

Standardforside til projekter og specialer

Til obligatorisk brug på alle projekter og specialer på:

- Internationale udviklingsstudier
- Global Studies
- Erasmus Mundus, Global Studies – A European Perspective
- Politik og Administration
- Socialvidenskab
- EU-studies
- Forvaltning (scient.adm)

Udfyldningsvejledning på næste side.

Projekt- eller specialetitel:		
Mellem oprindelige og koloniale identiteter - en undersøgelse af tosproget interkulturel uddannelse i Peru		
Projektseminar/værkstedseminar:		
Integreret speciale - Kommunikation & Internationale Udviklingsstudier		
Udarbejdet af (Navn(e) og studienr.):	Projektets art:	Modul:
Kenneth Joakim Nielsen, 50667	Integreret speciale	K2-IS
Vejleders navn:		
Johan Fischer og Thomas Tufte		
Afleveringsdato:		
30/9-2015		
Antal anslag inkl. mellemrum:		
190.062		
Tilladte antal anslag inkl. mellemrum:		
192.000		

OBS!

Hvis du overskrider det tilladte antal anslag inkl. mellemrum vil dit projekt blive afvist indtil en uge efter aflevering af censor og/eller vejleder.

Mellem oprindelige og koloniale identiteter

- en undersøgelse af tosproget interkulturel uddannelse i Peru



Abstract

This thesis examines intercultural bilingual education (IBE) as a national strategy of education and development, and its role in the local life in an indigenous community. The overall purpose of the research is to explore and assess how colonial power structures affect the indigenous people and their right to education and self-determination. How perspectives on communication and pedagogy can enable and empower people to take part in decision-making that affects their lives.

By using ethnographic field research combined with a theoretical framework in critical pedagogy, dialogic communication and post-development theory, the thesis explores the transition of IBE from a national education policy to the life of Amazonian Kichwas, living in Campo Serio in northwestern Peru. The collection of empirical data is based on observations and situational interviews in the teacher training program for intercultural and bilingual education Zungarococha, the school of Campo Serio and in the local community. The empirical data contains document analysis of Peruvian laws and guidelines for IBE. These connections contribute to a complex understanding of the different perspectives and challenges that influence the implementation of IBE. Perspectives and challenges that are identified using a macro-meso-micro frame analysis.

Starting from a macro-level it is explored how the Peruvian education policy retains colonial ideas of indigenous people. Through the concepts of interculturalism and bilingualism they define cultures as separate entities based on difference, and retain the linguistic homogenization of society through the imposition of the Spanish language. The meso-level unfolds how state policies are negotiated and challenged by the Peruvian NGO Formabiap. It is explored how the teacher program strengthens the indigenous identity by creating new relations to the social and cultural diversity that exists in these communities. Finally, on a micro-level it is explored how the macro- and meso-levels are transformed and reproduced in the classrooms and community of Campo Serio. The analysis states that TIU still is challenged in the classrooms by assimilationist colonial approaches on teaching and learning. An educational process that is further complexed by the ongoing transformation in the communities, contributing profound changes in the cultural identity of the Amazonian Kichwas in Campo Serio.

Present thesis opens up to further studies on the role of education and communication in the indigenous peoples fight for self-determination within in the national states of Latin America, by stating those complexities that characterizes the educational process from national policy to local life in the indigenous community.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: UNDERSØGELSENS SIGTE	4
1.1 INDLEDNING	4
1.2 EN KOLONIAL FORTID	6
1.3 PROBLEMSTILLING	8
1.3.1 PROBLEMFORMULERING	9
1.4 FORMÅL	9
KAPITEL 2: TEORETISK RAMME	11
2.1 FRIGØRENDE PÆDAGOGIK	11
2.2 DIALOGISK KOMMUNIKATIONSTEORI	13
2.3 ALTERNATIV UDVIKLINGSTEORI	16
KAPITEL 3: KICHWAERNE VED CAMPO SERIO	22
3.1 UDDANNELSE OG LÆRING I CAMPO SERIO	25
KAPITEL 4: METODISKE OVERVEJELSER	29
4.1 DEN KVALITATIVE METODE	29
4.2 FELTOBSERVATIONER	30
4.3 SITUATIONELLE INTERVIEWS	33
4.4 DOKUMENTANALYSE	34
4.5 KRITERIER FOR UDVÆLGELSE AF INFORMANTER	35
KAPITEL 5: BEHANDLING AF EMPIRI	38
5.1 FELTNTER	38
5.2 ANALYSESTRATEGI	38
KAPITEL 6: TEMATISERINGER	41
6.1 DEN PERUVIANSKE STATS TILGANG TIL TIU	41
6.1.1 TOSPROGETHED OG INTERKULTURALITET	41
6.1.2 DET NATIONALE FÆLLESKAB	44
6.1.3 OPSAMLING	46
6.2 FORMABIAPS TILGANG TIL TIU	47
6.2.1 DEN STATISKE UNDERVISNINGSKULTUR	47
6.2.2 DEN DYNAMISKE UNDERVISNINGSKULTUR	49
6.2.3 NAVNGIVNINGEN AF DEN OPRINDELIGE KULTUR	50
6.2.4 IDENTITETSMÆSSIG STOLTHED	52
6.2.5 OPSAMLING	53
6.3 KICHWAERNES TILGANG TIL TIU	53
6.3.1 OPRINDELIGE TRADITIONER SKAL TILTRÆKKE TURISTER	54

6.3.2 TIU HAR INGEN VÆRDI FOR ELEVERNE	55
6.3.3 EN KREATIV ERFARING AF VERDEN	58
6.3.4 ELEVERNE INVOLVERES IKKE I LÆRINGEN	61
6.3.5 MELLEM SKOLE OG LOKALSAMFUND	62
6.3.6 OPSAMLING	64
KAPITEL 7: DISKUSSION	65
7.1 FREMMEDGØRENDE ELLER FRIGØRENDE	65
7.2 EMPOWERMENT ELLER DISEMPOWERMENT	67
7.3 TIU I EN LOKAL KONTEKST	69
KAPITEL 8: UNDERSØGELSENS VALIDITET OG KVALITET	72
KAPITEL 9: KONKLUSION	75
LITTERATURLISTE	76
BILAGSOVERSIGT	81
BILAG 1: FELTNOTER ZUNGAROCOCHA OG CAMPO SERIO D. 2. MARTS – 16. JUNI 2013	82
BILAG 2: ORDLISTE	106
BILAG 3: KODETRÆ	107
BILAG 4: FORMIDLINGSARTIKEL	108

Kapitel 1: Undersøgelsens sigte

Nærværende undersøgelse udforsker tosproget interkulturel uddannelse¹ med udgangspunkt i en mindre landsby i den peruvianske Amazonas. Dette gøres med afsæt i teorier omkring kritisk pædagogik, dialogisk kommunikation og international udvikling.

1.1 Indledning

Specialet tager udgangspunkt i et casestudie af Amazon-Kichwaerne², der lever ved landsbyen Campo Serio i Peru. Campo Serio omgrænser et lille lokalsamfund, som primært er centreret omkring en mindre skole, der er med til at gøre landsbyen til et naturligt samlingspunkt for de omkringliggende familier i regnskoven. Rent geografisk er Campo Serio placeret i den nordvestlige del af Peru med ca. to dages sejlads til storbyen Iquitos og ca. en dags sejlads til den ecuadorianske grænse i nord. Mit kendskab til lokalsamfundet er opnået gennem en måneds feltarbejde i landsbyen (feltnoter findes i bilag 1). Et feltarbejde, som blev udført i forlængelse af et fem måneders praktikophold ved Formabiap³, der er en NGO arbejdende fra Iquitos, som siden 1988 har varetaget uddannelsesmæssige projekter i den peruvianske Amazonas (Formabiap 2015A). Feltarbejdet i Campo Serio og praktikopholdet ved Formabiap vil i samspil sætte rammen for casestudiet af kichwaerne. Undervejs i specialet vil jeg komme nærmere ind på feltarbejdet og praktikopholdet gennem fokus på disses empiriske betydning for casestudiet, samt den kontekst, der har kendetegnet de to aktiviteter.

Initialt vil jeg dog indkredse specialets undersøgelsesfelt, der som tidligere nævnt vil centralisere sig omkring en undersøgelse af TIU, der siden 2005 har defineret tilgangen til undervisningen på den lokale skole i Campo Serio. Det er her vigtigt at bemærke, at TIU ikke kun skal ses som en lokal strategi for skolen i Campo Serio, varetaget af Formabiap, men som en del af et stort nationalt og internationalt arbejde for at styrke og anerkende oprindelige folks kultur, sprog og traditioner.

¹ Tosproget interkulturel undervisning vil videre i specialet benævnes TIU

² Kichwaerne er en del af en større etnisk gruppe, som både lever i Columbia, Bolivia, Peru og Argentina. Kichwaerne er på tværs af regionale og kulturelle forskelle sammenholdt af sproget quechua, hvilket før koloniseringen var det mest anvendte sprog i Sydamerika. Kichwaerne var dengang primært bosat i højlandsområder, men blev efter den europæiske ankomst spredt til lavlandsområdet i Amazonas (Hudelson 1987: 9ff; Whitten 1976: 20ff). Der findes derfor forskellige etniske grupper under termen kichwa i både det Andinske højland og Amazonas' lavland. Jeg vil dog her i specialet udelukkende fokusere på de kichwaere, der er bosat i regnskovens lavland. Jeg vil derfor heller ikke undervejs skelne mellem højlands eller lavlands kichwaer, men udelukkende anvende betegnelsen kichwa.

³ Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana – Uddannelsesprogram for tosprogede undervisere i den peruvianske Amazonas

Et arbejde, hvor TIU er en central strategi til at skabe undervisning, der i højere grad skaber fokus på det sprog og den kultur, der kendetegner de oprindelige folk. TIU er i dag en international strategi, hvor flere latinamerikanske lande har vedtaget reformer, så TIU er en central del af deres arbejde med uddannelse af oprindelige folk. I dette arbejde skal TIU ikke kun ses som en strategi til at styrke de oprindelige folks kulturelle og lingvistiske praksisser, men i lige så høj grad en strategi til at skabe en større national integration i de latinamerikanske lande (Walsh 2009: 65). I Bolivia har man, eksempelvis, vedtaget en helt ny forfatning, der officielt anerkender landet som en plurinational stat (Nueva Constitución Política del Estado 2008), hvilket skal ses som en officiel anerkendelse af den oprindelige befolknings diverse sprog, kultur og traditioner som værende en integreret del af den bolivianske stat. I Peru har man ikke gennemgået samme politiske reformer. Det bekendtgjordes dog tilbage i konstitutionen fra 1993, der stadig sætter de politiske rammer for den peruvianske stat i dag, at oprindelige folk skal have mulighed for at modtage undervisning i eget sprog (Constitución Política del Perú 1993: art.17). Endvidere har den generelle uddannelseslov fra 2003 stor fokus på TIU, hvori det, blandt andet, fastsættes, at TIU skal kunne tilbydes i hele uddannelsessystemet (Ley General de Educación 2003: art.20).

TIU i Campo Serio skal altså ses som et produkt af disse politiske strømninger. Uddannelsen varetages officielt af det peruvianske uddannelsesministerium, der sætter den normative og politiske retning for uddannelsen, men i praksis er størstedelen af arbejdet med implementeringen af TIU udliciteret til Formabiap. De varetager ansvaret for uddannelse af nye tosprogede og interkulturelle undervisere på lærerseminariet Zungarococha⁴, kapticitering og sparring af nuværende undervisere, udarbejdelse af studieplaner og undervisningsmaterialer samt styrkelse af relationer mellem skole og lokalsamfund (Formabiap 2015A). På hjemmesiden skriver Formabiap, at deres centrale mission er at skabe en uddannelse, der styrker den oprindelige befolknings selvbestemmelse samt forbedre deres livsvilkår ud fra de udfordringer og krav, som den globaliserede verden bringer. Dette skal ske gennem uddannelse af undervisere med tosprogede og interkulturelle kompetencer. Her skriver organisationen, at underviserene, gennem akademiske og pædagogiske kompetencer, skal bidrage med at udvikle velfærden i de oprindelige samfund og støtte opbygningen af et samlet interkulturelt samfund (Formabiap 2015B). I deres mission indikerer Formabiap, at TIU skal være mere end en uddannelsesmæssig indsats, da uddannelsen, i lige så høj grad, skal udgøre en samfundsmæssig indsats, der skal styrke og udvikle de oprindelige samfund lokalt såvel som nationalt.

⁴ Der er i nuværende stund tre oprindelige befolkningsgrupper repræsenteret på lærerseminariet, kukama, shawi og kichwa.

Formabiaps mission for TIU vil i specialets videre undersøgelse blive anvendt som den primære indgangsvinkel, hvilket vil blive udfoldet i den følgende problematisering.

Initalt vil jeg dog skrive specialet ind i en kolonial kontekst omkring uddannelse og oprindelige folk i Latinamerika. En historie, der skal bidrage til at sætte scenen for specialet og give perspektiver på konkrete problemstillinger, som kan være forbundet med TIU.

1.2 En kolonial fortid

Den koloniale historie indtager en central position i forhold til, hvordan de latinamerikanske lande fremstår i dag (Quijano 2000; Walsh 2009; Escobar 2010). En historie, der også har været central for kichwaerne, da flere teoretikere ser deres nuværende kultur og levevis som et produkt af den koloniale periode (Hudelson 1987; Muratorio 1991; Whitten 1976). I analyser af kichwaerne i Ecuador og Peru fokuseres der ofte på, at kichwaerne gennem deres daglige liv viser klare træk på koloniale kulturelle transformationer, eksempelvis gennem kristendommens, kirkens og det spanske sprogs integrering i landsbyerne (Muratorio 1991: 38f). Kichwaerne bliver derfor også anset som et symbol på en blandingskultur, der er opstået på baggrund af den koloniale periode, da kichwaernes sprog, kulturelle træk og traditioner fremstår som en hybrid mellem høj- og lavlandsindianere samt mellem europæere og oprindelige folk helt generelt (Hudelson 1987: 9, 130f; Whitten 1976: 20ff).

I disse kulturelle transformationer kan uddannelse ses som en afgørende mediator, da den har haft stor betydning for, hvordan mange oprindelige kulturer fremstår i dag, særligt hvordan de oprindelige folk er blevet positioneret og integreret i nationalstaterne i Latinamerika. Mange teoretikere argumenterer for, at skolen skal ses som en institution, der understøtter en årelang dikotomi i de latinamerikanske lande (Aikman 1997; García 2004; Freire 1998; Freire 2011). Efter uafhængigheden fra det spanske kongerige i 1821 blev spansk det officielle sprog i konstitutionen fra 1823, selvom det kun blev talt af en minoritet i landet. Denne sprogpolitik har været kendetegnende for det peruvianske uddannelsessystem indtil i dag, hvor det i uddannelsesloven fra 1941 bliver defineret, at målsætningen for uddannelsen af oprindelige folk er, at de skal lære det spanske sprog og det civiliserede livs vaner (Gonzales Mantilla 1999). Udover sprogpolitikken synes der altså også at eksistere en generel dikotomi i de politiske lovgivninger mellem den dominerende *mestizo*⁵ kultur og den oprindelige kultur.

⁵ Der findes i bilag 1 en samlet ordliste med oversættelse og forklaring af de ord på kichwa eller spansk markeret i kursiv.

En dikotomi omkring det at være civiliseret eller uciviliseret samt moderne eller oprindelige, hvor der herigennem bliver skabt en forståelse af oprindelig kultur som noget negativt - et symbol på en underudviklet og underlegen kultur (Aikman 1997: 468; Freire 1998 2ff).

Skoleundervisning kan her argumenteres for at have en afgørende betydning for denne dikotomiske opdeling. Den traditionelle skoleundervisning blev indført i årene efter europæernes ankomst til kontinentet i 1498, og den trækker derfor klare linjer til en tid, hvor diskrimination, fordrivelse og regulære nedslagtninger af oprindelige folk var en del af europæernes civiliseringsproces og etablering af deres koloniale regimer (García 2004: 350). I europæernes øjne var de oprindelige folk vilde og uciviliserede, og de fandt det derfor nødvendigt at foretage en større assimilering og afkulturalisering af de oprindelige folk til europæisk sprog og kultur. I denne proces var skolen, sammen med kristen missionering, en afgørende kolonial agent til at skabe diskrimination og marginalisering, der mange steder medførte en reel udryddelse af de oprindelige folks kulturelle og sproglige arv. I undervisningen blev oprindelig kultur, traditioner og sprog nemlig gjort forbudt, og skoleundervisningen var derfor eksponent for at fastholde den sociale, økonomiske og kulturelle undertrykkelse af de oprindelige folk, som var central for de koloniale regimer.

I dag synes den koloniale fortid langt fra at være et afsluttet kapitel, når det omhandler oprindelige folk, selvom kolonimagterne i Latinamerika for længst er brudt sammen. De hierarkiske klassestrukturer, der kendetegnede de koloniale regimer, har nemlig senere hen spillet en central rolle i etableringen af nationalstaterne i Latinamerika. Dette var koloniale regimer, hvor europæerne ud fra race og slægt blev placeret øverst, mens de oprindelige folk kom nederst i hierarkiet (Quijano 2000: 557f; Walsh 2009: 65ff; Anderson 1991). Den britiske historiker Benedict Anderson argumenterer her for, at netop skolesystemet har spillet en central rolle i det, han kalder forestillingen om et nationalt fællesskab. En forestilling hvor staten ved at give majoriteten af befolkningen i et land adgang til de samme informationer og ideer, har skolen skabt udgangspunkt for en fælles historie, der danner grundlag for et forestillet fællesskab (Anderson 1991: 116, 140). Et perspektiv, som den peruvianske sociolog Aníbal Quijano bekender sig til. Dette gør han gennem argumentation for, at forestillingen om nationen er skabt på baggrund af en homogenisering af befolkningen ved fælles subjektive oplevelser (Quijano 2000: 569). Der kan herudfra argumenteres for, at diskriminationen og marginaliseringen af de oprindelige folk stadig er eksisterende i dag.

Dette fordi de oprindelige folks afvigende kultur, sprog og traditioner ikke vil kunne indgå i det forestillede nationale fællesskab, som er skabt på baggrund af koloniale mekanismer, der opfatter den oprindelige kultur som underlegen og uciviliseret.

Skolesystemets relation til den koloniale periode og den efterfølgende dannelse af nationalstaterne i Latinamerika fremsætter en række konkrete perspektiver, der kan anvendes til at problematisere TIU. Nedenfor vil jeg derfor forsøge at opsætte en problemstilling omkring TIU i Campo Serio ud fra en række problematikker, der primært er rejst på baggrund af refleksioner omkring uddannelsens koloniale fortid.

1.3 Problemstilling

Formabiap har, som tidligere nævnt, en overordnet mission om, at TIU skal være med til at styrke de oprindelige folks selvbestemmelse og derigennem forbedre deres generelle livsvilkår. Organisationen har særligt fokus på, at de tosprogede og interkulturelle undervisere, gennem akademiske og pædagogiske kompetencer, skal bidrage med at udvikle velfærden i de oprindelige samfund og støtte opbygningen af et interkulturelt samfund (Formabiap 2015B). Ud fra denne mission er det, med baggrund i skolesystemets koloniale historie, interessant at forholde sig til, hvorvidt TIU kan skabe en sådan udvikling.

Den koloniale historie skaber et overordnet billede af skolesystemet som en central agent i den historiske marginalisering og undertrykkelse af de oprindelige folk i Latinamerika. Den britiske udviklings- og undervisningsteoretiker Sheila Aikman argumenterer i en artikel omkring interkulturel uddannelse i Peru netop for, at uddannelse understøtter en årelang marginalisering af de oprindelige folk, da uddannelse var et centralt redskab i de koloniale regimers undertrykkelse af de oprindelige befolkningsgrupper i Latinamerika (Aikman 1997: 464f). Spørgsmålet er derfor, om TIU kan bryde med skolesystemets koloniale historie og være med til at redefinere skolens rolle i de oprindelige samfund. Eller med andre ord er det spørgsmålet, om TIU kan repræsentere en effektiv afkoloniseringsstrategi, som definitivt kan være med til at flytte de latinamerikanske samfund ud af deres koloniale fortid og være med til at skabe en ny social, kulturel og økonomisk virkelighed for de oprindelige folk.

I denne forbindelse vil det være afgørende, at TIU skaber nye relationer mellem den peruvianske stat og de oprindelige folk, så der er grundlag for dannelsen af en nationalstat, hvor der er plads til forskellige sproglige og kulturelle identiteter.

Benedict Anderson argumenterer her for, at skolesystemet har været en central faktor i den latinamerikanske forestilling om et nationalt fællesskab, grundlagt ud fra en dominerende gruppes filosofi (Anderson 1991: 140). Men kan TIU bidrage til at udvide eller forandre denne forestilling henimod et plurinationalt fællesskab, hvor oprindelig kultur, sprog og traditioner indgår i staten på lige vilkår med øvrige fællesskaber i staten?

Slutteligt vil det på et lokalt plan være interessant at undersøge, hvordan TIU evner at bevæge sig fra en udviklings- og uddannelsespolitisk strategi på et internationalt plan til at være en del af det lokale liv i en lille landsby midt i den peruvianske regnskov. TIU er, som tidligere nævnt, en bred international udviklingsstrategi, som mange lande, særligt i Latinamerika, anvender til at integrere de oprindelige befolkningsgrupper i staten og styrke deres civile rettigheder. Men vil TIU som en bred, international udviklingsstrategi reelt have en betydning for kichwaerne ved Campo Serio? I den forbindelse er det interessant at forholde sig til, om TIU evner at skabe en relation mellem undervisningen og den hverdag og de udfordringer, som kichwaerne står overfor i dag. Historisk er der skabt en forståelse af skolesystemet som værende fremmedgørende og underminerende over for den oprindelige befolkning. Spørgsmålet vil derfor være, om undervisningen kan skabe en læring, der kan opfylde de overordnede missioner for TIU, samtidig med at det har relevans for det pågældende lokalsamfund og den enkelte elev.

Denne problematisering af TIU leder frem til nedstående problemformulering.

1.3.1 Problemformulering

Hvilken rolle har tosproget interkulturel uddannelse som international udviklingsstrategi? Og hvordan kan uddannelsen styrke de oprindelige folks selvbestemmelsesret indenfor nationalstaten?

1.4 Formål

Formålet med nærværende speciale er at undersøge og vurdere, hvordan koloniale magtstrukturer påvirker de oprindelige folk, og deres ret til uddannelse og selvbestemmelse i Latinamerika. Derudover har specialet til hensigt at skabe en forståelse af, hvordan kommunikation kan have en forandringsskabende effekt på dette. Særligt, hvordan etableringen af dialogiske processer i uddannelse, kan styrke aktørers muligheder for at blive en del af de beslutningsprocesser, der påvirker deres liv. Disse målsætninger for specialet skal opnås med afsæt i etnografiske metoder, samt en teoretisk ramme i dialogisk kommunikation, kritisk pædagogik og post-udviklingsteorier.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en forestilling om at udviklingsprocesser, er historisk betingede processer, som er rodfastet i politiske, økonomiske og kulturelle forhold. Ud fra denne forståelse vil jeg undersøge, hvordan TIU bevæger sig fra en nationalpolitisk strategi, til en udviklingsstrategi i en oprindelig landsby i Amazonas. En undersøgelse der har til formål at skabe indsigt i, hvordan statslige processer kan påvirke og bestemme en udvikling på et lokalt plan. Herunder ønsker jeg at opnå kendskab til, på hvilken måde statslige magtrelationer transformeres og reproduceres igennem lokale aktører.

Derudover skal undersøgelsen bidrage til at skabe en forståelse af de udfordringer og problemstillinger, som NGO'er møder i deres udviklingsarbejde. Særligt, hvilke udfordringer der er kendetegnende for de former for internationalt udviklingsarbejde, der fokuserer på at styrke og bemyndige lokalsamfund gennem et kulturelt fokus. Slutteligt har specialet til formål at give en forståelse af, hvordan lokale identitetsformationer påvirkes af politiske processer, samt hvordan globale strømninger påvirker de lokale samfund.

Med afsæt i specialets overordnede formål, vil jeg i det følgende præsentere specialets teoretiske ramme.

Kapitel 2: Teoretisk ramme

Specialets teoretiske ramme vil tage udgangspunkt i en række teorier omkring kommunikation, pædagogik og international udvikling, da dette vil være afgørende for undersøgelsen af førnævnte problemformulering.

Ud fra problemformuleringen vil jeg tage udgangspunkt i en række dialogiske kommunikationsteorier for at fokusere på, hvorvidt TIU formår at skabe læringssituationer, der på et lokalt plan har relevans for den enkelte elev. Endvidere for at fokusere på, hvorvidt den kan udvikle kichwaernes levevilkår ved, at styrke deres rolle i det peruvianske samfund. Jeg vil her anvende Mikhail Bahktins og Louise Phillips' dialogiske tanker til at danne en forståelse af, hvorvidt undervisningen kan have en forandringsskabende effekt, gennem dens etablering af relationer og dialog mellem underviser, elev og lokalsamfund (Bahktin 1981; Bahktin 1984; Phillips 2011A; Phillips 2011B).

I forlængelse heraf vil det være relevant at inddrage udviklingsteoretiske perspektiver til at skabe en forståelse af, hvad der kendetegner TIU som en international udviklingsstrategi. Her vil jeg blandt andet inddrage postudviklingsteoretikerne Arturo Escobars og Thierry Verhelsts begreber omkring afkolonisering, selvbestemmelse og lokalt ejerskab til at forstå tankerne bagved TIU (Escobar 1995; Verhelst 1987). Ligeledes vil jeg inddrage Jan Nederveen Pieterse's kritik af det kulturelle fokus i udviklingsdebatten til at problematisere Formabiaps udviklingsarbejde og sætte spørgsmålstejn ved, om TIU forholder sig til de reelle udviklingsproblematikker, der er kendetegnende for kichwaerne ved Campo Serio (Pieterse 2000; Pieterse 2001).

TIU skal dog, først og fremmest, anses som en pædagogisk og læringsmæssig strategi. En strategi, hvor Formabiap gennem uddannelse vil skabe muligheder for, at kichwaerne kan styrke velfærden i deres lokalsamfund. Nedenfor vil jeg derfor indlede det teoretiske kapitel med at fokusere på Paulo Freires pædagogiske og uddannelsesmæssige perspektiver på, hvordan afkolonisering, særligt dekonstruktionen af vestlig viden og magt, kan realiseres gennem undervisning, hvor fokus er på at den enkelte elev skal udvikle en kritisk bevidsthed (Freire 1998; Freire 2011).

2.1 Frigørende pædagogik

Den brasilianske pædagogiske tænker, Paulo Freire, danner gennem sin teori omkring frigørende pædagogik konkrete perspektiver på, hvordan vestlig viden og magt kan dekonstrueres gennem uddannelse og læring (Freire 1998; Freire 2011).

Freires teori vil her i specialet udgøre en central analyseramme i undersøgelsen af, hvordan TIU kan være med til at styrke kichwaernes levevilkår gennem en uddannelse, hvor inddragelsen af kichwaernes kultur, sprog og traditioner er fundamental.

Gennem sin teori har Freire stort fokus på, at læring skal skabes gennem dannelsen af dialogiske relationer, hvor både underviser og elev bliver set som lærende subjekter. Ifølge Freire er dialogen mellem underviser og elev nemlig afgørende for at kunne bryde ud af de hegemoniske positioner, som den traditionelle skoleundervisning har skabt mellem den oprindelige befolkning og den dominerende mestizo befolkning (Freire 1998: 66, 74). Selve baggrunden for Freires tanker er et kritisk blik på den traditionelle skole i Latinamerika. Han anser denne som et produkt af de ulige magtrelationer, der har eksisteret mellem magthaverne og de undertrykkede siden kolonitiden (Ibid.: 2, 19). Ud fra dette argumenterer Freire for, at den læring og viden, som traditionelt har været produceret i skolen, aldrig vil have mulighed for at være objektiv eller neutral, da den altid vil være forankret i historiske og sociale omstændigheder. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at skolen traditionelt set har taget udgangspunkt i vestlig viden, hvilket har betydet, at den vestlige erfaring af verden er blevet grundlag for, hvad der anses som legitimt i samfundet (Ibid.: 19f). Ifølge Freire har dette betydet, at den traditionelle skole ofte er blevet fremmedgørende over for den lærende, da den ikke har skabt en kontekstualiseret viden, der kan sættes i forbindelse med den lærendes livssituation (Freire 1998: 12; Freire 2011: 9). Freire sammenstiller her den traditionelle læring med en bankuddannelse, hvor læringen bliver videreført direkte til den lærende, der fremstår som en passiv modtager. En læringsproces, hvor underviserens forestilling om verden og mennesket bliver konstituerende for undervisningen (Freire 2011: 13). Freire argumenterer herfor, at denne type undervisning medfører, at eleverne bliver objektiviseret sådan, at den enkelte elevs egne kulturelle erfaringer ikke får betydning for undervisningen. Ifølge Freire bliver eleverne gjort til tomme containere, som underviseren blot skal fylde op med viden, dannet ud fra magthavernes forståelse af verden (Ibid.: 51f).

På baggrund af sin kritik af den traditionelle uddannelse fremlægger Freire sine tanker omkring frigørende pædagogik, som gennem deltagelse og dialog skal skabe en læring, der kan handle imod de undertrykkende elementer, der har præget den traditionelle undervisning og samfundet i al almindelighed. I den frigørende pædagogik skal læringsprocessen bygges på en gensidig proces mellem underviser og elev, da det er centralt, at undervisningen skabes i fælleskab med eleverne og ikke for dem (Freire 1998: 46, 65).

Med afsæt i Freires teori vil det altså være afgørende at TIU ikke navngiver den verden og udvikling, der skal skabes i Campo Serio, men at dette bliver navngivet i undervisningen gennem elevernes selvstændige og indbyrdes refleksioner samt gennem dialogen med underviseren. Det vil ud fra Freires filosofi være centralt, at læringen bliver bygget på deling og rekonstruktion af erfaringer mellem underviser og elev, da dette gør læringen til en deltagende og forandrende proces, hvor både underviser og elev inddrages og aktiveres gennem undervisningen (Ibid.: 72ff). Ifølge Freire er det nemlig afgørende, at ingen navngiver verden på baggrund af en anden, da dialogen kun skabes gennem lige rettigheder til at tale og reflektere. De dialogiske relationer skal her være med til at gøre læringen til en kreativ erfaring af verden og ikke en transmission af viden fra magthaverne til de magtesløse. De dialogiske relationer mellem underviser og elev skal være med til at ophæve de hegemoniske positioner, der traditionelt har præget undervisningen og i stedet gøre den til en gensidig transformativ deling af viden, hvor begge parter lærer af hinanden. Ud fra dette anses både underviser og elev som lærende subjekter (Ibid.: 66ff). I den frigørende pædagogik forandres de traditionelle kommunikationsbegreber omkring afsender og modtager altså på mange måder, da hverken underviseren eller undervisningsinstitutionen skal ses som afsendere af information, ligesom eleverne heller ikke skal opfattes som modtagere. I stedet skal de begge anses som ligeværdige deltagerer i undervisningen ud fra en horisontal interaktion, hvor deres dialog skal producere den gældende viden (Ibid.: 73).

