp til studenten å gå på forelesninger, seminarer, kollokvier, når og hvor han skal lese, om ikke hva han skal lese. I den Humboldtske tradisjonen ligger kontrollen i

---

<sup>31</sup> Den skolastiske tenkning var basert på deduksjon av bestemte premisser, særlig Aristoteles metafysikk og Bibelen, mer enn på induksjon og erfaring. Disputasformen var blant annet karakteristisk for skolastikken. Bernstein, Callewaert, Wyller m.fl.

<sup>32</sup> Et vannur, særlig anvendt ved domstolene for å måle partenes taletid.

hovedsak til arbeidskrav, eksamener og til relasjonen student-vegleder i hovedfagsarbeidet, fordi vegleder vurderer når studenten eller hans avhandling er 'moden' for å bli bedømt.

Også i organiseringen av studentvelferden, så legges det ikke inn noen kontrollformer i et norsk universitetssystem. I Norge er studentboligene adskilt fra universitetet, og ansatte ved universitetet har ingen funksjon overfor studentenboligene. I Ghana bor studentene, i den grad det er plass, på universitetsområdet, på campus, og undervisningspersonalet innehar forpliktende relasjoner til studentene også som halltutors. I Norge har det omtrent ikke eksistert kostskoler, skoler som ivaretar en type totalomsorg for eleven. Mange av de ghanesiske studentene har nettopp en karriere i utdanningssystemet hvor de har gått på kostskoler også forut for universitetsstudiene. Durkheim ser blant annet på disse faktorene i sin bok 'The Evolution of Educational Thought', 1977, hvor han ser totalinstitusjonen, kostskolen, som et kraftfullt virkemiddel for kontroll og påvirkning. Spesielt jesuittene nyttiggjorde seg dette som et pedagogiske virkemiddel i Frankrike, hvor 'den stadige og personlige kontakt mellom elev og oppdrager' tjente to hensikter. Eleven var under uopphørlig overvåkning og kontroll, og oppdragelsen ble individuell og personlig, gjennom at pedagogen ble kjent med hver enkelt elevs lynne og behov og kunne tilpasse sin undervisning deretter. Østerberg, 1983:142. Dette stod i kontrast til skolastikkens læremestere som henvendte seg til store og upersonlige tilhørerskarer, hvor det enkelte individ 'druknet' og ble overlatt til seg selv<sup>33</sup>. Durkheim viser også til konkurranseaspektet som et annet pedagogisk virkemiddel jesuittene benyttet for å stimulere og motivere elevene til å yte sitt beste.

Skillet skole-akademi egner seg således både til å beskrive ulike kommunikasjonsformer for kunnskapsdiskursen, og til å beskrive i hvor stor grad de ulike sosiale systemene kontrollerer de underordnede tid. Langs denne akse er det mulig å identifisere kontraster mellom norske og ghanesiske universiteter, slik det også er mulig å se forskjeller mellom de tre veglederne i sine måter å forholde seg til kunnskapsdiskursen overfor studentene på. Vegleder C er den som i størst grad inntar en tydelig lærerrolle overfor sin student. Overunderordningsdimensjonen i relasjonen er framtrødende, det er klart hvem som besitter kunnskapene, og vegleder C strukturerer studentens tid på en aktiv måte. Jeg vil tro at vegleder Cs måte å kommunisere kunnskaper og kunnskapsoverføring på er mer gjenkjennelig for studenten i forhold til den pedagogiske kommunikasjonsformen studenten er kjent med fra Ghana. Jeg vil også tro at dette kan gi en type trygghet for den ghanesiske studenten i relasjonen, basert på gjenkjennelse.

---

<sup>33</sup> Durkheim ser jesuittenes pedagogikk som en vellykket intervensjon i en situasjon hvor kirken hadde mistet kontrollen over utdanningsinstitusjonene.

Spesielt vegleder A, men også vegleder B, viser en grunnleggende holdning til at det er studenten som styrer struktureringen av sin tid. Både vegleder A og B ser en markant forskjell på norske og afrikanske studenter med hensyn til å oppsøke hjelp. De ghanesiske studentene oppsøker ikke vegleder utenfor de fastsatte tidene i samme grad som norske studenter. Vegleder C opplever imidlertid at hans student er like oppsøkende overfor vegleder som andre studenter. Han forundres mer over i hvor stor grad den andre kvotestudenten overlates til seg selv. Vegleder C har med andre ord klart å etablere en relasjon til sin student som gjør studenten trygg nok til å tilkjenne sitt behov for hjelp og til å innhente denne hjelpen hos vegleder.

Et spørsmål som reiser seg knyttet til skillet mellom skole og akademi, er hvordan kontrollen da utøves innenfor 'akademiet'? Sett i lys av den vekt vegleder A og vegleder B tillegger forskjellene mellom norske og ghanesiske studenters bruk av vegleder, så er det mulig å spørre om de da vurderer studentens initiativ overfor vegleder som et mål på studentens innsikt i sine egne faglige begrensninger? I så fall kan dette være et uttrykk for en type sosial kontroll, hvor det er opp til studenten å *innse* sin avhengighet av den overordnede. I disse uuttalte forventningene kan da grunnlaget legges for en faglig autoritet som ikke knytter seg til formelle posisjoner.

Jeg skal komme tilbake til dette, men jeg vil først presentere noen klipp fra intervjuene med de returnerte norgesstudentene i Ghana, og hva de vektlegger som viktige aspekter ved relasjonen student- vegleder med hensyn til å lykkes med et høyere studium i Norge.

#### **4.5 Intervjuer med studentene**

De utdrag jeg her benytter illustrerer noe av mangfoldet i studentenes erfaringer. Ser jeg alle intervjuene under ett, så er likhetstrekkene størst med Franks beskrivelser som jeg først vil presentere. Frank har jeg introdusert før i kapittel 3. Han innehar en undervisningsstilling ved Legon nå. Han forteller om sine erfaringer fra studiene i Norge, knyttet til relasjonen vegleder- student, og de forskjeller han vektlegger mellom et norsk og et ghanesisk universitet.

*'My supervisor was very good. He even invited my home. He was the only professor in Norway in his area, and he was trained in the US. He hardly spoke in Norwegian, and everything was happening in English. He really made me feel at home, he was highly interested in my background, and the area I was studying was highly interesting for him, but he did not have all the background on my topics either, but he was very glad and enthusiastic. Actually I have nothing negative to say about my supervisor. He helped me a lot. The issues we discussed were also of private character, UDI, the police, about my people in Ghana and my little*

girl born in Norway. He helped me to get the best material for my thesis, and he was also my reference when I applied for a job at Legon. He wrote a very nice reference.'

'When I was a student here, to be frank, it is not all teachers here who are approachable, or friendly. Some of them went through some kind of training, the British colonial type of training, where they believe you cannot mix socially with the students unless you are a hall tutor or a hall master, but some barriers might be broken. Some lecturers are not approachable, but some of them are OK, very good and friendly, especially the young ones. When I came to Norway, many of my colleagues, the Norwegians, were very friendly, very simple, you hardly find a situation where a Norwegian professor would not like to sit with the students to drink their coffee or tea in the cafeteria, but here- no, you hardly find that. There is a markation. You have the student cantina and the lecturer cantina, and some think you are lowering yourself by going to the students' place. The students are not even allowed to enter the lecturers' cantina. But at Dragvold you just have one cantina. And at Dragvold you hardly can tell the difference of a lecturer and a student by clothing, they all wear jeans, sweaters.'

'And also in the way they teach. It does not prevent them from interacting with the students. That is actually one part of the Norwegian culture, which struck all of us. We could not easily understand it, but it is Norwegian and we had to accept it. I never could call my supervisor by his first name, but since he had studied and worked in the US and Britain, he did not mind. But others were very uncomfortable when you added Mr., Dr., Prof. and used their last name. For a Ghanaian it is so strange, you cannot change this easily. But I understand it is part of the Norwegian way, not showing this respect in this manner. That is the Norwegian social behaviour.'

Jeg spør han også om han opplevde forskjeller mellom de ghanesiske studentene og de norske studentene i det å oppsøke hjelp fra veileder utenom faste veiledningstider.

'I can say that it should be true. In my case, my supervisor had consultancy time on his door. Because I had that framing and that background, to respect the time of the supervisor, I came at appointed time. But I realised that if you came at other times, he would talk to me if he had the time. If he was busy he always shared a few words, or we talked things over on the telephone. And this I have adopted from Norway, as you see from all the interruptions from the students....'

John, som nylig (mindre enn en måned siden) var kommet tilbake etter 6 års studieopphold i Norge og var i full gang med jobbsøking, kom nettopp fra et jobbintervju da vi møttes. Det var derfor nærliggende å spørre hvordan han vektla norgeserfaringen i intervjuet overfor en potensiell arbeidsgiver. Han ser på et norsk hovedfag som bestående av to læringsprosesser: *'Independent work and teamwork'*. Begge disse bør eller kan være viktige kompetanseaspekter for en arbeidsgiver hvis arbeidsgiver ikke ønsker en ansatt som i detalj skal fortelles hva som skal gjøres, men en arbeidstaker som kan ta selvstendige initiativ, arbeide selvstendig og samtidig kunne gå i dialog med andre. Dette er sentrale læringsprosesser han har fått gjennom hovedfaget. John studerte ved et lukket fag i Norge, hvor det var få studenter, og hvor han var en av to utenlandske studenter. Han refererte derfor til et studieopphold som hadde krevd at han var aktiv deltaker i studentenes

fagmiljø. Et av de påfallende trekkene han refererte til, var hans opplevelse av det totale fravær av konkurranse blant norske studenter, og at norske studenter ikke brydde seg så mye om karakterer. Han viste til kulletts beste student. Denne studenten fikk alltid toppkarakterer, selv om han leste lite. Denne studenten forstod alltid modeller eller matematiske utregningsmetoder før alle de andre studentene i forelesningene, men dette brukte han aldri som et konkurransemiddel overfor medstudentene. Når John ser 'teamwork' som en sentral læringsprosess ved studiene, så referer han spesifikt til deltakelsen i det faglige miljøet blant studentene. John er faktisk én av få ghanesiske studenter som vektlegger denne dimensjonen ved norgesoppholdet.

John ser også at relevansen av erfaringen fra Norge ville hatt større og mer direkte overføringsverdi, hvis han søkte ansettelse innenfor universitetet eller andre høyere utdanningsinstitusjoner. Han påpeker da læringen i relasjonen til lærer/ vegleder-studenter, som han anser som en helt unik erfaring ved norgesoppholdet.

Han viser til sin egen vegleder, som ikke på noen måte var en ekspert på det empirisk grunnlaget for oppgaven. Hans ekspertise lå i hovedsak på det teoretiske og det metodiske, men veglederen viste alltid interesse. Veglederen oppmuntret ham både i vegledningene og ellers. Han prøvde alltid å gi tips om litteraturreferanser til studenten, og viste med dette en interesse for studentens arbeid og oppgave som kunne kompensere noe for den totale ensomhet han erfarte på tema. Studentens tema for oppgaven var i likhet med de fleste ghanesiske studenter i Norge knyttet til Ghana. Når studentene la fram sine prosjekter overfor hverandre i gruppen, så måtte studenten alltid 'tegne og forklare' kontekstuelle betingelser for de faglige problemstillingene.

En av de andre returnerte norgesstudenterne, Ibrahim, som var ansatt som forskningsassistent ved et universitet i Ghana, påpekte samme problemstilling, men med helt andre erfaringer. Han framla en saklig nøktern vurdering av realitetene knyttet til å studere i Norge, hvor vegleder hadde teoretisk og metodisk bakgrunn for å veglede på tema, men ingen peiling på vestafrikanske eller ghanesiske forhold. Hans hovedoppgave hadde en økologisk vinkling knyttet til faget, og kunnskaper om det geografiske området var derfor påkrevet. Ibrahim forsøkte å gi vegleder positive innspill, låne ham bøker som omhandlet området og Ghana, men dette ble ignorert.

*'I had problems with my supervisor. He was not concerned, rather than he did not know. Instead of making individual appointments he met the students in groups. There were six of us, 5 of them had their topics connected to Latin America, which was my supervisors geographical area, and me. I was reluctant to this group. I did not participate. It was of no use.'*



Jeg spør om han var like klar på kritikken og manglene mens han var i Norge, og hva som eventuelt holdt ham tilbake fra å ta situasjonen opp med avdelinga, søke om ekstern vegleder?

*'Well, you know. We are trained from Ghana to be submissive, obedient students. When you go to a new place, you don't want to make problems. I did not make an official complaint. No, I did not. I am a mature student both intellectually and by age, and I see that some problems are bound to happen in these connections. I compensated the situation by using my international contacts, both in Ghana and abroad elsewhere. I was overexerted, but I did succeed.'*

### **'Den genuine interessen'**

Det hovedinntrykk de tidligere norgesstudentene gir, er at de er meget godt fornøyd med sine vegledere. Erfaringene med relasjonen student- vegleder er en av de unike erfaringer de tar med fra Norge, og som de av studentene som inntar lærerposisjoner ved hjemuniversitetene nyttiggjør seg i arbeidet og i sine relasjoner til sine studenter.

Visse fellestrekk kan identifiseres i beskrivelsene fra de studenter som har hatt svært gode erfaringer, og det er at vegleder har en høyere faglig posisjon i universitetssystemet, helst professor, og at vedkommende har internasjonal erfaring. Begge disse aspektene er sammenlignbare med kriterier som gir faglig autoritet i Ghana.

'Den genuine interesse' kan tjene som en metafor for hva som gjør relasjonen god. Veglederne har ikke bare forholdt seg til dem som studenter, men de har også gjort studentenes bakgrunn relevant. Flere av dem referer til, slik som Frank, at vegleder også har involvert seg og hatt omsorg for dem som 'hele personer'. Veglederne har forholdt seg til fødsler, familiegjengforeninger, problemer med fremmedpolitiet, og flere har også invitert studentene hjem til seg. Det er ikke bare de faglige aspektene knyttet til deres status som student, som har vært framtrødende når studentene har hatt gode erfaringer med sine vegledere. Andre statuser knyttet til deres person har også hatt relevans i relasjonen. Dette er interessant sett i lys av de ulikhetene som det er mulig å identifisere i intervjuene med vegleder A, B og C. Vegleder A og B problematiserte at ghanesiske studenter ikke i samme grad som norske studenter tok initiativ overfor vegleder utenom faste avtalte tider. På spørsmål fra meg i intervjuene, gjenkjenner flere av de ghanesiske studentene dette, men det blir ikke omtalt som et relevant problem. *'Because I had that framing and that background, to respect the time of the supervisor, I came at appointed time'*, sier Frank. Han hadde ingen forventning om å bruke vegleder utenfor avtalte tider. De gangene det skjedde at han måtte, så var det heller en positiv overraskelse at vegleder var så imøtekommende. Det jeg oppfatter Frank her sier, er at når han strukturerer sin tid i det

norske universitetssystemet, fungerer hans innlærte forestillinger om den sosiale orden som en ramme. Respekten for vegleders tid inngår i disse rammene. For studentene er det irrelevant om de ikke bruker vegleder slik som norske studenter gjør, eksempelvis i forhold til bruk av vegleders tid. De vet at de er forskjellige fra norske studenter. De vet at enkelte kulturelle koder er inkorporert og kan vanskelig endres eksempelvis i forhold til å vise respekt overfor overordnede, slik Frank sier: *'We could not easily understand it, but it is Norwegian and we had to accept it.'* Jeg oppfatter dette dithen at 'det norske' handler om hva jeg har kalt dyder, jfr. kapittel 2. Dydene om å ha respekt for overordnede og eldre punkterer kommunikasjonen og læringsdiskursen på en helt annen måte enn om dyden var å 'underkommunisere' over/ underordningsdimensjonen ved relasjonene. Denne forskjellen må man akseptere. Det viktige for studentene er å finne samhandlingsrom som tillater dem å være forskjellige eller annerledes. Dette rommet finner studentene i sine relasjoner til sine norske veledere.

Dette kan altså sees som et uttrykk for at det ikke spiller noen særlig rolle hva slags pedagogikk man legger til grunn for relasjonen. Hovedpoenget er om vegleder klarer å kommunisere interesse for studenten og studentens arbeid. 'Den genuine interessen' kan slik sett oppfattes som et uttrykk for at velederne har klart å signalisere at studentenes forskjellighet er akseptert.