I Freires pædagogiske filosofi optræder dialog altså som et afgørende begreb, da dialogen skal skabe balancerede undervisningssituationer, hvor underviser og elev i fællesskab danner et syn på verden og deres egen livssituation ud fra gensidighed og ligeværdighed. Med udgangspunkt i dette vil jeg nedenfor tage udgangspunkt i dialogiske kommunikationsteorier til at danne en forståelse af, hvordan dialogiske relationer skabes i praksis.

2.2 Dialogisk kommunikationsteori

Freires dialogiske tanker omkring frigørende pædagogik er stærkt inspireret af den russiske semiotiker Mikhail Bakhtin. Ud fra et poststrukturalistisk blik forstår Bakhtin dialog som de betydningsdannelser, der udspiller sig i relationen mellem forskellige - ofte modsætningsfyldte - stemmer⁶ (Bakhtin 1984: 293). I Bakhtins forståelse får enhver af sprogets ytringer eller stemmer en betydningsdannende funktion.

⁶ Bakhtin definerer begrebet ”stemmer” som diskurser, ideologier, perspektiver eller temaer, hvorfor begrebet skal forstås som mere end blot en enkelt persons ytringer (Phillips 2011A: 172).

Her er det afgørende, at betydningsdannelsen i sproget opstår relationelt, hvilket bevirker at dannelsen af betydninger bliver dynamisk og uafsluttelig, da sproget og den enkelte ytring består af forskellige stemmer, som er forskellige og modsætningsfyldte (Phillips 2011B: 172). Sproget skal her forstås som relationelt, dynamisk og uafslutteligt, da der hele tiden bliver dannet nye betydninger gennem dets forskellige stemmer. Ifølge Bakhtin kan man derfor heller ikke tale om ét sprog, men i stedet forskelligartede stemmer, der optræder som bestemte diskurser, ideologier, perspektiver eller temaer. Ud fra denne forståelse kan en person derfor tale med flere stemmer. Der vil dog altid være bestemte stemmer, der er mere dominerende end andre. Bakhtin anvender her begrebet polyfoni til at beskrive, hvordan det enkelte individ kan besidde flere og forskellige stemmer, alt efter hvilken kontekst det optræder i.

Herudfra argumenterer Bakhtin for, at dialogen bliver et udtræk af de magtrelationer, der præger det sociale liv (Bakhtin 1981: 427). Gennem etablering af dialog vil det betyde, at TIU i Campo Serio kan være med til at reformulere sociale og kulturelle perspektiver. Dette, idet de sociale og kulturelle værdier, som er indlejret i landsbyens forskellige stemmer, kommer i spil gennem forskellige interaktioner i undervisningen. Ifølge Bakhtin vil dialogen derfor have en menings- og sandhedsskabende funktion gennem de spændinger og relationer, der opstår i kommunikationen (Ibid.: 281). Her er det dialektiske samspil mellem forskellige og modsætningsfyldte stemmer med til at dække over de forskelle og konflikter, der kommer til udtryk i kommunikationen. Bakhtin forstår dog ikke de forskellige spændinger i kommunikationen som en barriere for fælles forståelse, men som nødvendige kræfter i skabelsen af betydning. Bakhtin overfører her termer fra fysikken omkring centripetale og centrifugale kræfter til at beskrive de spændingsfelter, der opstår imellem forskelligartede stemmer. Her argumenterer Bakhtin for, at de centripetale kræfter i sproget arbejder mod flerstemmighed og ensartethed ved at trække sproget imod én central pointe. En centripetal kraft, der skaber en standardiseret forestilling af verden ved at lukke ned for alternative perspektiver (Phillips 2011B: 27ff). Derimod søger de centrifugale kræfter mod forskellighed og modsætninger og skaber dermed et decentraliseret sprog, dannet af alternative og konfronterende stemmer (Ibid.). Bakhtin argumenterer her for, at det netop er i spændingsfeltet mellem forskellige stemmer, som er formet af både centripetale og centrifugale kræfter, at dialogen kan opstå, og der kan skabes en fælles viden, som er menings- og sandhedsskabende (Bakhtin 1981: 272). Forskelligheden i sproget er nemlig et afgørende element til at få fremstillet nye diskursive temaer, som kan være med til at udfordre de dominerende diskurser.

I analysen af TIUs evne til at skabe et læringsmiljø, som kan have en forandringsskabende effekt i de oprindelige samfund, vil det netop være interessant, hvorvidt denne forskellighed og flerstemmighed kommer til udtryk i undervisningen.

I forlængelse af den bakhtinske forståelse af dialog refererer kommunikationsforskeren Louise Phillips til den østrigske filosof Martin Buber, som anlægger en mere præskriptiv tilgang til dialog (Phillips 2011A). Igennem denne tilgang forholder Buber sig mere konkret til den måde, man relaterer sig til den anden i kommunikationen, hvor fokus er på etik og normativitet. Ud fra Bubers filosofi skal der opstå en særlig relation mellem mennesker, før dialogen kan opstå, og Buber skelner her mellem to forskellige relationer, jeg-du relationer og jeg-det relationer. Ifølge Buber skabes dialogen kun gennem udvikling af jeg-du relationer, hvor jeg'et forholder sig til modparten som et subjekt, og derved opnår en dyb erkendelse af vedkommende, som kan give en gensidig relation mellem parterne i kommunikationen. Modsat jeg-det relationen, hvor jeg'et forholder sig til modparten som et objekt eller som et instrument til at opnå egne interesser (Ibid.: 31). Buber argumenterer herfor, at det er de forskellige spændinger i kommunikationen, der afgør, hvorvidt der skabes en jeg-du eller en jeg-det relation. Her er det først og fremmest afgørende, at man er åben og tilstede over for den anden samt accepterer vedkommende som en partner fremfor et instrument. Buber har her stor fokus på den betydning, der skabes relationelt i dialogen gennem tanker, følelser, handlinger, etc. (Ibid.: 30). Ifølge Buber opstår jeg-du relationen af sig selv og kan derfor ikke planlægges eller faciliteres. Ud fra Bubers filosofi vil det altså være afgørende at undersøge de interpersonelle relationer, som dannes mellem underviser og elev i TIU. Her vil det være interessant at forholde sig til, om relationerne i klasselokalet opstår på baggrund af naturlig gensidighed, hvor underviser og elev behandler hinanden som individ og dialogpartner uden at gøre sig til dommer over den andens synspunkter.

Phillips henviser desuden til Michel Foucaults begreber omkring diskurs samt magt og viden. Gennem Foucaults kritiske analyser finder Phillips det muligt at undersøge, hvordan forskellige stemmer dominerer, marginaliserer eller ekskluderer andre stemmer (Phillips 2011A: 43). Herudfra argumenterer Phillips for, at en dialog altid vil foregå inden for en bestemt diskurs, præget af forskellige magt- og vidensforhold. Phillips fokuserer her på definitionsmagten, som er determinerende for kommunikationen, da den sætter en grænse for, hvad der kan siges eller gøres i den enkelte situation (Ibid.: 44). Phillips argumenterer nemlig for, at der altid vil være en række underliggende spændinger, præget af forskellige magtforhold, der påvirker dialogen (Phillips 2011B: 159).

Ud fra dette er det interessant at forholde sig til, om det overhovedet er muligt at skabe et ligeværdigt forhold mellem underviser og elev i TIU. Ud fra Phillips kan det argumenteres for, at nogle vidensformer og interesser altid vil være dominerende, hvorfor det måske også er en illusion, at TIU skal kunne styrke de oprindelige folks selvbestemmelsesret, da deres viden og interesser vil blive domineret af mere magtfulde aktører.

I specialet vil de ovennævnte dialogiske teorier og begreber blive anvendt til at undersøge, hvorvidt de tosprogede og interkulturelle undervisere i Campo Serio gennem deres akademiske og pædagogiske kompetencer skaber en læring, der har en forandringsmæssig effekt ved, at kunne styrke kichwaerne levevis. Her vil de dialogiske begreber helt konkret blive anvendt til at undersøge relationerne mellem underviser og elev, samt de bredere politiske og kulturelle relationer, som skabes i lokalsamfundet og indenfor den peruvianske stat.

Med udgangspunkt i dette vil jeg i det følgende afsnit betragte TIU fra et makroperspektiv. I dette vil jeg skabe en forståelse af de mere strategiske og politiske prioriteringer, der danner baggrund for international udviklingsstrategi, som TIU.

2.3 Alternativ udviklingsteori

I indledningen af specialet angav jeg, at TIU er med til at markere et politisk skift i tilgangen til oprindelige folk, hvor de oprindelige folks kultur, traditioner og sprog i højere grad skal danne udgangspunkt for uddannelsesarbejdet. En tilgang, som skaber en stærk relation til de alternative udviklingsstrategier, der netop anser inddragelsen af det lokale i udviklingsprocessen som fundamental, da det kan give lokalsamfundet ejerskab og inddragelse (Gran 1983; Verhelst 1987; Escobar 1995; Lewis & Kanji 2009). En af pionererne bag de alternative udviklingsstrategier, Guy Gran, argumenterer i sin bog, 'Development by the People', netop for vigtigheden af, at mennesker gøres bevidste om deres position i samfundets hierarki, da de kun derigennem har mulighed for at forandre det (Gran 1983). Til at skabe denne bevidsthed har Gran særligt fokus på relationerne mellem magt og viden og argumenterer for, at fattigdom ikke skal ses som et resultat af mangel på viden, men som en konsekvens af ulige magtrelationer (Ibid.: 7ff). Gran fokuserer derfor på at fremme civilsamfundet og de lokale aktørers muligheder i samfundet, da de herudfra kan foretage en konstruktiv selvudvikling og få egen magt over livets omstændigheder – derigennem begrebet empowerment (Ibid.: 146ff). Grundlaget for disse tanker er et kritisk blik på tidligere oppefra-ned interventioner, der har præget udviklingsprocesserne.

En kritik, der rodfæster sig i postudviklingsteoriene, hvor det er afgørende, at de statslige organisationer udbygges nedad, så der kan blive foretaget en decentralisering af statens opgaver og magt (Escobar 1995; Verhelst 1987). En decentralisering, som Gran selv argumenterer for skal skabe et inklusivt demokrati, hvor civilsamfundet og marginaliserede grupper kan deltage. Dette, fordi det er afgørende, at deres behov og ønsker er i fokus, da det er dem, der skal styrkes og bemyndiges (Gran 1983: 147). Her er det, ifølge Gran, essentielt, at de lokale tager medansvar for udviklingsprocessen, hvorfor folkelig deltagelse også bliver et mål i sig selv, da det er vejen til social, økonomisk og kulturel forandring (Ibid.: 162ff). Ud fra dette vil det altså være afgørende, at kichwaerne gøres bevidste om deres position i det peruvianske samfund, da de kun derigennem har mulighed for at skabe en forandring, der kan styrke selvbestemmelsesret og dermed styrke deres levevilkår. Det er her afgørende, at TIU skaber råderum for, at kichwaerne selv kan tage ansvar for egen udvikling, så de selv har mulighed for at definere, hvad der er den bedste udviklingsvej for deres samfund.

De alternative udviklingsteorier skal altså, i høj grad, ses i lyset af postudviklingsteoriene, som anlagde kritikken af tidligere udviklingsprocesser skabt på baggrund af moderniserings- og afhængighedsteorier (Escobar 1995; Verhelst 1987). Den colombianske antropolog Arturo Escobar kritiserer her tidligere udviklingsprocesser for ikke at inddrage lokal viden og kontekst i udviklingsarbejdet. En tilgang, som Escobar argumenterer for, har været med til at fastholde udviklingslande som ressourcetsvage og underudviklede (Escobar 1995: 53). Et perspektiv, som deles af Thierry Verhelst, der argumenterer for, at afhængigheden af den vestlige verden har resulteret i, at befolkninger er blevet fratvunget deres kulturelle identitet, så de ikke længere er selvbestemmende (Verhelst 1987: 62). Verhelst forholder sig her kritisk til NGO'ers rolle i udviklingsarbejdet, da de, på trods af målsætninger om at udviklingen skal skabes lokalt, skaber et ulige magtforhold i udviklingsprocessen, idet de kommer til at sætte rammerne for, hvilken vej udviklingen skal gå (Ibid.: 91). Derfor argumenterer Verhelst, ligesom Escobar, for at udviklingsarbejdet skal være menneskecenteret med fokus på den kultur og de traditioner, der kendetegner det enkelte samfund, da det sikrer, at udviklingsprocessen ikke bliver fremmedgørende (Ibid.: 13ff; Escobar 1995: 16ff). Postudviklingsteoriene har her stort fokus på internationale og nationale aktøres roller i udviklingsprocesser, i særdeleshed NGO'er. Ud fra dette vil det være naturligt at problematisere Formabiaps position i forhold til TIU i Campo Serio.

Her vil det være afgørende at forholde sig til, om Formabiap skaber et ulige magtforhold i udviklingsarbejdet, der medfører, at undervisningen ikke bliver på kichwaernes præmisser, men på det som Formabiap som organisation anser som den bedste læringsform og udviklingsvej.

Igennem Escobars og Verhelsts perspektiver bliver udviklingsdebatten i høj grad til en kulturel magtkamp, hvor det er altafgørende, at udviklingsprocessen bliver på den lokale kulturs præmisser. Den hollandske sociolog og globaliseringsteoretiker Jan Nederveen Pieterse argumenterer dog for, at det kulturelle fokus kan give en forsimplende og overfladisk udviklingsdebat, da fokus udelukkende bliver på at inddrage den traditionelle kultur, hvorved man ikke forholder sig til, at kulturen også er en politisk magtarene (Pieterse 2000; 2001). Pieterse anerkender, at det kulturelle udviklingsarbejde kan være med til at gøre udviklingen lokal og kontekstnær, men kritiserer dog alligevel det kulturelle fokus for, at det ofte ikke forholder sig til de komplekse omstændigheder, der omgiver den enkelte udviklingsproces. Pieterse fokuserer på, at det kulturelle udviklingsarbejde ofte mangler en forståelse for den kompleksitet, der omgiver det enkelte lokalsamfund. Ifølge Pieterse kan lokalsamfundet nemlig ikke kun afgrænses som et homogent samfund bygget på fælles traditioner, men også som en politisk arena med hierarki, ulige fordeling af viden, interne magtstrukturer og kulturelle modsætninger (Pieterse 2001: 83).

I forbindelse med Pieterses forståelse vil det være interessant at forholde sig til om TIU i Campo Serio skaber en undervisning, der forholder sig til de reelle udviklingsproblematikker, som kichwaerne befinder sig i. Eller om deres uddannelsesmæssige fokus på kichwaernes traditionelle kultur og sprog skaber en udvikling, der ikke relaterer sig til udfordringer, som kichwaerne møder i dag. Her argumenterer Pieterse for, at det er afgørende, at man forholder sig specifikt og kritisk til kulturens rolle i udviklingsdebatten, da man derigennem får mulighed for, at reproblematisere tanker om udviklingsarbejde og de interkulturelle relationer, som ligger implicit i diskurserne om udvikling. Et kritisk blik, der kan give en forståelse af, hvordan udviklingsarbejdet kan tilpasses den konkrete udviklingsproces (Ibid.: 68), så der skabes en balance i udviklingsarbejdet. I forlængelse af Pieterse argumenterer antropologen Roger Keesing for, at forestillingen omkring kultur altid vil være defineret af bestemte grupperinger i samfundet, der repræsenteres mere end andre (Keesing 1994: 306f). Ud fra Keesings forståelse vil det derfor være afgørende, at udviklingsarbejdet i Campo Serio bygger på en kultur-tilgang, som ikke er defineret af forskellige politiske magt- og interesseforhold.

Her er det afgørende, at kulturen ikke betragtes som homogen, men som en kompleks og sammensat størrelse (Ibid: 309f), da man derigennem kan få afdækket og problematiseret de kulturelle forhandlinger, der ligger til grund for udviklingsarbejdet.

Keesing og Pieterse forholder sig altså kritisk til den øgede vægtning af kultur i udviklingsarbejdet. Dette, idet de argumenterer for, at inddragelsen af kultur ofte giver et homogeniseret billede af de enkelte lokalsamfund, hvilket ikke skaber en relation til den kulturelle diversitet og hybriditet, som ligger implicit i ethvert samfund. Keesing og Pieterses teorier vil i nærværende speciale danne udgangspunkt for et kritisk blik på TIU, hvor det er muligt at problematisere uddannelsens målsætning. En målsætning om, at undervisningen med fokus på kichwaernes traditionelle kultur og sprog skal være med til at udvikle lokalsamfundets velfærd. Pieterse tager her, generelt set, afstand fra tidligere postudviklingsteorier, hvilke kritiserer internationalt udviklingsarbejde for at være et neoimperialistisk eller postkolonialt foretagende, der fratvinger oprindelige og andre marginaliserede folk deres traditioner og kultur ved ikke at tage hensyn til deres traditionelle kultur og sprog (Pieterse 2001: 110f). Postudviklingsteoriens snævre perspektiv på moderniteten og den generelle afvisning af udviklingsprogrammer overser ifølge Pieterse nemlig de muligheder, der er for at problematisere hele udviklingsparadigmet og derigennem skabe et mere refleksivt syn på udvikling. Dette kan være med til at forandre virkeligheden for de folk, der lever i udviklingslande (Pieterse 2000: 185ff). Pieterse argumenterer her for, at postudviklingsteoriernes generelle kritik af udvikling også bliver underminerende over for det enkelte folk, da den ikke evner at skabe forandring, men kun kritik, der blot fastholder udviklingslandene i en underlegen position (Ibid.: 187). Pieterse argumenterer herfor at skabe et mere refleksivt syn på udviklingspraksissen, som kan forholde sig til kulturens hybride træk (Pieterse 2001: 160ff).

Dette er en refleksivitet, som den danske antropolog Kirsten Hastrup giver en række mere konkrete redskaber til at konstruere (Hastrup 1990). Ud fra Hastrups tanker vil det først og fremmest være afgørende, at undervisningen giver kichwaerne mulighed for selv at finde en balance mellem det traditionelle og moderne, så de kan undgå at blive ofre for det destruktive i begge livsformer (Ibid.: 48). Hastrup tager udgangspunkt i, at menneskelig praksis rummer både reproduktion og forandring gennem individets ageren i de fællesskaber, det indgår i. Herudfra argumenterer Hastrup for, at udvikling skal tænkes ind i den lokale historie og indlejres i den igangværende lokale forandringsproces.

Hastrup kritiserer her udviklingsprocesser for ofte at bryde med det lokale liv, så udviklingen ikke skaber nogen reference til fortiden og derfor heller ikke kan bruges til at skabe fremtiden (Ibid.: 49ff). Pieterse, Keesing og Hastrup udfordrer altså på mange måder Escobars og Verhelsts påstande om, at udviklingsarbejdet og den moderne verden partout fastholder udviklingslande som ressourcervage ved at fratvinge dem deres kulturelle identitet. Dette gør de særligt ved at problematisere tankegangen omkring tradition og modernitet.

Et aspekt, som flere postkoloniale teoretikere også har forholdt sig til ved at argumentere for, at lokalsamfund i stedet skal anskues som kulturelle hybrider, der hverken kan betegnes som traditionelle eller moderne (Canclini 2005; Bhabha 2005). I denne hybride tankegang er der stort fokus på de kulturforandringer og – sammenstød, der opstår i mødet mellem det traditionelle og moderne. Et møde, man kan argumentere for, påvirker praksisserne i udviklingslandene, da nye medieformer eller produkter kommer til, og mange lokale praksisser rekonstrueres omkring disse. En proces, der forandrer de lokale kulturers selvstændighed og identitet. Den indiske postkoloniale teoretiker Homi Bhabha fokuserer her på de identitetskomplikationer, som hybridkulturen medfører, hvor mange traditionelle kulturer ender i et tomrum mellem det traditionelle og moderne, der er med til at ødelægge deres identitet og samfundsgrundlag (Bhabha 2005). Ud fra denne forståelse vil det være interessant at skabe en dybere indsigt af kulturen i Campo Serio og fokusere på, hvordan TIU forholder sig til denne kultur. Det vil her, ud fra en hybriditets forståelse, være afgørende, at TIU ikke blot anskuer kulturen i Campo Serio som værende enten traditionel eller moderne, men i stedet har fokus på, at kulturen kan have hybride træk, som undervisningen må forholde og relatere sig til.

Det teoretiske kapitel har bidraget til at skabe en grundlæggende forståelse af TIU gennem tre overordnede teoretiske retninger, nemlig teori med fokus på pædagogik og læring, dialogisk kommunikation samt internationalt udviklingsarbejde. De ovennævnte teorier skal bidrage til at skabe et mangefacetteret billede af TIU, hvor der fokuseres på integreringen af kichwaernes lokale kultur i undervisningen såvel som de dialogiske relationer mellem underviser, elev og lokalsamfund. Derudover skal teorien give mulighed for at analysere på de udviklingsstrategiske valg, som danner baggrunden for TIU. Med afsæt i dette kan det analyseres, hvorvidt TIU giver kichwaerne mulighed for at bryde ud fra deres koloniale fortid og få en selvbestemmende rolle i den peruvianske stat.

Med udgangspunkt i dette vil jeg i det følgende kapitel indføre i den kontekst, som TIU i Campo Serio er en del af. Et kapitel, der skal danne baggrundsviden for den senere analyse og være med til at skabe en kobling mellem specialets teoretiske udgangspunkt og den indsamlede empiri.

Kapitel 3: Kichwaerne ved Campo Serio

Specialet tager, som tidligere nævnt, udgangspunkt i Kichwa-folket bosiddende omkring landsbyen Campo Serio i den nordlige del af den peruvianske Amazonas. I det følgende kapitel vil jeg give et dybere indblik i deres nuværende levevilkår ved at fokusere på de demografiske, kulturelle og undervisningsmæssige forhold, som kendetegner landsbyen. Kapitlet skal give et dybere indblik i den verden, som har dannet udgangspunkt for min undersøgelse. Informationerne bygger primært på førstehåndserfaringer fra studerende på Zungarococha, ansatte ved Formabiap samt indbyggerne i Campo Serio. Den Formabiap-ansatte kichwa i Campo Serio, Alfredo⁷, som varetager en monitorerende funktion i forhold til skolerne i området, er her en central kilde (Bilag 1). Derudover vil jeg henvise til forskellige skriftlige dokumenter fra både Formabiap (Formabiap 2015C) og den peruvianske stat (Constitución Política del Perú 1993; Ley General de Educación 2003; Ministerio de Educación 2013), samt inddrage forskellige teoretikere, som har udført studier af kichwaernes kultur (Hugh-Jones 1979; Gow 1989; Whitten 1976; Mowat 1989; Hudelson 1987).

Indledningsvis er det afgørende at forholde sig til, hvad der kendetegner kichwaerne som folk. Kichwaerne er et oprindeligt folk bosiddende ved Campo Serio - langs floden Rio Napo i Peru. Ifølge Perus nationale statistikker udgjorde kichwaerne ved Rio Napo i 2009 en befolkning på 19.118 personer fordelt på 131 landsbyer (INEI 2009: 13). Landsbyerne er dog spredt ud over et stort areal og indbefatter ofte kun en mindre samling huse centeret omkring en skole eller andre samlende enheder som et lægehus eller en kiosk. Campo Serio er imidlertid en af de største landsbyer i området. Landsbyen er centeret omkring byens skole, hvor der ligger ca. 40-50 træhuse i en 200 meters radius⁸. Udover skolen har landsbyen et lille lægehus og en enkelt kiosk. Der bor ca. 300 mennesker i landsbyen og ca. 700 mennesker i området omkring Campo Serio, inklusive de huse og mindre landsbyer, som er placeret i området tæt på landsbyen⁹. Ud af de 700 mennesker synes en stor andel af kichwaerne at være under 15 år, mens der er en lav andel af unge mellem 15-30 år. Alfredo forklarer, at den primære årsag til dette først og fremmest skal begrundes ved, at mange unge søger mod Iquitos.

⁷ Alle navne nævnt i forbindelse med feltarbejdet er fiktive af hensyn til informanternes anonymitet.

⁸ Optællingen stammer fra egne observationer

⁹ Tallene er fra 2013 og stammer fra Alfredo, som er bosat i Campo Serio, og ansat ved Formabiap.

”Mange af vores unge, særligt mændene, søger væk fra landsbyen for at gennemføre deres værnepligt, for at finde arbejde eller begynde uddannelse i Iquitos. Flere har familie i Iquitos, som de kan flytte ind hos. De er derfor ikke på samme måde afhængige af landsbyen og deres familie her” (Bilag 1: 297-300).^{10 11}

En stor part af den yngre del af befolkningen søger altså mod større byer som Iquitos for at få job eller uddannelse. Dette til trods for, at de fleste familier i landsbyen er selvforsynende på en lang række områder. Under mit ophold erfarede jeg, at langt de fleste familier endnu lever med afsæt i det, de kan jage og samle i den omgivende natur. Alfredos bror, Joaquin, er et godt eksempel på dette. Han forsørger, som mange af de andre mænd i landsbyen, sin familie med de dyr, han jager i skoven, og de fisk, han fanger i floden. Under mit ophold var han hver eftermiddag ude at sætte fiskenet, som herefter blev hentet igen næste morgen. Ligeledes tog han ugentligt på længere jagtture i regnskoven (1: 714-716). Der bliver dog også dyrket afgrøder og holdt kvæg, for at supplere maden fra jagt og samling. Flere af kichwaerne gav her udtryk for, at dette i stigende grad er nødvendigt, idet jagtområderne omkring landsbyen er indskrænkede på grund af en stadig større befolkning og en stigende udvinding af naturressourcer i området. Særligt de store miljømæssige forandringer har medført, at mændene er nødsaget til at vandre længere og længere væk fra landsbyen for at finde frem til gode jagtområder, ligesom at udbyttet fra fiskeri generelt er blevet mindre (1: 374-377, 716-725).

Dette kan være en af årsagerne til, at nye beskæftigelsesmuligheder har fundet til Campo Serio. Under mit ophold gav nogen i lokalsamfundet udtryk for, at de tjente penge ved at fælde tømmer i regnskoven omkring landsbyen, eller havde været ansat ved virksomheder, der udvinder olie i området (1: 145-146, 395-399). Andre handler med afgrøder og kvæg, eller bytter dem for materielle varer (1: 371-373, 730-732). En udvikling, som i høj grad skal ses i lyset af, at landsbyen har fået en stigende kontakt med den omgivende verden. En kontakt, der har ført til, at kichwaerne i stigende grad indlemmes i pengeøkonomien, hvilket har ført til en stigende materialisme og et øget forbrug, hvor musikanlæg, gryder af stål samt diverse forbrugsvarer som øl og slik pludselig har vundet indpas i landsbyen.

¹⁰ Ved henvisning til eller brug af citater fra feltnoter refererer jeg efterfølgende til feltnoternes bilagsnummer og uddragets linjenummer (Bilagsnummer: Linjenummer).

¹¹ Samtlige citater og uddrag fra feltnoter fremstår som egne oversættelser fra spansk til dansk. Jeg har her forsøgt at oversætte så nøjagtigt som muligt.

Selvom kichwaernes levevis i denne tid synes at ændre sig markant, besidder kichwaerne dog stadig en række unikke sproglige og kulturelle kendetegn, som adskiller dem fra befolkningen i Iquitos og andre steder i Peru. Eksempelvis taler kichwaerne ved Campo Serio en regional dialekt af Quechua, som kaldes Amazon-kichwa (Ethnologue 2015). En dialekt, som er et kendetegn for kichwaerne i det nordlige Peru, og som er med til at karakterisere dem som Amazon-kichwaere eller lavlands-kichwaere (Ibid.). Kichwaerne ved Campo Serio skal her ses som en del af et større lingvistisk fælleskab forbundet af det oprindelige sprog quechua, der siden Inkatiden har været det centrale sprog i Latinamerika, og stadig i dag er det det mest talte sprog blandt oprindelige folk i Latinamerika. Det skal dog bemærkes, at et stigende antal af kichwaerne i Campo Serio forstår og taler spansk. Kichwa er dog stadig det primære sprog i Campo Serio. Eksempelvis erfarede jeg under mit feltarbejde, at mange ikke taler eller forstår spansk. Særligt de ældre og kvinderne i landsbyen er næsten udelukkende i stand til at kommunikere på kichwa.

Det er ikke kun sproget, der afgrænser kichwaerne og definerer deres kultur. Under mit ophold oplevede jeg helt særlige ceremonier og traditioner, der alle bidrager til en kulturel definition af kichwaerne. Jeg oplevede blandt andet, at drikken masato har en helt essentiel betydning. Dette, fordi drikken synes at have en række definerende egenskaber i forhold til det at være kichwaer. Drikken er lavet på kichwaernes vigtigste afgrøde, yuca, og den bliver serveret i nærmest samtlige sociale kontekster. Her er den en fast del af ethvert besøg fra familie og venner, ligesom den er en fast bestanddel af landsbyernes fælles møder eller arbejdsdage samt indgår i særlige ritualer og spirituelle handlinger (1: 163-167, 311-324). Derudover er masatoen en central del af kichwaernes diet, hvor den kan anses som deres primære ernæringskilde. Det er ofte igennem masatoen, at de får det nødvendige daglige kalorie- og vitaminindtag, da det kan være det eneste, som er tilgængeligt i husholdningen (1: 336-337). Og selvom mange familier har kød eller fisk, bliver der alligevel drukket mange liter masato hver dag.

Derudover fremstår selve dyrkningen¹², fremstillingen¹³, og indtagelsen¹⁴ af masato som særlige kulturelle processer i sig selv. Dette giver masatoen en vigtig funktion i forhold til kønsrelationer, sociale rangordner og sociale bånd mellem familier i landsbyen (Hugh-Jones 1979; Gow 1989; Whitten 1976; Mowat 1989).

Antropologerne John Hudelson og Norman Whitten fokuserer i deres studier af kichwaernes kultur netop på sproget og masatoen som to altafgørende identifikationsmarkører. Særligt fordi disse gennem historien har været med til at adskille dem fra landets mestizo befolkning (Hudelson 1987: 9; Whitten 1976: 16f).

Ud fra denne beskrivelse af de demografiske og kulturelle forhold, der kendetegner kichwaerne ved Campo Serio, vil jeg nedenfor fortsætte kapitlet med at fokusere på de uddannelsesmæssige forhold, der kendetegner landsbyen,

3.1 Uddannelse og læring i Campo Serio

Skolen i Campo Serio skal ses som en del af et større netværk af skoler i omkringliggende landsbyer, der går under betegnelsen CEBES¹⁵. Den CEBES, hvori Formabiap er hjemmehørende, udgøres af i alt seks skoler, hvor der efter Formabiaps optælling i 2014 var 428 elever fordelt på disse seks skoler (Formabiap 2015C). Skolen i Campo Serio er den største af skolerne i området og samtidig den eneste, som har undervisning for secundaria, der er det ældste klassetrin fra 7.-10. klasse. Derfor kommer ældre elever fra andre landsbyer til Campo Serio for at modtage undervisning. Normalt starter skoledagen kl. 8 for de ca. 100 elever, der er indskrevet på skolen. De fleste elever ankommer til skolen på gåben, men der er også elever, som kommer sejlene til skolen i små kanoer. Eleverne på skolen er opdelt på forskellige klassetrin. De yngste elever går i inicial, svarer til børnehaven og 0. klasse. Herefter fortsætter de på primaria, som svarer til 1.-6. klasse.

¹² Dyrkningen af masato foregår i chagras, der kan ses som familieejede haver, placeret tæt ved landsbyen i et område i regnskoven. Det er primært yuca, der dyrkes i chagraen, men også sukkerrør og forskellige frugter bliver dyrket her. Alfredo fortæller, at chagraen er et feminint domæne, og gennem sine fortællinger skaber han en spirituel tilgang til dyrkningen af yuca og dens transformation til masato. Herigennem skabes der forbindelser mellem skabelsen af børn og dyrkningen i chagraen (1: 477-486).

¹³ Fremstillingen af masato er forbeholdt kvinderne. De høster yucaen i chakraen, som er familieejede haver, koger de opgravede yuca bløde og moser dem til en flydende masse. Den afsluttende og mest karakteristiske proces er, at kvinderne gennemtygger de eksisterende yucatrade og spytt det ud i drikken igen. En proces, hvor kvindernes spyt bliver blandet med den øvrige masse, sådan at drikken fermenteres (1: 468-471).

¹⁴ Indtagelsen og serveringen af masato er med til at definere kønsrelationer og en række sociale positioner i landsbyen. Det er kun kvinderne, der serverer masatoen, og den serveres i en 1-1 relation, hvor turtagningen er defineret ud fra en række sociale rangordner, hvor det er de gæstende mænd eller dem med størst social status, der får serveret først (1: 171-177).

¹⁵ CEBES – Comunidades y Escuelas para el Bien Estar (Landsbyer og Skoler for Bedre Livsvilkår).

Her er klassetrinene slået sammen, så 1.- 2. klasse, 3.-4. klasse samt 5.-6. klasse har undervisning sammen. Derudover er der generelt en større repræsentation af drenge på skolen, ligesom der er en aldersforskel mellem pigerne og drengene på de forskellige klassetrin. Dette skal ifølge landsbyens *Apafa* ses i lyset af, at flere forældre tidligere har valgt at holde familiens piger væk fra skolen, idet de skal hjælpe med praktiske opgaver i hjemmet.

”Førhen oplevede jeg ofte, at mange forældre havde svært ved at forstå skolens arbejde. Derfor blev særligt mange piger holdt væk fra skolen, da forældrene så det som langt vigtigere, at de hjalp til i hjemmet og i familiens chagra” (1: 276-279).

Når man betragter skolen i Campo Serio i lyset af det nationale skolesystem, er det centralt, at undervisningen i Campo Serio ligesom den øvrige skoleundervisning i Peru har været præget af en ensidig tilgang til læring. Her har det først og fremmest handlet om, at børnene skulle lære spansk og lære om det civiliserede livs vaner (Gonzales Mantilla 1999). Alberto som er underviser på skolen kan her fortælle, at den traditionelle skolegang startede tilbage i landsbyen i 1974. Her kom underviserne til landsbyen fra større byer i Peru og kunne kun tale spansk. En undervisningssituation, som ifølge Alberto var uholdbar, da hverken han selv eller hans klassekammerater kunne spansk (1: 651-653). Ifølge Alberto skete der dog forandringer, efter en gruppe spanske missionærer i slutningen af 1970’erne kom til området (1: 654-658). De indførte tosproget undervisning i landsbyen og havde herved fokus på elevenes sproglige baggrund. Undervisningen havde dog en afkulturaliserende målsætning, da den primært var målrettet mod, at eleverne skulle kende den kristne tro, så de kunne integreres i staten og blive civiliserede.

Efter missionærernes uddannelsesarbejde blev der siden hen etableret et stigende pres på den peruvianske regering fra den internationale verden, NGO’er og oprindelige folks organisationer. Hensigten med dette var, at oprindelige folk skulle have mulighed for at modtage undervisning i eget sprog. Et pres, der førte til, at TIU blev en integreret del af den statslige uddannelsespolitik i Peru gennem konstitutionen fra 1993 (Constitución Política del Perú 1993). Konstitutionen var på mange måder skelsættende for den oprindelige befolkning, fordi den officielt bidrog til at forandre det spanske sprogs dominerende status i Peru samt politisk anerkende de oprindelige kulturer. I konstitutionen skrives det, at alle oprindelige sprog i de regioner, hvor de er dominerende, skal anses som officielle sprog (Ibid.: art: 48).

Mens det endvidere fastslås, at enhver peruviansk statsborger har ret til en kulturel og etnisk identitet, ligesom staten er forpligtiget til at beskytte den etniske og kulturelle pluralitet i landet (Ibid.: art. 2, sek. 19). Efter diversitet i flere århundreder havde været det centrale problem for den nationale forening i Peru, fokuserede konstitutionen nu på, at kulturel og lingvistisk diversitet kunne udvikle det nationale fællesskab (Ibid.: art. 17). Den politiske tilgang til TIU er senere blevet præciseret i artikel 20 i den generelle uddannelseslov, hvor tosprogethed angives som uddannelse i mere end et sprog, mens interkulturalitet defineres som sameksistens, lige rettigheder og anerkendelse af alle kulturer (Ley General de Educación 2003). I det lys skal TIU ses som et centralt politisk værktøj for den peruvianske stat til at skabe anerkendelse og respekt omkring den oprindelige befolkning.

Igennem disse politiske beslutninger skal man forstå Formabiaps uddannelsesarbejde i Campo Serio. Formabiaps uddannelsesprogram blev indledt i 1988 i overensstemmelse med uddannelsesministeriets retningslinjer for TIU, hvorfor deres arbejde også er underlagt den gældende nationale lovgivning på området. I praksis er Formabiap dog i høj grad selv med til at påvirke en række processer omkring TIU, særligt gennem deres lærerseminarium Zungarococha, hvor Formabiap selv står for uddannelsen af nye undervisere med tosprogede og interkulturelle kompetencer. I Campo Serio er Formabiaps uddannelsesarbejde særligt fokuseret på at styrke relationerne mellem skole og lokalsamfund. Dette gøres ved at identificere de mest presserende problematikker i landsbyens liv og indskrive disse problematikker i skoleundervisningen. Hermed etableres der, eksempelvis, undervisningsforløb i affaldsproblematikker (Formabiap 2010) eller træfældningsproblematikker, så skolen forholder sig til de nuværende problematikker, som kendetegner lokalsamfundet

På trods af Formabiaps uddannelsesinitiativer og de politiske reformer på uddannelsesområdet synes TIU i Campo Serio dog at stå overfor en række grundlæggende udfordringer. Under mit feltarbejde oplevede jeg, at mange undervisere på skolen ikke har modtaget efteruddannelse med fokus på tosprogethed og interkulturalitet og er derfor i stedet uddannet ud fra traditionelle normer (1: 227-229). Derudover var skolens udvalg af tosproget og interkulturelt undervisningsmateriale yderst begrænset, ligesom det eksisterende materiale gav en meget lille forståelse af kichwaernes levevis. Ydermere var det et centralt problem, at der manglede undervisere på skolen. Under mit feltarbejde var der, eksempelvis, ikke tilknyttet nogen underviser til de ældste klassetrin, hvilket betød, at eleverne ofte ikke modtog undervisning eller mere eller mindre var overladt til selvstudie (1: 293-295).

Udfordringer, der mest af alt synes at bunde i politiske og økonomiske prioriteringer, som indikerer, at TIU endnu ikke er fuldstændig integreret i statens tilgang til uddannelse. Et faktum, der bunder i, at TIU stadig bliver anset som en eksperimentel uddannelsesform i Peru, hvor meget af ansvaret er pålagt NGO'er som Formabiap eller særlige forskningscentre med fokus på TIU. Uddannelsesarbejdet med oprindelige folk bliver derfor ikke prioriteret i samme grad som den almene uddannelse, hvorfor størstedelen af den oprindelige befolkning stadig bliver undervist ud fra traditionelle læringsformer.

Med udgangspunkt i de uddannelsesmæssige forhold, som kendetegner Campo Serio, vil jeg nu bevæge mig ned i specialets empiri og fokusere på de metodiske overvejelser, som har dannet grundlag for feltarbejdet.

Kapitel 4: Metodiske overvejelser

I det følgende kapitel vil jeg diskutere de metodiske overvejelser, som ligger til grund for indsamlingen af empiri. Inden jeg går nærmere ind i de enkelte metoder, er det dog først og fremmest afgørende at forholde sig til, at empiriindsamlingen har fundet sted i to forskellige kontekster. Den ene del stammer fra mit praktikophold ved Formabiap, hvor jeg gennem den daglige kontakt med ansatte på kontoret i Iquitos og studerende på lærerseminariet, Zungarococha, har indsamlet data gennem mit fem måneders praktikophold. Den anden del af empirien stammer fra en måneds feltarbejde i Campo Serio. Her boede jeg ved Formabiaps monitor i Campo Serio, Alfredo. Under feltarbejdet observerede jeg blandt andet undervisningen på den lokale skole og var en del af livet i landsbyen. I de metodiske overvejelser nedenfor, vil jeg løbende forholde mig til de to forskellige kontekster, idet der skabes en forståelse af deres empiriske betydning for specialet.

4.1 Den kvalitative metode

Nærværende speciale undersøger, hvilken forandringsmæssig effekt TIU har på kichwaerne ved Campo Serio. Casestudiet skal her være med til at undersøge, hvorvidt uddannelsen styrker og udvikler de oprindelige folks selvbestemmelse og derigennem styrker landsbyens levevilkår.

På baggrund af denne problemstilling finder jeg den kvalitative metode relevant, da den giver mulighed for at indsamle empiri, der er facetteret, dybdegående og rummer væsentlige elementer af verdens komplekse fænomener (Mason 2011: 65). Den kvalitative metode danner ligeledes et solidt sammenspil med det teoretiske udgangspunkt omkring frigørende pædagogik og alternative udviklingsteorier. Dette fordi de inddragede teorier netop har fokus på, at læring såvel som udvikling skal skabes ud fra en kontekstualiseret viden, hvor den enkelte person eller samfund er i centrum. Den kvalitative metode giver nemlig en mulighed for, at informanterne selv kan deltage i produktionen af viden, så empirien skabes gennem deling og rekonstruktion mellem undersøgelsens informanter og mig selv. Her skal den kvalitative metode på samme vis som den frigørende pædagogik blive til en demokratisk metode, hvor hver informant kan give udtryk for egne erfaringer af de forhold, som præger vedkommendes livsverden. Igennem den kvalitative metode vil det derfor være muligt at tænke TIU som ikke blot en uddannelsesstrategi, men nærmere som et bredt fænomen, der kan undersøges fra mange vinkler. I genereringen af empiri har jeg derfor anvendt en metodetriangulering, der skal forstås som en kombination af flere metoder, som skal belyse forskellige aspekter af undersøgelsesgenstanden (Ibid.: 33).

I nærværende undersøgelse består metodetrianguleringen af feltobservationer, situationelle interviews og dokumentanalyser, der alle skal bidrage til at skabe et nuanceret billede af TIU.

Jeg vil i de kommende kapitler give en indføring i hver af metoderne med udgangspunkt i, hvilken kontekst de er udført i samt deres empiriske betydning for undersøgelsen.

4.2 Feltobservationer

Jeg har primært anvendt feltobservationer til at indsamle empiri, da metoden giver mig mulighed for at møde TIU der, hvor den kommer mest til sig selv og viser sig mest umiddelbar og oprindelig (Schiermer 2013: 15ff; Mason 2011: 91). Den canadiske sociolog Erving Goffman argumenterer herfor, at førstehåndsindtrykket er afgørende, da man første gang, man befinder sig et sted, sanser mere, end man nogensinde vil gøre igen, og lægger mærke til ting, som man ikke har mulighed for at erfare igen (Goffman 1989: 130 f). Det er særligt ud fra denne filosofi, jeg er gået til feltet. En tilgang, som har skabt mulighed for, at jeg som udefrakommende kunne observere fænomener ud fra et førstehåndsindtryk. Jeg har her fundet feltobservationen fordelagtig, da den har bidraget til, at mine erfaringer er forblevet unikke og personlige ved, at de ikke er blevet påvirket af mine informanternes erfaringer og meninger. Dette perspektiv har jeg fundet afgørende for undersøgelsen, da mine informanter ikke vil observere ud fra et førstehåndsindtryk og derfor kan være 'blinde' over for aspekter af egen kultur og levevis. Ud fra dette argumenterer flere teoretikere derfor også for, at feltobservationen kan give observanden mulighed for at tilegne sig viden omkring, hvordan det sociale dannes, opretholdes og forandres inden for et specifikt fællesskab (Hastrup 2010: 55f; Corbin & Strauss 2008: 16; Sardan 2008: 9ff; Kvale 1997:63f).

Derudover er det centralt, at udgangspunktet for feltobservationerne har været under konstant forandring, da eksisterende observationer har bidraget til at skabe nye situationer, forståelser og erkendelser, der tilsammen har forandret det metodiske udgangspunkt. Denne forandring af det metodiske udgangspunkt i takt med erfaringsmæssige erkendelser forholder den franske antropolog Oliver de Sardan sig til. Sardan argumenterer blandt andet for, at problemstillingen og indgangen til observationen eller feltet kan modificeres, udvides eller rykkes undervejs, som man får testet forudfattede antagelser (Sardan 2008: 382). Dette kom også til udtryk under mit feltarbejde, hvor det ofte var den enkelte observation, der skabte afsæt for den næste. Hermed var det i højere grad feltet, som var med til at forme mine observationer fremfor på forhånd udvalgte temaer og informanter. Dette kommer til udtryk i følgende observation:

”Efter min morgendukket i floden er der uventet besøg af landsbyens ’Apu’, Mario. (...) Jeg bliver hurtigt inddraget i situationen og finder det naturligt at blive og observere. Også fordi jeg tidligere har oplevet, at der sker interessante interaktioner i Apu’ens tilstedevær” (1: 303-308).

På trods af at jeg har forsøgt at lade feltet forme observationerne, er der gået en række overvejelser forud for observationerne. På baggrund af disse overvejelser anvendte jeg både deltagende og passive observationer i studiet af TIU. De deltagende observationer, som både blev anvendt i Campo Serio og Zungarococha, anvendte jeg, idet metoden var afgørende for at blive en del af den daglige rytme og opnå en forståelse af det liv, som blev levet i de to kontekster. I Campo Serio var jeg, eksempelvis, med til at hente vand fra floden eller med til at slå græsset med machete under landsbyens *minga*, mens jeg på Zungarococha spillede fodbold med de studerende eller var med på fisketur. Jeg oplevede her at min deltagelse skabte en troværdighed omkring min rolle som observatør, da jeg aktivt viste interesse for mine informanter og deres livsverden.

”(...) det ser ud til at blive værdsat, at jeg giver en hånd med ved arbejdet. Under mit ophold indtil nu er det ingen tvivl om, at jeg opfattes som anderledes. Mange af folkene i Campo Serio virker til at have en forudindtaget holdning omkring, hvem jeg er, og hvorfor jeg er her. Jeg oplever dog en stolthed og overraskelse, når jeg udviser nysgerrighed omkring traditioner i landsbyen, såsom minga, fiskeri, masato” (1: 506-510).

Derudover bidrog de deltagende observationer til, at jeg bedre kunne indleve mig i det lokale liv. Særligt i Campo Serio havde denne observationsform en central betydning, da metoden gav mulighed for, at jeg kunne indleve mig i den anderledes hverdag og livsstil, der kendetegner kichwaerne. Derved skabtes en dybere forståelse af informanternes levevis.

Jeg har dog også anvendt passive observationer, da jeg i visse situationer fandt denne metode givende for undersøgelsen. Her fandt jeg det først og fremmest centralt, at mine informanter ikke konstant skulle forholde sig til min tilstedeværelse og fremfor alt mindes om, at jeg observerede dem. I visse tilfælde fik dette afgørende betydning, særligt fordi jeg udseendemæssigt adskilte mig markant fra mine informanter og derfor tiltrak ekstra opmærksomhed.

I observationer af undervisningen på Zungarococha og Campo Serio benyttede jeg derfor udelukkende passive observationer, da jeg fandt det afgørende, at undervisningssituationerne fremstod så naturlige som muligt. Oliver de Sardan er her inde på, at observationer af andres samtaler er ligeså vigtige som forskerens egne, da de giver mulighed for at identificere sig med konteksten (Sardan 2008: 383f). Jeg benyttede derfor også de passive observationer til, at mine informanter kunne forholde sig til min ankomst, og jeg kunne udvise dem respekt ved at betragte tingens tilstand på afstand. Under visse observationer oplevede jeg også, at det var en fordel ikke at være deltagende, da jeg oplevede, at det sociale liv blev mere dynamisk og nærværende uden min indblanding. Særligt den sproglige barriere til befolkningen i Campo Serio gjorde, at min passivitet til tider var givtig. Navnlig fordi, at der ved de deltagende observationer som tidligere nævnt var en sproglig barriere. Herved vil der uundgåeligt være et brud med informanternes hverdag og de naturlige situationer, så der ved deltagende observationer konstant fandt et oversættelsesarbejde sted. Dette oversættelsesarbejde fremstod enten som direkte verbalt eller som mere symbolsk, kropsligt eller kulturelt.

Ud fra ønsket om at tilnærme mig en naturlig plads i de enkelte observationer har jeg ikke taget noter imens, da dette ville minde mine informanter om, at jeg var der for at observere dem (Goffman 1989: 130; Mason 2011: 97; Sardan 2008: 9ff). Under observationerne fokuserede jeg derfor udelukkende på at tage mentale noter, som jeg kunne nedskrive på et senere tidspunkt, hvor jeg var alene. Ved den efterfølgende nedfældning af observationerne har jeg taget afsæt i Nicholas Wolfingers begreb om 'the salience hierarchy' (Wolfinger 2002: 89). Herudfra har jeg udelukkende nedfældet de observationer, som jeg har fundet interessante, skelsættende og relevante. I specialets bilag fremgår dog udelukkende feltnoter, der er relevante for nærværende problemstilling. Noterne er skrevet på dansk, men for ikke at miste betydningen af observationen har jeg nedskrevet enkelte betegnelser på spansk eller kichwa. I noterne har jeg desuden ud fra Clifford Geertz' metode omkring 'thick description' (Geertz 1973: 5ff) forsøgt at inddrage så meget af den kontekst samt de attituder og opfattelser, der repræsenteres i hver enkelt observation. Dette eksemplificerer følgende uddrag fra mine feltnoter:

”Under min tale mærker jeg en stor nysgerrighed fra hele forsamlingen. Da jeg skal til at tale, bliver der helt stille i forsamlingen. Under min korte præsentation virker mændene til at være ret skeptiske omkring min tilstedeværelse, mens kvinderne i højere grad sidder og hvisker indbyrdes og småfniser, alt imens de ind imellem kigger forlegent på mig” (1: 136-139).

’Thick descriptions’ skal først og fremmest sikre, at jeg inddrager alle, små som store, omstændigheder i det analytiske arbejde med TIU. Det skal endvidere bidrage til at behandle hver eneste detalje med respekt for at sikre, at jeg ikke overser implicite symboler og detaljer i empirien.

Slutteligt er det desuden vigtigt at påpege, at observationerne, som indgår i specialet, skal ses som en del af en større kontekst, der udgøres af den ’tavse’ viden, jeg har tilegnet mig under feltarbejdet og praktikopholdet ved Formabiap (Wolfinger 2002: 92.).

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser omkring feltobservationernes bidrag til empirien vil jeg i det følgende forholde mig til, hvordan jeg har indsamlet empiri ud fra situationelle interviews.

4.3 Situationelle interviews

I forbindelse med feltobservationerne har jeg udført en række situationelle interviews. Jeg har først og fremmest inddraget interviews som metode, fordi de kan være med til at be- eller afkræfte bestemte observationer. I andre tilfælde kan de uddybe særlige relationer eller spændinger, som kom til udtryk i feltobservationerne. Følgende uddrag fra mine feltnoter eksemplificerer, hvordan de situationelle interviews er fremkommet under feltobservationerne:

”Luis selv er klædt i en orange arbejdsjakke, mørke bukser og sorte gummistøvler. Bag på hans orange arbejdsjakke står der ’South American Exploration’. Jeg bliver nysgerrig omkring dette og spørger derfor mere ind til, hvor han har fået jakken fra (...)” (1: 392-395).

Steinar Kvale argumenterer for, at forcen ved det kvalitative interview er, at man kan få adgang til umiddelbare og situationsbestemte erfaringer af verden (Kvale 1997: 63f). For at være så åben som mulig over for interviewsituationen og informanten undgik jeg bevidst et spørgsmål-svar-format, da jeg fandt det afgørende, at mine informanter selv satte ord på deres oplevelser.

Dette åbnede muligheden for, at samtalen kunne blive personlig, dybdegående og unik. På samme måde som ved feltobservationerne fandt jeg det her vigtigt at interviewsituationen fremstod så naturlig som muligt - særligt med hensyn til at interviewet kunne udvikle sig i sin egen retning undervejs. Jeg havde derfor ikke fastlagt specifikke emner for interviewene, men lod dem forme sig gennem dialogen og viden fra forudgående observationer. Dette har dog været en udfordring, da et interview altid vil være en konstrueret situation, hvor jeg ønsker en bestemt viden fra informanten (Riis 2005: 99). I visse situationer var det dog nødvendigt, at jeg satte en ramme for interviewet ved at spørge ind til mere konkrete spørgsmål, da situationen bevirkede, at samtalen fik et mere officielt præg. Det var særligt tilfældet i samtaler med undervisere på Zungarococha eller i Campo Serio, hvor konteksten ofte var mere formel, og der var en forventning om, at jeg ønskede en bestemt information fra dem. I disse situationer havde interviewene derfor karakter af delvist strukturerede interviews, hvor interviewet blev formet af spørgsmål, som tog udgangspunkt i egne forståelser af tidligere observationer. Dette var en mulighed for at skabe en fælles referenceramme med min informant og skabe en samtale bygget på fælles viden (Tanggard & Brinkmann (2010: 37f). Jeg anvendte dog ikke en egentlig interviewguide, da jeg fandt det afgørende, at spørgsmålene blev dannet af og i situationen.

I forbindelse med de udførte interviews er det igen afgørende at forholde sig til, at mange interviews har været påvirket af en sproglig barriere. Særligt i Campo Serio blev mange interviews begrænset til enkelte ord og kropssprog, da flere i lokalsamfundet kun havde et begrænset ordforråd på spansk, ligesom jeg kun kunne forstå enkelte ord på kichwa. Her fik Formabiaps monitor, Alfredo, en central position, da han i visse situationer fungerede som oversætter, ligesom han generelt fungerede som gatekeeper i feltarbejdet (Mason 2011: 91). Alfredos betydning som oversætter og gatekeeper vil jeg fokusere nærmere på i afsnittet 'Kriterier for udvælgelse af informanter'.

Nedenfor vil jeg dog initialt forholde mig til, hvilken rolle dokumentanalyse har som metode i specialet.

4.4 Dokumentanalyse

Jeg har anvendt dokumentanalyse af diverse lovgivninger og studieplaner for at opnå et dybere kendskab til de bagvedliggende forhold og strukturer, som har en betydning for TIU i Campo Serio. Denne metode er valgt, idet den kan give informationer, jeg ikke umiddelbart har adgang til som forsker.

Peter Dahler-Larsen argumenterer for, at dokumentanalyse er en givtig metode, da den kan give adgang til en række sociale rum, som forskeren ikke har direkte adgang til (Dahler-Larsen 2005: 235). I nærværende undersøgelse har dokumentanalysen haft en afgørende funktion, da den har givet adgang til den nationale og politiske forståelse af TIU og de oprindelige folk. Et socialt rum, som jeg vil argumentere for, ellers ville have været vanskeligt at få adgang til gennem andre metoder. Jeg har derudover valgt at fokusere på officielle dokumenter, da de ifølge Dahler-Larsen har en institutionel kraft, der gør dem interessante i sig selv. Jeg har her fundet det fordelagtigt, at man gennem dokumentanalysen kan undgå at påvirke det undersøgte objekt og skabe en reaktivitet, hvor den undersøgte reagerer på at føle sig interviewet (Ibid.: 236).

Det har dog afgørende betydning hvilke dokumenter, der inddrages i analysen, da det naturligvis påvirker undersøgelsens resultater. Jeg har her forsøgt at udvælge centrale og officielle dokumenter fra de peruvianske lovgivninger og studieplaner (Constitución Política del Perú 1993; Ley General de Educación 2003; Ministerio de Educación 2013). Disse er dokumenter, som direkte berører TIU. Jeg vil argumentere for, at dette kan sige noget om fænomenet i en bred forstand og være med til at skabe et overordnet billede af den nationalpolitiske tilgang til TIU. Dokumentanalysen skal altså være med til at danne et billede af den nationale tilgang til TIU, som jeg vil sætte i forhold til det lokale billede, der ses gennem interviews og observationer.

Med udgangspunkt i de tre metoder, som har dannet grundlag for min undersøgelse af TIU, vil jeg nedenfor afslutte kapitlet med at forholde mig til de kriterier, som har dannet grundlag for udvælgelsen af undersøgelsens informanter.

4.5 Kriterier for udvælgelse af informanter

Praktikopholdet ved Formabiap har haft en helt central betydning for udvælgelsen af mine informanter. Først og fremmest har opholdet sikret mig adgang til mit undersøgelsesfelt samt skabt grundlag for observationer og interviews på Formabiaps lærerseminarium Zungarococha samt i landsbyen Campo Serio.

I selve udvælgelsen af informanter har Formabiaps monitor i Campo Serio, Alfredo, som nævnt haft en central betydning, da han har fungeret som gatekeeper ved feltarbejdet i landsbyen (Mason 2011: 91). Alfredo, som er født og opvokset i Campo Serio, var med til at skabe troværdighed omkring min rolle i landsbyen og sikre mig en naturlig relation til lokalsamfundet gennem sin troværdighed og autoritet.

Gennem sin rolle som gatekeeper var Alfredo med til at sikre mig adgang til aktiviteter og møder i landsbyen, ligesom han gennem sit store netværk af familiære og venskabelige relationer har skabt grundlag for en lang række observationer, samtaler og situationelle interviews. Under opholdet boede jeg ved Alfredo og hans familie, hvilket gav et unikt og dynamisk indblik i kichwaernes hverdag. Alfredo, og Formabiap i alt almindelighed, har altså haft en central betydning for casestudiet af TIU. Jeg vil komme nærmere ind på deres betydning i slutningen af afhandlingen, hvor jeg vil diskutere specialets validitet og kvalitet.

Jeg vil dog i det følgende fokusere på udvælgelsen af informanter. Det har her været væsentligt, at jeg har ønsket at undersøge TIU der, hvor det kommer mest til sig selv. Jeg har derfor heller ikke fokuseret på at skabe en bestemt variation i min informantgruppe ud fra eksempelvis køn eller alder. I stedet har jeg forsøgt at lade mine observationer og interviews være centreret omkring TIU, hvad enten emnet berøres direkte i konkrete undervisningssituationer, eller der skabes en forståelse af fænomenet gennem observation af hverdagspraksisser. Det er her essentielt, at Formabiap skaber en forståelse af TIU som værende mere end blot en udvikling af uddannelsen i Campo Serio. Ud fra Formabiaps uddannelsesstrategi skal TIU nemlig ses som en bred social og kulturel strategi, der skal være med til at styrke lokalsamfundets samlede livsvilkår (Formabiap 2015B). Min udvælgelse af informanter bærer derfor også præg af en spontan og situationel udvælgelse, hvor jeg ikke har fokuseret på at få en så varieret informantgruppe som muligt, men udelukkende har efterstræbt at lade den enkelte situation styre udvælgelsen. Dette argumenterer Bjørn Schiermer også for, er essentielt for at sikre sig, at udvælgelsen tager udgangspunkt i feltet, og undersøgelsens informanter dermed repræsenterer dette (Schiermer 2013: 28).

Formabiap og Alfredo har dog som gatekeepere haft en indirekte betydning for udvælgelsen af informanter, da det i høj grad er gennem deres netværk og relationer, at informanterne er inddraget. Derudover har min egen sociale position haft en central betydning i adgangen til informanter. Her har det haft stor betydning, at jeg ankom til feltet som mandlig og vestlig akademiker. I Campo Serio oplevede jeg en stor opdeling mellem den mandlige og kvindelige livsverden, hvilket betød at jeg som mand primært fik adgang til den mandlige del. Dette erfares endvidere gennem mine feltnoter:

”Jeg spørger lidt ind til selve produktionen af masato, men det er svært at få nogen klare svar fra kvinderne, som enten ikke forstår mig eller ikke ønsker at tale med mig. Jeg holder mig derfor lidt på afstand af produktionen, men ser alligevel nysgerrigt med på afstand” (1: 465-468).

Der kan derfor også argumenteres for, at der findes en mandlig bias i informantgruppen. En bias som har betydet, at empirien bygger på observationer dannet på baggrund af et mandligt udgangspunkt. Her har det endvidere en betydning, at jeg som dansk studerende med bestemte ydre kendetegn såsom hudfarve, tøj, hårfarve etc. har påvirket informantgruppen, da jeg muligvis har tiltrukket bestemte informanter. Informanter, som på den ene eller anden måde har haft incitament til at kontakte mig.

Med dette indblik i de metodiske overvejelser, som har dannet grundlag for specialets empiri, vil jeg i det følgende kapitel fokusere på den efterfølgende behandling af empirien.

Kapitel 5: Behandling af empiri

I dette kapitel vil jeg redegøre for og reflektere over behandlingen af specialets empiri. Jeg vil her fokusere på den tilgang, som har dannet udgangspunkt for min analysestrategi. Herunder fokuserer jeg på, hvordan empirien har styret undersøgelsens analysekapitel, som er opdelt i en række temaer. Initialt vil jeg dog forholde mig til behandlingen af mine feltnoter, som er fremkommet på baggrund af udførte observationer og interviews.