### **'The Norwegian social behaviour'**

Slik Frank vektlegger forskjellene mellom Norge og Ghana i relasjonen mellom student-veleder, så ser han på disse forskjellene som kulturelle forskjeller, mer enn forskjeller i pedagogiske tilnærminger. Franks kommentar har paralleller til den tilnærming jeg hadde til mine opplevelser av den pedagogiske diskursen i seminargruppa i Ghana slik jeg redegjorde for den i kapittel 2. Når de samme studentene kommenterte mine opplevelser i seminargruppa, så var kulturelle forskjeller ikke relevante som forklaringsmåte. Den samhandlingsform som rådde i seminargruppa ble forklart som uttrykk for 'avleiringer' fra britisk universitetstradisjoner og koloniherrredømme, som alle studentene gjenkjente fra sin tid som student i Ghana<sup>34</sup>.

I kapittel 2 sannsynliggjorde jeg at ghanesiske samhandlingskoder knyttet til dydene, respekten for eldre og overordnede, forsterket og legitimerte at ferdighetsdiskursen dreide mot en diskurs om sosial orden. Dette mente jeg var mulig å identifisere gjennom at de

---

<sup>34</sup> Dette har paralleller med Rudies observasjoner om at kontrast belyses i forhold til tid av de lokale aktørene, og i forhold til rom for de tilreisende eller fremmede aktørene i feltarbeidssituasjonen. Rudie 1995. Dette er faktisk en av de få innfallsvinklene til Rudie jeg ikke umiddelbart har hatt sansen for, og forstått relevansen av. I lys av disse observasjonene, får imidlertid hennes perspektiver nok en gang relevans.

problemer jeg fikk med hensyn til å akseptere og håndtere kommunikasjonsformen, til forskjell fra mine medstudenter. Jeg koblet mine problemer til inkorporerte sosiale ferdigheter, i det å 'underkommunisere' rang eller ulikhet i samhandlingen, jfr. Gullestad, 1989. Slik Frank ordlegger seg, viser han til et lignende handikap i sin kommunikasjon i norske samhandlingssituasjoner, som det jeg erfarte i Ghana. På bakgrunn av intervjuene med ve lederne, mener jeg det er mulig å identifisere liknende forhold mellom norske sosialitetskoder og måten den pedagogiske diskursen om sosial orden kommer til uttrykk på. Det eksisterer altså en norsk 'dyd' knyttet til at man 'underkommuniserer' rangforskjeller i samhandlingen, som forsterker og legitimerer måten man kommuniserer kunnskap på i den humboldtske kunnskapstradisjonen.

Vegleder B beskriver at hun får problemer i kommunikasjonen når hun merker hva hun kaller underdanighet hos studenten vis-a-vis henne som lærer. Hun misliker at studenten tillegger posisjon eller kjønn (hun er ikke sikker på hva som er gjeldende) relevans i faglige spørsmål slik hun har erfart at først når vegleder A har sagt det samme som henne, får hennes faglige argumenter tyngde. Studenten lar seg ikke 'overbevise' av hennes faglige argumenter. Studenten lar seg kun 'overbevise' når en overordnet, som også er mann, sier det samme som henne.<sup>35</sup>

Studentens gaver til vegleder A og en av avdelingens professorer, men ikke til henne, undret hun seg over. Hun fortolket dette som et uttrykk for at studenten har en annen oppfattelse av det legitime budskapet for den pedagogiske diskursen enn det hun som representant for det norske universitetssystemet etterspør. Gaven blir et talende enkeltksempel på at studenten knytter det legitime budskapet til sammenhengen mellom sosial orden, posisjoner i systemet, og faglig autoritet. Studenten kommuniserer med den sosiale orden og kanaliserte gavens budskap til de øverste representanter for avdelingen, mens det relevante budskapet i en norsk pedagogisk diskurs ville være at gavens budskap ble kanalisert til aktørene i de faglige diskurser studenten var deltaker i.

Samtidig som vegleder B reagerer på studentens vektlegging av den sosiale orden, så tilkjenner hun også at studenten har brutt med den legitime sosiale orden. Inkorporasjonsrelasjonen, jfr. Barth, hvor det er den overordnede oppgave å sørge for at studentene, de underordnede, følger og kvalifiserer for gitte standarder som er satt for

<sup>35</sup> Et logisk resonnement: Bernstein skriver at forholdet mellom ID & RD ikke er komplementært, men han mener at hvis ID er utydelig så vil også RD også være utydelig. Sett at Bernstein har rett i dette, så skulle dette bety at vegleder B som er en underordnet av vegleder A, er mer tydelig i sin instruksjonsdiskurs enn vegleder A. Ergo tilsynegjør hun mer autoritet knyttet til den sosiale orden enn vegleder A, som er en overordnet. Dette helt åpenbare paradokset, lar seg kanskje bare løse av å overprøve vegleder Bs instruksjoner?

gruppen av studenter, den er ikke desto mindre gyldig. Den legitime sosiale kontroll av dette knytter seg til hvem som står i den faglige dialogen med studenten, til relasjonen vegleder- student, og ikke til andre overordnede posisjoner i systemet. Vegleder B har aldri gjort et nummer av studentens overprøving av hennes faglige autoritet, eller studentens gaveutdeling. Hun lar dette forbigå i stillhet, og forsterker med dette underkommunikasjonen av den sosiale orden. Budskap som har med rang og ulikhet å gjøre, jfr. norske sosialitetskoder, tillegges ikke relevans i samhandlingen. Hun har holdt fast på diskursen om faget som sin innfallsvinkel til relasjonsbyggingen, og har med hjelp av tiden etablert en relasjon basert på gjensidig faglig tillit og forståelse mellom seg og sin student. Hun har lyktes og studenten har lyktes. Studenten blir med sin hovedfagsoppgave regnet som en lovende forsker<sup>36</sup>.

### **Relasjonens tydelighet og utydelighet.**

Jeg trakk perspektivet om at norske og ghanesiske universiteter tilhører ulike tradisjoner med hensyn til struktureringen av lærer- student relasjonen, blant annet gjennom at lærerne i 'kostskole- modellen' har flere forpliktende relasjoner overfor studentene. Frank viser til dette skillet, og til sine erfaringer med halltutorene i Ghana. De ghanesiske studentene har således erfaringer fra andre sosiale arenaer enn de faglige, hvor relasjonen student- lærer relasjonen er forpliktende og relevant ved et ghanesisk universitet. Dette er aspekter som også kan gjøre de ghanesiske studentene mer bekvem med den statusutvidelsen som veglederne i det norske universitetssystemet foretar, og som studentene vektlegger som viktig. For en norsk student ville denne type kontakt muligens være å trå over en grense i relasjonen student- vegleder, som kunne vanskeliggjøre forholdet til gruppen, medstudentene. For en ghanesisk student rokker ikke en slik utvidelse av relasjonen med det grunnleggende fundamentet i relasjonen. Det gjør at studentens fremmedhet kan rommes i relasjonen student- vegleder på flere forskjellige måter, men det er fremdeles den samme relasjonen som er gjeldende.

Ved et norsk universitet er de forpliktelser som ligger til relasjonen student- lærer i hovedsak knyttet til undervisningen, til faglige aktiviteter og samhandling. Lærerne har ut over dette kontakt med studentene, blant annet gjennom måltider på felles kantine eller i

<sup>36</sup> I dette materialet ligger det også et potensiale til å se konturene av to ulike 'karriereveger' eller 2 ulike måter å lykkes på innen akademia. Karakter er ett mål, men slik de norske veglederne ordlegger seg, og slik Peter henviser til sin vegleders vurdering av hans muligheter til å gå videre på en doktorgrad, så er det pausibelt å reise en hypotese om at en forskningskarriere også vurderes i forhold til hvordan studenten(e) har tilegnet seg og behersker det legitime budskapet, kunnskapsidealet om en inkorporert kritisk holdning til 'vedtatte sannheter'? I en skriftlig oppgave kan dette ivaretas gjennom metodiske teknikker, som holder til en god karakter. I samhandling og kommunikasjon vil det raskt avdekkes om dette er overflatiske tillærte metoder, eller om det er en inkorporert tilnærming til faget. Det er i hvert fall påfallende at når det refereres til muligheter for en videre doktorgrad, også refereres det også til inkorporering av dette kunnskapsidealet.

sosiale arrangementer ved avdelingen, fester, sammenkomster, ekskursjoner osv. På arenaene utenfor undervisningen eller den faglige aktiviteten, er imidlertid denne relasjonen uklar og i liten grad forpliktende. Det er opp til enkeltaktørene å bestemme hva som skal foregå, og det er opp til enkeltaktørene i hvor stor grad man skal involvere seg i sine medaktører. I disse situasjonene er de gjensidige forpliktelser som ligger i relasjonen student- lærer utydelige, og uklare. Etter norske sosialitetskoder så kan det være relevant å stille spørsmål om det kanskje er det nettopp det utydelige, det tvetydige i relasjonsutvidelsen som gjør det mulig å opprettholde det opprinnelige fundamentet i relasjonen? Uklarheten gjør at man kan bevare forestillingen innad, og fasaden utad, om at man ikke har forlatt den opprinnelige relasjonen.

### **Gruppen som vegledningsarena**

Ibrahim er den av studentene som viser til en vegledningsrelasjon som ikke har fungert. Hans vegledningstilbud var gruppevegledning, Det er påfallende at en av de få ghanesiske norgesstudentene som har hatt negative erfaringer med student- veglederrelasjonen i Norge, knytter seg til en student som har vært eksponert for vegledning i gruppeform. Dette mener jeg styrker hypotesen som har utviklet seg i arbeidet med hovedfagsprosjektet. Aksens dyaden vegleder- student kontra gruppen, er helt sentral for å kartlegge studentenes muligheter for deltakelse på ulike læringsarenaer.

Det underliggende budskap som Ibrahim oppfatter i hans vegleders måte å organisere sin vegledning på, er at vegleder ikke bryr seg. *'He was not concerned, rather than he did not know'*. Tilbudet om gruppevegledning som den sentrale kommunikasjonsform for vegledningsaktiviteten, fortolkes av Ibrahim som et uttrykk for manglende interesse fra vegleder. Slik Ibrahim refererer til dette, var han eneste utlending i denne vegledningsgruppen, og sannsynligheten for at kommunikasjonen foregikk på norsk er tilstede. I tillegg forsket alle de andre studentene på vegleders eget geografiske forskningsområde. Dette tilsier at Ibrahim måtte komme i en marginal situasjon i denne gruppen, og at det var flere kjennetegn ved denne gruppen som understreket og fremhevet Ibrahims forskjellighet, uten at det ga rom for hans egenart. Slik Ibrahim beskriver sin studiesituasjon i Norge, er det en prestasjon at han har klart å lykkes. Han kompenserte sin marginale situasjon i Norge gjennom å benytte sine internasjonale kontakter, ikke minst ved universitetet i Ghana. Han klarte å gjennomføre en meget god eksamen, og han skulle dermed også kunne tjene som eksempel på at det pedagogiske budskapet som skal tilegnes i ulike pedagogiske tradisjoner ikke nødvendigvis er så forskjellig. Man kan altså lykkes i det akademiske systemet med minimale sosiale forbindelser til instruksjonsdiskursen, ID.

#### 4.6 Norskutdannede universitetslærere ved ghanesiske universitet

Jeg sa innledningsvis i kapittelet at gjennom å se norskutdannede lærere i sine relasjoner til studenter ved ghanesiske universiteter, kunne jeg få innblikk i hvordan kulturelle endringsprosesser kommer til uttrykk i endrede samhandlingsformer. Disse observasjonene er på ingen måte entydige, det er individuelle forskjeller, men det synes å være en sammenheng mellom hvordan disse tidligere norgesstudentene omtaler norgeserfaringen i relasjonen mellom student- veileder/ lærer som positiv eller ikke, og graden av å ha inkorporert samhandlingsformer som kan spores til disse relasjonene.

Jeg har tidligere skrevet om Frank. Han hadde en meget god relasjon til sin veileder i Norge, selv om også han måtte leve med at hans veileder ikke var ekspert eller hadde erfaringer knyttet til Franks empiriske tema i hovedoppgaven. Jeg møtte Frank mange ganger i løpet av oppholdet og alltid ble han oppsøkt av mange studenter. Gikk jeg sammen med han på universitetsområdet, så hilste han med et hei og hallo til mange studenter, og disse hilste og tok initiativ overfor ham. Under intervjuet ble vi avbrutt 4 ganger av grupper av studenter som stakk innom og sa hei, lurte på noe. Det var alltid en hyggelig og vennlig tone i kommunikasjonen mellom Frank og studentene. Slik omtaler Frank dette:

*'I have adopted this from Norway, as you see from the interruptions. It is not all lecturers' doors the students knock, come and say good morning and ask for things. It is only a few people who welcome the students. They (the students) may not be confident, but when the barrier is broken, you might easier understand where the problem lies, and they perform better.'*

Jeg spør ham om han får eller merker reaksjoner fra sine kolleger, iom. at hans adferd overfor studentene er påfallende sett i forhold til hvordan andre lærere håndterer student-lærer relasjonene?

*'I have not got any reaction from anybody yet. I know some of them do not want to be in my shoes.. They don't believe in my way of doing things. But I think what helped me, also would help my students. I know that the situation is different in the US or in Britain, it happens, but it is not notable in these cultures. It is very typical Norwegian. But one feature I did not pick from Norway, is the reservedness. I still stay with my Ghanaian behaviour in body language, the way of expressing myself more relaxed.'*

En annen norskutdannet lærer, som jeg kaller Samuel, oppfatter jeg som 'en modifisert utgave' av Franks samhandling med studentene. Han tilpasser sin oppførsel overfor studentene i større grad ut fra situasjoner og sammenhenger, fordi han ikke ønsker å utfordre kolleger på dette, som han sier. Dette kommer også til uttrykk i situasjoner med studentene. Han ber studentene vente, når de henvender seg til ham. På laben kan jeg også observere at studentene er svært oppmerksomme på hans tilstedeværelse, gjennom blikk og

nikk. Det er på ingen måte den samme avslappede kommunikasjonen hvor man slår en vits, smiler og ler. Samuel refererer dog til at han representerer noe nytt i relasjonen til studentene, og han begrunner dette på samme måte som Frank:

*'Because of my exposure in Norway, I don't go strictly by that (long distance in student- lecturer relationship). By a closer relationship you may easier discover the student's problem, which could be easily solved. Maybe it is only a small problem, but once it is addressed it is solved. But I don't expose this. Not everybody would like my attitude, so you have to adjust.'*

Samuel har også innført prosjektarbeid i undervisningen. Fagområdet er data, og denne avdelingen er under full oppbygging. Avdelingen gir bare tilbud på lavere nivå. Ingen av lærerne har PhD. Avdelingen arbeider med å rekruttere kvalifiserte folk slik at man kan tilby en høyere grad. Data er et etterspurt fagområde, og avdelingen tar imot flere studenter enn de har kapasitet til å gi individuelle vegledning til. Samuel fikk derfor gehør ved avdelingen til å innføre prosjektarbeid som skulle være kompatibelt med 'long essay' som er innført ved lavere grader i andre fag, jfr. kapittel 2. Prosjektarbeidet betinger gruppearbeid, og det betinger en større vekt på praktiske oppgaver og problemløsning. Samuels innspill og faglige profil ved avdelingen er også lagt merke til i universitetets ledelse. Da jeg hadde en samtale med rektor, så brukte rektor nettopp denne norskutdannede læreren som eksempel på relevansen av en norsk utdanning for et ghanesisk universitet. Rektor var selv representert på det omtalte rektormøte i Trondheim i 1992- 93, og var godt informert om skandinaviske universitetsgrader, også gjennom sin egen akademiske karriere hvor han blant annet er tilknyttet universitetet i København.

### **Sammenlignbare formuttrykk med forskjellig meningsinnhold?**

Det mest påfallende fellestrekket disse tidligere norgesstudentene viser til i sin utøvelse av lærerposisjonen, er de endringer de gjør i relasjonen til sine studenter. De praktiserer hva de kaller 'a short distance in the student- lecturer relationship', og dette står i kontrast til hvordan mange andre ghanesiske lærere forholder seg til sine studenter. Fra studieoppholdet i Norge bringer de med seg erfaringene fra student- veglederrelasjonen. Denne måten å forholde seg på til studentene mener de fremmer læring. Det som fremmer deres læring, vil også fremme studentenes læring. 'They perform better'.

Måten disse norskutdannede lærerne oppfører seg over sine studenter og måten studentene forholder seg til dem, har klare paralleller til de erfaringer de har med disse relasjonene fra Norge. For å trekke trådene tilbake til Rudie, 1994, så har studentene gjennom norgesoppholdet vokst inn i noen nye, men kjente, relasjoner. I disse relasjonene tilegner

de seg nye ferdigheter.  *Dette skjer også fordi lærer- student relasjonen nettopp er den relasjonen læring foregår i.* Denne måten å lære på er inkorporert fra Ghana, og det er disse ferdighetene som gjør læringen i relasjonen virksom. Samtidig som den romlige forflytningen bevisstgjør studentene på inkorporerte handlingsberedskaper, og skaper et større spekter av valgmuligheter, så eksisterer det også en kontinuitet gjennom at de søker de relasjoner som kan romme det som skal til for å lære.

Dette kan forklare det skillet Frank (som er den mest påfallende endrede av de norskutdannede universitetslærerne) gjør mellom det han kaller kulturelle former og erfaringene fra student- veileder relasjonen. [I have adopted this ←→I did not pick]

Inkorporasjon av kroppslige ferdigheter trenger ikke å være hva Bateson kaller 2. ordens endringer, det vil si å endre sine måter å lære på. Og selv om Frank og de norskutdannede lærerne er tilgjengelige og vennlige overfor sine studenter i Ghana, så rokker ikke nødvendigvis dette med den sosiale orden. Det fremmer læringen, men læringsformen legitimeres av dydene.

#### **4.7 Konklusjon.**

Hvis jeg nå forsøker å se perspektivene som er belyst i dette kapittelet i lys av Grønhaugs feltbegrep, så mener jeg det er mulig å se følgende:

De sosiale dynamikkene i en norsk og en ghanesisk universitetsdiskurs er forskjellige. Dette kunne tilsi at vi her har å gjøre med to ulike sosiale felter, og at studentene enterer og må tilpasse seg et nytt sosialt felt når de forflytter seg fra Ghana til Norge, i studieøyemed. I kapittel 2 arbeidet jeg med hypotesen om at ghanesiske samhandlingskoder, dydene, forsterket og legitimerte den pedagogiske diskurs i relasjonen mellom studenter og lærere. I denne relasjonen ble over-/ underordningsdimensjonen alltid vektlagt og fremhevet. På bakgrunn av empiri fra en norsk universitetsarena så er det mulig å identifisere liknende dynamikker, hvor norske dyder, knyttet til at man i samhandling og kommunikasjon vektlegger og framhever egalitære aspekter ved relasjonene, forsterker og legitimerer den pedagogiske diskursen som knytter seg til et fokus mot selve kunnskapen og dialogen om denne.

Det skillet Grønhaug setter mellom sosiale og kulturelle aspekter ved samhandlingen for å identifisere gyldige dynamikker, blir i denne sammenhengen helt sentralt. Man må både ha et blick på aktørenes relasjoner i samhandlingen knyttet til status/ rolle aspektet, og ett blick på aktørenes symbolproduksjon i samhandlingen slik den gir relevans for aktørene som er involvert.

Studentene trekker seg tilbake fra gruppebaserte læringsarenaer, og studentbaserte læringsarenaer. Språket er én faktor som vanskeliggjør de ghanesiske studentenes



deltakelse på disse arenaene. Når norsk er det implisitte kommunikasjonsspråket får studentene et handikap i kommunikasjonen, og dette forsterker den fremmedhet de oppfatter og som de blir tillagt gjennom den imperative statusen hudfarge. De kompenserer tilbaketrekingen fra disse arenaene med at litteraturtilgangen ved norske universiteter er god. Bøkene er et tilgjengelig redskap for kunnskapstilegnelse innenfor feltet, og bøkene tillater kunnskapstilegnelse uten direkte ansikt- til- ansiktsamhandling.

Det inntrykk kapittelet gir, er at det er de sosiale aspektene som 'holder' studentene innenfor det sosiale feltet. De griper fatt i kjente statusrelasjoner, og finner i relasjonen student- lærer et kommunikasjonsrom som passer med de forestillinger de har om hva kunnskapsproduksjon og kunnskapstilegnelse handler om. Feltets 'oppgave' er blant annet inkorporering av kunnskaper, og er den bærende relasjon for den kontroll som ligger til 'mandatet', ligger i relasjonen student- lærer.

I denne relasjonen, i dyaden, finner de ghanesiske studentene i større grad rom for sin forskjellighet, både med hensyn til språk, men også med hensyn til at lærerne i større grad har erfaringer fra internasjonale miljøer enn mange studenter. Når lærerne har internasjonal erfaring, blir dette et ekstra pluss i relasjonen sett fra studentenes side. Studentene vektlegger også lærerne eller veiledernes evne til å se dem som hele personer. Problemer med innvandringsmyndigheter, tema av mer personlig karakter, tillegges relevans i relasjonen, noe jeg mener også gjenkjennes ut fra erfaringer studentene har med campusorganiseringen i Ghana, hvor lærerne i sine lærerposisjoner innehar ulike funksjoner overfor studentene.

De sosiale aspektene ved universitetsfeltet, koblet til at kunnskapstilegnelsen i stor grad skjer gjennom litteraturen, mener jeg legger de rammer som muliggjør at studentene kan lykkes i sine studiemål på tross av den marginalisering de kommunikative aspektene medfører.

I lys av dette er det mulig å se en dyp kontinuitet, selv i de prosesser som gjør at de norgesstudentene som selv inntar lærerposisjoner ved ghanesiske universitetet, inntar en mer tilgjengelig og nær relasjon til sine studenter. Det spørsmål som kan reises på bakgrunn av disse funnene, er i hvor stor grad 'dydene' endres som følge av disse inkorporasjonsprosessene? Jeg er tilbøyelig til å hevde at det er gjennom å holde fast på sine inkorporerte ferdigheter knyttet til den sosiale orden, som muliggjør at de ghanesiske norges- studentene klarer å lykkes så godt i studiene. Og det er videre nettopp dette som kan forklare at aspekter ved denne relasjonen 'setter seg i kroppen', gjennom at de inntar en annen holdning overfor sine 'egne' studenter, når de selv kommer i lærerposisjoner.

## 5.0 Globale relasjoner

### 5.1 Innledning.

Milan Kundera skiller i sin bok 'Udødeligheten', 1989, mellom den 'lille' og den 'store' udødeligheten. Den lille udødeligheten betegner minnet om en avdød i sinnene til de mennesker som kjente vedkommende, og den store udødeligheten er minnet om en avdød person i sinnene til dem som ikke kjente vedkommende. Det Kundera tar utgangspunkt i, er et skille mellom ansiktsløse og ansiktsforankede forbindelser, og hvordan visse kommunikasjonsmedier evner å strekke tid og rom slik at menneskemasser påberoper seg å vite noe om et menneske uten å ha kjent dette mennesket personlig, jfr. Giddens 1997.

I boken lar Kundera Goethe og Hemmingway vandre rundt i den store udødeligheten sammen, hinsides tid og rom. Goethe går rundt med en grønn skjerm på hodet, iført tøfler og et sjal, i protest mot sin udødelige skjebne, hvor hans liv diskuteres mer enn hans skrifter. Han forteller om sin siste drøm. Han skal sette opp 'Faust' som dukketeater. Han oppdager at salen er tom. Intet publikum. Han ser seg rundt, og oppdager at publikum er bak sceneteppet. De kom for å se Goethe, ikke 'Faust'. Udødeligheten har tatt fra ham hans personlige og private identitet. Den er i offentlig eie, prisgitt massenes trang til forestillinger.

Kundera stiller opp tid- rom dimensjonen i sin ytterste, menneskelige konsekvens, liv og død. Som individuell erfaring er livet situert i tid og rom, men som sosial dimensjon overskrider menneskets liv sitt eget. Disse overskridelsene skapes både gjennom ansikt-til- ansikt bekjentskaper og gjennom ansiktsløse forbindelser som fortellinger, gjenstander og annen etterlatt dokumentasjon på levd liv.

De tekniske kommunikasjonsmidlene har endret tid og rom dimensjonen dramatisk for det individuelle livet, og spørsmålet i denne oppgaven er hvordan tid og rom som tomme dimensjoner påvirker produksjon, formidling og oppbevaring av kunnskap, og hvordan det påvirker relasjonsbygging. Giddens kaller dette å 'tømme tid og rom', gjennom at tekniske kommunikasjonsmidler muliggjør en overskridelse av de individuelle forutsetningene<sup>37</sup>. Det han også setter fokus på, er at skal de ansiktsløse forpliktelsene fungere, så må individene ha tillit til at de fungerer og at ansiktene i de ansiktsløse forpliktelsene følger spillereglene. Han viser til det system av kontrollinstanser som ligger bak tilliten til at man kan stole på at bygninger er konstruert slik at de holder, at bilen er i kjørbær stand osv. Tillit er et nøkkelord. Han definerer tillit som:

---

<sup>37</sup> Giddens kaller dette 'disembedding social relations', en utleiring eller frikopling gjennom at sosiale relasjoner løftes ut av lokale interaksjonssammenhenger og rekonstrueres på tvers av uendelig spenn av tid og rom. Disse 'tomme dimensjoner' gjeninnleires så i nye interaksjonssammenhenger, og da ligger et potensiale i at dimensjonenes innhold er endret.

'Tillit kan defineres som tiltro til en persons eller et systems pålitelighet med hensyn til et bestemt sett av resultater eller begivenheter, der denne tiltroen uttrykker en tro på den annens redelighet eller kjærlighet, eller på riktigheten av abstrakte prinsipper (fagkunnskaper).' Giddens 1997:32.

Jeg skal avslutningsvis i oppgaven se nærmere på noen av de forestillinger som kan skapes i de ansiktsløse og de ansiktsforankrede forbindelser, og på tillitens vilkår i relasjonsbyggingen mellom universiteter i sør og universiteter i nord. I de foregående kapitler har jeg sannsynliggjort at det globale universitetsfeltet er sammensatt av ulike sosiale felter, og at dette bindes sammen av de muligheter formelle statuser gir for romlige forflytninger av personell, og av kommunikative kunnskapsfellesskap blant annet knyttet til tekster. Slik tekstene skapte rammebetingelser for kunnskapstilegnelsen for studentene, universitetsfeltets reproduktive oppdrag, jfr. kapittel 2 og 4, så er tekstene også sentrale for aktivitetene i forskningen, for produksjonen av ny kunnskap. Foreløpig har jeg kun vist tekstenes potensiale for kunnskapstilegnelse gjennom at kunnskapstilegneren ikke behøver direkte ansikt- til- ansikt- kontakt med kunnskapsformidleren. Tekstene danner også et grunnlag for de ansiktsløse forpliktelsene innenfor faget og fagets kunnskapsdiskurs. Tekstene danner et grunnlag for det globale forskningsfellesskap, og visse tekster får status som pensum eller som portvåkere, 'gatekeepers', for et fag eller en fagdiskurs legitimitet, Appadurai 1986, Bernstein 1996. Samtidig som tekstene danner grunnlag for de homogeniserende dynamikker som skaper det globale kommunikasjons- og kunnskapsfeltet, jfr. Baumann, så struktureres også feltet gjennom mulighetene for deltakelse, blant annet knyttet til forskernes publiseringsmuligheter.

Jeg vil undersøke disse forhold i lys av Giddens begrep 'tillit'. Hypotesen er at tilliten har små kår både i de ansiktsforankrede og de ansiktsløse forbindelsene i de globale forskningsrelasjonene mellom nord og sør, men de stereotype forestillingene og de maktrelasjoner som knytter seg til produksjonen av tekster i de ansiktsløse forbindelsene synes så bastante at de vanskelig kan endres. Måten de sosiale dynamikker struktureres på i det globale universitetsfeltet, vil jeg også hevde bør tas hensyn til i utformingen av de programmer og prosjekter som norske myndigheter igangsetter eller støtter overfor medaktører fra universiteter i den fattige del av verden. Jeg vil også beskrive hva jeg kaller 'mulighetenes rom' i disse relasjoner, og disse må nødvendigvis ligge i de ansiktsforankrede forbindelser, hvor aktører som har kjennskap til både fag- og forskningsdiskursen i nord og i sør, kan spille en rolle som brobyggere eller som entreprenører<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Jfr. Barth 1972, 1994: 'entreprenører retter virksomheten mot de punkter i et økonomisk system der avvikene mellom verdifastsettelsen er størst, og vil prøve å gjennomføre brobyggende transaksjoner som kan utnytte disse avvikene. –et entreprenørforetak består i å bryte gjennom barrierer mellom sfærer-' 1994:64

## 5.2 Spørreundersøkelsen.

Ved universitetet i Ghana ble jeg fort klar over at dette var helt klare krav til samfunnsvitenskapelig aktivitet. De fleste ghanesiske antropologer har en grundig skoloring i kvantitative metoder, og dette blir betraktet som en forutsetning for hypotesedannelse og problemstillinger i det kvalitative arbeidet. Dette skapte en spesiell situasjon for min faglige trygghet og kommunikasjon i fagmiljøene der. Jeg hadde bearbeidet min prosjektbeskrivelse slik at jeg trodde den skulle kommunisere med fagmiljøene der. I den ene vegledningstimen jeg hadde med en av professorene ved avdelingen, så havarte kommunikasjonen totalt. Han savnet hypoteser, spørsmål, forskningsmetode, mine spørreskjema og intervjuguider, og jeg ble svar skyldig når han ikke ville forholde seg til det jeg kalte operasjonaliseringskapittelet i prosjektbeskrivelsen. Uten de analytiske verktøyene jeg var vant til å forholde meg til, så ble jeg helt handikappet i kommunikasjonen, og klarte ikke å gi et eneste fornuftig innspill i hele timen. Samtidig så jeg jo relevansen av de motforestillinger jeg fikk, og forsøkte å ta høyde for dem i det videre feltarbeidet. Dette fikk utslag i at jeg blant annet foretok en statistisk kartlegging av visse statistisk identifiserbare kjennetegn ved den ghanesiske studentgruppa i Tromsø, og en intervjurunde blant et utvalg av returnerte norgesstudenter i Ghana, medbringende intervjuguide. På mange måter påla jeg meg selv krav til vitenskapelighet som ikke er ukjent for de ghanesiske studentene i Norge<sup>39</sup>. Også jeg kom i et krysspess mellom forventninger i det ghanesiske og i det norske fagmiljøet om måter å produsere kunnskaper på. Min vegleder i Tromsø fraskrev seg enhver befatning med spørreundersøkelsen. Tall og 'sånn kvantitative greier' forstod hun seg ikke på. Intervjuguiden kommenterte hun, men den skapte ingen større entusiasme.

Jeg skal her beskrive prosessen rundt spørreundersøkelsen, og hvilke implikasjoner denne fikk for prosjektet. Jeg skrev i kapittel 1 at oppholdet i Ghana totalt endret de kommunikasjons- og samtalerom jeg hadde med de ghanesiske studentene i Tromsø. Det jeg har kalt 'den antonyme posisjonen' hadde en magisk virkning på kontakten med studentene. Spørreundersøkelsen kom derfor i stand i en atmosfære av dialog.

Det å bestemme seg for en slik undersøkelse i form av spørreskjema var ikke enkelt, fordi anonymiteten ikke ville kunne overholdes innenfor et så lite sosialt miljø, og overfor en gruppe jeg også kjente ganske godt. Videre var jeg klar over at visse statistiske kategorier

---

<sup>39</sup> Jeg har ikke berørt dette forholdet i oppgaven, men leser man ghanesiske studenters hovedoppgaver i samfunnsfagene, så viser disse en grundighet i metode og datagrunnlag man sjelden finner i norske hovedoppgaver på tilsvarende fag. Jeg ser dette som et uttrykk for at studentene forsøker å kommunisere med ghanesiske forskere, gjennom at hovedoppgaven er en måte å gi en høyere norsk universitetsgrad et innhold, spesielt i forhold til forskere som ikke er kjent med norske eller skandinaviske universitetsgrader.

ikke ville fungere krysskulturelt<sup>40</sup>, uten at jeg visste hvor utfordringene i dette lå. Jeg ba derfor studentene om å oppgi navn, slik at jeg kunne gå tilbake til et visst antall studenter for å sjekke min forståelse av opplysningene gjennom personlige intervju. Se vedlegg 6.