5.1 Feltnoter

Alle observationer og interviews er renskrevet på baggrund af de noter, jeg har taget under feltarbejdet. I denne renskrivning er feltnoterne skrevet ud fra en dagbogsform, hvor jeg har inddelt noterne i dato og tema. I bilag 1 findes en samlet oversigt over feltnoterne, hvor interviews og observationer er integrerede, da dette var den virkelighed, der kendetegnede min empiriindsamling. Det er dog, som nævnt, kun et udsnit af feltnoterne, der er indskrevet i dette speciale, da jeg kun har transskriberet observationer og samtaler, som jeg har fundet relevante for undersøgelsen. I transskriptionen har jeg haft stor fokus på konteksten, attituderne og opfattelserne, som repræsenteres i de konkrete situationer, hvilket lægger sig op ad Geertz' metode omkring 'thick description' (Geertz 1973: 5ff).

Her har jeg forsøgt at få så mange detaljer med som muligt for både at undgå at tage noget for givet og for at gøre det nemmere for udefrakommende at sætte sig ind i situationerne, stemningen og kulturen. I specialet har jeg, i fodnoterne, tilføjet forklaringer af lokale steder eller personer, som har relevans for forståelsen.

Med afsæt i ovenstående refleksioner vil jeg nedenfor fokusere på, hvad der kendetegner min analysestrategi.

5.2 Analysestrategi

Med udgangspunkt i de metodiske overvejelser omkring indsamling af empiri har jeg valgt en analysestrategi, som forholder sig fleksibelt og eksplorativt til analysen af informanternes udsagn og det etnografiske materiale. Derfor har jeg heller ikke valgt at lade analysen styre af et bestemt teoretisk perspektiv (Schiermer 2013: 16, 22), men vil løbende inddrage perspektiver fra specialets teoriapparat i henhold til den enkelte analyse. I forhold til dette vil analysen derfor både trække på teorier omkring dialog, uddannelse og læring samt international udvikling.

Med udgangspunkt i specialets empiri vil jeg undersøge, hvilke betydninger TIU har som international udviklingsstrategi, samt hvordan TIU kan styrke de oprindelige folks selvbestemmelsesret indenfor nationalstaten. En undersøgelse, hvor jeg først og fremmest finder det afgørende at skabe en forståelse af de sammenhænge og udfordringer, som eksisterer fra de nationale politikker om uddannelse, til det lokale liv i de oprindelige landsbyer. På baggrund af dette har jeg opbygget en analysestrategi, som skal analysere problemformuleringen ud fra tre overordnede tematikker, der kan erfares via mit kodetræ (Kodetræet findes i bilag 3). Tematikkerne tager udgangspunkt i sammenspillet mellem stat, uddannelse og oprindelige folk i Peru. De har fokus på, hvordan statens overordnede politikker og diskurser relaterer sig til de identiteter og sociale dynamikker, som eksisterer i det lokale hverdagsliv i Campo Serio. Et overordnet samspil, som skal gøre analysen i stand til at belyse problemformuleringen ud fra både et mikro-, meso-, og makroniveau.

Ud fra disse niveauer vil analysens første tematisering fokusere på den statslige tilgang til TIU. Et tema, hvor der på et markoniveau vil være fokus på, hvordan TIU kommer til udtryk i politikkerne hos den peruvianske stat. Ud fra min historiske forståelse af uddannelsens forbindelse til den koloniale periode vil analysen gennem et kritisk perspektiv fokusere på, hvordan TIU bliver dannet gennem statslige politikker. I dette vil der særligt være fokus på at skabe en indsigt i de sociale og kulturelle forståelser, som præger de statslige lovgivninger og retningslinjer omkring TIU.

Derefter vil analysen bevæge sig hen på et mesoniveau, hvor Formabiaps tilgang til TIU vil tematiseres. Analysen vil her behandle Formabiaps medierende rolle imellem stat og lokalsamfund og fokusere på deres rolle som bindeled mellem den statslige og lokale implementering af TIU. Endelig skal analysen tematisere den lokale tilgang til TIU. Her vil jeg forholde mig til den lokale integrering af TIU ud fra et mikroniveau, hvor fokus vil være på, hvordan elever, undervisere og andre identiteter i lokalsamfundet forholder sig til TIU. Feltstudiet bidrager her til at skabe en lokal genfortælling af TIU, som skal give et indblik i de mekanismer og udfordringer, som er gældende for implementeringen af TIU i Campo Serio.

Tematikkerne skal altså være med til at skabe rammen for en analyse, hvor specialets problemformulering bliver behandlet ud fra både et makro-, meso-, og mikroniveau. I analysen af hvert af disse niveauer vil kommunikative og dialogiske perspektiver indgå, da disse er afgørende forudsætninger for, at de oprindelige folk kan blive en aktiv del af de beslutningsprocesser, der påvirker deres liv.

Det er dog empirien, som har dannet udgangspunkt for analysens indhold. Det er derfor også på baggrund af denne, at jeg inden for hver tematik har opstillet en række undertemaer. I analysen skal de forskellige undertemaer ses som perspektiver på de fortællinger, der har præget den enkelte observation eller det enkelte interview.

Med udgangspunkt i de temaer og undertemaer, som kendetegner min analyse, vil jeg nedenfor indlede analysen med udgangspunkt i første tematik, som behandler den statslige tilgang til TIU.

Kapitel 6: Tematiseringer

Nærværende kapitel er analysen, som tager afsæt i den teoretiske ramme, de metodiske overvejelser samt det foreliggende empiriske materiale. Analysen skabes inden for hver af de ovennævnte tematikker. Gennem analysen vil der dog drages sammenhænge mellem de forskellige analysedele, da det er afgørende for besvarelsen af problemformuleringen at forstå de forbindelser og udfordringer, som eksisterer på makro- og mikroplan mellem det nationale og lokale forhold til TIU.

6.1 Den peruvianske stats tilgang til TIU

Specialets indledning tydeliggjorde, hvordan den kolonielle historie har været stærkt påvirkende for tilgangen til uddannelse i Peru. En historie, der skaber et billede af skolen som en primær agent i den marginalisering og diskrimination, som kendetegner forholdet mellem den statslige magt og de oprindelige folk i Peru. I dag forsøger den peruvianske stat dog at styrke de oprindelige folks position i Peru gennem TIU. Uddannelse skal her være med til at styrke de oprindelige folks position i det nationale system og forbedre deres generelle levevilkår. Ud fra dette vil det være interessant at undersøge, hvilke betydninger TIU tillægges gennem den peruvianske stats officielle politikker.

Nedenfor vil jeg derfor indlede analysen med at fokusere på, hvordan TIU bliver dannet gennem statslige lovgivninger og dokumenter (Constitución Política del Perú 1993; Ley General de Educación 2003; Ministerio de Educación 2013). En analyse, som vil have afgørende betydning, da den kan give et perspektiv på de magtrelationer, som præger den nationale forståelse af TIU og oprindelige folk (Dahler-Larsen 2005: 235f). Analysens primære mål er derfor at skabe en grundlæggende forståelse for det sociale rum, hvori forestillingen om TIU konstrueres.

6.1.1 Tosprogethed og interkulturalitet

Initialt ønsker jeg at fokusere på statens definitioner af tosprogethed og interkulturalitet, da disse begreber er to grundlæggende elementer i TIU.

Tosprogethed og interkulturalitet fremstår som officielle begreber i den nuværende peruvianske konstitution (Constitución Política del Perú 1993). Efterfølgende er begreberne yderligere afgrænsede og determinerede, blandt andet i den generelle uddannelseslov (Ley General de Educación 2003). Ligeledes spiller de også en dominerende rolle i det peruvianske uddannelsesministeries samling af pædagogiske tiltag for TIU (Ministerio de Educación 2013).

I disse dokumenter defineres tosprogethed overordnet som etablering af uddannelse i mere end et sprog, mens interkulturalitet bliver forstået som sameksistens, lige rettigheder og anerkendelse af landets forskellige kulturer (Constitución Política del Perú 1993: art. 17; Ley General de Educación 2003: art. 20). Der kan her argumenteres for, at staten gennem tosprogethed og interkulturalitet skaber en ny politisk forståelse af oprindelige folk. Hvor de oprindelige folk tidligere blev ekskluderet fra det nationale fællesskab på grund af afvigende sprog og kultur, skal de nu inkluderes i det nationale igennem uddannelsesstrategier, som netop har fokus på deres kulturelle og sproglige diversitet. I uddannelseslovgivningen bekendtgøres det blandt andet, at TIU skal være med til at fremme den interkulturelle dialog, respekt for den kulturelle diversitet samt udvikle en bevidsthed omkring de oprindelige folks rettigheder nationalt (Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. a). Der kan her argumenteres for, at staten åbner for, at uddannelsen i Peru i højere grad skal have de oprindelige folks rettigheder for øje. Her skaber de gennem sprogets centrifugale kræfter en politisk tilgang til uddannelse, hvor der skabes plads til at forskellige stemmer kan påvirke gældende diskurser omkring uddannelse (Phillips 2011B: 28f).

Lovgivningerne synes dog alligevel at være med til at reproducere koloniale diskurser ved at tillægge TIU en række betydninger, som genskaber et ulige forhold mellem de oprindelige folk og den øvrige del af befolkningen. Her synes lovgivningerne eksempelvis at fremstille en underforstået konsensus om, at udviklingen af tosprogethed er forbeholdt den oprindelige del af befolkningen (Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. b). Lovgivningerne har her udpræget fokus på, at den nationale udvikling af tosprogethed skal skabes ved, at de oprindelige folk udvikler tosprogethed gennem undervisning på spansk. Her angiver den generelle uddannelseslovgivning eksempelvis, at udviklingen af tosprogethed skal rettes mod den del af befolkningen, der ikke har spansk som modersmål. Her lægges der blandt andet vægt på, at TIU skal følge: *"Garantere læring på elevernes modersmål og på spansk som andetsprog, ligesom en efterfølgende læring af fremmedsprog"* (Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. b).

Her angiver lovgivningen, at udviklingen af tosprogethed er forbeholdt elever med oprindelig baggrund, da lovgivningen kun bekendtgør, at elever talende et oprindeligt sprog skal lære spansk som andetsprog. Derimod forholder lovgivningen sig ikke til, at elever, der har spansk som modersmål, skal lære et oprindeligt sprog som andetsprog. Så selvom uddannelsesloven fastsætter, at TIU skal tilbydes i hele uddannelsessystemet (Ibid.: art. 20. stk. a), synes tilgangen til TIU stadig at være præget af en ensidig tilgang til læring.

En læring, som har fokus på, at de oprindelige folk skal tilpasse sig det dominerende system ved at udvikle tosprogethed gennem læring af det spanske sprog. I den forbindelse er det afgørende, at kun spansk har status som officielt sprog i Peru, mens de oprindelige sprog udelukkende bliver opfattet som officielle i de zoner, hvor de er dominerende (Constitución Política del Perú 1993: art. 17). Der kan derfor argumenteres for, at selvom statens politikker omkring tosprogethed skaber et øget fokus på de oprindelige folks rettigheder, kommunikerer de stadig et uddannelsesmæssigt udgangspunkt, hvor det er de oprindelige folk, som skal tilpasse sig det dominerende system.

Denne reproduktion af koloniale relationer mellem det nationale og det oprindelige afbildes desuden gennem en fremstilling af de oprindelige sprog som noget statisk og historisk, som staten skal bevare gennem TIU. *"TIU skal bevare de oprindelige folks sprog og fremme deres udvikling og udøvelse"* (Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. e).

En tilgang, som er med til at devaluere de oprindelige sprog og sætte dem i en underlegen position som noget, der skal beskyttes, men ikke nødvendigvis har en betydning.

Ydermere kan der argumenteres for, at den statslige tilgang til interkulturalitet er med til at forstærke denne devaluering af den oprindelige kultur. Dette på trods af, at lovgivningen ellers ser interkulturalitet som et grundlæggende princip for hele uddannelsessystemet.

"(...) interkulturalitet er et ledende princip for hele uddannelsessystemet, og den interkulturelle uddannelse skal styrkes for alle, og tosproget interkulturel uddannelse for den del af befolkningen, som har et oprindeligt sprog som første- eller andetsprog"
(Ministerio de Educación 2013: 9f).

Lovgivningen kan hermed ses som noget, der fremstiller et snævert perspektiv på den nationale kultur, hvor fokus er på, at alle peruvianere skal udvikle samme kulturelle forståelse. Lovgivningen forholder sig ikke umiddelbart til den kompleksitet, som eksisterer i befolkningen, hvor de oprindelige folk eksempelvis har vidt forskellig kultur, sprog og traditioner. Den peruvianske befolkning transformeres til en homogen gruppe, der bygger på samme traditioner og kultur. Kulturen bliver herved set som et redskab, der er statisk og fastbundet, og derved kan identificeres og formes i en bestemt retning. Det indikeres ikke, at uddannelsesarbejdet skal tage udgangspunkt i den kultur og levevis, som kendetegner de enkelte oprindelige befolkningsgrupper.

I stedet synes denne forståelse af interkulturalitet at fremstille et functionalistisk blik på kulturen, hvor det først og fremmest handler om, at staten skal tilpasse den oprindelige kultur, så den bliver funktionel for det dominerende system. Ud fra Escobar og Verhelst kan der her argumenteres for, at statens kommunikation om TIU bliver fremmedgørende over for de oprindelige folk, da det først og fremmest er staten, der sætter rammerne for uddannelsen, mens de oprindelige folk ikke har mulighed for at påvirke beslutningsprocesserne (Verhelst 1987: 13f; Escobar 1995: 16f).

Statens tilgang til udviklingen af interkulturalitet og tosprogethed kommer altså umiddelbart til at repræsentere et politisk redskab til at homogenisere befolkningen, så de taler samme sprog og besidder samme kulturelle forståelse. En fremstilling, der står i dyb kontrast til udgangspunktet for TIU, hvor fokus er på at styrke og anerkende oprindelige folks kultur, sprog og traditioner.

6.1.2 Det nationale fælleskab

Udover interkulturalitet og tosprogethed synes styrkelsen af det nationale fællesskab at være et centralt fokuspunkt i den nationale tilgang til TIU. I dette kan der argumenteres for, at staten gennem lovgivninger omkring TIU forsøger at skabe en større sammenhæng mellem nationale og oprindelige identiteter. Dette gøres blandt andet gennem en retorik, som skal sidestille de oprindelige folk med den øvrige del af befolkningen.

”Det skal fremme værdisætningen og berigelsen af egen kultur, respekten for den kulturelle diversitet, den interkulturelle dialog og øge bevidstheden omkring de oprindelige folks rettigheder samt andre nationale og udenlandske fællesskaber”

(Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. a).

Igennem ovenstående lovtekst skabes der en sammenhæng mellem oprindelige folk og øvrige nationale identiteter i Peru ved at sætte det nationale fællesskab i relation med de oprindelige folk. Det er også tilfældet i konstitutionen, hvor fokus på bevarelsen af landets forskellige kulturelle og lingvistiske manifestationer nævnes i samme åndedrag som målsætningen om at fremme den nationale integration.

”(...) Samtidig med at det udvikler TIU i henhold til kendetegnene for hvert område og bevarer de forskellige kulturelle og lingvistiske manifestationer i landet samt fremmer den nationale integration” (Constitución Política del Perú 1993: art. 17).

Disse uddrag udtrykker en politisk holdningsændring i forståelsen af det nationale fællesskab i Peru. Mens diversitet og national forskellighed tidligere i Perus historie er blevet set som et afgørende problem for national forening, bliver tosprogethed og interkulturalitet pludselig anset som en afgørende del af opbygningen af det nationale fællesskab.

Ud fra de alternative udviklingsstrategier kan der dog argumenteres for, at lovgivningerne kun formår at angive en vision for et nationalt fællesskab, men ikke formår at udfordre og decentralisere det nuværende system. Med afsæt i teorierne er det nemlig afgørende at der skabes grobund for et inklusivt demokrati, hvor civilsamfundet og marginaliserede grupper aktivt kan deltage i udviklingen af samfundet (Gran 1983: 147). Her er det afgørende, at de oprindelige folk gøres bevidste omkring deres position i samfundet, da det kun er derigennem, at der kan ske en forandringsproces. I den forbindelse synes det problematisk, at de statelige visioner for et nationalt fællesskab er præget af en funktionel tilgang til TIU, hvor udviklingen af tosprogethed og interkulturalitet primært er fokuseret omkring at være til gavn for det eksisterende system. En kommunikation, hvor der muligvis skabes et politisk incitament til at inkludere den oprindelig befolkning i det nationale, men ikke skabes en debat og problematisering af de ulige magtrelationer, som har medført en historisk marginalisering af de oprindelige folk.

Den peruvianske stat kommunikerer altså umiddelbart en vision for et nationalt fællesskab, hvor den oprindelige befolkning er inkluderet. Visionen synes dog endnu engang at sætte den oprindelige befolkning i en marginaliseret og underlegen rolle. Dette fordi udviklingen af det nationale fællesskab synes at afhænge af, at de oprindelige folk udvikler den samme identitet som den øvrige del af befolkningen. På trods af at TIU er formet af en logik, hvor kulturel og sproglig diversitet ses som en del af opbygningen af et nationalt fællesskab, kommer den alligevel til at være styrkende for det gældende system. Grundlaget for dette er, at den ikke udfordrer gældende magtrelationer og derfor heller ikke skaber mulighed for en forandring af de oprindelige folks position i det nationale fællesskab (Ibid.: 146ff).

I den forbindelse kan der ud fra Benedict Andersons begreb omkring forestillede fællesskaber argumenteres for, at den peruvianske stat skaber en forestilling om et samlet nationalt fællesskab, der bygger på en bestemt opfattelse af sprog og kultur. En forestilling, som medfører at det nationale fællesskab bliver diskriminerende over for den oprindelige befolkning (Anderson 1991).

I forlængelse heraf skaber lovgivningen en standardiseret forestilling om det nationale ved at anvende sprogets centripetale tendenser til at ligestille de oprindelige folk med andre nationale fællesskaber, hvilket skaber en ensartet forståelse af, hvad det nationale fællesskab indbefatter (Phillips 2011B: 27ff).

Ud fra Freires pædagogiske filosofi kan der ligeledes argumenteres for, at staten gennem lovgivningerne navngiver parametrene for det nationale fællesskab på baggrund af, hvilken forandring de ønsker, at den oprindelige befolkning skal gennemgå (Freire 1998: 66f). Dermed anlægger staten muligvis en for ukritisk forståelse af det nationale fællesskab. En forståelse, som ikke åbner op for, at det nationale fællesskab kan skabes gennem en transformativ deling af viden, hvor både det nuværende fællesskab og de oprindelige folk kan lære af hinanden, og i fællesskab være med til at skabe en definition af det nationale. I lovgivningerne omkring TIU er det udelukkende de oprindelige folk, som skal inkorporeres i det nuværende nationale fællesskab og ikke omvendt. *"TIU skal inkorporere de oprindelige folks historie, deres viden og teknologier, værdisystemer samt sociale og økonomiske forhåbninger"* (Ley General de Educación 2003: art. 20. stk. a).

Ud fra dette kan der argumenteres for, at TIU ikke ser de oprindelige folks integrering i det nationale system som en gensidig proces, hvor begge parter skal nærme sig hinanden. Ud fra Martin Bubers begreber omkring relationer i kommunikation er det interessant, at staten dermed konstruerer lovgivningen på jeg-det relationer, hvor de oprindelige folk behandles som et instrument til at opfylde statens egne målsætninger for et nationalt fællesskab (Phillips 2011A: 31). Igennem statens målsætninger for TIU synes de oprindelige folk ikke at blive fremstillet som en ligeværdig partner, hvorfor der heller ikke synes at eksistere en mulighed for, at deres tanker for et nationalt fællesskab kan blive en del af TIU.

6.1.3 Opsamling

Der synes altså at eksistere en grundlæggende uoverensstemmelse mellem Formabiaps mission for TIU, introduceret i specialets indledning, og konstruktionen af TIU gennem de nationale politikker. En uoverensstemmelse, som initialt synes at forekomme, idet lovgivningerne fremstiller de oprindelige folks diverse sprog og kulturer som en udfordring, der skal overkommes gennem TIU.

Analysen af den statslige tilgang til TIU har dog udelukkende behandlet uddannelse fra et makroperspektiv, hvorfor analysen har afgrænset sig til de mere strukturelle og politiske problemstillinger, som kan være forbundet med TIU. I det følgende vil jeg derfor forsøge at inddrage nye perspektiver på TIU ved at fokusere på Formabiaps uddannelsesprogram. En analyse, der ud fra et mesoniveau skal bidrage til, at sammenkæde det politiske makroperspektiv med den lokale implementering af TIU i de oprindelige landsbyer.

6.2 Formabiaps tilgang til TIU

Formabiap har i sine målsætninger for TIU stort fokus på, at underviserne gennem deres pædagogiske og akademiske kompetencer skal være med til at udvikle velfærden i de oprindelige samfund og støtte opbygningen af et interkulturelt samfund (Formabiap 2015B).

Nedenfor vil jeg analysere, hvordan Formabiap udfører dette uddannelsesarbejde i praksis gennem analyse af observationer og samtaler med studerende og undervisere på lærerseminariet, Zungarococha. Ligeledes vil jeg foretage en analyse af studieplaner udarbejdet af Formabiap. Jeg vil i analysen have særlig fokus på, hvordan Formabiap eksisterer som et intermediært niveau mellem de nationale politikker og den lokale integrering af TIU. Herunder hvilke udfordringer og problemstillinger, der kan eksistere i forhold til, at Formabiap som et nationalt uddannelsesprogram skal leve op til en række nationale forventninger til TIU. Men samtidig også skal skabe nære relationer til de oprindelige folk og være med til at styrke velfærden i deres samfund.

6.2.1 Den statiske undervisningskultur

Under mit ophold på Formabiaps lærerseminarium, Zungarococha, oplevede jeg på nært hold, hvordan organisationen forsøger at udvikle de studerendes pædagogiske og akademiske kompetencer, så de kan være med til at udvikle velfærden i de oprindelige samfund. Undervisningen på Zungarococha er dog meget forskelligartet. Foruden mere traditionelle skolefag som sprog og matematik er der stort fokus på at udøve de oprindelige folks traditioner og kulturelle praksisser.

I den mere kulturelle undervisning lærer de studerende forskellige danse og sange fra de respektive samfund, ligesom de har undervisning i keramik og kurveflet. Den kulturelle undervisning synes ofte at træde i forgrunden på seminariet, da det fremstår som seminariets kendetegn og det, som både undervisere og studerende identificerer sig med.

Dette kommer også til udtryk ved, at samarbejdende NGO'er eller repræsentanter fra det nationale uddannelsessystem ofte bliver budt velkommen med sange eller danse, når de besøger seminariet.

Mødet med de farverige kulturer bliver også kendetegnende for mit første besøg på seminariet:

"Det er min første dag på Zungarococha, da jeg træder ind i den lille landsby af hytter, som seminariet er opbygget af. En gruppe studerende er i gang med at fremføre en dans. De dansende studerende består både af drenge og piger. Omkring dem danner andre studerende og undervisere en cirkel. Drengene er i bar overkrop med mørke bukser, en perlekæde rundt om halsen og et farverigt stykke stof om hovedet. De er desuden malet med rød farve i ansigtet og på overkroppen. Pigerne er formelt klædt i hvide skjorter og mørke nederdele. De er ligesom drengene malet med rød farve i ansigterne. Alle ser koncentrerede ud, mens de fremfører dansen, og der synes generelt at være en stolt og munter stemning blandt forsamlingen af studerende og undervisere"
(1: 2-9).

Efter dansen taler jeg kort med en af underviserne, som forklarer, at de studerende fremfører forskellige danse fra deres landsbyer. Dem, jeg forinden så danse, var fra det oprindelige folk Kukama-Kukamiria, og dansen var et særligt ritual, som udspiller sig ved udnævnelsen af en ny høvding eller som en generel hyldest til den siddende høvding (1: 16-18).

Disse kulturelle ritualer, hvor de studerende fremfører danse eller sange fra deres oprindelige samfund, oplever jeg næsten dagligt på Zungarococha. De bliver ofte udført med stort engagement fra de studerende, som udtrykker en enorm identitetsmæssig stolthed omkring denne undervisning. Der kan dog argumenteres for, at undervisningen fremstår som kulturelle manifestationer, hvor det først og fremmest handler om, at de studerende skal identificere og opleve den oprindelige kultur. En afbildning af den oprindelige kultur, som på mange måder kan sammenlignes med de nationale lovgivninger, hvor kulturen også primært fremstilles som noget der kan identificeres og bevares gennem undervisningen. I de kulturelle praksisser på seminariet opleves den oprindelige kultur til tider som en folkløstisk underholdning, hvor kulturen sættes i en bestemt ramme med fokus på kulturens ydre manifestationer. De studerende skal lære bestemte danse eller håndværk gennem aktiviteter, hvor kulturen ikke umiddelbart virker til at være til forhandling, men i stedet fremstår som kulturelle manifestationer, som skal identificeres og læres.

Hvis man ser dette i lyset af Freires teori omkring frigørende pædagogik, kan der argumenteres for, at de studerende ikke får mulighed for at navngive kulturen, da den allerede er defineret på forhånd. Kulturen får nemlig en objektiv karakter, da den ikke bliver kontekstualiseret. Ud fra forestillingen omkring frigørende pædagogik vil de studerende derfor heller ikke få mulighed for at gøre kulturen til genstand for kritisk og subjektiv erkendelse (Freire 2011: 51f).

Som nævnt er undervisningen på Zungarococha dog meget forskelligartet, hvorfor kulturen på seminariet heller ikke udelukkende kan vurderes ud fra ovennævnte analyse. Til at skabe et mere nuanceret indblik i Formabiaps inddragelse af de oprindelige kulturer, vil jeg derfor i følgende afsnit tage udgangspunkt i endnu en observation af undervisningskulturen på Zungarococha.

6.2.2 Den dynamiske undervisningskultur

En tidlig morgen på Zungarococha er størstedelen af de studerende samlet i seminariets centrale hytte, på trods af at den fælles morgenmad klokken syv endnu ikke er serveret. De studerende er samlet for at bearbejde nattens drømme sammen med Alejandro. Han er *shaman* og varetager de mere spirituelle undervisningsformer, hvor der er fokus på de oprindelige folks livsverden. Alejandro forklarer, at drømme har en helt central position i mange oprindelige landsbyer, da de gennem deres spirituelle og symbolske betydning giver de daglige praksisser en dybere mening. Ifølge Alejandro skal drømmene være med til at skabe en undervisning, som bedre afspejler livet i de oprindelige landsbyer. Sådan at de studerende har kompetencer til at give deres undervisning en større relation til de dynamikker, som eksisterer ude i de oprindelige landsbyer. *"Drømmene er med til at give vores kultur liv. Drømme forklarer vores menneskelige eksistens ved at skabe en sammenhæng med naturen, dyrene og med ånderne (...)"* (1: 73-75).

I undervisningen er de studerende delt op i mindre grupper for at kunne reflektere over deres drømme i fællesskab. Herefter samles grupperne til en fælles snak, hvor de studerende beskriver deres drømme for de øvrige studerende. Hurtigt åbner de forskellige drømme op for mere dybdegående diskussioner omkring deres symboler og betydninger. En Kukama-studerende beretter eksempelvis om sin drøm omkring en fugl, som løftede hans krop væk fra jorden og gav ham mulighed for at se sin landsby ud fra et helt nyt perspektiv (1: 80-83). Mange af de studerende er enige om, at drømmen er et symbol på held, da den betyder, at man vil have ekstra øjne med på næste jagt og derfor vil have held til at nedlægge et stort bytte. Nogle Shawi-studerende mener dog, at fuglen har en helt anden betydning, da fuglen symboliserer sjælens rejse fra kroppen, hvilket kan betyde sygdom, død eller en anden form for spirituel transformation (1: 86-88).

Undervisningen i drømmetydning synes at bidrage til at gøre undervisningen til en kreativ erfaring af verden, hvor de studerende udfordrer hinandens kulturelle forståelser gennem deres forskellige perspektiver. Gennem diskussionerne skabes der en forståelse for den oprindelige kultur som noget levende, dynamisk og foranderligt, da de studerendes forskellige livsverdener konstant bliver udfordret af forskellige kulturelle perspektiver. Det er her centralt, at de studerende selv definerer, hvilken betydning deres forskellige drømme har. Modsat de kulturelle manifestationer synes der ikke at være en bestemt funktion eller målsætning med drømmene.

Der kan derfor argumenteres for, at øvelsen giver de studerende en aktiv stemme i navngivningen af deres kultur (Freire 1998: 72ff). De studerendes forskellige drømmesyn får her mulighed for at blive delt og rekonstrueret gennem de forskellige fortællinger. Kulturelle fortællinger, hvor både underviser og studerende inddrages og aktiveres, da Alejandro også flere gange udfordrer de studerendes begrebsverden ved at skabe nye perspektiver på de forskellige drømme. Det er her afgørende, at den viden, som opstår gennem de forskellige diskussioner, ikke umiddelbart er skabt af en bestemt afsender eller vidensform. I stedet opstår undervisningen på baggrund af en transformativ deling af viden (Ibid.: 66), hvor både underviser og studerende lærer af hinanden gennem delingen af de forskellige spirituelle forståelser af den oprindelige kultur.

I modsætning til de nationale lovgivninger og udøvelsen af kulturelle ritualer gennem danse og sange synes denne type læring altså ikke at være skabt med udgangspunkt i en bestemt forståelse af oprindelig kultur. I stedet er undervisningen med til at tydeliggøre den oprindelige kulturs mangfoldighed ved i fællesskab med eleverne at sætte ord på en række usynlige aspekter ved den oprindelige kultur. En undervisningsform, som er med til at aktivere de studerende og give deres kulturelle baggrund en dybere betydning.

Der synes altså at eksistere en divergens i Formabiaps tilgang til den oprindelige kultur. Her giver undervisningen på den ene side et dynamisk billede af den oprindelige kultur, mens den på den anden side reproducerer den statiske forståelse af kulturen som værende knyttet til bestemte traditionelle manifestationer. Nedenfor vil jeg forsøge at skabe en dybere forståelse af Formabiaps tilgang til den oprindelige kultur ved at fokusere på deres studieplaner for TIU.

6.2.3 Navngivningen af den oprindelige kultur

Selvom Formabiaps uddannelsesprogram hører under det peruvianske uddannelsesministerium, udarbejder organisationen selvstændige studieplaner, som giver dem mulighed for at udvikle TIU ud fra egne principper.

Et partnerskab, der giver Formabiap mulighed for aktivt at påvirke de politiske beslutningsprocesser omkring TIU gennem innovation af studieplanernes indhold og pædagogiske metoder.

I retningslinjerne for uddannelse af undervisere med tosprogede og interkulturelle kompetencer synes Formabiap at tage afstand fra den nationale, 'one-size fits-all' tilgang, hvor den oprindelige kultur ses som en statisk og ensartet størrelse, der skal tilpasses den nationale kultur. I stedet synes Formabiaps epistemologiske udgangspunkt for TIU at være grundlagt ud fra en forståelse af kultur som transformerende og dynamisk.

"Den interkulturelle pædagogik er først og fremmest social; uddannelsen i TIU er derfor primært centreret omkring at beskytte familiens rolle som et rum for transmission og konstruktion af viden og værdier omkring den pågældende kultur"
(Formabiap 2004: 12).

I beskrivelserne af rammerne for TIU får den oprindelige kultur en mere levende og synlig karakter ved at dens forskellige livsverdener, kulturer og sprog generelt får en større betydning. Dette kommer også til udtryk i nedstående uddrag, hvor studieplanen har fokus på udvikling af interkulturalitet:

"Interkulturaliteten hænger uløseligt sammen med identiteten, fordi den afdækker aspekter relateret til landsbyens kultur såsom sproget, territoriet, livsformerne, fødevarerne, sundheden og de nære relationer, som alt sammen har en relation til naturen" (Ibid.).

Der kan her argumenteres for, at Formabiap skaber en forståelse af interkulturalitet, der, modsat den nationale tilgang til konceptet, anlægger en mere praktisk og operativ forståelse af diversiteten i samfundet. I studieplanen søger Formabiap at skabe en ny platform for viden, som ikke kun handler om at genskabe de oprindelige traditioner, men også fokuserer på at genskabe den oprindelige viden, som er blevet usynliggjort siden kolonitiden. Her skal det interkulturelle aspekt af undervisningen ikke kun afdække de objektive relationer, men i lige så høj grad de relationer, som den oprindelige viden skaber mellem forskellige subjekter og den omgivende natur. Her er det centralt, at Formabiap skaber rammer for en mere aktionsbaseret læring, hvor relationerne mellem teori og praksis styrkes og bindes tættere sammen.

De forsøger blandt andet at skabe en mere direkte relation til livet i de oprindelige landsbyer ved at inddrage lærde folk fra de oprindelige samfund, - såkaldte *Sabios* (Ibid.: 29). De opholder sig ofte i længere perioder på seminariet, hvor de gennem undervisningstimer samt deres generelle deltagelse i elevernes hverdag giver de studerende mulighed for at få en mere virkelighedsnær viden fra de oprindelige samfund.

Dette kan være en af årsagerne til, at der synes at eksistere en stor identitetsmæssig stolthed blandt de studerende, hvilket jeg vil fokusere nærmere på nedenfor.

6.2.4 Identitetsmæssig stolthed

Under mine samtaler med de studerende og min generelle deltagelse i undervisningen og dagligdagen på Zungarococha udtrykker de studerende en stor stolthed over deres oprindelige baggrund. En Kichwa-studerende giver her udtryk for, at undervisningen på seminariet har en dybere identitetsmæssig betydning:

”Da jeg kom til Zungaro, havde jeg det svært. Jeg savnede min familie og min landsby. Jeg savnede de daglige fisketure med min far og fællesskabet i landsbyen. Gennem de forskellige aktiviteter har jeg dog fået dette liv tilbage. Her på stedet er vi alle én stor familie. Og lærerne er som vores forældre” (1: 33-36).

Den studerende indikerer her, at de kulturelle aktiviteter skaber et tilhørsforhold til seminariet og har en samlende effekt for undervisere og studerende. Den stærke identitetsfølelse, som de studerende giver udtryk for eksisterer gennem uddannelsen, kommer også til udtryk ved, at de studerende ikke blot forstår sig selv som lærerstuderende, men som studerende af det oprindelige folk, de stammer fra. Der findes derfor ikke kun studerende på seminariet, men Kichwa-, Shawi- eller Kukama-studerende, da hver af de tre oprindelige folk, der er repræsenteret på seminariet, identificerer sig med deres eget folk. Dette kommer også til udtryk ved, at de studerende bor i hver deres hytter på seminariet og synes at følge forskellige hverdagsrutiner, alt efter hvad der kendetegner deres kultur. Shawierne starter eksempelvis ofte dagen med en *purga*, da dette er tradition i deres kultur, mens de studerende fra Kukama-Kukamiria bruger meget tid på fiskeri, idet dette har stor værdi i deres kultur (1: 54-64). De bestemte kulturelle aktiviteter er med til at skabe en stærk kulturel identitet på seminariet. Jeg oplever her, at de studerende sætter en stor ære i at vise, hvem de er, og hvilket folk de tilhører, gennem deres kulturelle aktiviteter.

En stolthed, som flere af de studerende udtrykker, at de ikke har haft tidligere i deres skolegang, hvor de har forsøgt at skjule deres oprindelige identitet.

”Tidligere har jeg undgået at identificere mig selv som Kukama. Jeg blev før udsat for mobning på grund af mit efternavn, og jeg har derfor også undgået at folk skulle finde ud fra, at jeg var Kukama. I dag er jeg stolt af at kunne kalde mig selv Kukama og kende til vores kultur og traditioner” (1: 39-42).

6.2.5 Opsamling

Ovenstående analysedel indikerer, at Formabiap, på trods af at de skal leve op til de politiske rammer for TIU, alligevel formår at give deres uddannelsesprogram en selvstændig betydning, som udfordrer den nationale tilgang til TIU. Her er det først og fremmest centralt, at Formabiap gennem deres undervisning forholder sig til den oprindelige kultur som en ressource, mens de statslige lovgivninger ser kulturen som en udfordring, der skal overvindes. I studieplanerne skaber Formabiap en mere direkte relation til den sociale og kulturelle diversitet, som findes i de oprindelige landsbyer. De studerende giver her udtryk for, at undervisningen er med til at skabe en identifikation og stolthed omkring deres oprindelige identitet. Andre dele af undervisningen synes dog at reproducere det statiske kultursyn, som også findes i de nationale lovgivninger. En undervisningstilgang, hvor den oprindelige kultur ikke umiddelbart kommer til debat.

Med udgangspunkt i dette vil det i den afsluttende del af analysen være interessant at undersøge, hvordan Formabiaps undervisning harmonerer med livet i de oprindelige landsbyer. Her er det afgørende, om Formabiaps pædagogik og generelle tilgang til udvikling gennem TIU har en meningsskabende funktion for de oprindelige folk.

6.3 Kichwaernes tilgang til TIU

Analysen af den lokale tilgang til TIU vil være funderet på mit etnografiske arbejde udført i forbindelse med feltarbejdet i Campo Serio. Her vil analysen fokusere på TIU ud fra et mikroniveau, hvor jeg vil fokusere på sproglige, kulturelle og videnskabelige praksisser, som kendetegner lokalsamfundet omkring Campo Serio. I henhold til de metodiske overvejelser vil jeg derudover undersøge TIU som et bredt fænomen. Analysen vil derfor bevæge sig udover skolens arbejde og undersøge TIU som mere end en uddannelsesmæssig strategi.

På den baggrund vil analysen undersøge kvalitativ empiri baseret på et bredt udsnit af lokalsamfundet, hvor både hverdags- og undervisningspraksisser inddrages. Undersøgelsen skal herigennem skabe en grundlæggende forståelse af, hvordan TIU bliver konstrueret, forhandlet og transformeret igennem lokalsamfundets forskellige praksisser.

6.3.1 Oprindelige traditioner skal tiltrække turister

I Campo Serio er landsbyen samlet til fællesmøde¹⁶. Et af de centrale punkter på mødets dagsorden er planlægningen af olympiaden 'Naporuna Pukuna' (1: 530-565). Olympiaden bliver afholdt hvert år i forskellige landsbyer i området. Alfredo fortæller, at olympiaden er en festlig måde at samle lokalsamfundet omkring kichwaernes oprindelige traditioner (1: 532-534). Under de to dage, som olympiaden finder sted, bliver der lavet forskellige konkurrencer for børnene og fremvist forskellige håndværk. Mændene fletter blandt andet kurve og fremstiller forskellige jagtredskaber, mens kvinderne laver keramik.

I fælleshuset, hvor mødet finder sted, synes størstedelen af lokalsamfundet at have fundet plads. Der er nemlig godt fyldt op i lokalet, hvor kvinderne sidder på den ene langside sammen med mindre børn, mens mændene sidder på lange bænke på modsatte side. Inden mødets begyndelse er der en forholdsvis afdæmpet stemning i lokalet. Enkelte mænd taler lavmælt sammen, men størstedelen af forsamlingen synes at afvente en officiel start. En underviser fra en af de omkringliggende skoler i området indleder mødet. Han placerer sig med front mod forsamlingen, og opmærksomheden rettes hurtigt mod ham. Underviseren forklarer, hvordan han har oplevet en faldende opbakning fra lokalsamfundet til olympiaden de senere år (1: 539-541). Ud fra dette argumenterer han for vigtigheden af, at familierne bakker op omkring olympiaden, da det er en begivenhed, som skal skabe sammenhold i landsbyen. Ligesom den skal være med til at sikre at kichwaernes historie og kultur kan leve videre.

"Jeg synes, det er afgørende, at vi holder fast i olympiaden. Det er en aktivitet, som er med til at bevare og identificere de oprindelige traditioner, som vores forfædre har udført. Det er afgørende, at vi får givet vores kulturelle arv videre til vores børn (...). Vi skal huske på, at olympiaden også er vigtig i forhold til at kunne tiltrække turister. De sejler jo forbi på floden, så det handler kun om at skabe noget liv her" (1: 542-547).

¹⁶ Dette fællesmøde foregik på spansk, hvilket gav mig mulighed for at følge mødets gang.

Der kan her argumenteres for, at underviseren skaber et billede af Kichwa-kulturen som et fænomen, der er bestemt i tid og sted. Gennem hans argumenter bliver kulturen set som et objekt, der skal bevares og identificeres. Et perspektiv, hvor kichwaernes kultur bliver objektiviseret, da kulturen gennem olympiaden optræder som noget, lokalsamfundet skal beskytte og reproducere. Underviseren kommer derved, ligesom de nationale diskurser, til at fremstille den oprindelige kultur som et objekt, der først og fremmest skal identificeres. Underviseren giver ikke udtryk for, at Kichwa-kulturen er noget, som lokalsamfundet skal udvikle eller sætte i relation med deres nuværende levevis. Det er her centralt, at de oprindelige traditioner bliver fremstillet som noget fremmedartet, der eksisterer uden for det sociale liv i lokalsamfundet. I underviserens optik har olympiaden derfor også mest af alt en værdi, fordi den kan være med til at genoplive en række traditioner, som landsbyen kan vise fremtidige turister.

Underviserens ræsonnementer bliver indledningen til en større fælles diskussion, hvor flere af mændene i lokalet tager ordet. Diskussionerne centraliserer sig videre omkring olympiadens relevans og betydning for lokalsamfundet. Her synes der generelt at være en positiv stemning omkring afholdelsen af olympiaden. Flere familier argumenterer dog for, at de finder det svært at finde tid til olympiaden på grund af hverdagsmæssige gøremål (1: 564-565).

Der kan altså overordnet argumenteres for, at mødet omkring olympiaden skaber et bestemt perspektiv på den oprindelige kultur. Et perspektiv, hvor oprindelige traditioner synes at blive adskilt fra det sociale liv i landsbyen ved at de fremstilles som praksisser, der eksisterer uden for lokalsamfundets nuværende levevis. Lokalsamfundets tilgang til den oprindelige kultur kommer derved til at reproducere nuværende og tidligere koloniale diskurser, som også eksisterer i de nuværende lovgivninger. Diskurser, hvor den oprindelige kultur fremstilles som et objekt, der ikke har nogen værdimæssig betydning. Nedenfor vil jeg undersøge, hvordan disse diskurser fremkommer i forhold til TIU.

6.3.2 TIU har ingen værdi for eleverne

”Det er afgørende, at eleverne lærer de samme ting, som de gør i andre dele af Peru. De skal kunne tale spansk, så de kan begå sig i samfundet og skabe sig en god fremtid. Undervisningen i kichwa er med til at svække vores samfund, fordi den ikke giver børnene redskaber, som de kan bruge i fremtiden” (1: 638-641).

Det foregående citat stammer fra en samtale med Rafael. Han er en midaldrende mand, født og opvokset i Campo Serio. Jeg taler med Rafael under et besøg i landsbyens kiosk. Rafael er, modsat mange andre i landsbyen, meget udadvendt. Han viser som den første i landsbyen stor nysgerrighed omkring min tilstedeværelse. Rafael bor i et hus sammen med sin familie i udkanten af landsbyen. Han er dog ofte bortrejst, fordi han tager til Iquitos eller andre omkringliggende byer for at sælge høns, kvæg og bananer på markeder. Rafael havde for år tilbage sine børn på skolen, men de har i dag alle forladt Campo Serio for at bosætte sig i Iquitos eller andre større landsbyer tættere på den ecuadorianske grænse (1: 614-617).

Under samtalen med Rafael mærkes det hurtigt, at han har en klar og kritisk holdning til skolen i Campo Serio. Det er særligt det øgede fokus på, at eleverne skal lære kichwa i skolen, som Rafael finder underminerende over for den enkelte elev og lokalsamfundet som helhed. Han har stor fokus på, at eleverne skal lære de samme ting, som eleverne i Iquitos lærer, da det er dem, eleverne skal konkurrence med i fremtiden (1: 643-646). Igennem Rafael fremstilles TIU på mange måder som en ekskluderende undervisningsform, der er med til at afholde kichwaerne fra at få adgang til den samme viden, som den øvrige del af samfundet. I sine holdninger skaber Rafael nemlig en klar distance mellem verden udenfor, symboliseret ved Iquitos og Campo Serio. Her skaber han en forståelse for, at kichwaernes fremtid ligger uden for landsbyen. I det lys argumenterer han for, at skolens primære arbejde skal centralisere sig omkring at forberede eleverne på at kunne interagere med verden uden for landsbyen.

Der kan dog argumenteres for, at Rafaels tilgang til skolens arbejde er dannet ud fra hans egen sociale position. Her kan det tænkes, at Rafael som omrejsende handelsmand har opbygget en stor relation til verden uden for landsbyen, hvorfor han ikke i samme grad har opbygget en relation til og stolthed omkring kichwaernes oprindelige sprog og kultur. Alligevel er Rafael dog ikke ene om at have en kritisk tilgang til TIU. Underviseren Alberto, som har levet hele sit liv omkring Campo Serio, udtrykker ligeledes skepsis over for skolens rolle i landsbyen.

”Vores skole har i dag stort fokus på at lære børnene vores traditioner. Det er også vigtigt for vores kultur, men vi har først og fremmest brug for at skabe en undervisning, der kan give børnene den nødvendige viden, de har brug for i fremtiden. Man skal lære noget omkring reel videnskab, fordi det er afgørende for at bestå afgangsprøven (...). Mange af vores elever kan ikke læse eller tale spansk. De har heller ikke de nødvendige kundskaber i matematik” (1: 661-666).

Med sine 15 år som underviser er Alberto en central skikkelse på skolen. Han giver udtryk for, at skolen gennem historien har været stærkt påvirket af skiftende politiske prioriteringer, som har givet flere udfordringer (1: 649-659). I dag er de største udfordringer ifølge Alberto dog, at eleverne ikke har de nødvendige akademiske evner. Alberto argumenterer her for nødvendigheden af, at undervisningen rettes mod bredere akademiske felter, da eleverne ikke har niveauet til at kunne bestå afgangsprøven efter folkeskolen.

”(...) vi er nødt til at skabe en uddannelse, som sigter mod bestemte akademiske felter. Ved at lære børnene at skrive historier og tale om gamle dage giver man ikke eleverne mulighed for at kunne skabe sig en ordentlig fremtid. De er nødt til at få de nødvendige færdigheder og viden inden for noget, som har en bredere betydning” (1: 675-678).

I sin argumentation modsætter Alberto sig altså indirekte TIU's målsætning om, at kichwaernes traditioner og kultur skal spille en større rolle i uddannelsen. Alberto skaber først og fremmest en klar opdeling mellem undervisning, som har fokus på oprindeligt sprog og kultur, og undervisning, som har fokus på elevernes fremtid og deres akademiske evner. Alberto skaber muligvis denne dikotomi ud fra en adskillelse af kulturel viden og akademisk viden. Her kommer den kulturelle viden til at fremstå som lokalt betinget, afgrænset til en indskrænket viden, mens den akademiske viden fremstilles som en universel og almindelig viden. En dikotomisk tænkning, som synes at medføre, at Alberto devaluerer kichwaernes kultur ved, at den kommer til at fremstå som mindre værdifuld end den dominerende kultur i Peru. Der kan her argumenteres for, at Alberto er med til at reproducere en kolonial ideologi, hvor oprindelig kultur symboliseres som underlegen og tilbagestående.

Hvis man ser Albertos kritik ud fra Bakhtins teori omkring stemmer, kan der dog argumenteres for, at Alberto taler med forskellige stemmer, der alle er påvirket af historiske diskurser omkring, hvad læring og viden er. Det er her interessant, at han egentligt anerkender, at TIU har en kulturel betydning for eleverne (1: 661-662). Alligevel bliver dette perspektiv underordnet i forhold til en vidensbaseret undervisning. Der kan her argumenteres for, at Alberto gennem sprogets centripetale kræfter skaber en enighed omkring, at ægte videnskab skal bygges på mere traditionelle skolefag som spansk og matematik (Phillips 2011B: 27f).

”Ved at eleverne kan skrive og tale spansk sikrer vi, at de kan komme videre efter folkeskolen (...)” (1: 680-681). Her synes det at være centralt, at Alberto bygger sine argumenter på, at de traditionelle undervisningsfag indeholder en objektiv sandhed, som eleverne skal kende til. En objektiv sandhed, som er konstrueret ud fra en bestemt forståelse af læring som værende knyttet til bestemte vidensforståelser. Alberto synes her gennem anvendelsen af ordet ’man’ at skabe en kollektiv enighed omkring, at ægte viden blandt andet handler om, at eleverne skal lære spansk. *”Man skal lære noget omkring reel videnskab. Fordi det er afgørende for at bestå afgangsprøven (...)”* (1: 663-664).

Der synes altså at eksistere en generel skepsis og modstand mod den undervisningstilgang, der skal implementeres gennem TIU. Der kan her argumenteres for, at både Rafael og Alberto anser den oprindelige kultur og tradition for noget, der trækker kichwaerne tilbage mod fortiden, mens læringen af spansk bliver set som fremtidsskabende. Her står det centralt, at deres tilgang til udviklingen af tosprogethed og interkulturalitet, ligesom statens, er fokuseret på, at de skal skabe en tættere relation til den dominerende del af samfundet gennem udvikling af standardiseret kulturel og sproglige forståelse.

Med udgangspunkt i dette vil jeg nedenfor undersøge hvilke kulturelle og sproglige perspektiver, der kan erfares i klasselokalet.

6.3.3 En kreativ erfaring af verden

I ovenstående analyse udfordrer Albertos og Rafaels altså TIU’s rolle i lokalsamfundet ved at tage afstand fra en udvikling af tosprogethed og interkulturalitet, hvor oprindelig kultur og sprog har en betydning.

Ud fra dette kan der argumenteres for, at Formabiaps uddannelsesarbejde forsøger at skabe en udvikling, som ikke forholder sig til de kulturelle modsætninger, der eksisterer i lokalsamfundet. Pieterse argumenterer her for, at kulturelt udviklingsarbejde ofte mangler en forståelse for de interne magtstrukturer og kulturelle modsætninger, som kendetegner de enkelte lokalsamfund (Pieterse 2001: 83). Pieterse har her fokus på, at udviklingsarbejdet skal bygge mere refleksive processer, så man kan få fokus på den kompleksitet, der omgiver det enkelte lokalsamfund (Pieterse 2001: 160f). I det følgende vil jeg give et eksempel på, hvordan der forsøges at skabe denne refleksivitet i skoleundervisningen i Campo Serio.

I Campo Serio sidder jeg med til undervisningen i videnskab og miljø på 3.-4. klassetrin. Eleverne sidder to og to på træstole foran et fælles bord. Den mandlige underviser, Oseas, introducerer dagens undervisning. Oseas indleder sin introduktion af dagens tema, som skal fokusere på elevernes nærmiljø. Under introduktionen har Oseas det meste af tiden øjnene rettet mod lærebogen foran sig, hvor han læser mere grundlæggende facts op omkring Perus forskelligartede naturformer. Det er kun ham, der er i besiddelse af en bog, så eleverne har udelukkende fokus rettet mod Oseas. Der kan her argumenteres for, at introduktionen skaber en meget ensidig undervisning, da det udelukkende er læreren, som er i centrum (1: 236-240).

Efter en rum tid stopper han dog oplæsningen, og undervisningen ændrer herefter form. Oseas opfordrer ud fra åbne spørgsmål nu eleverne til at reflektere over, hvad der kendetegner naturen, og hvorfor den er vigtig for livet i landsbyen. Mange elever byder ind med forskellige opfattelser af, hvilken betydning naturen har for dem (1: 251-255). I tråd med Bakhtins forståelse af sprogets relationelle og dynamiske betydningsdannelse synes elevernes forskellige refleksioner at danne nye perspektiver på naturens betydning (Phillips 2011B: 172). Det er her centralt, at Oseas stiller åbne spørgsmål, som skaber en mulighed for, at eleverne selvstændigt kan påvirke den viden, som bliver produceret i undervisningen. En pædagogisk tilgang, som synes at skabe en naturlig gensidighed mellem læreren og eleverne.

Efter flere elever har budt ind med forskellige opfattelser på naturens betydning, deler Oseas de 18 elever op i 4 grupper. Eleverne skal nu gruppevis tegne deres nærmiljø på omdelte A3 ark. En øvelse, der skaber stor aktivitet i lokalet, hvor eleverne låner forskellige blyanter af hinanden. Efter ca. 15 minutters ivrig aktivitet afbrydes øvelsen, hvorefter Oseas lægger op til en fælles diskussion. Her kommer de fire grupper skiftevis op til tavlen for at tale om deres tegninger. Der gives ingen instrukser til, hvad eleverne skal fokusere på i deres oplæg, men giver blot udtryk for en interesse i, hvad eleverne har tegnet (1: 252-254). I elevernes beskrivelser af deres tegninger bliver der skabt en lang række perspektiver på, hvad der kendetegner landsbyens miljø. Størstedelen har stort fokus på de forskellige dyr, som lever i skoven, men der inddrages også en lang række andre perspektiver. Alle har dog fokus på den natur, der findes i området (1:254-257).

Ud fra Bakhtins forståelse af stemmer kan der argumenteres for, at Oseas endvidere anvender sprogets centrifugale kræfter til at åbne op for elevernes stemmer, så der skabes en bred mangfoldighed af forskellige perspektiver på landsbyens miljø (Phillips 2011B: 27f). Mange forskellige stemmer kommer til orde gennem elevernes synspunkter, men der synes dog ikke at være én stemme, som er mere dominerende end andre.

Alligevel er sproget også præget af centripetale kræfter, som lukker ned for alternative perspektiver, da alle elever er interesseret i at fastholde egne perspektiver (Ibid.). Her argumenterer Bahktin netop for, at det er i spændingsfeltet mellem de centripetale og centrifugale kræfter, at dialogen kan opstå, og der skabes en fælles menings- og sandhedsskabende viden (Bahktin 1981: 272). Herudfra har undervisningen muligvis en meningsskabende funktion, da eleverne netop ønsker, at fastholde deres egen position, men samtidig er åbne over for de andre elevers synspunkter. Denne undervisningssituation skaber en fælles vidensdeling mellem underviser og elever. En vidensdeling, hvor der i fællesskab gennem dialog skabes en forståelse for naturens betydning for landsbyen.

Ydermere kan der argumenteres for, at forholdet mellem Oseas og den enkelte elev her kommer til at være kendetegnet ved jeg-du relationer (Phillips 2011A: 31). Relationer, hvor både underviseren og eleverne opnår en gensidig forståelse af hinanden ved ikke at gøre sig til dommer over hinandens opfattelser. Med afsæt i Jens Dolins læringsteorier kan der argumenteres for, at relationerne bidrager til at skabe en høj grad af kognitiv og psykodynamisk læring (Dolin 2007: 38ff). En kognitiv læring, der kommer til udtryk ved, at eleverne selvstændigt får mulighed for at reflektere over ting, som har betydning for deres livsverden. Mens den psykodynamiske læring kommer til udtryk ved, at der skabes samspil og social kontakt mellem underviser og elev, hvilket danner grobund for en gensidig vidensdeling.

Oseas: *"Er det udelukkende dyrene og planterne, der har betydning for vores natur?"*

Elev: *"Nej. Naturen er mere end de dyr, der lever i skoven, og de fisk, som lever i floden. Vi er også en del af naturen."* (1: 258-260).

Det ovenstående citat illustrerer, hvordan undervisningen skaber udgangspunkt for en fælles vidensdeling, som bevæger sig uden for klasselokalet. Eleven danner her sine refleksioner omkring naturens betydning for lokalsamfundet ud fra en dybere forståelse af kichwaernes relation til naturen.

Den skildrede undervisningstime i natur og miljø kan dog ikke anses som fuldt repræsenterende for undervisningen i Campo Serio, hvor mange undervisningstimer synes at have en anden og mere bestemt form. Dette vil jeg forholde mig nærmere til nedenfor.

6.3.4 Eleverne involveres ikke i læringen

Den ovenfor beskrevne undervisningssituation, hvor eleverne får mulighed for at blive medskabere af den producerede viden, er ikke gældende for al undervisning på skolen. Mange undervisningstimer er i stedet præget af praksislæring, hvor det er underviseren, som er centrum for undervisningen, mens eleverne ikke inddrages i samme omfang (Dolin 2007: 39).

”Jeg er med til spanskundervisningen på 5.-6. klassetrin, hvor underviseren, Hernan, netop trådt ind i lokalet. Han tager sin plads foran tavlen, mens eleverne sidder ved hver deres bord med front mod ham. Hernan læser en tekst på spansk op fra lærebogen, som han har placeret foran sig. Han læser langsomt op og har stor fokus på, at udtrykke alle ord korrekt og tydeligt” (1: 187-190).

Efterfølgende skal eleverne læse uddrag op fra lærebogen for resten af klassen. Hernan cirkulerer rundt imellem eleverne, da det kun er ham, som har lærebogen.

Modsat undervisningen i videnskab og miljø synes eleverne i denne undervisningssituation ikke at foretage en selvstændig behandling af læringsmaterialet, ligesom der heller ikke synes at eksistere et samspil mellem underviseren og eleverne. Det er udelukkende Hernan, som er i fokus gennem undervisningen, og han får derfor en dominerende stemme i undervisningen. Det er ham, der definerer, hvad undervisningen skal fokusere på, ligesom han har de korrekte svar til de forskellige øvelser. Ud fra Bubers relationsteori synes spanskundervisningen at være bygget på jeg-det relationer, hvor informationen går fra læreren som ekspert til eleverne, der opfattes som mindre vidende. Her står det centralt, at Hernan først og fremmest forholder sig til eleverne som objekter, hvilket gør det vanskeligt at iagttage en forhandling af viden og identitet.

Denne undervisningsform er særligt kendetegnende for de undervisningstimer, som afholdes på spansk. Her er det afgørende, at størstedelen af undervisningen på de ældste klassetrin bliver forsøgt realiseret på spansk. Underviseren, Alberto, forklarer her, at skolen har en strategi om, at eleverne i de ældre klasser fortrinsvis skal undervises i spansk, så de har bedst mulige forudsætninger for at fortsætte uddannelsen efter folkeskolen (1: 691-693). En strategi, der skal ses i lyset af, at de statslige uddannelseslovgivninger kun har etableret TIU for de første 6 skoleår.

6.3.5 Mellem skole og lokalsamfund

I den politiske og strategiske tilgang til TIU har både staten og Formabiap fokus på at argumentere for, at uddannelsen skal bygges på delt ansvar mellem skole og lokalsamfund, hvor det er afgørende, at lokalsamfundet bliver en aktiv del af uddannelsen (Ley General de Educación 2003: art. 20, stk. d; Formabiap 2015B). Under mit ophold i Campo Serio var det dog sjældent at møder mellem skolen og lokalsamfundet udviklede sig til et rum for beslutningstagning. Mange møder blev i stedet anvendt til at kommunikere allerede vedtagne beslutninger ud til lokalsamfundet.

I dette synes det afgørende, at underviserne på skolen primært definerer sig gennem deres profession som undervisere fremfor at definere sig gennem deres oprindelige identitet. Dette kommer blandt andet til udtryk gennem en diskussion vedrørende forældrenes engagement i elevernes skolegang. Her udtrykker underviseren, Alberto, sin utilfredshed over forældrenes manglende investering i deres børn skolegang. *"Hvordan kan vi undervisere udvikle andetsproget, når forældre ikke gør en indsats for at lære deres børn sproget i hverdagen?"* (1: 684-685).

Det er her interessant, at Alberto, på trods af at han selv er kichwaer og bor i landsbyen, udelukkende udtrykker sin bekymring omkring elevernes manglende læring af andetsproget på baggrund af sin profession som underviser. I dette skaber Alberto på mange måder en adskillelse mellem skolen og lokalsamfundet, hvor han udelukkende betragter tingenes tilstand ud fra et uddannelsesmæssigt synspunkt, mens han ikke forholder sig til de sproglige eller hverdagsmæssige udfordringer, som muligvis er gældende for forældrenes deltagelse i børnenes læring.

"Ofte kommer eleverne en time for sent i skole, da de skal nå at hjælpe derhjemme. Det er vigtigt, at apafaen laver aftaler med forældrene, så de forstår, hvor vigtigt det er, at deres børn har tid til skolen" (1: 688-691). Ud fra dette kan der argumenteres for, at der er en udpræget forskel mellem undervisernes tilknytning til den oprindelige identitet i Campo Serio og de lærerstuderendes relation til deres oprindelige identitet på Formabiaps lærerseminarium. På Zungarococha identificerede de studerende sig nemlig primært med deres oprindelige identitet, mens underviserne i Campo Serio ser sig selv som individer, der står uden for lokalsamfundets liv.

Umiddelbart eksisterer der altså en række grundlæggende udfordringer med at redefinere skolens rolle i lokalsamfundet. Et arbejde, som dog i høj grad også er defineret af lokalsamfundets muligheder for at påvirke skolens arbejde. *Apafaen* i Campo Serio, Richard, som er en frivillig og lokalt udvalgt forældrerepræsentant, giver udtryk for, at der er kommet en større kontakt mellem lokalsamfundets hverdag og skolens arbejde.

”Mange forældre fortæller mig, at de oplever, at skolen har en forståelse for, at der er forskellige tidspunkter på året, hvor deres børn ikke kan være i skole hele dagen. I hvert fald i langt højere grad end før hen” (1: 272-274).

Richard giver altså udtryk for, at skolen i højere grad end tidligere har en forståelse for de dynamikker, der kendetegner hverdagen i lokalsamfundet. I dette refererer Richard til en række tidligere problemstillinger i landsbyen, hvor der opstod uenighed mellem skole og lokalsamfund, når det drejede sig om pigernes skolegang. Richard fortæller, at mange familier tidligere havde en stor modstand mod pigernes skolegang.