Undersøkelsen vakte reaksjoner hos en del studenter. Mange reagerte på at de skulle oppgi navn, og andre hadde innspill på enkelte tema jeg etterspurte, bla. etnisitet. Kun én person ba direkte om å få slippe å svare på spørsmålene fordi han mente disse var av altfor privat karakter, men ytterligere 5 hadde store problemer med å akseptere spørsmålene uten at de dermed sa direkte til meg at de ikke tenkte å delta. Noen refererte også at 'noen' trodde jeg arbeidet for UDI, som jeg den gang lo av, fordi det virket så totalt meningsløst. Flere av studentene hadde også innspill på den vitenskapelige framgangsmåten. Majoriteten av studentene studerte samfunnsfag og mange var kommet lengre i studiene enn jeg var. Mange av studentenes reaksjoner fikk jeg telefonisk. Jeg ringte de fleste jeg ikke fikk svar fra, for å imøtekomme deres reaksjoner. Jeg forsøkte på ingen måte å være bedrevitende i dette, men etterspurte alle innspill og forsøkte å få fram at nettopp slike innspill var en del av de problemer jeg hadde forventet. Jeg ville bruke tilbakemeldingene til å forstå mer om de forskjeller som eksisterte mellom mine kulturelle føringer i spørsmålene, den betydning de tilla spørsmålene, og hva de anså som relevante spørsmål og framgangsmåte.

Til tross for mange reaksjoner så besvarte majoriteten av studentene spørsmålene uten videre, noen med navn, noen uten navn. Min fortolkning av situasjonen der og da, var at dette var en svært lærerik periode i prosjektet. Jeg følte selv at jeg klarte å imøtekomme reaksjonene uten å gå i forsvar, uten å bli kategorisk, men benyttet diskusjonene og reaksjonene til konkret oppklaring av mine egne uklarheter og større forståelse for hvor sensitiviteten i prosjektet lå.

Spørreundersøkelsen ble avrundet gjennom min oppfølgingsreise til Ghana medio november- 96. Jeg trodde at spørreundersøkelsen var håndtert i rimelige vendinger da jeg reiste. Min oppfølgingsreise i Ghana skulle jeg bruke til å intervju tidligere norgesstudenter og ansatte ved universitetet om utdanningsbakgrunn og universitetserfaringer, se vedlegg 7.

I løpet av denne intervjurunden ble jeg kjent med at noen av mine informanter i Ghana hadde fått referat fra Norge om hvordan jeg hadde brukt og misbrukt opplysninger de hadde gitt meg under mitt første opphold. Jeg vil i korte trekk fortelle historien som tilgjengeliggjorde disse opplysningene for meg.

---

<sup>40</sup> Jfr. Bourdieu, 1991 Kultur og Kritik, s. 245: 'att stella sammma fråga til alla innesluter implicit hypotesen att det fins konsensus om problemen, att det med andra ord fins en enighet om vilka frågor som er verda att stella'.

### 'Julebesøket'

Jeg drar til Peter, en av de tidligere norgesstudentene, sin hjemby, noen busstimer fra Accra. Jeg kommer uanmeldt, fordi det har vært umulig å oppnå telefonkontakt. Jeg stusser over at jeg får en så avmålt mottakelse, men regner med det er et resultat av at jeg har trengt meg på. Like etter min ankomst kommer det flere gjester, blant annet 'ekspedisjonen' som kommer for å takke Peter for hjelpen med sønnens flybillett til Norge, kapittel 3. Disse kommer selvsagt også uanmeldt. 'Sånn er vi, ghanesere, til forskjell fra dere europeere. Det er attpåtil jul, og da drar ghanesere på besøk', blir jeg fortalt av de besøkende. Hypotesen om min uanmeldte ankomsts betydning for mottakelsen, falt følgelig.

Da de andre gjestene er gått, og det er sen ettermiddag, forteller jeg Peter mitt ærend. Han blir irritert. Han synes jeg fikk tid og informasjoner nok da jeg besøkte ham under mitt første feltarbeid. Dessuten gjør han meg oppmerksom på at jeg må dra om 35 minutter, for da går siste buss inn til byen hvor jeg skal overnatte, og taxi er umulig å skaffe i landsbyen. Dette er helt klar beskjed om at noe var galt. Under mitt siste besøk hadde han brukt en hel dag på meg og tok meg med rundt i hele regionen. Denne gangen kunne han ikke kjøre meg de få milene inn til byen. Jeg spør om noe er galt. 'Neida, ingenting er galt.' Vel, i så fall- får vi gjøre det beste utav det. Jeg setter på båndopptakeren og starter intervjuet. Det går tregt i begynnelsen, men etter hvert finner vi igjen den gode tonen jeg kjenner fra sist. Peter kommer alltid med gode innspill, og han er lydhør. Da klokken er der, avbryter jeg intervjuet og takker for hjelpen. Bussen går om 5 minutter. Peter blir sittende. Han har noe 'på hjertet'. Han har fått høre fra studenter i Tromsø at jeg har lagt fram materiale fra mitt siste opphold i Ghana på et seminar, hvor jeg har presentert de ghanesiske studentene som snyltere på den norsk stat. De får gratis utdanning, de drar hjem til gode jobber, og bygger seg fine hus som de sogar finansierer med midler fra Lånekassen. Peter er såret og rammet. Han skulle i så fall være et eksempel på en snylter. Han har en god jobb. Han tjener godt. Han har bygd seg hus, men han snudde på hver krone og levde på potetmos under norgesoppholdet. Han kan ikke skjønne hva hans prioriteringer skulle ha med mitt prosjekt å gjøre.

Det skjønte ikke jeg heller. Jeg var målløs. Sjokkert. Sint. Min første reaksjon var å tak i denne personen som hadde fortalt dette, men det ville Peter ikke fortelle. Jeg visste at ryktet om at jeg hadde framlagt dette på et seminar var løgn. Det eneste seminaret jeg hadde lagt fram noe på, var et seminar om kjønnsroller hvor jeg brukte kultursjokket som følge av mitt møte med Ghana som oppdagelsesprosedyre for å belyse sosiale konstruksjoner av kjønn, men jeg hadde ikke lagt fram noe om studentene eller om

universitetet. Samtidig visste jeg at jeg gjorde feltarbeid i forflytningsrom som var sårbare for misforståelser og hvor stereotypene råder. Jeg endevendte min agenda fra juni til november. Jeg rekonstruerte alle situasjoner med studentene, for å finne mulige innfallsvinkler til hvordan dette ryktet hadde oppstått. UDI beskyldningene fikk også en annen relevans. Jeg kunne ikke lenger le av det. Jeg så at det hadde konsekvenser for mitt forhold til mine informanter. Jeg trengte ikke konsensus om hva jeg holdt på med. Jeg trengte ikke at alle ville være mine informanter, men jeg var ikke forberedt på at de som eventuelt ikke ville være med prøvde å ødelegge mine relasjoner til folk som hadde vist meg tillit, og som nå hadde grunn til å tro at jeg grovt hadde misbrukt tilliten.

### **Noen stereotype 'tvangsforestillinger'.**

Etnisitet var ett tema jeg fikk krasse tilbakemeldinger på fra en av de studentene som ikke deltok i spørreundersøkelsen.<sup>41</sup> Han ga meg pr. telefon en meget sint tilbakemelding om at etnisitet ikke hadde betydning for utdanningsmuligheter. Som han sa: 'Du er og blir en 'norwegian', han er ghaneser, han vet disse tingene'. Familiebakgrunn og økonomi var relevante faktorer for utdanningsmuligheter, men etnisitet var det ikke.

Jeg skjønnte ikke hvorfor dette tema vakte sterke emosjoner. Ut fra de diskusjoner jeg hadde med samfunnsvitere i Ghana, så var ikke dette et ømfintlig tema der, hvorfor skulle det være det i Norge? Det var min faglige kontaktperson i Ghana som etterspurte dette, og det var på bakgrunn av hans tilbakemelding at jeg tok med dette spørsmålet i spørreskjemaet.

Etnisitet knyttes i ghanesisk sammenheng gjerne til 'tribalism', til stammeidentitet, og det har vært en uttalt politikk i Ghana siden Nkrumah å nedtone etniske eller stammerelaterte identiteter. Dette betyr ikke at det er et sensitivt tema i Ghana, men hypotesen er at det skjer noe med dette begrepet og dets meningsinnhold 'på veien fra Ghana til Norge'.

I de romlige forflytningene mellom Ghana og Norge, i 'det tomme rommet' ligger hva jeg vil kalle 'stereotypenes diktatur'. Det er knyttet til hudfarge som en imperativ status.

I Norge er hudfarge en relevant status på alle arenaer de ghanesiske studentene ferdes. Uten en nærmere kjennskap til den mørke aktørens bakgrunn, er sannsynligheten stor for at svart hudfarge knyttes til stereotyper om kategorien 'Afrika', som hvit hudfarge knyttes til kategorien 'Vesten'.

Min kamp mot stereotypene i Ghana kunne gi seg utslag i at jeg vegret å gå av tro- troen ved Shangri- La hotell, som var nærmeste busstopp fra huset jeg bodde. 'Alle' tok for gitt

---

<sup>41</sup> Denne overgangen må ikke forstås dithen at jeg tillegger denne personens tilbakemelding ansvaret for ryktene. Jeg benytter 'etnisitet' som et eksempel på hvordan meningsinnhold kan endres i de globale relasjonene.

at jeg bodde på hotellet, som er et av de dyreste i Accra, og hvor prisene ligger på høyt europeisk nivå. Jeg skyndte meg av tro- troen slik at folk skulle se at jeg gikk i en annen retning enn til hotellet. Barnslig, latterlig, men det forteller om hvor sterkt de sosiale dynamikkene som ligger i disse forestillingene virker, og hvor ubehagelig det er å skulle venne seg til tilskrivninger fra omgivelsene om identiteter man ikke kan kjenne seg igjen i. I kategorien 'Afrika' ligger stereotype forestillingene om stammekriger, borgerkriger, hungersnød og flyktningestrømmer. Det er de sentrale nyhetsoppslag media bringer fra dette kontinentet. Studentene har heller aldri vært flyktninger, sultet, eller vært i voldelige konflikter, men studentene opplever at nordmenn tror de er asylsøkere eller flyktninger. Det er forestillingen svært mange nordmenn har om mørkhudede mennesker i Norge. Og er de ikke det, så er de økonomiske flyktninger. De kommer til Norge for å tjene penger og bygge seg fine hus i hjemlandet....

Disse dynamikkene mener jeg er én måte å forstå ryktene på. Jeg fortalte flere av de ghanesiske studentene som kjente Peter at jeg hadde møtt ham i Ghana. Jeg fortalte også til folk som spurte, og som jeg visste kjente Peter, at Peter hadde det fint, god jobb, fint hus, og fin familie. Jeg la ingen moralske dommer i disse utsagnene, jeg sa dette som en 'naturlig' ting å si fra en venn til en annen venn, folk som kjente hverandre fra felles studietid i Norge. I den norske konteksten kan mine budskap ha fått noen helt andre meningsvedheng enn det intensjonen var.

### **Representasjonskonflikter.**

Som Kunderas Goethe- figur, kan det være fristende 'å skjerme seg' for de massive påtrykk omgivelsene gir til ens selvforståelse i de romlige forflytninger. Som enkeltindivid forsøker man å tilpasse sin selvrepresentasjon slik at den kan korrigere de oppfatninger og forestillinger omgivelsene gir til ens identitet. I 'forflytningskorridorene' mellom ghanesiske og norske universiteter har studentene i stor grad vært de eneste bindeledd. For 'noen' av studentene kan mine bevegelser i 'deres korridorer' og mine historier fra disse, ha skapt usikkerhet. Kunne studentene ha tillit til at jeg var bevisst de transformasjoner av meningsinnhold som var knyttet til deres identitet som følge av de romlige forflytningene?

Det er også et sammenfall mellom disse 'noen', og de studenter jeg ikke kjente fra tidligere, og som ikke kjente sosialkonsulentvikaren personlig. De studentene jeg ikke kjente eller kjente dårligst fra sosialkonsulentstillingen, var også i stor grad de studenter som hadde oppholdt seg lengst i Tromsø, og som sannsynligvis hadde en sterk posisjon i



studentgruppa både på grunn av at de var å regne som veteraner i utenlandsstudentstatusen og i studiene. Tilliten mellom meg og disse studentene manglet, og spørreundersøkelsen synliggjorde den potensielle mistillit som måtte eksistere i prosjektet.

Goody belyser representasjonsbegrepet i to betydninger, som kan belyse hva som skjer når antropologen opererer i samme felt som informantene, ikke bare i feltarbeidsfasen, men også i formidlingsfasen. Han skiller mellom representasjon i en politisk og i en litterær betydning av begrepet. I den litterære betydning betyr det:

'bringing into presence something previously absent', nor yet simply 'the embodiment of an abstraction of an object, but as presenting something in a different way'' Goody 1997:31

Ordet 'absent' ser jeg som helt sentralt i denne sammenhengen, hvor studentene er nærværende på samme arena<sup>42</sup> som forskeren/antropologinovisen også i formidlingsfasen. Dette effekturerer den politiske betydningen av begrepet, som er tilstede i ethvert prosjekt om det menneskelige, men som i mitt prosjekt har vært nærværende, (not absent) hele tiden. Dette vanskelige dilemma er ett av de mest omdiskuterte og omskrevne innenfor norsk antropologi for tiden<sup>43</sup>. Det påfallende i disse artiklene er at det i liten grad foretas en spesifisering av forholdet mellom forskningsfeltet og utforskningsfeltet. Denne spesifiseringen løser ikke dilemmaene og ubehaget, men det kan synliggjøre forskningens politiske 'representasjon'. Mer kan man ikke gjøre, og det er i denne sammenhengen Bourdieus begrep 'deltakende objektivisering' har sin relevans, jfr. kapittel 1.

Ryktene kan i dette perspektivet, betraktes som et forsøk fra noen av studentene til å 'kontrollere' sin selvpresentasjon, sin selv-representasjon, både i den litterære og den politiske betydning av ordet.

Det hører med til 'julehistorien' at jeg både fikk middag og ble kjørt til hotellet sent på kvelden, og at jeg takket Peter for tilliten han hadde vist meg. Underveis i intervjuet må Peter ha kommet i tvil om ryktenes troverdighet. Peter valgte å stole på sin egen vurderingsevne, og min troverdighet, og tillegge kvaliteten i relasjonen større vekt enn ryktene. Peters dømmekraft bidro til dette prosjektets viktigste budskap: Kun gjennom de gode relasjoner modifiseres stereotypenes tvang i de romlige romlige forflytningene. I de gode relasjoner bygges tilliten.

---

<sup>42</sup> Victor Turner definerer 'areana' som: 'the concrete settings in which paradigms become transformed into metaphors and symbols with reference to which political power is mobilized and in which there is a trial of strength between influential paradigm bearers.' Turner 1974:17

<sup>43</sup> Se årgang 1995, 1996, 1997, 1998, 1999 av Norsk Antropologisk Tidsskrift. Holtedahl/ Altern 1995, Holdahl 1995, Nga Longva 1996, Borchgrevink 1997, Henriksen 1997, Grønhaug 1997, Hviding 1998, Sørhaug 1998, Gullestad 1999

### 5.3 Utviklingsforskning.

Jeg viste i kapittel 2, hvor viktig relasjonene med utlandet er for ulike avdelinger ved Legon, i forhold til å ha tilgang på de verktøy man trenger for å bedrive akademisk virksomhet, som litteratur og tekniske hjelpemidler: telefon, telefaks, kopimaskiner osv. Disse relasjonene er ikke mindre viktige i forhold til forskningsmulighetene. I kapittel 3 belyste jeg også akademikernes økonomiske situasjon som er forverret de siste tiår vis a vis andre offentlige ansatte i Ghana, og at dette får konsekvenser for den kapasitet universitetsansatte har til å forske. Det ultimate forsknings- friår er et opphold ved et vestlig universitet, hvor man både kan forske, få faglig påfyll, pleie faglige kontakter og helst også bedre økonomien.

En ansatt ved Legon, med dr. grad i historie, fortalte om sine bevegelser for å knytte seg til sitt forskningsfelt. Hun hadde tatt alle sine grader ved Legon, og hadde ikke hatt muligheten til å knytte seg til et fagmiljø i utlandet som følge av studier der. Den avdelingen hun var tilknyttet hadde i mange år hatt forskere fra utlandet som har oppholdt seg i Ghana for egen forsknings del. Relasjonene mellom Danmark og Ghana er i historiefaget gjensidig interessante iom. Danmarks koloniale handelsinteresser i Gullkysten på 16- og 1700 tallet, se Torkel Hansen bla. Det fleste dokumenter fra denne tiden har vært arkivert i Danmark.