”Førhen oplevede jeg ofte, at mange forældre havde svært ved at forstå skolens arbejde. Derfor blev særligt mange piger holdt væk fra skolen, da forældrene så det som langt vigtigere, at de hjalp til i hjemmet og i familiens chagra” (1: 276-279).

I forlængelse af dette forklarer Richard, at Formabiaps uddannelsesarbejde har været med til at skabe en bedre tilrettelægning af undervisningen i forhold til lokalsamfundets hverdag. Dette har medført, at flere piger nu modtager regelmæssig skolegang. Ud fra Richards beretning synes der altså at være etableret en tættere relation mellem skole og lokalsamfund i Campo Serio. Dette kommer endvidere til udtryk, da Richard forklarer, at skolen for år tilbage afskaffede lørdagsundervisning, så børnene kunne deltage i familiens arbejde (1: 281-283). Alle disse er forandringer, der ifølge Richard har været med til at styrke forholdet mellem skole og lokalsamfund, da han oplever en langt større velvilje over for skolens arbejde, når han taler med de forskellige familier i området.

Under feltarbejdet observerede jeg også selv, hvordan disse relationer mellem skole og lokalsamfund kom til udtryk. Eksempelvis lavede en gruppe forældre flere gange om ugen middagsmad til eleverne på skolen. En af de mandlige forældre giver her udtryk for, at han anser skolen som en vigtig del af lokalsamfundet og børnenes opvækst.

”Skolen har forandret sig meget siden dengang, jeg var ung. Dengang var undervisningen tit aflyst i flere måneder, fordi underviseren pludselig var væk. I dag synes jeg, at skolen er velfungerende. Den sikrer, at vores børn får en god uddannelse”
(1: 453-455).

Der kan herudfra argumenteres for, at der er blevet skabt en stærkere relation mellem skole og lokalsamfund, hvor landsbyen har fået en større forståelse for skolens rolle i lokalsamfundet. Omvendt synes underviserne dog at være med til at differentiere skolens arbejde fra lokalsamfundets hverdag ved udelukkende at betragte tingenes tilstand ud fra et uddannelsesmæssigt synspunkt.

6.3.6 Opsamling

Analysen af lokalsamfundets tilgang til TIU skaber et komplekst perspektiv på kichwaernes tilgang til deres oprindelige kultur og skolens position i lokalsamfundet. Det er centralt for analysen, at flere i lokalsamfundet ikke anser kichwaernes oprindelige sprog, kultur og traditioner som havende betydning for elevernes læring. I dette bliver der skabt en klar differentiering mellem skolens rolle og familiens rolle. Hvor skolen primært skal forberede eleverne på et liv uden for landsbyen, så skal familien forberede eleverne på hverdagen i Campo Serio. På den anden side giver analysen også udtryk for, at relationerne mellem lokalsamfundet og skolen er styrket.

Herudfra kan det diskuteres, hvorvidt det er lykkedes, at redefinere skolens rolle i de oprindelige samfund gennem TIU. En diskussion, som jeg blandt andet vil behandle i det følgende kapitel, hvor jeg vil diskutere specialets problemstilling i henhold til analysen og relevante teorier.

Kapitel 7: Diskussion

Nærværende kapitel vil med udgangspunkt i specialets teoretiske ramme diskutere analysens findings. I analysen blev der dannet en forståelse af TIU ud fra relationen på makro-, meso- og mikroniveau. I diskussionen sammenkobles disse niveauer gennem en diskussion af de modsætninger og spændinger, som kommer til udtryk mellem de tre tilgange til TIU. En diskussion, der skal bidrage til at komme nærmere en forståelse af, hvilken betydning TIU har som international udviklingsstrategi, og hvordan uddannelsen styrker de kichwaernes ret til selvbestemmelse indenfor den peruvianske stat.

7.1 Fremmedgørende eller frigørende

Paulo Freire har i sin pædagogiske teori stort fokus på, at den læring og viden, som produceres i skolen, har været fremmedgørende over for den lærende (Freire 1998; Freire 2011). Freire kritiserer her skolens manglende evne til at skabe en kontekstbaseret viden, som kan sættes i forbindelse med den lærendes livssituation (Freire 1998: 12; Freire 2011: 9). Til at overkomme denne fremmedgørelse fremlægger Freire sin teori omkring frigørende pædagogik. En læringsfilosofi, hvor eleven gennem dialogiske og deltagende processer skal frigøre sig fra de undertrykkende elementer, som har præget den traditionelle skoleundervisning (Freire 1998: 46).

I lyset af foregående analyse kan det diskuteres, om TIU har en frigørende funktion, eller om undervisningen fastholder sin fremmedgørelse over for de oprindelige folk, og derfor ikke styrker deres position indenfor den peruvianske stat. Her kan der på den ene side argumenteres for, at TIU har en frigørende effekt, da uddannelsen giver eleverne en stolthed omkring deres oprindelige kultur og identitet. En identitet, som de ellers tidligere i deres skolegang har forsøgt at skjule. Derudover angiver analysen, at TIU gennem kreative læringsformer giver eleverne en mere deltagende rolle i undervisningen, så de aktivt kan navngive deres egen kultur. På skolen i Campo Serio skaber underviser og elev i fællesskab en forestilling om den oprindelige kultur gennem en transformativ læring. Her tegner eleverne blandt andet deres nærmiljø. En øvelse, hvor eleverne og underviseren i fællesskab danner en forståelse af naturen ud fra deres egen livsverden. Denne transformative læring kommer endvidere til udtryk på Zungarococha, hvor de studerende eksempelvis har undervisning i drømmetydning. Her bliver den oprindelige kultur gjort levende og dynamisk ved, at de studerende deler og rekonstruerer deres kulturelle erfaringer. De ovennævnte undervisningssituationer kan altså argumenteres for at have en frigørende effekt, da de styrker elevernes oprindelige identitet ved at inddrage deres begrebsverden i undervisningen.

På den anden side angiver analysen dog også, at undervisningen har en anden mere fastlåst side, hvor der kan argumenteres for, at undervisningen bliver fremmedgjort over for eleverne. Mange undervisningstimer fremstår nemlig monotone, kendetegnet ved praksislæring, hvor det er underviseren, som er centrum for undervisningen, mens eleverne ikke inddrages aktivt. I disse situationer får eleverne ikke mulighed for at påvirke den gældende viden. Derfor kommer elevernes egne begrebsverdener ikke i spil, da undervisningen ikke bliver gjort til genstand for elevernes kritiske og subjektive erkendelse. På Zungarococha kommer dette til udtryk ved, at meget undervisning er rettet mod udøvelsen af kulturelle manifestationer. I dette bliver den oprindelige kultur objektiviseret, da den udelukkende fremstilles som noget, der skal identificeres og opleves. Undervisningen formår ikke at sætte den oprindelige kultur i relation til de studerende, og ud fra dette aspekt kan der derfor argumenteres for, at den har en fremmedgørende effekt.

Med afsæt i ovenstående kan TIU ikke afgrænses til at være enten fremmedgørende eller frigørende. TIU fremstår i stedet som en kompleks læringsstrategi, der har forskellige udtryk alt efter hvilken undervisningssituation, man undersøger den ud fra. Der kan dog argumenteres for, at de frigørende og fremmedgørende elementer er fremtrædende på forskellige planer i undervisningen. Her fremstår mange af undervisningstimerne nemlig frigørende på mikroplan igennem deres etablering af nære relationer i klasselokalet mellem underviser og elev. Her var der i den ovenstående del flere eksempler på, hvordan klasselokalet bliver en frigørende arena, hvor eleverne kan påvirke den gældende viden ud fra egen forståelsesverden. På den anden side fremstår undervisningen fremmedgørende på makroplan, når man fokuserer på dens evne til at skabe relationer uden for klasselokalet. De selvsamme undervisningssituationer, som har en frigørende effekt inden for klasselokalet, kan nemlig være fremmedgørende, når den producerede læring sættes i relation med livet uden for klasselokalet.

Et eksempel på dette kan findes i analysen af elevernes tegninger af deres nærmiljø i Campo Serio. En øvelse, som har en frigørende effekt i klasselokalet, fordi den gennem gensidige relationer mellem underviser og elever åbner op for en række forskellige perspektiver på, hvad der kendetegner landsbyens natur. Trækker man denne situation ud af klasselokalet, var der dog blot et par dage forinden blevet registreret et stort olieudslip fra en nærliggende boreplatform. Et udslip, som havde store konsekvenser for lokalsamfundet, da landsbyens livsnerve, floden, var uanvendelig i en uge på grund af frygt for en omfattende forurening.

Denne hændelse blev dog ikke problematiseret i undervisningen, selvom den netop havde stor betydning for landsbyens natur og var et centralt eksempel på, hvordan landsbyens eksistensgrundlag trues af den stigende udvinding af naturressourcer, som foregår nær landsbyen.

Ud fra dette uoverensstemmende forhold mellem undervisningens sammenhænge på henholdsvis makro- og mikropå kan det diskuteres, om TIU skaber en undervisning, som kan problematisere de oprindelige folks position i det nationale og globale samfund. I denne diskussion er det afgørende at forholde sig til, om TIU afspejler lokalsamfundets virkelighed. Dette, fordi det udelukkende er herigennem, at undervisningen kan bidrage til at problematisere de normer og strukturer, som er med til at fastholde de oprindelige folk i en marginaliseret position.

Til at komme nærmere en forståelse af dette vil jeg i det følgende diskutere TIU's position i lokalsamfundet ud fra teorier omkring empowerment.

7.2 Empowerment eller disempowerment

De alternative udviklingsstrategier har stort fokus på at styrke de lokale aktørers muligheder i samfundet, så de kan foretage en konstruktiv selvudvikling og få magt over deres eget livs omstændigheder (Gran 1983: 146ff). Ud fra dette er det afgørende, at kichwaerne opnår en bevidsthed omkring deres position i samfundets hierarki, da de kun derigennem har mulighed for at forandre den. Det er samtidig afgørende for empowermentstrategien, at udviklingsarbejdet ikke arbejder uden om lokalsamfundets vilje, da dette vil resultere i disempowerment (Lewis & Kanji 2009: 83ff).

Denne diskussion problematiserer TIU's evne til at sætte spørgsmålstejn ved de oprindelige folks position i det nationale og globale samfund. Med udgangspunkt i dette kan der argumenteres for, at TIU modarbejder de oprindelige samfund ved ikke at forholde sig til de reelle udfordringer og problemstillinger, som kendetegner deres hverdag. På den anden side er det dog afgørende at forholde sig til, hvordan de oprindelige lokalsamfund selv forholder sig til TIU, da empowermentorienteret udviklingsarbejde netop skal arbejde ud fra lokalsamfundets vilje og ønsker.

Analysen angav her, at mange i Campo Serio har en forholdsvis fast defineret holdning til, hvordan skolen skal styrke landsbyens rolle i det nationale system. Mange af de lokale har her fokus på, at eleverne skal lære spansk, fordi det giver dem mulighed for at få en mere selvbestemmende rolle i det nationale samfund og derigennem skabe sig en fremtid på niveau med den øvrige del af befolkningen.

I denne tilgang handler det først og fremmest om at uddannelsen skal være funktionel for det dominerende system. En funktionalitet, der også eksisterer i de nationale lovgivninger omkring TIU, som har fokus på, at uddannelsen af oprindelige folk skal tilpasses det gældende system. Dette syn på skolen står i dyb kontrast til den udvikling, som Formabiap ønsker at skabe gennem TIU. Lokalsamfundet har i stedet fokus rettet mod, at skolen gennem udvikling af kichwaernes oprindelige kultur, sprog og viden skal styrke deres rolle i det nationale system. Her skal udviklingen af interkulturelle og tosprogede kompetencer gøre de Formabiapuddannede undervisere i stand til at genskabe den oprindelige viden, så lokalsamfundet kan udfordre det gældende samfundsbillede.

Der kan altså argumenteres for, at lokalsamfundet og Formabiap har to forskelligartede forestillinger omkring, hvad selvbestemmelse indbefatter. Kichwaerne forbinder her selvbestemmelse med en anerkendelse af ensartethed, mens Formabiap forbinder selvbestemmelse med en anerkendelse af forskellighed. Lokalsamfundet ser primært skolen som en institution, der skal sikre dem de samme vilkår, som den øvrige del af samfundet, mens Formabiap ser skolen som en institution, der skal bidrage til at udvikle og styrke de oprindelige folks kultur og viden, så de kan udfordre de gældende samfundsrammer.

Det kan dog diskuteres, om kichwaerne i virkeligheden ønsker en selvbestemmelse gennem national homogenitet, eller om deres tilgang til skolens rolle i lokalsamfundet blot er udtryk for, at de koloniale forståelser af skolens rolle i de oprindelige samfund stadig står stærkt. I dette kan der argumenteres for, at kichwaerne anser sproglig og kulturel ensartethed som den eneste vej til selvbestemmelse, fordi kulturel diversitet historisk set forbindes med marginalisering og undertrykkelse. Kichwaerne kender jo ikke andre udgaver end den nuværende skole og har derfor ikke alternativer at spejle skolens rolle i. På den anden side har lokalsamfundet gennem TIU netop fået denne modpol til den traditionelle skole. Ud fra dette kan der argumenteres for, at kichwaernes kritik af TIU ikke er et symbol på en kolonial opfattelse af skolen, men snarere et tegn på en øget bevidsthed omkring hvilken position de ønsker i det nationale system. Her kan der argumenteres for, at kichwaerne har opnået en større bevidsthed omkring, hvad de anser som den bedste udviklingsvej for deres samfund. Dette gennem deres umiddelbare afstandstagen til en undervisning med fokus på oprindelig kultur og traditioner.

Hvis man ser denne diskussion i et bredere perspektiv, som rækker udover skolens rolle i samfundet, er det dog interessant, at flere i Campo Serio giver udtryk for en generel afstandstagen til livet uden for landsbyen.

”Livet her er anderledes end i byen. Her hjælper vi hinanden, så alle kan leve et godt liv. Vi har ikke nogen kriminalitet, fordi vi alle sammen er én stor familie” (1: 369-370).

Der kan herudfra argumenteres for, at kichwaerne kun ønsker en uddannelsesmæssig homogenisering. På et kulturelt og socialt plan finder lokalsamfundet det i stedet vigtigt at adskille sig fra den øvrige del af det peruvianske samfund, da dette er grundlagt på en række værdier, som lokalsamfundet ikke kan spejle sig i.

Helt overordnet kan der altså argumenteres for, at lokalsamfundet differentierer mellem den kulturelle og uddannelsesmæssige udvikling af deres samfund. I dette fremstår skolen og lokalsamfundet som to adskilte verdner. Et syn, som adskiller sig markant fra Formabiaps formål med TIU, hvor skole og lokalsamfund skal blive til en forenet verden. Ud fra dette synes der altså at eksistere en grundlæggende problemstilling i forhold til at få uddannelsen tilpasset lokalsamfundets dynamikker. En problematik, jeg vil forholde mig nærmere til nedenfor gennem en diskussion af de problemstillinger, der kan opstå ved overførslen af TIU fra en national målsætning til en lokal kontekst.

7.3 TIU i en lokal kontekst

Ud fra ovenstående kan det diskuteres, hvorvidt strategierne for TIU uden videre kan overføres til lokale kontekster, som det gøres i Campo Serio. Her kan det i forlængelse af Pieterses kritik af kulturelt udviklingsarbejde diskuteres, hvorvidt TIU forholder sig til at de oprindelige samfund er politiske arenaer præget af forskellige interesser, hierarkier og magtforhold (Pieterse 2001: 83).

Casestudiet af kichwaerne ved Campo Serio illustrerede, at der eksisterer forskellige interesser i lokalsamfundet, som er med til at udfordre TIU's rolle i landsbyen. Her angav analysen, at underviserne på skolen først og fremmest definerer sig selv ud fra deres profession som undervisere fremfor deres oprindelige identitet. En identifikationsproces, der betyder, at underviserne ikke forholder sig til kulturen uden for klasselokalet og derfor heller ikke er i stand til at inddrage den i undervisningen. Dette kan også være udtryk for, at mange af underviserne har en modstand mod TIU, da de ser uddannelsesformen som en trussel mod deres identitet og job. *”Vi har ikke brug for, at folk udefra skal komme og lære os nyt. Vi har været undervisere her i mange år og ved godt, hvad der er bedst for undervisningen” (1: 231-232).*

Der kan altså argumenteres for, at der er en række klare problemstillinger med hensyn til, at underviserne skal være de primære agenter til at redefinere skolens rolle i de oprindelige samfund.

Samtidig skal underviserne ses som en del af en større transformation i lokalsamfundet, hvor flere folk i landsbyen synes at have opgivet den traditionelle levevis til fordel for en moderne vestlig levevis bundet til materialisme og pengeøkonomi. Følgende uddrag af feltnoterne giver et eksempel på, hvordan visse personer i landsbyen repræsenterer en anden kulturel identitet:

”Rafael skal netop til at købe øl ved min ankomst. Han er klædt i moderigtig Addidas T-shirt, shorts og hvide sportssko. Han har solbriller i håret og har generelt en anden attitude end mange af de andre indbyggere i området” (1: 617-620).

Det er særligt folk i landsbyen, der modtager betaling for deres arbejde som læger, undervisere og ansatte i udvindingsindustrier, som er en del af denne kulturelle transformation. En gruppe i landsbyen, som indirekte modarbejder den udvikling, som TIU vil skabe, da disse folk ser uddannelsen som en trussel mod eget livsgrundlag, som ikke er bygget op omkring kichwaernes traditionelle kultur. På den anden side findes der dog som ovenfor nævnt også andre grupper i lokalsamfundet, der holder fast i den traditionelle levevis. Disse grupper dyrker i højere grad den traditionelle kultur gennem jagt, fiskeri og produktion af masato. De har derfor ofte et mere kritisk forhold til verden uden for landsbyen, da de ikke kan forbinde denne verden med deres egen livsverden.

Der kan altså argumenteres for, at der findes forskellige kulturer og interesser internt i lokalsamfundet, som er med til at komplicere implementeringen TIU. I forlængelse heraf kan det diskuteres, om TIU formår at forholde sig til de sociokulturelle og videnskæssige realiteter, som præger lokalsamfundet. Den peruvianske filosof Fidel Tubino argumenterer for, at de oprindelige folks selvidentitet ikke kan styrkes ved udelukkende at fokusere på den pædagogiske tilgang til interkulturalitet (Tubino 2005). Tubino inddrager her begrebet ’kritisk interkulturalitet’, hvor diskurserne omkring interkulturalitet skal spredes til lokalsamfundet, idet det er afgørende for at imødekomme de interkulturelle udfordringer, som eksisterer i de lokale samfund (Tubino 2005: 85). Ligeledes argumenterer den amerikanske globaliseringsteoretiker Cathrine Walsh for, at det er nødvendigt at konstruere en videnskabelig interkulturalitet, som kan skabe et brud med den generelle kolonisering af viden, ved at indgå i en forhandling mellem vestlig og ikke-vestlig viden (Walsh 2004: 4).

I forlængelse af Tubinos og Walshs perspektiver på interkulturalitet kan det diskuteres, om TIU formår at skabe en forståelse af interkulturalitet, der forholder sig aktivt til de forandringsprocesser, som finder sted i samfundet. Der kan her argumenteres for, at skolen gennem TIU skaber en kulturel diversitet i undervisningen, som udelukkende giver kichwaerne mulighed for at forholde sig til de kulturelle forandringer uden for deres livsverden. Undervisningen skaber ikke en forståelse for de interkulturelle processer, som finder sted inden for de oprindelige samfund. I dette vil det være afgørende, at TIU anerkender, at viden har en værdi og oprindelse, da undervisning herigennem kan møde de kulturelle, sociale og videnskæssige forandringer, som finder sted i de oprindelige samfund.

Ovenstående bidrager til at påvise, at udfordringerne for TIU ikke kun handler om at redefinere skolens rolle i de oprindelige samfund eller redefinere de oprindelige folks position i nationalstaten. Udfordringerne for TIU findes i ligeså høj grad inden for de oprindelige samfund med at få undervisningen til at relatere sig til de forskellige interesser, hierarkier og interne magtforhold, der er en del af de kulturelle forandringsprocesser, som finder sted i de oprindelige landsbyer.

Med afsæt i denne diskussion finder jeg det afslutningsvis relevant at forholde mig nærmere til styrken i det empiriske materiale, da dette endvidere har betydning for undersøgelsens endelige udtryk.

Kapitel 8: Undersøgelsens validitet og kvalitet

I nærværende kapitel finder jeg det relevant at diskutere den metodiske tilgang. Dette gøres for at gennemsigtiggøre undersøgelsens styrker og svagheder gennem en diskussion af empiriens validitet og kvalitet.

I indsamlingen af empiri har jeg udelukkende anvendt kvalitative metoder. Ud fra dette kan det diskuteres, om inddragelsen af kvantitative metoder ville have dannet et andet udgangspunkt for undersøgelsen af TIU. Igennem de kvantitative metoder kunne jeg eksempelvis have inddraget et større antal informanter. Her kunne jeg have fremstillet spørgeskemaer til indbyggerne i Campo Serio og dermed baseret undersøgelsen af problemformuleringen på svar fra dette. Jeg har dog bevidst valgt at undlade dette, da jeg ikke mener, at kvantitative metoder som denne vil kunne indfange den kompleksitet, der omgiver TIU og de oprindelige folks position i nutidens samfund. Ligesom survey-undersøgelser generelt ville bryde med mit ønske om at blive en så naturlig del af lokalsamfundet som muligt.

Dernæst kan det diskuteres om feltstudiet som metode giver en for subjektiv skildring af TIU og lokalsamfundet som helhed, hvor egne fortolkninger kommer til at fylde for meget. Det er her vigtigt at forholde sig til, at nogle observationer kan have været enkeltstående begivenheder eller udelukkende have udspillet sig på grund af min tilstedeværelse i landsbyen. Her er det ligeledes afgørende at være bevidst omkring, at observationerne altid vil være skabt gennem en konstrueret situation, hvor jeg til en vis grad ønsker at få en bestemt viden fra informanten (Riis 2005: 99). Jeg vil dog argumentere for, at det ud fra specialets problemstilling først og fremmest er nødvendigt at skabe konkret og kontekstbetinget viden om TIU. I dette har feltstudiet været helt centralt, da det har givet mig en mulighed for at opleve lokalsamfundet gennem alle fem sanser og dermed opleve lokalsamfundet i sin helhed.

Kirsten Hastrup forholder sig dog til, at et feltarbejde altid vil være påvirket af forskerens udgangspunkt, da intet emne kan studeres uden en allerede eksisterende forforståelse. (Hastrup 2010: 55f). Her kan der argumenteres for, at der har fundet en løbende positionering sted mellem mig selv og mine informanter. En positionering, som har fundet sted automatisk og ubevidst, men alligevel har haft en stor betydning for de relationer, der blev skabt i de konkrete situationer. Eksempelvis syntes der i feltarbejdet i Campo Serio at blive skabt en positionering mellem mig selv som udefrakommende og vestlig og så befolkningen som lokal og ikke-vestlig. En positionering, som blandt andet blev skabt gennem forskelligartet udseende, tøj eller sprog og betød, at jeg som observatør ofte var forskellig fra normen i landsbyen.

Derudover oplevede jeg, hvordan det fik stor betydning, at jeg ankom som mandlig forsker. Den mandlige og kvindelige livsverden fremstod nemlig stærkt opdelt i lokalsamfundet, hvilket betød, at jeg som mand næsten udelukkende fik adgang til den mandlige del. Dette har betydet, at der fremkommer en mandlig bias i min empiri. Beskrivelserne af det kulturelle og sociale liv vil derfor også primært tage udgangspunkt i mandlige aktiviteter og forståelser, da det primært var denne verden, jeg havde adgang til. Denne kendsgerning skal dog ikke betyde, at kvindernes rolle har været underordnet i feltarbejdet eller kichwaernes kultur. Det er blot en erkendelse af, at undersøgelserne er udført fra et mandligt udgangspunkt.

Ydermere oplevede jeg, hvordan der under feltarbejdet opstod flere uoverensstemmelser mellem mine normative erkendelser af oprindelige folk og det egentligt levede liv i landsbyen. En række normative erkendelser, som, erfarede jeg undervejs, var præget af mentale modsætninger omkring tradition og modernitet, som ikke havde hold i virkeligheden i landsbyen. Jeg forsøgte dog igennem feltarbejdet at undgå, at dette forhold fik en påvirkende effekt for mine observationer. Dette ved bevidst at forholde mig til, at både jeg selv og mine informanter instinktivt vil have en forudindtaget holdning omkring hinanden. Her har det desuden haft stor betydning, at jeg af mange i landsbyen blev anset som repræsentant for Formabiap på grund af mit følgeskab med Alfredo. Det betød, at der i landsbyen blev dannet forskellige forståelser af min agenda, hvor nogen syntes at anse mig som værende en mulighed for økonomisk støtte, mens andre syntes at anse mig som en trussel mod deres egen magtposition og eksistens.

Denne automatiske positionering og forforståelse, som har kendetegnet forholdet mellem mine informanter og mig selv, har uden tvivl påvirket mit etnografiske materiale og de udførte interviews. Det har først og fremmest været essentielt for muligheden for at skabe subjekt-subjekt relationer, da positioneringen og forforståelsen har betydet, at begge parter ubevidst er blevet objektiviseret og betragtet ud fra personlige forståelser. Under feltarbejdet har jeg derfor også gjort mig en række overvejelser med hensyn til dette forhold. Ofte undgik jeg for eksempel at følges med Alfredo i min daglige gang i landsbyen eller at have udpræget kontakt med ham under observationer på skolerne. Dette fordi jeg ville undgå at blive sat ind i en bestemt rolle, som kunne påvirke mine observationer i en bestemt retning. Det har derfor primært været på tomandshånd, at jeg har anvendt Alfredo som sproglig og kulturel oversætter og derigennem fået nye perspektiver på mine observationer. Alfredo har dog alligevel været en nødvendig repræsentant under flere observationer, da han sikrede mig adgang til observationer i skolen gennem sit netværk og sin position. Som tidligere nævnt fungerede Alfredo som gatekeeper (Mason 2011: 91).

Gennem sin autoritet og troværdighed kunne han sikre mig adgang til de sociale og kulturelle kontekster samt skabe en generel tillid omkring min rolle som observatør. Det kan dog diskuteres, hvilken indflydelse Alfredo har haft som sproglig og kulturel tolk under feltarbejdet. På den ene side kan der argumenteres for, at Alfredos holdninger og fortolkninger af samtaler og handlinger har haft en stor indflydelse på mine observationer, hvilket i sidste ende har påvirket empirien. Der kan her argumenteres for, at Alfredo som monitor for Formabiap har haft en bestemt aktie i eller agenda med mit ophold i landsbyen. Hvis dette er tilfældet, kunne han dermed have et ønske om at påvirke mine observationer gennem sin oversættelse og generelle fremstillinger af lokalsamfundet. Jeg erkender dog, at dette både kunne være bevidst og ubevidst. Omvendt har Alfredo også givet mig mulighed for at komme helt tæt på dagligdagen i landsbyen, da jeg igennem Alfredo har haft mulighed for at overvære alt fra daglige familiære rutiner til samtaler mellem beslutningstagere i landsbyen. Jeg ankom til byen med Alfredo og boede ved hans familie. Jeg formoder, at dette har bidraget til, at jeg har fået en mere naturlig rolle i landsbyen og i højere grad har kunnet følge den lokale dagligdagsrytme gennem familiens sociale og kulturelle liv.

I analysen af empirien vil jeg derfor være bevidst omkring, at den producerede viden kan være formet af et bestemt perspektiv, som kan være udgjort af politiske og økonomiske interesser. Derudover er det vigtigt at være bevidst omkring, at jeg selv har haft en påvirkende effekt i de samtaler, jeg har ført under feltarbejdet og efterfølgende med Formabiap.

Slutteligt er det endvidere relevant at forholde sig til, hvordan sproglige forskelligheder har påvirket validiteten og kvaliteten af empirien. I Campo Serio talte størstedelen af befolkningen kichwa og kun et mindre udsnit af befolkningen var flydende på spansk. Det påvirkede selvsagt mine observationer og samtaler, da vi under samtaler enten var afhængige af oversættelse fra Alfredo eller var nødt til at lade visse ting stå hen i det uvisse, da det ikke var muligt at skabe en gensidig forståelse.

Kapitel 9: Konklusion

Nærværende speciale har til hensigt at undersøge TIU med udgangspunkt i teorier omkring pædagogik, kommunikation og udvikling. Med afsæt i et kvalitativt casestudie af kichwa-folket bosiddende ved landsbyen Campo Serio undersøges det, hvilke betydninger TIU har som international udviklingsstrategi, samt hvordan uddannelsen styrke de oprindelige folks selvbestemmelsesret og position indenfor nationalstaten.

Analysen af TIU er udført på tre niveauer, som undersøger, hvordan TIU bevæger sig fra en national udviklings- og uddannelsespolitisk strategi til at være en del af det lokale liv i en oprindelig landsby midt i den peruvianske regnskov. I statslige lovgivninger og retningslinjer bliver TIU institutionaliseret som et politisk redskab til kulturel og sproglig homogenisering af befolkningen. Her fremsættes det, at de oprindelige folk skal tale samme sprog og besidde samme kulturelle forståelse som den øvrige del af befolkningen. I NGO'en Formabiaps uddannelsesprogram skabes der derimod direkte relationer til de oprindelige folks kulturelle og sproglige diversitet gennem pædagogiske metoder, som genskaber deres traditioner og viden. I Campo Serio bliver TIU afslutningsvis rekonstrueret, udfordret og transformeret igennem de sociale og kulturelle forandringsprocesser, som finder sted i lokalsamfundet.

Overordnet set viser nærværende undersøgelse, at der eksisterer en række grundlæggende udfordringer ved at overføre en national strategi, som skal styrke de oprindelige folks selvbestemmelse og generelle position i nationalsamfundet, til en lokal kontekst. Først og fremmest er undersøgelsen her et eksempel på, hvordan koloniale magtstrukturer stadig påvirker oprindelige folks ret til uddannelse og selvbestemmelse. Derudover viser undersøgelsen den kompleksitet og de udfordringer, der eksisterer i at TIU skal fungere, som en international udviklingsstrategi, der skal foregå på de oprindelige folks præmisser. I dette er det afgørende, at TIU skaber en forståelse for de sociale og kulturelle transformationer, som de oprindelige samfund gennemgår. En forståelse, som skal sikre, at udviklingen skabes i relation til de realiteter, som gør sig gældende for de oprindelige folk i dag.