Denne doktoren beskrev sin forskerkarriere slik *'finding myself a small corner, this small corner will eventually bring me to another corner, and now-a-days I am pretty well off. I may make my own choices on those topics I prefer, and not completely depend on those my colleagues abroad want me to cooperate on'*.

Hun beskrev 'sitt første lille hjørne' med hjertelig latter. Dette var da hun fikk finansiert sin første reise til Danmark som følge av de kontaktene danske forskere hadde på Legon. *'You won't believe the way I managed.'* Reisen var dekket, men oppholdet måtte hun selv finansiere. Hun hadde da hamstret spesielle ghanesiske matvarer som hun brakte med seg. Hun laget ghanesiske middager og inviterte ghanesiske studenter som studerte i Danmark på middag, og hun solgte div. matvarer som var vanskelige å få tak i Danmark. Gjenytelsen var å få hjelp til å klare med utgiftene til oppholdet, transportgifter, osv.

'Dette lille hjørnet' brakte henne videre, selv om hun sjelden har vært i stand til å sette sin egen dagsorden for hva hun ønsket å forske på. Ofte blir dette bestemt av de utenlandske forskerne som kommer, fordi deres tema bringer pengene med seg. Hun deler av sin kunnskap og deltar i prosjektene, selv om hun gjerne hadde hatt andre fokus enn utlendingene. I samtalen peker hun med latter på en hylle full av kassettopptak. *'That's one of my babies. God only knows when I have the time and opportunity to start to analyse them.'* Hun har i alle år, og ved de høver hun har hatt, foretatt intervjuer med eldre og

involverte informanter om organisering av Asafeu<sup>44</sup> blant Fante befolkningen. Dette materialet venter på sitt 'hjørne'.

I dag er denne doktoren en av kontaktpersonene i et NUFU samarbeidsprosjekt mellom Norge og Ghana. Dette prosjektet har et eget velutstyrt kontor med alle de hjelpemidler man ellers må slite for å få tilgang på ved universitetet. Driften av prosjektet tar også svært mye av hennes tid, og ikke minst tid hun skulle brukt til forskningen. I dag foretar hun årlige reiser til Skandinavia. Disse reisene er hennes 'fristed' og 'friperioder' som hun primært bruker til forskning. Da har hun tid til å gjøre det hun ellers aldri får gjort i en travel hverdag på universitetet. Da kan hun 'stenge alle dører og dukke ned i sitt forskningsmateriale'.

Hun har gjennom å kombinere sin kompetanse på sitt fagfelt i Ghana og relasjonene til utlandet, klart å skaffe seg de rom hun trenger for å ivareta sitt hjerte barn, forskningen. Hun beskriver viktigheten av relasjonene til utlandet som tosidig. Det gir en mulighet til å ivareta afrikansieringen ved eget universitetet, gjennom at det blir produsert ny kunnskap som har basis i regionen. Dette har vært den sentrale målsetting for instituttet hun er tilknyttet, Institute of African Studies.

I bunnen for sitt engasjement mener hun interessen for faget må ligge. De internasjonale perspektivene har sin egen gyldighet. *'Vi må følge med i det som skjer ute i verden, den ghanesiske konteksten får større verdi når man klarer å knytte den til andre sammenhenger. Det er umulig å tilnærme seg historisk trekk i Ghana, uten å se det i sammenheng med hva som har foregått i Europa eller andre regioner på samme tid'*. Denne grunnholdningen sier hun også er et tveegget sverd i samarbeidet med utlandet. Ghana er ikke interessant før utlandet knytter 'utvikling' til perspektivene. Det er legitimiteten: *Ghana skal utvikles*. Dette perspektivet kan til tider gjøre henne rasende. Hun forteller om sin siste samtale med en dansk forsker og kontaktperson for et av de danske samarbeidsprosjektene i Ghana, som oppholdt seg i Ghana under mitt siste opphold. De kjenner hverandre meget godt gjennom hans 30 år lange kontakt med Legon. Han hadde tilbudt henne å være med på en forskningsekspedisjon til St. Thomas i forbindelse med 150 års jubileet for danskenes opphør av slavehandelen på øya, som skulle finne sted sommer 1998. St. Thomas ligger i Karribien, og var danskenes tredje ankerfeste i slavehandelens innbringende triangel. Reisen skulle vare i en uke, og hun hadde svart med ett av sine varemerker, sin avvæpnende latter: *'Dearest friend, I would never dream of going to St. Thomas for four days only. I would love to go there, to do research, but then I would stay for a longer periode of time.. Give me a proper research scholarship,*

---

<sup>44</sup> Slik jeg forstod dette begrepet, så er Asafeuene en mannsorganisasjon som blant annet ivaretar oppgaver innenfor brannvern, ulykker osv. som et slags sivilforsvar (tidligere også forsvarsfunksjoner) innenfor en folkegruppe som følger matrilineære avstammingsprinsipper.

*not this lukewarm development proposals which unables me to do proper research. Once you offer me this, you got yourself a dedicated research-fellow.'*

Det perspektiv denne kvinnelige forskeren målbærer, er at det må finnes rom for forskere fra nord og fra sør til å samarbeide faglig, uten at dette må kalles *utvikling av sør*. I utviklingsbegrepet fanges man av over-/ underordningsdynamikker som tilslører at relasjonene i samarbeidsprosjektene også bidrar til å utvikle vestlige forskeres akademiske karrierer.

#### **5.4 Antropologiens krav til distanse.**

I beskrivelsen og analysen av seminargruppa i kapittel 2, viste jeg til at professoren kun gjorde én statusutvidelse utenfor student- lærer relasjonen relevant for kommunikasjonen i gruppa. Dette var de erfaringer han hadde som doktorgradsstudent i England på 60 tallet. Disse erfaringene knyttet han til forelesninger om '3. verdens antropologer' og 'antropologi i egne kultur'. Han brukte eksempler fra sin egen forskerkarriere til å belyse sine poeng. Han tok sin doktorgrad på slekt og ekteskapsrelasjoner hos sin egen folkegruppe. Han måtte hele tiden forsvare muligheten å foreta feltarbeid i egen folkegruppe. For 30- 40 år siden var hans ståsted kontroversielt i britisk sosialantropologi, og representerte et brudd med den forskertradisjon som britisk antropologi bygget på. Britiske antropologer hadde da i årtier bygget sine forskerkarrierer på datamaterialer fra Afrika, og noe av legitimiteten ble argumentert for nettopp i distansen mellom forskningens datafelt og forskningens analysefelt. 'Distansekriteriet' tjente også til å ekskludere afrikanske forskere fra fagets 'gode selskap', fordi de forsket på sine egne folkegrupper.

Professoren koblet sine egne erfaringer til en artikkel som ble publisert i *American Anthropologist* i 1978: 'The usefulness of the useless'. Artikkelforfatteren er professor i antropologi ved University of Michigan, Maxwell Owusu, og kommer opprinnelig fra Ghana. Owusu hevder i artikkelen at den eneste nytten Afrika har hatt av vestlige antropologer, er at de har bidratt til å sette afrikanske folk på verdenskartet, og at vestlige antropologers mangelfulle monografier stimulerer afrikanske forskere til å produsere bedre etnografisk og historisk forskning om Afrika. Stort mer verdi har ikke vestlig forskning i Afrika hatt.

Artikkelen setter et meget kritisk søkelys på manglende kvalitetskontroll ved vestlige antropologers arbeider, og deres manglende kunnskaper til lokale språk. Han viser til den bi- linguale eller multi- linguale situasjon man finner i mange afrikanske land, og gir eksempler på hvor feil vestlige antropologer har tatt i sine konklusjoner, nettopp fordi de har vært basert på manglende språkkunnskaper.

Artikkelen setter også fingeren på fagets kunnskapssosiologiske felt, hvor vestlige akademikere kontrollerer de legitime perspektivene for forskningen i Afrika. Owusu trekker fram et sitat fra Fortes; 'Dynamics of Clanship among the Tallensi', 1945, som gir næring til det raseri afrikanske akademikere har overfor vestlige akademikeres måte å legitimere sitt vitenskapelige hegemoni.

*It is true that he (the anthropologist) can never feel himself completely at one with the people he is studying, however gifted he may be, linguistically or psychologically. He may make some real friends among his hosts; but he can never adopt their cultural values. If he did, he would lose that detachment without which anything he wrote would be of no scientific value (!) (Fortes, 1945:vii; emphasis added).*

'Distansekriteriet' har altså tjent som et middel for å bedømme kunnskap som triviell eller betydningsfull, jfr. Holtedahl & Altern. Holtedahl/Altern beskriver hvordan kravet og forestillingen om 'den frie posisjon' (detachment) fremdeles kommer til uttrykk i sin artikkel 'Kunnskap om oss og andre', 1995. Afrikanske forskere mister troverdighet vis-a-vis vestlige forskere når de forsker på egen folkegruppe. Holtedahls mangeårige forskningskompanjong i Kamerun, Dr. Eldridge, har arbeidet med forskning om fulanersamfunnet. Vestlige forskere som har spesialisert seg på hver sin etniske gruppe i området, kontekstualiserte 'sine' folks relasjoner til fulanerne, herskerfolket. Det legitime perspektivet på fulanderne var at de representerte herskerfolket som gjennom hellig krig og religiøs manipulasjon hadde etablert et politisk hegemoni i nordlige Kamerun. Eldridges forsøk på en utvidet kontekstualiseringen av kunnskapsbyggingen om fulanerne, ble kritisert av europeiske forskere som useriøs og fordreid, fordi Dr. Eldridge selv var fulaner.

### **'Gatekeeping concepts' & persons**

Appadurai benytter begrepet 'gatekeeping concepts', for å belyse hvordan visse tema innenfor faget knyttes til visse regioner som følge av disse regionenes forskningshistorie.

*'All examples of what one might call gatekeeping concepts, that is, that seem to limit anthropological theorizing about the place in question, and that define the quintessential and dominant questions of interest in the region.'* Appadurai 1986: 357

Ethvert 'gatekeeping concept' er etablert av enkeltforskere eller av forskningsmiljøer, og hver region har også sine 'gatekeepere', forskere man ikke kommer utenom når man skal tilnærme seg regionen. Innenfor forskningen er litteraturen og personene bak litteraturen uløselig sammenknyttet. Jeg skal derfor belyse dette gjennom å se på publiseringsmuligheter og relasjonsbygging. Jeg ser disse to faktorene som to sider av samme sak, for hvordan renommé bygges opp i academia. De viser henholdsvis til ansiktsløse nettverk og til ansiktsforankrede nettverk.

### **Publiseringsmuligheter.**

Professoren som viste til sine problemer med å legitimere sin 'innfødte status' i doktorgraden, viste også til en artikkel han hadde fått avslått utallige ganger fra ulike tidsskrift i Vesten. Artikkelen han viste til omhandlet de utfordringer 'insider anthropology' stiller til forskeren. Omsider var den blitt antatt i et europeisk tidsskrift. Den sammenheng professoren knyttet sin publiseringserfaring til var forholdet mellom nord og sør, og hvem som har tilgang og kontakter til de felter hvor litteraturen siles. Hva blir antatt og hva blir avslått, og etter hvilke dynamikker skjer disse utvelgelsesprosessene? 'Scientific American', August 1995, redegjør i en artikkel 'Lost Science in the Third World' for de barrierer forskere fra 3. verden møter i publisering av vitenskapelige artikler. Artikkelen viser verdenshegemoniet, styrt av USA som verdens desidert fremste tidsskriftleverandør, etterfulgt av Japan, Storbritannia, Tyskland, Frankrike. I dette selskapet kommer Norge svært dårlig ut, også sammenlignet med våre naboland i Skandinavia. Ghana er nærmest ikke-eksisterende i statistikken, i likhet med de fleste utviklingsland både i Afrika, Østen og Latin Amerika. Statistikken tar utgangspunkt i 'Science Citation Index', SCI, en database som refererer 3 300 tidsskrifter i verden av totalt 70 000, innenfor realfagene. Kriteriet for å få tidsskrift inn i databasen er et medlemskap på \$10 000, at artiklene oppsummeres på engelsk, og at tidsskriftene utkommer punktlig.

Økonomi er en faktor, men også ubalansen i tilgangen på tekniske kommunikasjonsmidler forsterker denne trenden. E-mail og Internett er dagens og framtidens kommunikasjonsmiddel, men artikkelen viser også en oversikt over tilgangen til e-mail og internett på global skala. Utviklingslandene er ikke konkurransedyktige. Et forslag artikkelen fremmer, er at referentene, de som foretar første siling av innsendte artikler, i større grad kommer fra utviklingsland, men dette vanskeliggjøres av kommunikasjonsmuligheter og postgang. Den onde sirkelen er komplett.

Artikkelen forsøker også å rette søkelyset mot de fordommer forskere fra forskningsmiljøer i utviklingsland møter når de ønsker å få utgitt artikler. Fordommene er imidlertid vanskelige å stadfeste, fordi det ikke finnes oversikter over alle artikler som blir avvist. Artikkelen viser imidlertid til aktører som har erfart at når de i perioder av sin forskningskarriere har vært tilknyttet universiteter i Vesten, så har de fått antatt artikler i velrenommerte tidsskrift både sammen med kjente forskere og på egen hånd. Når samme artikkelforfatter flytter tilbake til hjemlandet, til et universitet i et utviklingsland, så er det ikke lenger mulig å få antatt artikler. Representanter fra utviklingslandene hevder at et innsendt bidrag fra utviklingsland blir ekskludert ut fra adressen, ikke innholdet. Når

innholdet er bra, så vises det til en mistenkeliggjøring av muligheten for at denne type forskning kunne ha funnet sted i et utviklingsland. Dette var også beskrivelser jeg ofte hørte i Ghana, spesielt fra forskere innen naturvitenskapelige fag: *'Forskning blir mistenkeliggjort, fordi det umulig kan stemme at et universitet i et utviklingsland har tilgang til det utstyret som metodene forutsetter. Forskningsresultatene må være konstruert på ønskeforskning, og ikke basert på reell forskning.'*

Det artikkelen og disse kommentarene setter fingeren på, er tillit i ansiktsløse forbindelser.

De forhold artikkelen belyser i forhold til SCI er neppe et stort problem for forskerne i utviklingsland. Poenget i artikkelen er at sosiale dynamikker bidrar til å marginalisere forskere fra visse regioner i det internasjonale forskerfellesskap, som den mistillit deres forskningsresultater møtes med. De fanges av dynamikker som ligger langt utenfor deres påvirkningskraft, stereotype forestillinger om kontinentet Afrika. Korrupsjon er som før nevnt et fenomen som knyttes til kontinentet Afrika, og jeg vil tro at også erfaringer knyttet til ansiktsforankrede forbindelser fra kontakt med dette kontinentet kan svekke tilliten til personers og systemers pålitelighet. Selv om man i disse erfaringene skulle være i stand til å se forskjellene i relasjonsbyggingen, jfr. Madams historie, så vil dette bare bekrefte forskjellene, og nettopp adskille dem som to ulike felter hvor relasjoner bygges ut fra ulik logikk. Uten personlige forbindelser til enkeltaktører hvor den ansiktsforankrede kontakten kan garantere for reliabiliten, så vil det være vanskelig for afrikanske forskere å bryte disse barrierene av forestillinger. Man kan jo spørre seg om opptattheten av tilknytning til velrennomerte universiteter og den oppmerksomhet metoder får, er et uttrykk for å forsøke å skape noen faglige og sosiale tilknytningspunkter som evner å legitimere forskningsaktivitetene i den globale diskursen?

De barrierer afrikanske forskere møter i sine muligheter til å få publisert sin forskning i internasjonale tidsskrift, kan sees som et uttrykk for to ulike sosiale felter. De forestillinger som eksisterer i de ansiktsløse forbindelser gjør at man ikke kan delta i disse sosiale feltene uten å oppvise den legitime tillit. Min påstand er at denne tilliten bare kan dannes i de ansiktsforpliktende relasjoner, og selv på dette nivået står man overfor store utfordringer i samhandlingen.

### **Relasjonsbygging**

Jeg skal belyse dette gjennom mine egne forberedelser til feltarbeidet. Jeg leste temmelig mye litteratur om tema og om Ghana før avreise, og de ghanesiske studentene i Tromsø ga meg også mange ideer og tips i så henseende. I disse forberedelsene så jeg aldri

henvisninger til den omtalte antropologiprofessor. Han var et totalt ukjent navn for meg. Jeg hadde imidlertid kjennskap til en kvinnelig ghanesisk forsker, som jeg på forhånd hadde lest mange artikler og bøker av. Min kjennskap til henne henviste jeg også til i mange sammenhenger på universitetet i Ghana. Når jeg nevnte hennes navn og refererte til noe hun hadde skrevet, så ble dette imøtegått med taushet. Jeg skjønnte aldri hva denne tausheten betydde. Jeg forsøkte også å spørre om det er noe med hennes forskning jeg burde vite, men nei, nei, ingenting, og også da ble tausheten endelikt. Min intensjon med å henvise jeg til henne var å vise at jeg faktisk var litt orientert om noe av det 'deres egne antropologer' hadde skrevet. Jeg ble derfor lang i maska da jeg endelig på slutten av mitt siste opphold skulle få anledning til å møte damen. Hun var hvit. Det hadde ikke falt meg inn, at forskeren var europeer, siden hun hadde et ghanesisk navn. Jeg vet selvsagt ikke hva alle situasjonene med taushet rommet, men jeg feilvurderte mine innspill rundt ett vesentlig punkt. Jeg refererte ikke til 'en av deres egne', men til en hvit forsker som til tross for sitt mangeårige ekteskap med en ghanesisk mann, tilhørte det hvite forskerfellesskapet. Under hele mitt første opphold var hun i Geneve, ansatt i ILO som seniorforsker på familie- og husholdsplanlegging med Afrika som sitt spesialområde. Uansett hvilke forhold som hadde fremmet hennes forskningskarriere, så var hennes tilgjengelighet til vestlige forskningsfelter et faktum, og nok et eksempel som bekreftet eksistensen av at hudfarge, nettverk og kompetanse alle har betydning for hvilke forsknings sfærer det er mulig å penetrere.

Min kjennskap til henne før avreise, bekrefter også hvilke sosiale fagnettverk hun opererte i. Hun hadde vært en nær samarbeidspartner til Ester Goody, som også er kona til Jack Goody. I tillegg til det Ester Goody selv har produsert og utgitt, er hun også er behørig referert til i Jack Goodys arbeider. Alle som bedriver eller skal bedrive antropologi i Ghana, kjenner til Jack Goodys arbeider i Ghana. Sånn er det.

### **'Det norske smilet'**

En lærer ved Legon, som er født og oppvokst i Norge, men som ikke har bodd i Norge på ca. 40 år, ble en aktiv diskusjonspartner for meg i Ghana om forskjellige spørsmål knyttet til de romlige forflytninger mellom Ghana og Norge, både med utgangspunkt i universitetene og mer generelt. Hun hadde blant annet oppholdt seg ved et norsk universitet i forbindelse med sin doktorgradsavhandling. Hun ga noen betraktninger om hva hun kaller 'det norske smilet'. Disse betraktningene kom i et formelt intervju jeg hadde med henne om universitetsrelasjoner mellom Norge og Ghana:



*'De ghanesiske studentene gjør det jo bra, men de blir nok ikke ansett for å ha den fulle bredden i faglige diskusjoner. Jeg merket det jo med meg selv da jeg var i Norge, i diskusjoner, at jeg ble ikke forstått. Jeg fikk disse høflige smilene, som sa: 'det var ikke det vi ventet oss', og jeg tenkte at OK, jeg er såpass voksen og har såpass selvtillit at 'they did not just get what I was saying', men studentene må jo føle seg fullstendig 'intimidated'. Det er ikke tvil om at det finnes en 'discourse' innen et miljø. Hvis du kommer utenfra så blir du ikke del av denne 'discoursen', fordi de kulturelle programmene er så veldig forskjellige. De samme mekanismene ville jo skje her, men reaksjonene er forskjellige. La oss si at du kommer med et bidrag i en faggruppe. Du kommer med noe som de andre ikke helt oppfatter, og i Norge får du dette høflige smilet. Her er kanskje samhandlingsformen så formell at responsen kunne bli: 'Å, takk for det spørsmålet'. Selv om de kanskje ikke forstod spørsmålet, så ville de forsøke å reformulere spørsmålet, for eksempel: 'If I understand you correctly, you are saying that....'. Da har du en dialog, og hvis en student ikke opplever at hans faglige innspill blir inkludert, så vil han ved neste anledning kanskje ikke si noe.'*

Denne erfarne damens refleksjoner fikk meg til å huske et intervju jeg hadde med en kamerunsk professor som var i Tromsø og holdt en ukes forelesningsrekke om ulike tema knyttet til sør- nord relasjoner og universitetssamarbeid. Dette var helt i starten av prosjektet mitt. Forelesningsrekken hadde ulik form fra dag til dag, fra rene forelesninger til paneldebatter, og både lærere og studenter var tilstede. Professoren er tilknyttet et samarbeidsprosjekt mellom UiTø og et kamerunsk universitet. Jeg hadde møtt og sett professoren i aksjon i Kamerun på hovedfagsstudentenes studiereise våren 1995, og jeg var ganske forbløffet over den forskjell jeg så på hans forelesningsform i Tromsø og i Kamerun. Jeg ba derfor om å få et intervju eller samtale med ham på slutten av hans forelesningsuke, fordi dette kunne gi meg viktige kunnskaper om relasjonene mellom sør og nord og hva disse forflytningene innebærer.

Etter hvert som kommunikasjonen i intervjuet blir mer avslappet, så kommer hans mellommenneskelige frustrasjoner til uttrykk om den romlige forflytningens utfordringer. Professoren er ganske oppgitt. *'Han har brukt utallige timer på å forberede denne forelesningsrekken, for å lese seg opp på litteratur som kunne matche et norsk fagmiljø, 'men det er umulig å 'treffe' en norsk forsamling av lærere og studenter. Dessuten er norske studenter så kritiske og de gir direkte uttrykk for sin kritikk overfor sine lærere. Jeg så det jo selv i seminaret. Man må som lærer forsvare sine standpunkt og uttalelser. En afrikansk student ville aldri funnet på å stille slike spørsmål.'* Han sier to sentrale ting. Han klarer ikke å tune seg inn på den norske diskursen, og han synes det er ubehagelig at

studentene kommuniserer så kritisk og uærbødig overfor en lærer. Han kjenner jo godt til disse mekanismene, det er ikke første gangen han reiser i faglige forbindelser, men allikevel blir han ikke fortrolig med denne kommunikasjonsformen. Den er svært krevende.

Mine observasjoner av forskjellene på hans forelesningsform i Kamerun og i Norge, handlet om at i Kamerun hadde han vært en av de mest markante faglige personene i de seminarene vi hadde der, med skarpe, åpne og reflekterte spørsmål som fikk studenter og forsamling til selv å reflektere. I disse sammenhengene ga han på ingen måte inntrykk av å tilhøre den 'autoritære skole' som skulle fortelle sannheter, men han forsøkte å gi rom for undring og refleksjoner. I seminarene i Tromsø, var alle disse kvalitetene borte. I den ene forelesningen tok han utgangspunkt i en eller annen 'dagsaktuell' statsvitenskapelig artikkel, som de færreste i forsamlingen skjønnte noe av. Både litteraturen, begrepene og hans kontekstualiseringer av disse var ukjente. De felles referanserammene manglet, og fikk konsekvenser for kommunikasjonen. Deltakerantallet sank fra 20- 25 personer på mandagens seanse til 5 personer på fredag. De ansiktsforpliktende forbindelser var ikke spesielt vellykkede.

### **Mulighetenes rom**

Jeg har tidligere fremhevet forholdet mellom aktørenes relasjoner i en samhandlingssituasjon knyttet til status- rolle aspektet og aktørenes symbolproduksjon i samhandlingen slik den gir relevans for aktørene som er involvert, jfr. Grønhaug. Disse to aspektene påvirker begge de muligheter og begrensninger aktørene har for å delta i en sosial situasjon. Jeg konkluderte med at det er de kjente statusrelasjoner, statussettet lærer- student, som 'holder' de ghanesiske studentene innenfor det sosiale feltet i utdanningssituasjonen. Dette kan sees i lys av kapittel 4, hvor jeg redegjorde for hvordan de ghanesiske studentene velger læringsareaner som er gjenkjennelige fra en ghanesisk universitetssammenheng, og hvor relasjonen student- lærer, det formelle statussettet student- lærer, inkluderer studentene på disse læringsarenaer. Denne norsk-ghanesiske universitetslæreren viser til hva man kan kalle uklare eller tvetydige samhandlingssituasjoner hvor kommunikasjonen om faget er den bærende samhandlingsdynamikk, og hvor rituelle kommunikasjonsekvenser knyttet til formelle posisjoner nedtones, jfr. kapittel 4. Det tvetydige vil prege enhver situasjon hvor forskere fra universiteter i nord og universiteter i sør skal starte et samarbeid. Relasjonene og kommunikasjonen skal finne sine former, målsettinger, kriterier for måloppnåelse, roller og mandater skal avklares.

Jeg forstår den norsk/ ghanesiske universitetslæreren slik, at hun forsøker å verbalisere forskjeller mellom norske og ghanesiske samhandlingskoder, og se potensialene i det hun

etter mange års arbeid ved et ghanesisk universitet har erfart om forskjellene mellom Norge og Ghana. Hun påpeker her de begrensningene som følger av en norsk samhandlingskode hvor rang underkommuniseres og faget overkommuniseres, i situasjoner hvor aktørene ikke er kjent med hverandres faglige referansepunkter, eller rettere sagt; hvordan fagets referansepunkter kontekstualiseres. De erfaringer hun viser til fra norske universitetsarenaer, kan sees som et uttrykk for at det er fellesskapet om 'faget', om den faglige diskursen, som inkluderer eller ekskluderer, og at det er mer opp til enkeltaktørenes kompetanse og vilje til å inkludere den fremmede. Slik jeg oppfatter denne lærerens budskap, så handler 'det norske smilet' om taushetens grense, kultur, som gjør at vi ikke vet hva vi skal ta oss til når kommunikasjonen stopper, når de implisitte forutsetningene for kommunikasjonen mangler. Her ser hun at de ghanesiske samhandlingskodene, hvor posisjoner og rang har en mer framtrædende plass, har et potensiale. Hun viser til at i en ghanesisk universitetssammenheng så ville en ghanesisk universitetsansatt i større grad være seg mer bevisst sin posisjon i samhandlingen, og benytte denne til å sette rammebetingelsene for kommunikasjonen slik at den fremmede aktøren inkluderes, eller at en uklar samhandlingssituasjon 'rammes inn' på en inkluderende måte.

Den kamerunske professoren kanaliserte sine frustrasjoner til de norske studentenes oppførsel, men sett i lys av den kvinnelige læreren på Legon om 'det norske smilet', så hadde det kanskje også vært på sin plass med en kommentar knyttet til tausheten fra norske kolleger?

Den norske kontaktpersonen i samarbeidsprosjektet klarte å ta vare på professorens innspill. I seminaret som hadde paneldebattformen, så ivaretok hun alle hans innspill gjennom sin oppsummering av debatten avslutningsvis. Dette gjorde hun gjennom å rekontekstualisere og reformulere hans innspill og utsagn. Hun gjorde den jobben som den kvinnelige læreren ved Legon mente afrikanske lærere og forskere ville ha gjort hvis det kom innspill man ikke forstod. Hun tok kontroll med selve innrammingen av situasjonen. Hun tok styring over situasjonsdefinisjonen, ikke gjennom å styre kommunikasjonen i seminaret, men gjennom å sette det som skjedde inn i en ramme som ga plass både til gjesteforeleserens bidrag og forsamlingens bidrag i kommunikasjonen. Hun ga det rom som måtte til for å flytte på taushetens grenser. Dette kunne hun gjøre, fordi hun kjente den konteksten som gjesteforeleserens budskap var knyttet til, hun kjente den kamerunske fagdiskursen, og hun kjente den norske fagdiskursen.

Det er mulighetenes rom.

## 5.5 Gavens resiprositet

Jeg har 'gjort' et prosjekt som har satt fokus på relasjonen mellom 'oss' og 'de andre', både med hensyn til antropologien, og med hensyn til relasjoner mellom et utdannings- og forskningsfelt i nord og et utdannings- og forskningsfelt i sør. Jeg tok utgangspunkt i et norsk bistandsarrangement etablert gjennom Statens Lånekasse for utdanning, gjennom den tidligere 'u- landsparagrafen' og det nåværende 'kvoteprogrammet'. Disse arrangementene er bygd på enveis kommunikasjon og på individuelle kontrakter ut fra studenters faglige kompetanse. Som prosjektet har vist, så er de økonomiske sidene ved arrangementene helt essensielle for at de ghanesiske studentene skulle kunne studere i Norge, og for at Norge er et interessant studieland for dem. Selv finansieringen av flybilletten fra Ghana til Norge, er et kritisk 'nåløye' for studenter fra utviklingsland ut fra valutaindeksene i den globale økonomiske feltet. Samtidig er det berettiget å spørre hva Eides og Altbachs perspektiver om 'studenter som brobyggere' består i, sett i lys av disse arrangementene og disse relasjonene? Ser man isolert på disse arrangementene så eksisterer det ingen muligheter for å benytte den kompetanse som studentene har opparbeidet seg for å være brobyggere mellom nord og sør. Logikken er at når studentene har fått sin 'gave', og så må de pent skynde seg hjem igjen.

Jeg påpekte i kapittel 1 mangel på sammenheng mellom ulike nivåer og sosiale felter innenfor det norske forvaltningsapparatet med hensyn til nord/ sør spørsmål innenfor universitetsfeltet. Den statlige politikken virket fragmentert, og på lokalt nivå knyttet forskerne sin interesse og engasjement i nord/ sør spørsmål til NUFU arrangementene, og universitetets administrasjon knyttet sin interesse til studentmobiliteten gjennom Lånekassens arrangementer. Da Bistandsmeldingen kom i 1995, var utdanning og forskningssamarbeid et sentralt tema, men den nevnte ingen av disse arrangementene. NUFU endret sin politikk som følge av Bistandsmeldingen, og knyttet sine samarbeidsprosjekter til bistandsfeltets hovedsamarbeidsland. Mens jeg oppholdt meg i Ghana, ble jeg kjent med at det eksisterte to NUFU finansierte samarbeidsprosjekter mellom norske universiteter og forskningsinstitusjoner og ghanesiske universiteter. I begge disse prosjektene var tidligere norgessstudenter sentrale kontaktpersoner, og i denne kontakten var det rom for den kompetanse de tidligere studentene hadde opparbeidet seg gjennom studier i Norge. I disse prosjektene var 'brobygger'- kompetansen etterspurt.

Under mitt opphold i Ghana, høsten 1996, var begge disse prosjektenes framtid usikker. NUFU hadde endret sin politikk, og Ghana, i likhet med mange andre vest- afrikanske land, var ikke blant Norges hovedsamarbeidsland. Prosjektene ble reddet gjennom at man besluttet at en liten prosent av NUFU disponible midler for perioden 1996- 2000 skulle gå til opprettholdelse av de aktiviteter som var igangsatt i Vest- Afrika. (NUFU's Strategy

1996- 2000) Jeg har helt fra arbeidet ved sosialtjenesten etterlyst en sammenheng mellom Lånekassens arrangementer og NUFUs arrangementer.

Gjennom prosjektet har jeg sett eksempler på at norske forskere og ghanesiske norgesstudenter har bygd opp relasjoner som har dannet grunnlaget for et forskningssamarbeid, hvor relasjonene har vært trukket til forskningsmiljøer i Ghana, jfr. kapittel 4. De har sett 'mulighetenes rom' hvor studentenes kulturelle og faglige kompetanse både fra studier i Norge og i Ghana, har dannet grunnlaget for et forskningssamarbeid. Problemet var imidlertid at 'Vest- Afrika prosentene i NUFU' var oppbrukt.

Spørsmål som må stilles på bakgrunn av dette prosjektet er: Hvorfor skal utdannings- og forskningsfeltet underlegges bistandsfeltets prioriteringer? Hvorfor anerkjenner man ikke at dette er to ulike sosiale felter, basert på ulik kunnskapsproduksjon, ulik nettverks- og relasjonsbygging? Disse spørsmål reiser jeg først og fremst til de norske universitetene og til deres hovedorgan, Universitetsrådet, men også til bistandsmyndighetene og de oppdragsgivere som legger rammene for aktivitetene i de ulike sosiale feltene, politikerne.