Litteraturliste

Aikman, Sheila (1997): "Interculturality and Intercultural Education: A Challenge for Democracy". I *International Review of Education*. Vol. 43, no. 5, 1997. Kluwer Academic Publishers

Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso

Bakhtin, Mikhail (1984): *Problems of Dostoevsky's poetics*. C. Emerson (red.). University of Minnesota Press

Bakhtin, Mikhail (1981): *The dialogic imagination*. M. Holquist & C. Emerson (red.). University of Texas Press

Bhabha, Homi (2005): *The location of culture*. Routledge

Canclini, Néstor García (2005): *Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. University of Minnesota Press

Constitución Política del Perú (1993): "Constitución Política del Perú". På www.portal.jne.gob.pe
Lokaliseret på World Wide Web d. 15 marts 2015:
<http://portal.jne.gob.pe/informacionlegal/Constitucion%20y%20Leyes1/CONSTITUCION%20POLITICA%20DEL%20PERU.pdf>

Corbin, Juliet & Anselm Strauss (2008): *Basic of Qualitative Research*. Sage pub

Dahler-Larsen, P. (2005): "Dokumenter som objektiveret social virkelighed". I M. Järvinen & N. MikMeyer (Red.): *Kvalitative Metoder i et interaktionistisk Perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag

Dolin, Jens (2007): "Lidt om læring". I L. Timm (Red.): *Uddannelse i Udviklingslande – erfaringer og refleksioner fra et fagligt netværk*. Uddannelsesnetværket

Escobar, Arturo (2010): "Latin America at a crossroad". I *Cultural Studies*, vol. 24 no. 1.

Escobar, Arturo (1995): *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press

Ethnologue (2015): “Quechua Napo Lowland”. På www.ethnologue.com

Lokaliseret på world wide web d. 23. februar 2015:

<http://www.ethnologue.com/language/qvo>

Formabiap (2015)A: “Nuestra historia”. På www.Formabiap.org

Lokaliseret på World Wide Web d. 10. marts 2015:

<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos/nuestra-historia>

Formabiap (2015)B: ”Visión y misión”. På www.Formabiap.org

Lokaliseret på World Wide Web d. 10. marts 2015:

<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos/vision-y-mission>

Formabiap (2015)C: “Comunidades y Escuelas para el Bien Estar (CEBES)”. På

www.Formabiap.org

Lokaliseret på World Wide Web d. 10. marts 2015:

<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/formacion-eib/formacion-continua/80-formacion-continua2/100-cebes>

Formabiap (2010): *¿Qué hacer con la basura? –Propuesta para mejorar el manejo de los residuos sólidos que genereamos en comunidades amazónicas*. Formabiap: Iquitos.

Lokaliseret på World Wide Web d. 5. maj. 2015:

<https://docs.google.com/file/d/0BxBLALMTzXlksS29rY2NKc2lydlU/edit>

Formabiap (2004): “Lineamientos Curriculares de Formación Docente en Educación Inicial Intercultural”. På www.formabiap.org

Lokaliseret på World Wide Web d. 5. maj. 2015:

<http://www.formabiap.org/sitio/images/articulos/PDF/Inicial.pdf.pdf>

Freire, Paulo (2011): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing Group

Freire, Paulo (1998): *The Paulo Freire reader*. D. Macedo (Eds.). New York: Continuum

García, María Elena (2004): “Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights”. I *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7, No. 5, 2004

Geertz, Clifford (1973): “Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture”. I *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books

General de Educación (2003): “Ley General de Educación”. På www.minedu.gob.pe

Lokaliseret på World Wide Web d. 15. marts 2015:

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Goffman, Erving (1989): "On Fieldwork". I *Journal of Contemporary Ethnography*, No. 18

Gonzales, Mantilla Gorki (1999): *Pluralidad cultural, conflicto armado y derecho en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP

Gow, Peter (1989): "The Perverse Child: Desire in a Native Amazonian Subsistence Economy". I *Man. New Series*, Vol. 24, nr. 4. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland

Gran, Guy (1983): *Development by people: citizen construction of a just world*. Praeger

Hastrup, Kirsten (2010): "Feltarbejde". I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.): *Kvalitative metoder: En grundbog*. 1. udgave. København: Hans Reitzel

Hastrup, Kirsten (1990): "Udvikling eller historie – antropologiens bidrag til en ny verden". I *Den nye verden*, 1990, årg. 23 nr. 1. København: Center for Udviklingsforskning

Hudelson, John Edwin (1987): *La cultura Quicha de transición – Su expansión y desarrollo en Alto Amazonas*. Guayaquil: Museo Antropológico Banco Central.

Hugh-Jones, Christine (1979): *From the Milk River: Spatial and Temporal Processes in Northwest Amazonia*. Cambridge University Press

INEI (2009): *II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 2007*. Lima: Dirección Nacional de Estadísticas Regionales y Locales.
Lokaliseret på World Wide Web d. 3. maj 2015:
http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0789/Libro.pdf

Keesing, Roger (1994): "Theory of Culture Revisited". I *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill

Kvale, Steinar (1997): *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 1. udgave. København: Hans Reitzel.

Lewis, David & Nazeen Kanji (2009): *Non-governmental Organizations and Development*. Routledge Perspectives on Development

Mason, Jennifer (2011): *Qualitative Researching*. London: Sage Publications

Ministerio de Educación (2013): “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad – Propuesta Pedagógica”. På www.minedu.gob.pe
Lokaliseret på World Wide Web d. 3. maj 2015:
http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf

Mowat, Linda (1989): *Cassava and Chicha – Bread and Beer of the Amazonian Indians*. Shire Publications LTD

Muratorio, Blanca (1991): *The life and times of grandfather Alonso, culture and history in the Upper Amazon*. Rutgers University Press

Nueva Constitución Política del Estado (2008): “Nueva Constitución Política del Estado”. På www.mindef.gob.bo
Lokaliseret på World Wide Web d. 15. marts 2015:
http://www.mindef.gob.bo/mindef/sites/default/files/nueva_cpe_abi.pdf

Phillips, Louise (2011)A: ”Med forskel som forandringskraft: En introduktion til dialogisk kommunikationsteori”. I *Fra metateori til kommunikation*. Pernille Almlund og Nina B. Andersen (red.). Hans Reitzels Forlag

Phillips, Louise (2011)B: *The promise of dialouge. The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Roskilde University: John Benjamins Publishing Company

Pieterse, Jan Nederveen (2001): *Development Theory. Deconstructions/Reconstructions*. Sage, London

Pieterse, Jan Nederveen (2000): “After Post-Development”. I *Third World Quartely*, 21

Quijano, Aníbal (2000): “Coloniality of Power, Eurocentrism, an Latin America” I *Nepantla: Views from South* 1.3. Duke University Press.

Riis, Ole (2005): ”Hvordan kan man interviewe”. I Ole Riis: *Samfundsvidenskab i Praksis: Introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels Forlag

Sardan, Jean-Pierre (2008): “The policy of fieldwork. Data production in socio-anthropology”. I *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socioanthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant

Schiermer, Bjørn (2013): ”Til tingene selv: Om hermeneutisk fænomenologi”. I Bjørn Schiermer (Red.): *Fænomenologi: Teorier og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag

Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2010): "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode". I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.): *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Tubino, Fidel (2005): "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". I *Cuadernos Interculturales*. Vol. 3, no. 5, Julio-diciembre

Verhelst, Thierry (1987): *No life without roots: culture and development*. Zed Books

Walsh, Catherine (2004): "Geopolíticas del conocimiento, Interculturalidad y Descolonización". I *Boletín ICCI ARY Rimay*. Año 6, No. 60.
Lokaliseret på World Wide Web d. 25 juli 2015:
http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html#N_1_

Walsh, Cathrine (2009): "The Plurinational and Intercultural State: Decolonization and State Re-founding in Ecuador". I *Kult 6 - Special Issue. Epistemologies of Transformation: The Latin American Decolonial Option and its Ramifications*. Fall 2009. Roskilde University: Department of Culture and Identity.

Whitten, Norman E. (1976): *Sacha Runa – Ethnicity and Adaptation of Ecuadorian Jungle Quichua*. University of Illinois Press.

Wolfinger, Nicholas (2002): "On writing field notes: Collection strategies and background expectancies". I *Qualitative Research* 2(1)

Bilagsoversigt

Bilag 1: Feltnoter fra observationer på Zungarococha og i Campo Serio

Bilag 2: Ordliste med oversættelse af centrale ord fra kichwa eller spansk.

Bilag 3: Kodetræ

Bilag 4: Formidlingsartikel med dertilhørende kommunikationsplan

Bilag 1: Feltnoter Zungarococha og Campo Serio d. 2. marts – 16. juni 2013**1 Ankomst Zungarococha d. 18. marts.**

2 Det er min første dag på Zungarococha, da jeg træder ind i den lille landsby af hytter, som
3 seminariet er opbygget af. En gruppe studerende er i gang med at fremføre en dans. De dansende
4 studerende består både af drenge og piger. Omkring dem danner andre studerende og undervisere en
5 cirkel. Drengene er i bar overkrop med mørke bukser, en perlekæde rundt om halsen og et farverigt
6 stykke stof om hovedet. De er desuden malet med rød farve i ansigtet og på overkroppen. Pigerne er
7 formelt klædt i hvide skjorter og mørke nederdele. De er ligesom drengene malet med rød farve i
8 ansigterne. Alle ser koncentrerede ud, mens de fremfører dansen, og der synes generelt at være en
9 stolt og munter stemning blandt forsamlingen af studerende og undervisere. Efterfølgende er flere
10 grupper af elever oppe og danse. Alle har særligt tøj på og alle danse virker til at være bygget op
11 omkring særlige ritualer. Jeg spørger efterfølgende en af underviserne som står i udkanten af hytten,
12 hvad dansene skal symbolisere. Han forklarer at alle danse bliver udført i forbindelse med særlige
13 ritualer i de oprindelige landsbyer. Dansene har her en helt central betydning, da de ofte har en
14 spirituel betydning, samtidig med at de også er med til at markere en række kønslige positioner i
15 landsbyerne. Dansene er ofte bygget op omkring helt særlige feminine og maskuline livsverdner,
16 hvor der i dansen skabes en relation mellem disse. Underviserne forklarer her at de studerende der
17 lige dansede var studerende fra Kukama-Kukamiria, og dansen var et særligt ritual, som udspiller
18 sig ved udnævnelsen af en ny høvding eller som en generel hyldest til den siddende høvding.

19 Samtaler med studerende i kantinen på Zungarococha d. 3. april

20 Der er altid stor travlhed i kantinen på Zungarococha, hvor de studerende indtager deres tre daglige
21 måltider. Kantinen ligger ved indgangen til seminariet og adskiller sig fra de øvrige bygninger på
22 stedet ved at være bygget i beton og med bliktag. De øvrige bygninger er nemlig lavet i træ og
23 beklædt med siv som tag. Det er tid til frokost og flere studerende har allerede taget stilling foran
24 kantinen ventende på at damerne i køkkenet bliver færdige med maden. Hurtigt bliver lokalet fyldt
25 med studerende og undervisere. Mange sidder ved bordene sammen med studerende fra eget folk,
26 sådan at de studerende fra Kukama, Shawi og Kichwa sidder i små grupperinger. Jeg sidder mig ned
27 ved et tilfældigt bord, hvor de studerende er fuldt koncentrerede omkring maden. Der bliver ikke
28 talt meget under spisningen. Alle virker optaget af deres mad. Efterhånden som der bliver mere
29 plads i lokalet falder jeg dog i snak med tre studerende, som alle er Kukamaer. Samtalen går let, da
30 de alle tre er flydende på spansk. Under samtalen kommer vi hurtigt på livet på lærerseminariet,
31 særligt hvordan det føles at skulle bo og leve her under studietiden. En af de studerende, Nixon,

32 giver udtryk for at livet på seminariet er godt, da der eksisterer et stærkt sammenhold mellem
33 underviserer og studerende. *"Da jeg kom til Zungaro, havde jeg det svært. Jeg savnede min familie
34 og min landsby. Jeg savnede de daglige fisketure med min far og fællesskabet i landsbyen. Gennem
35 de forskellige aktiviteter har jeg dog fået dette liv tilbage. Her på stedet er vi alle én stor familie.
36 Og lærerne er som vores forældre"*. Leandro, en af de andre studerende ved bordet ser ud til at være
37 enig med Nixon og forklarer, at han gennem sin uddannelse på Zungarococha har fået opbygget en
38 fornyet stolthed omkring sin identitet. Han beskriver hvordan han tidligere i sin skolegang har været
39 udsat for mobning på grund af hans oprindelige identitet. *"Tidligere har jeg undgået at identificere
40 mig selv som Kukama. Jeg blev før udsat for mobning på grund af mit efternavn, og jeg har derfor
41 også undgået at folk skulle finde ud fra, at jeg var Kukama. I dag er jeg stolt af at kunne kalde mig
42 selv Kukama og kende til vores kultur og traditioner"*. Han beskriver hvordan hans folk generelt
43 bliver set som mindreværdige i hans landsbyen, som på grund af, dens placering tæt på Iquitos har
44 oplevet en større tilflytning fra byen, sådan at der er et større antal mennesker som ikke identificerer
45 sig som Kukamer. Leandro forklarer her hvordan unge i hans landsby bevidst undgår at identificere
46 sig selv som Kukama. Han forklarer hvordan flere i hans landsby har haft en manglende forståelse
47 for, at han ønsker at lære omkring den oprindelige kultur. Han forklarer dog at han har mødt en
48 større forståelse for sit uddannelsesfag efter at han arbejdet som praktikant på en af de lokale
49 skoler. Undervejs i samtalen med de tre studerende oplever jeg hvordan der eksisterer en generel
50 stolthed på seminariet, hvor undervisere og studerende udviser en stor tilknytning og stolthed
51 omkring deres oprindelige identitet. Efter vores samtale forlader vi lokalet, hvorefter de tre elever
52 fortsætter hen til undervisning i matematik.

53 **Observation undervisningstimer, Zungarococha d. 14-18. april**

54 Det er tidlig morgen og mange undervisere og studerende er begyndt at samle omkring seminariets
55 centrale hytte, hvor der denne morgen skal gives purga ud. En af underviserne, Alejandro, står midt
56 i hytten og er ved at forberede drikken. Alejandro er Shawier og shaman og står for meget af den
57 mere spirituelle del af undervisningen på seminariet. Han forklarer, hvordan drikken, som er lavet
58 på forskellige urter har en rensende effekt på kroppen på fysisk og spirituelt. Drikken er med er til,
59 at rense fra dårlige ånder, ligesom den udfører en naturlig rensning af kroppen organer. Drikken
60 bliver serveret i en lille træskål, som eleverne modtager på skift fra Alejandro. Selve uddelingen
61 tager et stykke tid, da alle elever på skiftevis skal gå op til Alejandro og få serveret purgaen.
62 Efterfølgende trækker nogen elever sig væk fra hytten i en mere eller mindre meditativ tilstand,
63 andre løber udenfor hytten for at kaste op, mens en større gruppe virker upåvirket af purgaen, og

64 samler sig ved hyttens udgang for at snakke, eller vender tilbage til deres respektive huse. En anden
65 morgen er eleverne igen samlet i den centrale hytte. Alle seminariets elever er samlet for at
66 bearbejde nattens drømme. Eleverne finder hurtigt, plads i lokalet, hvor nogen tager plads på
67 stolene, mens andre sidder på gulvet. Det er igen Alejandro, der introducerer undervisningen. Han
68 virker til at være en yderst respekteret skikkelse på seminariet blandt både studerende og kollegaer.
69 Han har en særlig ro omkring sig, hvilket synes at smitte af på alle omkring ham. Der synes også at
70 være en afslappet stemning i lokalet denne morgen, hvor det er tydeligt at der eksisterer et afslappet
71 og venskabeligt forholde mellem studerende og undervisere. Alejandro fortæller at de studerende
72 skal finde et sted med ro til at bearbejde nattens drømme. Imens taler jeg kort med Alejandro
73 omkring drømmenes betydning i de oprindelige landsbyer. *"Drømmene er med til at give vores*
74 *kultur liv. Drømme forklarer vores menneskelige eksistens ved at skabe en sammenhæng med*
75 *naturen, dyrene og med ånderne, hvilket er med til at give de daglige praksisser i landsbyerne en*
76 *dybere mening"*. Alt imens finder eleverne deres plads i lokalet, hvor de enten lægger sig ned på
77 gulvet eller søger lidt væk fra hytten. Andre samler sig dog også sammen i mindre grupper og taler
78 sammen om drømmene. Kort tid efter samles eleverne igen og Alejandro lægger op til at de
79 studerende skal forklarer deres drømme. Det meste af snakken foregår på spansk, men flere af
80 kichwa eleverne udtrykker sig dog på deres eget sprog. En af Kukama eleverne fortæller om sin
81 drøm, hvor hans krop blev løftet væk fra jorden af en bestemt fugl. Eleven forklarer hvordan fuglen
82 gav ham mulighed for at se sin familie og venner i helt nyt perspektiv, samtidig med at han kunne
83 se alle skovens dyr og flodens fisk. Den studerendes drøm giver anledning til en fælles diskussion
84 blandt de studerende og underviserne. Mange virker til at være enige om at drømme er et symbol på
85 held, da fuglen betyder at man vil have ekstra øjne med på jagt, og derfor vil have held til at kunne
86 nedlægge et stort dyr. Det er dog ikke alle som deler denne opfattelse af drømmen. Nogle af Shawi-
87 studerende argumenterer for at drømmen er et symbol på sjælens rejse fra kroppen og at drømmen
88 derved symboliserer sygdom eller spirituel transformation. Under drømmetydningen er der en
89 koncentreret og respektfuld stemning i lokalet. På trods af at mange elever indgår i diskussionerne
90 så giver eleverne hele tiden udtryk for en forståelse for hinandens drømme. Ingen ser ud til at tvivle
91 på oprigtigheden af drømmen eller forståelsen af den. Der bliver givet plads til hinandens
92 forskellige perspektiver på trods af, at man måske har et andet perspektiv.

93 **Ankomst Campo Serio, d. 25. maj Campo Serio**

94 Da vi nærmer os Campo Serio bliver vi mødt af en masse hytter fordelt udover et bakket grønt
95 landskab. Sejlturen har taget godt to dage med en overnatning hos Alfredos fætter Orical i en

96 landsby på vej derud. Campo Serio virker ved første indtryk utrolig fredfyldt. Et par børn bader i
 97 floden da vi sejler ind, men får hurtigt rettet opmærksomheden mod mig, da jeg tydeligvis ikke
 98 ligner en de har set før. På vejen op til Alfredo er der hurtigt flere børn der nysgerrigt følger med i
 99 vores ankomst. De kommer dog ikke helt tæt på men betragter mig blot på afstand. Landsbyen
 100 virker ikke specielt stor. På den højeste bakke i landsbyen befinder skolen sig som tydeligt kan ses
 101 fra alle dele af landsbyen. Der er en mindre flagstang hvor det peruvianske flag står og blafrer i
 102 vinden. På vejen op til Alfredos hus, hvor jeg skal overnatte går vi af en lille sti af beton som ser ud
 103 til at gå igennem landsbyen. Husene i landsbyen ser ud til at være rimelig ens. Et stort rektangulært
 104 hus lavet af træ og beklædt med tørret siv eller bananblade. Alfredos hus ser også sådan ud. Huset
 105 er løftet ca. en meter over jorden så der et lille hulrum under huset, hvor mange høns holder til.
 106 Alfredo forklarer at det er familiens besætning. Inde i huset udgøres størstedelen af et stort rum,
 107 som man træder direkte ind i. Rummet er ret tomt. En lang bæk går rundt langs indervæggen i
 108 rummet, ligesom der er placeret en lænestol midt i rummet. Ellers er der ikke det store at finde i
 109 rummet. Herfra går der en gang ned til køkkenet som ligesom er en ekstra tilbygning til huset. Her
 110 er der et stort træbord med tilhørende skamler og et ildsted nede i enden af rummet, hvorfra der
 111 kommer en del røg op. Imellem køkkenet og stuen er der en mindre soveafdeling, hvor der er en
 112 hængkøje og nogle madrasser på gulvet.

113 **Fællesmøde, d. 26. maj Campo Serio**

114 Efter minga samles borgerne i landsbyens fælleslokale placeret centralt i byen tæt ved landsbyens
 115 skole. Skolen og fælleslokalet er sammen med byens lægehus de eneste bygninger med ståltag,
 116 landsbyens øvrige huse er beklædt med palmeblade fra regnskoven. Udenfor indgangen til lokalet
 117 hænger der en plakate på væggen. På plakaten ser man en række glade børn med skolebøger i
 118 hånden, og et billede af en undervisningssituation, hvor børnene ser koncentrerede og glade ud på
 119 samme tid. På plakaten står der 'educación para todos', og plakaten ser ud til at være fra
 120 undervisningsministeriet. Da jeg træder ind i fælleslokalet er der fuld gang i snakken blandt
 121 landsbyens borgere. De fleste mænd sidder placeret på en lang bæk, der dækker det meste af
 122 langsiden overfor indgangen, mens andre mænd er samlet i mindre grupper i samme ende af lokalet.
 123 Kvinderne sidder på gulvet ved langsiden tættest ved indgangen, med spædbørn hængende på
 124 armene. Alt imens børnene løber rundt og leger midt i lokalet og udenfor fælleslokalet. Da jeg
 125 træder ind i lokalet mærker jeg hurtigt at opmærksomheden bliver rettet mod mig. Jeg følger
 126 Alfredo over til de øvrige mænd og han fortæller mig kort, at jeg nu skal præsenteres for landsbyens
 127 Apu. Alfredo taler kort med ham først. Han er klædt i shorts, hvid bomulds T-shirt og solide sorte

128 gummistøvler. Efter en kort samtale giver apu'en mig hånden, alt i mens han fremsiger et par ord på
 129 kichwa, som ikke giver nogen mening for mig, andet end det virker til at være en velkomsthilsen.
 130 Herefter stiller apu'en sig frem foran hele forsamlingen og holder en kort tale på kichwa. Herefter
 131 tildeles Alfredo ordet. Han indleder sin tale på spansk, hvilket virker til at skal være en kort
 132 præsentation af mit ophold i landsbyen. Han fortæller at jeg er praktikant ved Formabiap og
 133 kommer fra den danske NGO Axis. Alfredo fortsætter med at fortælle, at jeg vil være i landsbyen
 134 de næste par uger for at få et indblik i landsbyens hverdag. Han fortæller at jeg vil følge ham rundt
 135 til forskellige skoler og håber at landsbyen vil tage godt imod mig. Herefter giver Alfredo ordet til
 136 mig. Under min tale mærker jeg en stor nysgerrighed fra hele forsamlingen. Da jeg skal til at tale,
 137 bliver der helt stille i forsamlingen. Under min korte præsentation virker mændene til at være ret
 138 skeptiske omkring min tilstedeværelse, mens kvinderne i højere grad sidder og hvisker indbyrdes og
 139 småfniser, alt imens de ind imellem kigger forlegent på mig. Efter min velkomst finder jeg en ledig
 140 plads på bænken sammen med de øvrige mænd. Jeg får ikke umiddelbart præsenteret mig for
 141 mændene ved af, da de virker til at være fokuseret omkring at snakke med deres sidemand på
 142 kichwa, selvom det tydeligt kan mærkes at de er meget nysgerrige omkring min tilstedeværelse.
 143 Efter lidt tid vender min sidemand, en middelaldrende mand omkring de 40-45 år også klædt i
 144 shorts, T-shirt og gummistøvler, sig mod mig og spørger på spansk, om jeg er fra USA. Jeg
 145 forklarer kort at jeg er fra Danmark som er et land i det nordlige Europa. Herefter spørger jeg om
 146 hvor han har lært spansk henne, hvorefter han kan fortælle at han tidligere har handlet træ i Iquitos.
 147 Det er dog tydeligt at hans ordforråd ikke er så stort på spansk, ligesom det virker til at han har
 148 problemer med forstå mit spanske. Det bliver dog også kun til en kort samtale for herefter har
 149 Alfredo rejst sig, da han vil tale for forsamlingen. Hans tale bliver holdt på kichwa, hvilket gør at
 150 jeg ikke forstår meget af indholdet. Enkelte ord på spansk gør dog, at jeg kan forstå at talen fungerer
 151 som en slags opdatering af Formabiaps arbejde i landsbyen. Under Alfredos tale diskuterer flere af
 152 mændene indbyrdes, hvor af det virker til at flere er uenige med Alfredo. Under talen tager en
 153 anden mand ordet. Han er fint klædt med hvid polo T-shirt, pæne sorte bukser og blanke sko ordet.
 154 Han taler på spansk og under hans tale bliver det klart at han er utilfreds over at skolen mangler
 155 ekstra undervisere og nye materialer. Hans kritik virker i høj grad til at være rettet mod Alfredo og
 156 Formabiap. Under hans taler byder flere mænd ind i samtalen, som alle rejser sig op fra bænken før
 157 de taler. De fleste præsenterer sig selv før de taler og de fleste taler på kichwa. Alt i mens der bliver
 158 diskuteret frem og tilbage mellem mændene er de kvindelige deltagere stadig placeret på gulvet. De
 159 taler lavmælt indbyrdes og det er svært at vide om deres snak vedrører de samme emner som

160 mændene berører, eller om de er enige eller uenige i deres holdninger. Der er dog ingen af dem der
161 taler til hele forsamlingen. Næsten alle kvinderne sidder med en gryde lavet af jern foran sig, som
162 indeholder den traditionelle drik masato. Foruden gryden har flere af dem har også et par træ skåle
163 stående ved siden af sig. Mens at diskussionerne omkring uddannelsessituationen er i gang serverer
164 kvinderne masatoen for mændene med de små skåle. Sådan at kvinderne hele tiden cirkulerer
165 mellem deres gryde og os mænd som sidder overfor dem. Hvem de vælger at serverer drikken for
166 virker til at være tilfældig, da de cirkulerer rundt i lokalet på kryds og tværs. De virker dog ret
167 målrettede i deres gang uden at det dog føles som en egentlig udvælgelse. Kvinderne er meget ens
168 klædt i nederdele i farverige nuancer og en farverig tætsiddende T-shirt. Ligesom børnene går de
169 alle barfodet rundt. Hvis de ikke er ved at servere masatoen sidder de ofte og kører fingrene
170 igennem drikken, ligesom flere af dem hælder nyt væske i masatoen fra en plastikdunk ved siden af.
171 Jeg får også serveret for masato. Da kvinden nærmer mig forsøger hun tydeligt at undgå
172 øjenkontakt med mig. Hun kører hurtigt en finger rundt i kanten af skålen for at fjerne et par tråde
173 som sidder i kanten, herefter rækker hun skålen op imod min mund, mens jeg gør anledning til at
174 tage skålen. Kvinden slipper dog ikke skålen men hælder den på skrå da den nærmer sig min mund,
175 så jeg bliver tvunget til at drikke i et hurtigt og konstant tempo. Efter jeg har tømt skålen i en slurk
176 går kvinden tilbage til sin gryde med masato og fylder den op på ny og går hen til en ny mand. Der
177 bliver drukket rigtigt meget masato og flere gange er jeg også lige ved at få nok, men tænker at det
178 vil være uhøfligt at takke nej. Masatoen er meget varierende alt efter hvilken kvinde der serverer
179 den. Nogle gange har den en ret fyldig konsistens hvor der er mange yucatråde og drikken er lidt
180 grynet, mens andre er mere vandede i det. Ligesom nogen har en meget dyrisk og røget smag mens
181 andre har en mere frisk og let smag. De har dog alle sammen en mælkehvid farve nogen dog med
182 mere rødlige eller grå nuancer. Man fornemmer også at der alkohol i drikken, men på trods af at jeg
183 har dukket adskillige skåle, føler jeg mig ikke beruset. Under resten af mødet som varer omkring en
184 halvanden time fortsætter kvinderne med at dele masato ud.

185

186 Observation undervisning 27. maj.

187 Jeg er med til spanskundervisningen på 5.-6. klassetrin, hvor underviseren, Hernan, netop trådt ind
188 i lokalet. Han tager sin plads foran tavlen, mens eleverne sidder ved hver deres bord med front mod
189 ham. Hernan læser en tekst på spansk op fra lærebogen, som han har placeret foran sig. Han læser
190 langsomt op og har stor fokus på, at udtrykke alle ord korrekt og tydeligt. Undervisningslokalet er
191 godt fyldt op med elever, som sidder på små træstole med et tilhørende bord. Bordene og stolene

192 virker til at være alt for små til eleverne, hvor det ser ud til at flere har vanskeligheder med, at have
193 benene under bordet. Hernan står i enden af lokalet foran lokalets tavle. Han begynder herefter at
194 læse op fra undervisningsbogen, mens elever lytter. Han læser langsomt op på spansk og har stor
195 fokus på at udtale alle ord korrekt og tydeligt. Herefter skriver han forskellige sætninger op på
196 tavlen, mens han forklarer vigtigheden af at holde anvende tryk og pauser, når man læser op.
197 Herefter skal eleverne i samlet flok læse tekststykket op. Undervejs afbryder læren flere gange for
198 enten at pointere at alle elever skal læse med eller fordi at der bliver oplæst for hurtigt eller
199 utydeligt. Efter dette udpeger læren forskellige elever til at læse op. Eleverne virker nervøse og flere
200 af dem har store problemer med at udtale de spanske ord korrekt. Efter flere oplæsningsøvelser
201 skriver læren forskellige verber op på spansk som eleverne skal gentage og sætte i ind i forskellige
202 sætninger. Underviseren forsøger at holde undervisningen på spansk, men slår flere gange over i
203 kichwa, når nye opgaver skal forklares. Jeg bemærker, hvordan undervisningen i høj grad centrerer
204 omkring underviserens person. Det er på mange måder ham som er med til at definere
205 undervisningen, da det er ham som har de korrekte svar på de forskellige opgaver. Læren synes på
206 mange måder at fremstå som ekspert, der skal forsøge, at lære eleverne denne samme viden som
207 ham selv. Igennem dette synes underviseren på mange måder at fremstå som den vidende, som skal
208 overfører sine kundskaber til eleverne, som bliver fremstillet som mindre vidende. I den sidste
209 halvdel af timen skal eleverne løse diverse grammatik opgaver. Eleverne bliver her delt op i mindre
210 grupper, som løser opgaverne i fællesskab. Her trækker underviseren sig lidt væk og lader eleverne
211 om at løse opgaverne. I de mindre grupper bemærker jeg hurtigt hvordan samtaler på kichwa breder
212 sig i lokalet. Under arbejdet i grupper taler jeg kort med underviseren, Hernan, udenfor
213 klasselokalet. Hernan forklarer hvordan at han insisterer på at holde det meste af sin undervisning
214 på spansk, selvom han godt ved, at flere af eleverne ikke har den nødvendige forståelse. Han giver
215 udtryk for at det er afgørende at eleverne bliver bedre til spansk, da det er den eneste mulighed for,
216 at de kan komme videre i skolesystemet. Hernan giver dog udtryk for at det også er vigtigt at
217 eleverne bevare er med til, at bevare kichwa og landsbyens kultur. Han finder her TIU vigtigt, fordi
218 den giver eleverne mulighed for at bevare kichwaernes kultur, samtidig med at de lærer en anden,
219 sådan at de kan bevare kichwa sproget, samtidig med at de lærer spansk. Hernan giver her udtryk
220 for at skolen og underviserne også har en vigtig rolle i at bevare og udvikle kichwa, da fremtidige
221 generationer ikke i samme grad vil lærer sproget fra familien, men fra undervisningen i skolen. Han
222 finder det dog nødvendigt at eleverne lærer spansk, da kichwa ikke er tilstrækkeligt for at kunne
223 begå sig i samfundet i dag. Han nævner, blandt andet, at der findes mange ting i lokalsamfundet,

224 som der ikke findes ord på kichwa som kan betegne. Det betyder at mange elever alligevel ubevidst
225 anvender spanske ord i deres hverdag, fordi de ikke kender nogen andre betegnelser. Efter
226 undervisningen taler jeg kort med Hernan omkring undervisning omkring tosproget og
227 interkulturalitet. Han forklarer meget kort og bestemt, at han ikke har modtaget uddannelse i
228 tosprogethed, men at han i kraft af sin baggrund som kichwaer har en tosproget og interkulturel
229 baggrund, og derfor ikke føler det nødvendigt, at han modtager ny uddannelse. Ligeledes giver
230 Hernan udtryk for at skolens undervisere ikke har brug for, at nogen udefra skal lære dem, hvad
231 der er den bedste undervisningsform. *"Vi har ikke brug for, at folk udefra skal komme og lære os
232 nyt. Vi har været undervisere her i mange år og ved godt, hvad der er bedst for undervisningen"*.
233 Under samtalen virker Hernan på mange måder til at gå i en forsvarsposition. Det virker som om at
234 føler sig truet af mine spørgsmål, og samtalen bliver derfor også hurtigt afsluttet.