Jeg mener at tillitens vanskelige vilkår i relasjonene mellom nord og sør, skulle være tilstrekkelig belyst i dette prosjektet. Den er vanskelig i de ansiktsløse forbindelsene, og den er vanskelig i de ansiktsforankrede forbindelsene. Det finnes døg bare én farbar veg for å bygge tillit, og det er gjennom de gode relasjoner: 'Kun gjennom de gode relasjoner modifiseres stereotypienes tvang.' 'Gaven' muliggjør denne type relasjonsbygging, men uten å åpne for at 'gaven' også innehar resiprositetens dynamikk, så vil jeg påstå at de norske arrangementene er med på å forsterke postkolonial relasjonsbygging. Ett av 'mulighetenes rom' er å se sammenhengen mellom de relasjoner som bygges i utdanningsarrangementene og forskningsaktivitetene.

## LITTERATURLISTE:

- ACHEBE, CHINUA  
1987 [1960] *No longer at ease*, Heinemann Educational Publishers
- ALTBACH, PHILIP, BARBER, E. & MYERS, G.  
1984 *Bridges to Knowledge: Foreign Students*
- ALTBACH, PHILIP  
1991 'Impact and adjustment: foreign student in comparative perspective' in *Higher Education* 21; 305-323
- ALTERN, INGER & HOLTEDAHL, LISBET  
1995 'Kunnskap om oss og andre', *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 1/1995
- AMUNDSEN, INGE (red)  
1995 *Knowledge and Development*. University of Tromsø
- APPADURAI, ARJUN  
1986 'Theory in Anthropology: Center and Periphery' *Comparative Studies in Society and History*
- ARCHETTI, EDUARDO P. (red)  
1994 *Exploring the Written. Anthropology and the Multiplicity of Writing*. Scandinavian Univ. Press
- ASSIMENG, MAX  
1989 *Religion and Social Change in West Africa. An introduction to the Sociology of Religion*. Ghana Universities Press
- BALSVIK, RANDI  
1995 'Obstacles to learning in African University' i Amundsen (red) *Universitetet i Tromsø*
- BARTH, FREDRIK  
1972 *The Role of the Entrepreneur in Social Change in Northern Norway* Universitetsforlaget  
1994 *Manifestasjon og prosess*. Universitetsforlaget
- BATESON, GREGORY  
1972 *Steps to an Ecology of Mind* Ballantines Books  
1988 *Mind and Nature* Bantam
- BAUMAN, ZYGMUNT  
1998 *Globalization. The Human Consequences*. Polity Press
- BERNSTEIN, BASIL  
1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Tylor & Francis, London  
1966 'Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences' i *American Anthropologist* (6)66 Part 2:55-69
- BERNSTEIN, BASIL  
1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* Tylord & Francis
- BERTAUX, DANIEL  
1981 *Biography and Society The life history approach in the social sciences* Sage
- BOAHEN, ADU  
1979 [1966] *Topics in West African History*, Longman Group Limited, London
- BOHANNAN, PAUL  
1959 *The impact of Money on an African Subsistence Economy*, i *Journal of Economic History*
- BORCHGREVINK, TORDIS  
1994 'Et ubehag i antropologien', *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 1/1997
- BORCHGREVINK, TORDIS & SOLHEIM, JORUN  
1993 'A rotten text' i Rudie, Bleie & Broch- Due; *Carved Flesh Cast Selves*. Berg Publishers
- BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, JEAN- CLAUDE  
1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*
- BORUDIEU, PIERRE & WAQUANT, LOIC J.D.  
1993[1991] *Den kritiske ettertanke*, Samlaget
- BOURDIEU, PIERRE  
1977 *Outline of a theory of practice*, University Press, Cambridge  
1988 *Homo Academicus*, Polity Press, Cambridge  
1990 'The Scholastic Point of View' i *Cultural Anthropology* Vol. 5 No. 4:380-395  
1994 *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag  
1995 *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.  
1996 *Physical Space, Social Space and Habitus* Universitetet i Oslo, rapport nr.10  
1999 *Meditasjoner. Meditations pascalienne*. Pax Forlag.
- BRAKSTAD, RAGNHILD  
1995 *Third World Students just a Question of Brain Drain*, Ma dissertation, Leeds

- BRANAMAN, ANN & LEMERT, CHARLES  
1997 *The Goffman Reader*, Blackwell Publishers
- BRÅTEN, ELDAR  
1996 'Person, time and conduct': et skråblikk på symbolantropologien', Norsk antropologisk Tidsskrift 2/1997
- BUAH, F. K.  
1980 *A History of Ghana*. Macmillan Press Ltd. Hong Kong
- CALLEWAERT, STAF  
1992 *Kultur, pædagogik og videnskab. Habitusbegrepet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu* Akademisk Forlag
- CONNERTON, PAUL  
1989 *How societies remember*. Cambridge University Press.
- DAVIDSON, BASIL  
1992 *Black Man's Burden. Africa and the Curse of the Nation-State*. James Currey, London
- DJINGUI, MAHMOUDOU & HOLTEDAHL, LISBET  
1995 'The power of Knowledge, the life of Alhaji Ibrahim Goni, traditional judge in Ngaoundéré, Northern Cameroon', upublisert stensil.
- DURKHEIM, EMILE  
1977 *The evolution of educational thought*. Routledge and Keagan
- EDGERTON, ROBERT B.  
1995 *The Fall of the Ashante Empire. The Hundred-Year War for Africa's Gold Coast*. Free Press
- EIDE, INGRID  
1970 *Students as links between cultures*. Universitetsforlaget
- EVENSMO  
1986 'Why they rebel: an analysis of student conflicts in Nigeria' UiO
- FAYORSEY, CLARA  
1995 'Ga Women's Autonomy: A Critique of the Concepts and Economy of the Household and Family' i *African Anthropology*, Vol. II, No.1: 91- 129
- FEATHERSTONE, MIKE  
1990 *Global Culture Nationalism, Globalization and Modernity* Sage
- FJELLAND, RAGNAR  
1981 *Vitenskapsteori* Universitetsforlaget
- FORTES, M  
1945 *The Dynamics of Clanship among the Tallensi* London
- FOSSE, LEIF JOHN  
1996 'Antropologiske perspektiver på den afrikanske nasjonalstaten', Norsk Antropologisk Tidsskrift 1/1997
- FRIEDMAN, JONATHAN  
1993 [1991] 'Narcissism, roots and postmodernity: the constitution of selfhood in the global crisis' in Friedman & Lash: *Modernity and Identity*, 1993 Blackwell Publishers  
1994 *Cultural Identity and Global Process*. Sage Publications.
- GEERTZ, CLIFFORD  
1973 *The Interpretation of Culture*, Fontana Press
- GIBBS, WAYT W  
1995 'Lost Science in the Third World. Trends in scientific communication' i *Scientific American* August 1995.
- GIDDENS, ANTHONY  
1997 *Modernitetens konsekvenser*. Pax Forlag.
- GOFFMAN, E  
1959 *The presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books NY  
1971 'Frame Analysis' i Lemert & Branaman, 1997
- GOODY, JACK  
1975 *Changing Social Structure in Ghana*. IAI  
1987 *The Interface between the written and the oral*. Cambridge University Press  
1997 *Representations and Contradictions* Cambridge University Press
- GOODY, ESTER  
1970 'Kinship Fostering in Gonja' i Mayer (eds); *Socialization. The approach from social anthropology*. Tavistock Publications.  
1982 *Parenthood and Social Reproduction*. Cambridge University Press

- GRØNHAUG, REIDAR  
 1976 'Transaction and Signification: An Analytical Distinction in the Study of Social Interaction',  
 stensil, Universitetet i Bergen  
 1977 'Scale as a Variable in Analysis: Fields in Social Organization in Herat, Northwest Afghanistan', in  
 F. Barth (red): *Scale and Social Organization*, Universitetsforlaget, Oslo  
 1972 'Etablering av tegn i sosiale forløp' Universitetet i Bergen rapport nr.5  
 1997 'Rettstaten, det flerkulturelle og antropologien', Norsk Antropologisk Tidsskrift 3-4/ 1997
- GULLESTAD, MARIANNE  
 1992 *The Art of Social Relations. Essay on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*  
 Scandinavian University Press  
 1999 'Kunnskap for hvem? Moderne virkeligheter og utfordringer for sosialantropologien' Norsk  
 antropologisk tidsskrift 2/1999
- GUZMÁN, MARIA  
 'Rom og tilhørighet: Mellom det lokale og det globale' Norsk Antropologisk Tidsskrift 3-4/ 1997
- HANNERZ, ULF  
 1992 'The global ecumene as network of networks' in Kuper *Conceptualizing Society*, Routledge
- HANSEN, MARIE NORDLI  
 1984 'Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan blir de forklart? Hvordan bør de forklares? Tidsskrift for  
 samfunnsforskning bd. 27  
 1997 'Utdanningspolitikk og likhet. Rekruttering til høyere utdanning 85- 86' Tidsskrift for  
 samfunnsforskning 2- 99
- HANSEN, TORKILD  
 1967 *Slavenes Kyst*. Gyldendal Norsk Forlag  
 1968 *Slavenes Skip* Gyldendal Norsk Forlag  
 1969 *Slavenes Øyer* Gyldendal Norsk Forlag
- HASTRUP, KIRSTEN  
 1992 *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. Gyldendal
- HEKTOEN, ANE MARIE  
 1994 Evaluering av mottaket for u- landsstudenter  
 1999 Gjeldsslaver med norsk vitnemål
- HENRIKSEN, GEORG  
 1998 'Noen refleksjoner over sosialantropologisk advokatur med særlig referanse til urfolk' Norsk  
 Antropologisk Tidsskrift 2/1997
- HOLTEDAHL, LISBET & HAUGEN, INGER  
 1984 'Køn og metode' i Rudie (red): *Myk start- hard landing*. Universitetsforlaget
- HOLTEDAHL, LISBET  
 1986 *Hva matter gør er alltid viktig?* Universitetsforlaget 1986  
 1995 'Historierne om Lamido Issa Maigari' Norsk Antropologisk Tidsskrift 1/ 1995  
 1993 'Education, economics and 'the good life': women in Ngaoundéré, Northern Cameroon', i Peter  
 Geschiere and Piet Konings (red): *Itinéraires d'accumulation au Cameroun*, Paris/ Leiden 1993
- HOLY, LADISLAV & STUHLIK, MILAN  
 1982 *Actions, norms and representations. Foundations of anthropological inquiry*. Cambridge  
 University Press
- HOWELL, SIGNE  
 1994 ''Reading Culture': Or how anthropological texts create fieldwork expectations and shape future  
 texts' i Archetti (red) *Exploring the Written* Scandinavian University Press
- HUBER, HUGO  
 1992 *The Krobo, Traditional, Social and Religious Life of a West African People*, University Press  
 Fribourg Switzerland
- HVIDING, EDVARD  
 1998 ''Tilbakeføring': Om antropologenes relasjoner i tid og rom' Norsk antropologisk tidsskrift 1/1998
- HYLLAND ERIKSEN, THOMAS  
 1993 Små steder- store spørsmål, Universitetsforlaget Oslo
- INGOLD, TIM  
 1991 'Becoming persons: Consciousness and sociality in human evolution' i Cultural Dynamics Vol. IV-3
- KJÆRSTAD, JAN  
 1997 *Menneskets felt. Aschehoug*



- KUNDERA, MILAN  
1989 *Udødeligheten, Adventura*
- KUPER, ADAM  
1992 *Conceptualizing Society*, Routledge, London & New York
- LEVI- STRAUSS  
1987 *Introduction to Marcel Mauss* Routledge & Keagan
- LATSU, MICHAEL  
1992 *The Academic Experience of the African and Asian students at the University of Tromsø*, grunnfagsoppgave i sosiologi, UiTø
- LEVINSON, FOLEY & HOLLAND  
1997 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. State University of New York Press
- LODE, KÅRE  
'Forskningssamarbeid med land i sør' Innlegg seminar 25.02.99 SV- fakultetet UiTø
- LÆGRAN, ANNE SOFIE  
1997 *Studieopphold i Norge- en god investering?* NTHU
- MAUSS, MARCEL  
1950 (Norsk utgave 1995) *Gaven Uttekslingens form og årsak i arkaiske samfunn*. Cappelen  
1980 'Techniques of the body' i *Economy & Society* 2(1): 70-88
- MAYER, PHILIP  
1970 *Socialization. The approach from social anthropology*. Tavistock Publications.
- NGA LONGVA, ANH  
1996 'Mellom det eksotiske og det kritikkverdige' *Norsk antropologisk tidsskrift* 1/1996
- NORDLI HANSEN, MARIANNE  
1985 'Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?' *Norsk Tidsskrift for samfunnsforskning* 1997 bd. 27: 3- 28  
1999 'Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985- 1996' *Norsk Tidsskrift for Samfunnsforskning* 1999/ 2.
- NOU 1989:13 *Grenseløs læring Mottak av utenlandske studenter, studentutveksling og internasjonalisering*
- NOU 1995: 5 *Norsk sør- politikk for en verden i endring*
- NUFU's strategy 1996- 2000, dokument hentet fra Internet [www.siu.no/vev.nsf/info/NUFU-6DD7C](http://www.siu.no/vev.nsf/info/NUFU-6DD7C)
- NUKUNYA, G. K.  
1969 *Kinship and Marriage among the Anlo Ewe* University of London, The Athlone Press  
1992 *Tradition and Change in Ghana. An Introduction to Sociology*. Ghana Universities Press  
1994 'Insider Anthropology. The case of the Anlo Ewe.' I *Etnofoor*, VII (1) 1994: 24- 40
- OPPONG, CHRISTINE  
1973 *Growing up in Dagbon* Ghana Publishing Corporation  
1974 *Marriage among the matrilineal elite* Cambridge Univ. Press
- OVERÅ, RAGNHILD  
1994 *Social Dynamics and Economic Change: Female Entrepreneurship in the Conoe Fisheries in Ghana*. Notat fra forelesning Fiskerihøgskolen i Tromsø
- OWUSU, MAXWELL  
1978 'Ethnolgraphy of Africa: The usefulness of the useless.' I *American Anthropologist* 80/ 1978
- RUDIE, INGRID, BLEIE TONE & BROCH-DUE VIGDIS  
1993 *Carved Flesh Cast Selves. Gendered symbols and social practice*. Berg Publishers, Oxford.
- RUDIE, INGRID, red.  
1985 *Myk start- hard landing. Kvinners levekår og livsløp*. Universitetsforlaget
- RUDIE, INGRID  
1999 A: *Visible Women in East Coast Malay Society*, Scandinavian University Press  
1994 b: 'Making sense of new experience', in Hastrup & Hervik: *Social Experience and Anthropological knowledge*, Routledge  
2000 'Livsløp som dimensjon i kulturell reproduksjon', *Norsk Antropologisk Tidsskrift* 1/ 1995
- SAID, EDWARD W.  
1978 (norsk utgave; 1994) *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Cappelen.
- SELVARATNAM V  
1986 *The international flow of scholars and students: A vehicle for cross- cultural understanding, international co- operation and global development?* *Educational Development* 5: 4 307-323
- SHELLINGTON, KEVIN  
1992 *Ghana and the Rawlings Factor* Macmillan Press Ltd. Singapore
- SHERWOOD, MARIKA

- SHERWOOD, MARIKA  
 1996 *Kwame Nkrumah. The years abroad, 1935- 1947.* Freedom Publications, Legon, Ghana.
- SKJERVHEIM, HANS  
 1992 'Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi' i Dale, *Pedagogisk Filosofi*, Gyldendal
- STRATERN, MARILYN  
 1993 'Parts and wholes: refiguring relationships in a post-plural world' in Kuper *Conceptualizing Society*. Routledge.
- SØRHAUG, TIAN  
 1998 'Når forskjellene er forskjellige: et notat om den gode universalisme og en fotnote til debatten mellom Brochgrevink og Grønhaug' *Norsk antropologisk tidsskrift* 2-3/1998
- TØNNESON, KÅRE  
 1990 'Universitetet i opplysningstiden' i Wyller: *Universitetets idé gjennom tidenene og i dag*, Universitetsforlaget
- WADEL, CATO  
 1990 *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* Seek A/S
- WALLERSTEIN, IMMANUEL  
 'Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System' in Featherstone, 1990
- WIKAN, UNNI  
 1992 'Beyond the words: The power of resonance' i *American Ethnologist* no.3.
- WYLLER, EGIL A (red)  
 1991 *Universitetets idé gjennom tidene og i dag* Universitetsforlaget
- ØSTERBERG, DAG  
 1983 *Emile Durkheims samfunnslære* Pax Forlag

VEDLEGG 1:

*Oppholdssted etter endt utdanning/u-lands-  
kunder*

Blir i Norge	89.9
Reiser hjem	0.6
Reiser til 3. land	1.9
Ukjent adresse	7.6
Sum	100

VEDLEGG 2:

Growth of Schools and Colleges between 1951 and 1966

Type of Institution	1951		1966	
	Total Number	Enrolment	Total Number	Enrolment
Primary	1,083	153,360	8,144	1,137,495
Middle	539	66,175	2,277	267,434
Secondary	13	5,033	105	42,111
Teacher training	22	1,916	83	15,144
Technical	5	622	11	4,956
University	1	208	3	4,291

Vedlegg 3

Table S18.....STUDENT : ACADEMIC STAFF RATIOS: 1994/95

FACULTY / SCHOOL	Students Enrolment (a)	Academic Staff (b)	Student: Staff Ratio (c) = a/b	Norm Ratios (d)
ADMINISTRATION	705	34	21	18
AGRICULTURE	416	55	8	12
ARTS/S.STUDIES/LAW	4,214	153	28	18
SCIENCE	1,172	76	15	12
MEDICINE	449	104	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>6,956</b>	<b>422</b>	<b>16</b>	<b>N/A</b>

Source: S14, P1

Note: The academic staff refers to those teaching staff in the faculties/ schools.

Table PF1.....STUDENTS ACCOMODATION BY HALLS: 1994/95

Halls	Number of students (a)	Number of Rooms (b)	Rooms Ratio (c) (a/b)	Number of Showers (d)	Showers Ratio (e) (a/d)
<b>Akuafio</b>	<b>1,440</b>	<b>355</b>	<b>4</b>	<b>184</b>	<b>8</b>
Resident	589		2		
Non-Resident	851		2		
<b>Common Wealth</b>	<b>1,323</b>	<b>294</b>	<b>5</b>	<b>125</b>	<b>11</b>
Resident	539		2		
Non-Resident	784		3		
<b>Legon</b>	<b>1,609</b>	<b>476</b>	<b>3</b>	<b>202</b>	<b>8</b>
Resident	750		2		
Non-Resident	859		2		
<b>Mensah Sarbah</b>	<b>1,478</b>	<b>406</b>	<b>4</b>	<b>180</b>	<b>8</b>
Resident	633		2		
Non-Resident	845		2		
<b>Volta</b>	<b>599</b>	<b>186</b>	<b>3</b>	<b>70</b>	<b>9</b>
Resident	266		1		
Non-Resident	333		2		
<b>Medical School (hostel)</b>	<b>215</b>	<b>228</b>	<b>1</b>	<b>70</b>	<b>3</b>
Resident	215		1		
Non-Resident			0		
<b>Total</b>	<b>6,664</b>	<b>1,945</b>	<b>3</b>	<b>831</b>	<b>8</b>
Resident	2,992		2		
Non-Resident	3,672		2		

Note: a. The Medical school hostel accommodates the 4th to 6th year Medical Students.  
 b. There are 316 students from the Workers college who are non-residents and not assigned to any Hall of residence

Veddygg3

Table PF1 .....STUDENTS ACCOMODATION BY HALLS: 1991/92

Halls	No. of Students	No. of Rooms	Student:Room Ratio	No. of Showers	Student:Showers ratio
Akuafio	1,047	355	3	184	6
Resident	623		2		
Non - Resident	424		1		
Common Wealth	800	294	3	125	6
Resident	493		2		
Non - Resident	307		1		
Legon	1,196	476	3	202	6
Resident	806		2		
Non - Resident	390		1		
Mensah Sarbah	1,037	406	3	180	6
Resident	682		2		
Non - Resident	355		1		
Volta	436	186	2	70	6
Resident	251		1		
Non - Resident	185		1		
Medical School (hostel)	182	228	1	70	3
Resident	182		1		
Non - Resident					
Total	4,698	1,945			
Resident	3,037		2	831	6
Non - Resident	1,661		2		
			1		

Note: The Medical school hostel accommodates the 4th to 6th year Medical Students.

Page 4

Table S1.....APPLICANTS BY GENDER AND COURSE LEVEL:  
1994/95

COURSE LEVEL	MALE		FEMALE		TOTAL	
	Number	%	Number	%	No.	%
<b>Sciences</b>	<b>1,185</b>	<b>14.4</b>	<b>358</b>	<b>4.4</b>	<b>1,543</b>	<b>18.8</b>
Non-degree	176	2.1	121	1.5	297	3.6
Degree	814	9.9	212	2.6	1,026	12.5
Postgraduate	195	2.4	25	0.3	220	2.7
<b>Humanities</b>	<b>4,897</b>	<b>59.7</b>	<b>1,768</b>	<b>21.5</b>	<b>6,665</b>	<b>81.2</b>
Non-degree	1,207	14.7	374	4.6	1,581	19.3
Degree	2,820	34.4	1,170	14.3	3,990	48.6
Postgraduate	870	10.6	224	2.7	1,094	13.3
<b>Total</b>	<b>6,082</b>	<b>74.1</b>	<b>2,126</b>	<b>25.9</b>	<b>8,208</b>	<b>100.0</b>
Non-degree	1,383	16.8	495	6.0	1,878	22.9
Degree	3,634	44.3	1,382	16.8	5,016	61.1
Postgraduate	1,065	13.0	249	3.0	1,314	16.0

Table S2.....APPLICANTS/ ADMITTED/ ENROLLED BY GENDER  
AND COURSE GROUP : 1994/95

COURSE GROUP	APPLICANTS		ADMITTED		ENROLLED	
	Number	%	Number	%	Number	%
<b>Sciences</b>	<b>1,543</b>	<b>19</b>	<b>1,300</b>	<b>31</b>	<b>981</b>	<b>27</b>
Male	1,185	14	1,065	26	794	22
Female	358	4	235	6	187	5
<b>Humanities</b>	<b>6,665</b>	<b>81</b>	<b>2,866</b>	<b>69</b>	<b>2,602</b>	<b>73</b>
Male	4,897	60	2,134	51	1,897	53
Female	1,768	22	732	18	705	20
<b>Total</b>	<b>8,208</b>	<b>100</b>	<b>4,166</b>	<b>100</b>	<b>3,583</b>	<b>100</b>
Male	6,082	74	3,199	77	2,691	75
Female	2,126	26	967	23	892	25

Source: S1

VEDLEGG 5.

Table S10.....STUDENT BY ACADEMIC STAFF RATIOS: 1991/92

FACULTY / SCHOOL	Students Enrolment	Academic Staff	Student: Staff Ratio	Norm Ratios
	(a)	(b)	(c) = a/b	(d)
ADMINISTRATION	461	37	12	12
AGRICULTURE	317	62	5	12
ARTS/S.STUDIES/LAW	3,048	162	19	18
SCIENCE	472	71	7	12
MEDICINE	400	92	4	8
TOTAL	4,698	424	11	N/A

Table S18.....STUDENT : ACADEMIC STAFF RATIOS: 1994/95

FACULTY / SCHOOL	Students Enrolment	Academic Staff	Student: Staff Ratio	Norm Ratios
	(a)	(b)	(c) = a/b	(d)
ADMINISTRATION	705	34	21	18
AGRICULTURE	416	55	8	12
ARTS/S.STUDIES/LAW	4,214	153	28	18
SCIENCE	1,172	76	15	12
MEDICINE	449	104	4	8
TOTAL	6,956	422	16	N/A

Source: S14, P1

Note: The academic staff refers to those teaching staff in the faculties/ schools.

Vedlegg 6

Bente Sundsvold  
Målselvt. 1,  
9007 Tromsø  
Telephone. 776-10901

Dear students.

I would like to ask for your help in order to answer some questions which were raised as a consequence of my visit to Ghana earlier this year.

As most of you probably know, I am preparing my thesis in social anthropology on the topic, 'Identity and social interaction in international student mobility'. In this connection I spent 4 months in Ghana this year in order to experience being a student at a Ghanaian university, and to learn more about your home country. I have focused on Ghana because Ghana is the major country of origin for the foreign students at UiTø with financial support from the State Loan Fund arrangement for students from developing countries. These questionnaires will serve my analysis about the factors that influence an academic career for Ghanaian student migration to Norway from my brief knowledge of your home country. In addition to these questionnaires, I depend on closer contact and interviews with a limited number of you.

In Ghana, I was a research affiliate at Legon, Department of Sociology, and attended lectures and seminars there and at the Institute of African Studies. I also visited University of Science and Technology and the new university in Tamale, University of Development Studies. I had a very good time in your home country. I surely had to face a lot of challenges in most manners, but I learnt and experienced a lot.

Since I was formally connected to Legon, I also received help and assistance from different social scientists there on my focus of the thesis. As you know, the social scientists in Ghana are very well educated in quantitative approaches, and they challenged my statistical basis for my qualitative anthropological approaches. I found their questions relevant and I want to be able to communicate with these people academically. Thus, I found it necessary to map the educational background and some other issues concerning your background. In this connection I am asking for your help to answer some questions.

Just to give you an example of what kind of questions the academicians raised concerning my thesis: Is the reason why there are such a high number of Ghanaians at Norwegian university a result of the difficulties in gaining access to Ghanaian universities?

I doubt this. I have the impression that most of you have studied at the universities in Ghana, but in order to be taken seriously, I need to make my knowledge more reliable.

The reason why I ask for your name, address and telephonenumber, is to have the possibility to go back to you, if I need to clear your answers. The environment is so limited and transparent at UiTø, so even a statistical table could be problematic to make anonymous. I depend on a dialogue with you in order to avoid misunderstandings.

I have asked ISU and the Ghanaian Assosiation in Tromsø for help in distributing these questionnaires to you. I am very thankful for this help, as I am for your help in answering the questions. Thank you.

If it is possible, I would like to receive the answers before Nov. 1.

Tromsø October 14, 1996

  
Bente Sundsvold



### Questions concerning educational background for Ghanaian students at UiTø

I guarantee you confidence in the sense that all information that may be traced back to your person, will be used only with your permission and knowing.

Name: ..... Age: ..... Marital status: .....

Residence: ..... Telephone: .....

Members of your household in Tromsø (number, relation, age).....

Where in Ghana are you from: .....

Ethnic group(s): ..... Language/s: .....

Religion: .....

#### Educational career:

Which schools did you attend in Ghana or abroad (Primary/ Secondary/ higher education) before coming to Norway:

Name of school/ institution, place	Level	Year	Your comments

Did you have to work during your studies in Ghana in order to finance your school fees/ other obligations : .....

Did you have any position at your home- university? In case yes, which position: .....

Did you apply for access to a higher degree in Ghana: .....  
Subject: .....

Tromsø: What plans do you have for your studies at UiTø? What is accomplished?

Subject	Level	Year	Your comments

What are your academic ambitions (Can. Mag., M. Phil., PhD).....

How did you get information about the possibilities to study in Norway?.....  
 .....  
 .....

Which other universities/ countries did you apply to?.....

Is there a competence at UiTø which you want to stress as very useful for your future work career or field of research? .....

What do you know about the possibilities to find occupation when you finish your studies?  
 What kind of job do you hope to find/ or which field of occupation?  
 .....  
 .....  
 .....

Do you keep in touch with your home university?..... How and with whom?.....  
 .....

What are the biggest differences in the being a student in Ghana and in Norway?  
 .....  
 .....  
 .....

Your participation in academic activities at UiTø:

Activities	> 80%	> 50%	< 50%	Useful-ness
Lectures				
Seminars				
Colloquia				
Guest lectures, fieldseminars				
Social arrangements at the department/ subject				
How much time do you spend at your reading facility				

**If you are studying at Master/ M. Phil level:**

What kind of competence does your supervisor have which is relevant for your choice of topic in your thesis?  
 .....  
 .....

What is the topic of your thesis?.....  
 .....  
 .....

Have you discussed your choice of topic with former lecturers, colleagues at home?.....  
 .....

## Questions concerning family and social background:

Do anybody in your family have academic background?..... In case yes, what are your kinship/  
affinal relations to these?.....

What kind of profession/ position do/ did your parents have? Mother.....  
Father..... Your grandparents?.....

Do anybody of your close relatives live abroad?..... Which countries?.....

Have you lived abroad for a periode before coming to Norway?.....

Did you grow up at your parents house or also with relatives, due to fostering in the extended family system?  
.....  
.....  
.....  
.....

In what way have you depended on private support financially in order to get your education?.....  
.....  
.....

How many times have you visited Ghana since you came to Tromsø?.....  
Visit or fieldstudy?.....

How do you keep in touch with family and friends?.....  
.....  
.....

News, information about issues discussed in Ghana?.....  
.....  
.....

Do your close relatives live in urban or rural areas?.....  
.....

What kind of expectations(practical, financial) do you have from family and friends while in Tromsø?.....  
.....  
.....

## Other topics/ questions relevant for the field of study:

If you or your parents have converted to a different religion, when did this happen? .....

.....

Can you remember any particular event or person who played an important part on your decision to go to university? .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Aktuelle spørsmål til ansatte som har erfaring med vegledning av afrikanske studenter:**

Hvor lenge har du vært ansatt ved UiTø?

Hva slags utdanning har du?

Hvor har du tatt din utdanning, lavere grad, hovedfag, dr.grad?

Hva er ditt/ dine spesialområde/r?

Hvilke internasjonale kontakter har du i ditt arbeid, og hvor involvert er du i dette?

Hvor mange 1) utenlandske 2) afrikanske 3) ghanesiske studenter har du vegledet?

Er du disponibel for etterspørsel av din kompetanse av mer uformell karakter, dvs. utenfor formelle vegledningsforhold?

Hva slags kompetanse synes du at du har som er spesielt relevant for studenter fra Afrika?

Hvordan definerer du din rolle som vegleder?

Hva slags utfordringer knytter du til det å veglede en student fra Afrika/ Ghana, og hva er eventuelt forskjellig i forhold til å veglede norske studenter?

Hva slags kunnskap/ kjennskap har du til Ghana eller de land dine utenlandske studenter kommer fra?

Har du etablerte akademiske kontakter i disse landene?

Er det forhold du vil fremheve som spesielt givende i vegledningsrelasjonene med utenlandske/ afrikanske studenter?

Hvordan håndterer du situasjoner hvor kommunikasjonen låser seg, eller det er vanskelig å ta opp tema av relevans for progresjonen enten dette har vært av faglig, sosial eller kognitiv karakter?

Hvilke tema har du opplevd som utfordrende eller problematisk i vegledningsforholdet?

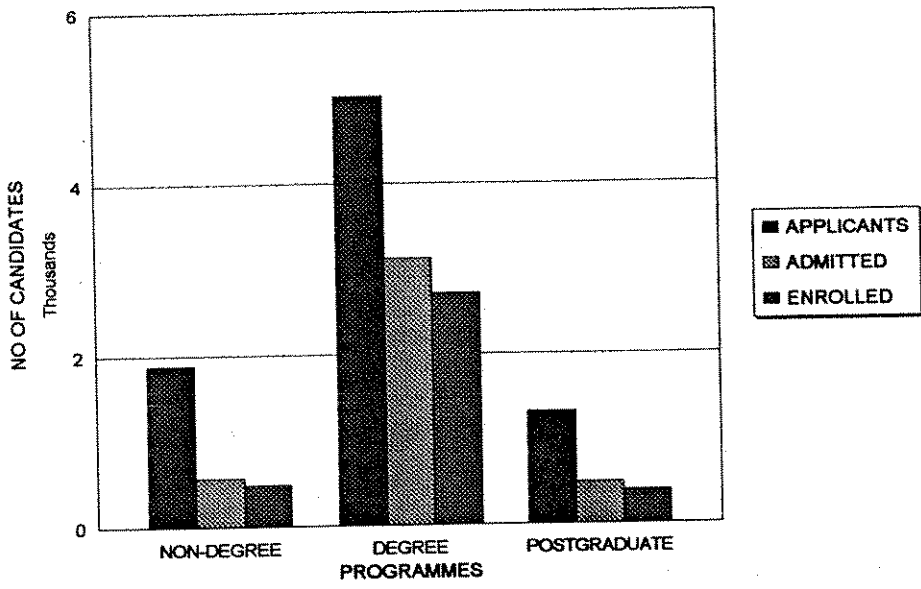
Hvem kan du diskutere problemstillinger knyttet til vegledningsforholdene med?

Hvordan skulle du ønske UiTøs profil på internasjonaliseringsspørsmål var?

Hva ville dette betinge av faglige og organisatoriske forutsetninger?

Hvilken profil har ditt institutt/ fagseksjon på internasjonalisering?

**INTAKE INTO ALL PROGRAMMES  
1994/95**



**Trend in enrolment of fresh students  
1990-1994**