235 **Observation undervisning 28. maj**

236 Jeg observerer undervisningen i videnskab og miljø på 3.-4. klassetrin. Underviseren, Oseas,
237 indleder sin undervisning på kichwa. Han har en lærebog med som det er tydeligt at han bygger sin
238 ud fra. Eleverne har ikke nogle bøger foran sig, men koncentrerer sig udelukkende om, at lytte til
239 Oseas' ord. Efter det første kvarter, hvor Oseas har haft ordet og kun få gange har henvendt sig til
240 eleverne med spørgsmål, virker det til, at eleverne skal aktiveres. Oseas deler eleverne op i fem
241 grupper, som hver især får et hvidt A3 ark. Efter korte instrukser fra Oseas breder diskussionerne i
242 de små grupper sig, alt imens at flere af eleverne begynder, at tegne på de uddelte ark. Oseas
243 trækker sig herefter lidt væk og kommer over til mig. Han forklarer at eleverne skal tegne deres
244 nærmiljø med fokus på de ting, som er vigtigst for økosystemet rundt om landsbyen. En øvelse som
245 skal få eleverne til at selvstændigt, at reflektere hvilken betydningen naturen omkring dem har for
246 landsbyen. Da jeg efterfølgende går rundt i grupperne og betragter arbejdet, kan jeg se at
247 tegningerne har stor fokus på forskellige dyr som lever i regnskoven og i floden. Der er tegnet
248 forskellige slags fisk, hjorte vildsvin, puma, etc. Efter godt tyve minutter afbryder Oseas øvelsen.
249 Herefter kommer hver enkelt gruppe op til tavlen, hvor Oseas stiller en række spørgsmål til deres
250 tegning. Eleverne har generelt gjort meget ud af tegninger og alle grupper har stor lyst til at beskrive
251 deres tegning. Modsat den første del af timen er eleverne nu i fokus, og det virker til, at der er en
252 stor lyst til at deltage. Næsten alle elever når at komme til orde i løbet af præsentationen, hvor
253 Oseas holder sig lidt mere tilbagetrukket, men engang imellem spørger ind til eller viser interesse
254 for eleverne tegninger. I præsentationerne bliver der fremstillet en lang række perspektiver på, hvad
255 der kendetegner naturen omkring landsbyen. De fleste har fokus på de forskellige dyr, som også er

256 gengivet på tegningerne. Ofte bliver der skabt nye perspektiver på hvad der kendetegner naturen
257 under præsentationerne, hvor eleverne i fællesskab med Oseas kommer frem til nye elementer, som
258 har stor betydning for naturen. Oseas spørger eksempelvis: *"Er det udelukkende er dyrene og*
259 *planterne, der har betydning for vores natur?* Hvorefter en af eleverne svarer: *"Nej. Naturen er*
260 *mere end de dyr, der lever i skoven, og de fisk, som lever i floden. Vi er også en del af naturen"*.
261 Undervisningen synes at blive kendetegnet ved en glad og venskabelig stemning blandt Oseas og de
262 studerende. Efter timen bliver flere eleverne i klasselokalet, og kigger på hinanden tegninger. Oseas
263 hjælper her flere af eleverne med at hænge dem op på væggene i klasselokalet.

264 **Samtale Apafa, Campo Serio d. 28. maj.**

265 Efter fællesmødes taler jeg med landsbyens Apafa, Richard. Richard har som Apafa, den daglige
266 kontakt med landsbyens familier, og jeg finder det derfor interessant, at høre hans opfattelse af,
267 hvordan skolens kontakt til lokalsamfundet. Richard er ligesom mange af de andre mænd i
268 landsbyen klædt i lange mørke gummistøvler, shorts og bomuld T-shirt. Richard har generelt en
269 positiv indstilling til skolen som han oplever, har fået en større kontakt til lokalsamfundet. Han
270 forklarer hvordan han gennem sin position som apafa taler med mange familier som har oplevet at
271 skolen, i langt højere grad, end tidligere tager hensyn til, at der perioder, hvor børnene skal bruge
272 mere tid i hjemmet og derfor ikke kan være i skolen hver dag. *"Mange forældre fortæller mig, at de*
273 *oplever, at skolen har en forståelse for, at der er forskellige tidspunkter på året, hvor deres børn*
274 *ikke kan være i skole hele dagen. I hvert fald i langt højere grad end før hen"*. Richard forklarer
275 herefter hvordan skoleledelsen tidligere havde en dårlig forståelse for landsbyen rytme, hvilket
276 medførte at mange familier havde en negativ indstilling til skolens rolle i landsbyen. *"Førhen*
277 *oplevede jeg ofte, at mange forældre havde svært ved at forstå skolens arbejde. Derfor blev særligt*
278 *mange piger holdt væk fra skolen, da forældrene, så det langt vigtigere, at de hjalp til i hjemmet og*
279 *i familiens chagra"*. Noget som Richard gennem sine daglige kontakt med de forskellige familier
280 har oplevet har forandret sig, ligesom han også selv med børn i skolen føler at der er sket en stor
281 ændring i skolens rolle i landsbyen. Han fortæller endvidere hvordan skolen for et par år tilbage
282 afskaffede lørdagsundervisningen, så børnene kunne koncentreres om at hjælpe i marken disse
283 dage.

284 **Observation undervisning 29. maj**

285 Jeg er til undervisning i kichwa på 1-2. klassetrin. Der er 25 elever i klassen, hvilket er lidt flere end
286 på de øvrige klassetrin. Oseas som er underviser virker til at have store problemer med at få børn
287 samlet før undervisningen. Flere løber rundt udenfor lokalet, men efter fem minutters tid synes alle

288 at være samlet. Oseas holder undervisningen på kichwa, hvor det indledningsvist er ham som taler.
289 Efter kort tid igangsættes der dog en oplæsningsøvelse, hvor hver elev læser et lille stykke op fra en
290 lærerbog. Det er kun Oseas som har bogen, så den går på skift imellem eleverne, som virker til at
291 være mere koncentreret omkring min tilstedeværelse end oplæsningsøvelsen. Resten af
292 undervisningen går med diverse oplæsninger fra eleverne, mindre grammatiske øvelser, etc. I
293 pausen mødes jeg udenfor sammen med Alfredo og Oseas. Vi taler kort om
294 undervisningssituationen for de ældre klassetrin, hvor der under mit ophold ikke har været nogen
295 undervisning, fordi der ikke har været nogen undervisere. Jeg spørger her ind til hvordan det kan
296 være, at der ikke er så mange unge i landsbyen. Alfredo forklarer her at særligt mange af de unge
297 mænd søger væk fra landsbyen når de er færdige med de obligatoriske år i folkeskolen. *"Mange af*
298 *vores unge, særligt mændene, søger væk fra landsbyen for at gennemføre deres værnepligt, for at*
299 *finde arbejde eller begynde uddannelse i Iquitos. Flere har familie i Iquitos, som de kan flytte ind*
300 *hos. De er derfor ikke på samme måde afhængige af landsbyen og deres familie her"*. Efterfølgende
301 påbegyndes timen igen, og vi går ind mod klasselokalet.

302 **Samtale Apu, 29.maj Campo Serio**

303 Efter min morgendukket i floden er der uventet besøg af landsbyens 'Apu', Mario. Han kommer
304 sammen med to andre mænd og to kvinder. Det virker til, at de har været på arbejde og kommer for
305 at få et lille hvil. Jeg giver hånd til alle ved ankomst, mændene med et blødt håndtryk, men at
306 kvinderne kun hurtigt berører min håndflade med to fingre uden at kigge op på os. Jeg bliver hurtigt
307 inddraget i situationen og finder det naturligt at blive og observere. Også fordi jeg tidligere har
308 oplevet, at der sker interessante interaktioner i Apu'ens tilstedevær. Herefter tager jeg plads på
309 bænkeene rundt i huset sammen med de øvrige mænd, mens at kvinderne samler sig i et hjørne af
310 stuen. Alfredos kone tager plads sammen med de øvrige kvinder, som begge har en gryde med
311 masato med. Kort tid efter bliver den første skål masato serveret for Alfredo, alt imens samtalen på
312 kichwa mellem mændene er begyndt. Der bliver talt forholdsvis lavmælt og der går nogen gange
313 flere minutter uden at nogen siger noget. Stilheden virker dog aldrig akavet. Alfredo holder selv
314 skålen med masato og drikker et par tår af masatoen med et par minutters mellemrum. Inden han
315 drikker puster han på drikken samtidig med at fanger et par yucatrade som han smider ud på jorden.
316 Efter at Alfredo har taget et par tår sender han skålen videre til Mario, som også tager et par tår
317 for herefter at sende den videre til næste mand. Den mand som sidder med masatoen bliver ofte
318 mere snaksaglig. Ofte snakker han med de andre mænd samtidig med at han tager små slurke ad
319 skålen. Når skålen er tom rejser manden sig op og går hen imod kvinden og giver skålen tilbage.

320 Herefter fylder kvinden på ny skålen op, og giver den igen til Alfredo. Da der er tre kvinder i alt
321 cirkulerer der flere skåle rundt mellem mændene, hvilket også betyder at der nogle gange står mere
322 end en skål foran en. Jeg bliver også tilbudt masato, men får dog ikke drukket de samme mængder
323 som de andre, men det passer mig også meget godt, da jeg har haft problemer med maven efter
324 gårsdagens indtag af masato. Under besøget får jeg en kort snak med Mario, som kan fortælle at det
325 at være landsbyens Apu, er et frivillig arbejde som man er for to år af gangen. Hans job er at
326 planlægge det praktiske arbejde i landsbyen og skabe opbakning til at udføre nye projekter i
327 landsbyen. Lige nu er de, blandt andet, ved at rydde et område i landsbyen for træer, da de vil
328 anlægge en fodboldbane i landsbyen. Mario forklarer at landsbyen også har lavet en del projekter
329 med støtte fra den regionale ledelse i området, hvor de blandt har været med til at skabe et nyt
330 legeområde til børnene på skolen.

331 **Rio Napo, d. 30. maj.**

332 Klokken er ca. 12, da vi lægger til ved en flodbred nær Campo Serio for at skaffe lidt frugt. Jeg har
333 spurgt Alfredo om det ikke er muligt at få noget frugt, da jeg udover masato indtil nu kun har fået et
334 dagligt aftensmåltid bestående af vores medbragte vildsvin sammen med kogt yuca og lidt ris. En
335 kost som jeg har svært ved at vende mig til, da det har vist sig at min mave har svært ved at klare
336 masatoen. Mængden af mad virker dog på ingen måde til at være usædvanlig, det virker faktisk at
337 mange familier nærmest udelukkende lever af masato her i landsbyen. Da vi har tøjret båden fast
338 kommer en yngre mand, nok i starten af 30'erne, os i møde. Han fører os igennem en lille passage,
339 som ligner en slags plantage, der er i hvert fald masser af bananpalmer. Vi bliver ført hen til en lille
340 træhytte som er placeret ca. 4 meter over jorden og bygget op af tykke bambusrør. Oppe i hytten er
341 hvad der virker til at være en hel familie samlet. Fem kvinder sidder i den ene del af rummet med
342 gryder og plastikspande foran sig. Nogle af kvinderne har spædbørn hængende i et klæde henover
343 skulderen. Flere af kvinderne kører deres hænder igennem gryden med masato, sådan at de siet små
344 klumper eller tråde fra væsken. Disse tråde putter kvinderne i munden og gennemtygger, hvorefter
345 de spytter væske ud i masatoen igen. Denne proces foretager kvinderne i al den tid vi er i hytten,
346 samtidig med at de snakker med de øvrige kvinder, og tager sig af de mindre børn. Tre mænd er
347 placeret i en anden del af rummet. En ældre mand siddende på en træstub er i gang med at flette,
348 hvad der ligner en kurv ud af noget bambuslignende materiale. Det får mig til at tænke på at vi ikke
349 tidligere har set traditionelle praksisser blive udøvet i landsbyen. Man har ikke set konstruktion er
350 lerkrukker, musikinstrumenter, etc. som vi ellers på forhånd forventede at se. Jeg forsøger at spørge
351 manden hvad det er han laver, men han giver udtryk for at han ikke forstår spansk. Ved siden af den

352 ældre mand sidder to yngre mænd som virker begejstrede over vores besøg. Den yngste af dem
353 fortæller at han er ved, at flette et net som kan bruges til, at bære frugt eller yuca fra plantagen og
354 hjem. Mens jeg taler med manden begynder den ene af kvinder at dele masato ud. Den første skål
355 bliver serveret for den ældre mand, som stadig er i fuld gang med at sit net. Efter et par slurke har
356 manden tømt skålen og giver den tilbage til kvinden, som stadig er stående. Kvinden fylder på ny
357 skålen op og giver den videre til Alfredo, som også hurtigt tømmer skålen. Sådan fortsætter kvinden
358 med at dele ud til alle mændene i rummet, alt imens der bliver snakket mellem både kvinder og
359 mænd. Det at kvinden går rundt og serverer masatoen mens der bliver snakket, virker ikke til at
360 distrahere samtalerne, tværtimod, virker det blot som om at der kommer mere gang i snakken.
361 Under besøget bliver der også snakket på tværs af kønnene hvor særligt en af de ældre kvinder flere
362 gange bryder ind og taler. Der virker generelt til at være en stor respekt omkring hendes person, da
363 mændene lytter og stopper deres samtaler når hun taler. Jeg deltager ikke så meget i samtalen da
364 den foregår på kichwa. En af de yngre mænd er dog meget interesseret i mit besøg her i landsbyen.
365 Manden taler spansk og kan fortælle at han nogle gange sælger frugt på markedet i Iquitos. Han
366 giver tydeligt udtryk for at han ikke kan lide livet i byen, da byen er fyldt med os og larm. Han
367 fortæller at han ikke føler sig hjemme i byen på grund af hans oprindelse som kichwaer. Og giver
368 udtryk for at man her i området, modsat i byen, hjælper hinanden sådan at der altid er mad og et
369 sted at sove. *"Livet her er anderledes end i byen. Her hjælper vi hinanden, så alle kan leve et godt*
370 *liv. Vi har ikke nogen kriminalitet, fordi vi alle sammen er én stor familie"*. Vi sidder længe i
371 træhytten og observere livet. Den yngre mand kan fortælle at dette område er familiens chagra, hvor
372 de både dyrke bananer, en slags appelsiner, ananas, etc. Størstedelen af frugten sælger de på
373 markeder i Iquitos eller nærliggende landsbyer. De bor på den anden side af floden, men er ofte her
374 i hytten dagligt for at høste eller bese området. Han fortæller at familien i de senere år primært har
375 levet af deres plantage, da jagtmulighederne i området er blevet dårligere. Træfældning og
376 olieindustri har medført at jagtområderne omkring Campo Serio er blevet færre, så det er ofte
377 nødvendigt, at tage på længere ture ind i regnskoven fordi, at det er her hvor dyrene er. Efter en rum
378 tid gør vi anledning til at forlade hytten. Vi bliver fulgt ned af den ene af mændene som har fundet
379 en stor klasse bananer som vi betaler 4 soles for, hvilket svarer til ca. 9 kroner.

380 **Chagra, d. 4. juni.**

381 Jeg har fået lov til at følge en af Alfredos venner, Luís, til en af landsbyens chagras, hvor der høstes
382 yucaer i denne periode. Vi sejler ca. tyve minutter væk fra Campo Serio ind mellem mindre
383 bifloder, hvor vi til sidst lægger til ved et lille indhak i regnskoven. Her ligger der allerede fem

384 kanoer ved flodbredden, og der sidder både kvinder, mænd og børn. Nogle af kvinderne er ved at
385 rense gryder i floden, mens en af mændene er ved at rense sin machete. Andre sidder rundt om et
386 mindre bål, som skaber røg udover området. En af kvinderne kommer slæbende med et stort net,
387 som er fyldt med yucaer, op i en af kanoerne. To andre mænd sidder længere ind på skoven med
388 hver deres skål med masato foran sig. Luís kan fortælle at flere familier har chagras i dette område
389 og at der derfor ofte er folk her. Han kan ydermere fortælle at familierne ofte hjælper hinanden med
390 høstningen, da det er et hårdt arbejde. Da vi står ud af båden foreslår Luís, at vi går lidt ind i
391 skoven. Luís har et gevær med, hvis der skulle være nogen dyr kan jages, det virker dog ikke til at
392 vi er på en decideret jagttur, da vi bevæger hurtigt igennem skoven. Luís selv er klædt i en orange
393 arbejdsjakke, mørke bukser og sorte gummistøvler. Bag på hans orange arbejdsjakke står der 'South
394 American Exploration'. Jeg bliver nysgerrig omkring dette og spørger derfor mere ind til, hvor han
395 har fået jakken fra, hvilket virker til at overraske Luis. Han forklarer at han for et par år tilbage
396 hjalp selskabet South American Exploration, som foretog nogen undersøgelser i området omkring
397 Campo Serio. Her forklarer Luís at han sammen med et par andre fra landsbyen fungerede som
398 stifindere og oversættere for firmaet. Det bliver dog ikke rigtig klart, hvad det pågældende firma
399 lavede i området, udover at Luis forklarer at de lavede nogen undersøgelser af jorden i området.
400 Efter en tyve minutters gang når vi ind til en lille lysning i skoven, hvor to mænd er ved at hugge
401 hver deres kano ud af to lange stammer på omkring fire meter. Der er tydeligvis blevet anvendt en
402 motorsav til selve fældningen og opsavningen af træet, da jorden er fyldt med finere savsmuld. Da
403 vi ankommer, står de to mænd dog med hver deres økse og er ved at udhule træet, så det kan
404 anvendes til en kano. Det ser ud til at være et hårdt arbejde og en meget langsommelig proces, da
405 varmen og den høje luftfugtighed betyder, at man konstant sveder. Mændene anvender ståløkser
406 med træskaft, som de hele tiden sørger for at slibe skarpe med et medbragt strygestål. Da vi
407 ankommer taler Luís kort med mændene alt imens de knokler videre med økserne. Der bliver talt på
408 kichwa og de to mænd virker ikke til at kunne tale spansk. Den ene af mændene bærer orange
409 bukser som matcher Luís jakke. Luís fortæller at dette arbejde tager flere uger og når kanoen er
410 udhulet bæres den ud fra skoven, hvorefter den skal tørre og afbrændes, så den får en holdbar og
411 vandafvisende skorpe. Efter at Luís har talt videre med de to mænd går vi videre ind i gennem
412 skoven indtil vi når ind til et større areal, som er ryddet for træer. Området er forholdsvis stort og
413 lægger på en skråning. Luís kan fortælle at dette er hans families chagra. Området ser umiddelbart
414 meget rodet ud med spredt vegetation rundt omkring. Nogen steder kan man se at der er blevet
415 gravet i jorden, mens at der andre steder står et par meter høje ranglede træer. I området er to

416 kvinder i gang med at pakke yucaer op i et net. De er fyldt med jord og er tydeligvis lige blevet
417 gravet op. Ved siden af er der et lille bål som giver røg ud over området. Luís tilbyder mig en stang
418 sukkerrør som han viser at jeg blot skal gumle på. Herefter kan han fortælle at de på området mest
419 dyrker yucaer, men at de også har sukkerrør her, som de omdanner til alkohol. Kvinderne ser
420 tydeligt ud til at være overraskede over at jeg er ankommet til chagraen. De taler indbyrdes sammen
421 og fniser lidt over min tilstedeværelse. Alt imens kvinderne pakker de sidste yucaer ned går Luís
422 stille rundt i området. Han taler et par gange med kvinderne, men gør ikke anledning til at hjælpe
423 med opgravningen af yuca. Jeg spørger Luís om jeg skal hjælpe med noget, men dette afslår han, så
424 jeg går i stedet lidt rundt i området og kigger. I den ene ende af haven er der opstillet en lille hytte
425 af bambusrør og palmeblade. Luís forklarer efterfølgende at kvinderne nogle gange overnatter i
426 hytten under arbejdet i chagraen. Da vi kommer tilbage til kvinderne er de ved at pakke de sidste
427 yucaer ned i stort mørkebrunt net. Nettet ser hjemmelavet ud og er monteret med en stor hank. Luís
428 giver tegn til at vi går tilbage. Da vi kommer tilbage til flodbredden er de to mænd som var i gang
429 med at hugge kanoer også kommet tilbage. De sidder sammen med en anden mand på en lang
430 træstub. Sammen med Luís tager jeg plads på en anden træstub ved siden af, mens at kvinderne
431 begynder at lægge yucaerne op i kanoerne, hvor der i forvejen lægger flere sække. De øvrige
432 kvinder sidder på jorden rundt om et lille bål med et par gryder foran sig. Flere af mændene har
433 allerede en skål med masato i hånden, og kort efter vores ankomst hælder den ældste af kvinderne
434 en skål masato op og tilbyder den til mig. Skålen er godt fyldt op, og kvinden giver blot skålen for,
435 at sætte sig tilbage. Mændene taler sammen på kichwa mens at kvinderne sidder stille foran deres
436 gryder eller er i gang med, at vaske redskaber i floden. Der bliver dog ikke talt det store og det
437 virker mest af alt til, at der bliver slappet af efter en hård dag. Der virker dog generelt til, at være en
438 vis overraskelse over at jeg er kommet herud. Det er tydeligt at de ikke er vant til at der fremmede
439 her. Efter vi har siddet et stykke tid og slappet af, giver Luís tegn til at sejler tilbage. Med i vores
440 kano kommer en af kvinderne, som nok er Luís kone. Hende og Luís slæber hver deres sæk med
441 yucaer ombord og vi sejler tilbage mod Campo Serio.

442 **Samtale med forældre, Campo Serio d. 5. juni.**

443 Der bliver denne morgen lavet fælles middagsmad til eleverne på skolen. Flere forældre er samlet i
444 et lille tilstødende lokale til skolen og er ved at forberede maden. Produkterne til maden står i to
445 store papkasser, hvori der lægger flere poser med ris og kartoner med en slags mælkepulver. En af
446 forældrene forklarer at maden bliver tilsendt fra det regionale uddannelsessystem. En slags
447 madordning som startede sidste år, hvor der et par gange om måneden ankommer mad til eleverne.

448 En af forældrene forklarer hvordan at familierne skiftevis, i aftale med apafaen mødes og forbereder
 449 maden til eleverne. Han giver her udtryk for at skolen har gennemgået en stor forandring fra
 450 dengang hvor han selv gik i skole. Dengang var skolen ifølge manden ikke i kontakt med
 451 lokalsamfundet, hvor undervisningen syntes at tage udgangspunkt i en verden som han og hans
 452 klassekammerater ikke kendte til. Der fandtes ikke nogen apafa, og eksisterede ikke nogen
 453 relationer mellem skole og lokalsamfund. ”Skolen har forandret sig meget siden dengang, jeg var
 454 ung. Dengang var undervisningen tit aflyst i flere måneder, fordi underviseren pludselig var væk. I
 455 dag synes jeg, at skolen er velfungerende. Den sikrer, at vores børn får en god uddannelse”.

456 **Masato, d. 6. juni.**

457 Hos Alfredo er produktionen af masato er i fuld gang, da jeg kommer ud i køkkenet. Klokken er 7
 458 og det virker til at landsbyen allerede har været i gang længe. Udenfor huset kommer den ene af
 459 pigerne op nede fra floden med en gryde fyldt med vand fra floden. Jeg går ud i køkkenet og her er
 460 Alfredos kone allerede i fuld gang med at mose de kogte yuca’er i en stor træskål. Skålen er stor og
 461 aflang og har form som en kano. Kvinderne anvender delvist hænderne og en stor træspatel til at
 462 mose yucaen ud. Skålen bliver hurtigt fyldt helt op, og efter noget tid er yucaerne klæbrig masse.
 463 Herefter fyldes der mere vand i massen, alt imens den forsat moses rundt. Under dette arbejde er det
 464 kun husets kvinder i køkkenet og arbejdet foregår uden den store snak. Det er dog svært at sige om
 465 min tilstedeværelse har betydning for dette. Jeg spørger lidt ind til selve produktionen af masato,
 466 men det er svært at få nogen klare svar fra kvinderne, som enten ikke forstår mig, eller ikke ønsker
 467 at tale med mig. Jeg holder mig derfor lidt på afstand af produktionen, men ser alligevel nysgerrigt
 468 med på afstand. I løbet af dagen kan jeg se hvordan kvinderne skræller de rå yucaer med machetes,
 469 hvorefter de koger dem i vand over ildstedet. Herefter moses yucaerne alt imens der tilføres mere
 470 vand til massen. Når massen så er glat og har en mere flydende konsistens fyldes den over i store
 471 plastikbeholder med låg. Imens at kvinderne fremstiller masato kommer Alfredo hjem fra et møde
 472 med nogle af områdets skoleinspektører. Alfredo bruger meget af dagen på at sejle rundt til de
 473 forskellige skoler i området. Jeg er ofte med, men forsøger dog også nogle gange, at undgå at følges
 474 med Alfredo, da det giver mødet med lokalsamfundet et meget officielt præg, og skaber en bestemt
 475 ramme omkring vores samtaler. Alfredo fortæller lidt mere om fremstillingen af masato og hvilken
 476 betydning yucaen har for landsbyen. Alfredo fortæller blandt andet hvordan fremstillingen af
 477 masato skal foretages af landsbyens kvinder, da det er inden for deres domæne. Alfredo fortæller
 478 hvordan arbejdet i chagra er kvindeligt arbejde, da chagraen bliver opfattet som et feminint
 479 domæne. Mens at jagt og fiskeri er et mandeligt domæne. Her kan han fortælle at der er en spirituel

forbindelse mellem kvindens arbejde i chagraen og produktion af børn og opdragelsen af dem. Alfredo fortæller at kichwaerne anser at kvinderne skal rengøre og vedligeholde chagraen ligesom de skal gøre det med deres børn. En proces som skal gøres jævnlige, da den i så fald bliver nemmere at kontrollere og sikre en sund bestand af yuca, ligesom opdragelsen og opfostringen af børn, som er vigtigt at man er omhyggelig omkring. Alfredo fortæller ydermere at chagraen af mange bliver anset som et feminint domæne, da selve haven bliver en forlængelse af kvindens krop, mens at yucaen bliver symbolet på fertilitet og selve livet, hvilket også kom til udtryk ved at fødsler ofte finder sted i chagraen. Alfredo fortæller ydermere at køkkenet også er et kvindeligt domæne og at mændene derfor kun opholder sig der, når der bliver serveret mad, hvilket selvfølgelig også forklarer kvindernes uforståenhed overfor mit ophold i køkkenet.

Minga og fællesmøde, d. 8. juni

Mingaen starter tidligt. Jeg står med en machete, og er sammen med en gruppe af landsbyens mænd, ved at slå et stort græsstykke op imod skolen. Størstedelen af landsbyens borgere står med machetes og slår græsset på de grønne områder fra skolen og ned til floden. Det er et stort stykke, og arbejdet ser umiddelbart uoverskueligt ud. Man kan dog se at det ofte, at det er et arbejde som lokalsamfundet ofte udfører, da græsset flere steder er slået, som var det gjort med en maskine. Både mænd og kvinder deltager i arbejdet. Mange af kvinderne bærer små spædbørn på armen mens de står foroverbøjet og arbejder med macheten. Allesammen er barfodet, og har en nederdel og t-shirt på, mændene har derimod alle gummistøvler på. Nogle af de ældre kvinder har dog placeret sig i skyggen under skolens tag, hvor de har en gryde med masato som de giver ud til dem som har brug for et lille hvil. Under arbejdet synes der at være en opdeling mellem områder hvor kvinderne og mændene arbejder. Kvinderne og børnene holder sig i en klynge omkring floden, mens at mændene arbejder længere op på skråningen. Mens der arbejdes bliver der ikke talt meget. De fleste ser ud til at have fokus på arbejdet, af og til betragter mændene dog kvindernes arbejde på afstand, når de tager sig et lille hvil, ligesom at kvinderne også, dog mere forsigtigt, ser ud til at betragte mændenes arbejde. Derudover virker generelt til, at være en vis stolthed omkring mingaen i landsbyen, og det ser ud til at blive værdsat, at jeg giver en hånd med ved arbejdet. Under mit ophold indtil nu er det ingen tvivl om, at jeg opfattes som anderledes. Mange af folkene i Campo Serio virker til, at have en forudindtaget holdning omkring, hvem jeg er, og hvorfor jeg er her. Jeg oplever dog en stolthed og overraskelse, når jeg udviser nysgerrighed omkring traditioner i landsbyen, såsom minga, fiskeri, masato. Efter vi har slået græsset på størstedelen af fællesarealet tæt ved skolen samles vi inde i landsbyens fællesal. Nu har flere af kvinderne hentet gryder med

512 masato og mange af dem begynder at dele masato ud til mændene, som har placeret sig på bænke-
513 i den ene side af lokalet. Der bliver delt store mængde masato ud, og flere gange går der kun et
514 minut før en kvinde står klar med en ny skål masato. Det virker til at nogle af mændene får mere
515 tildelt mere masato end andre, blandt andet, byens apu, Mario, ligesom byens skoleinspektør og
516 Alfredo gør det. Kort tid efter tager Mario, ordet. Der bliver talt på kichwa, men jeg kan forstå at
517 talen handler om et kommende regionsvalg som kommer næste år. I forbindelse med at han gør det,
518 deler han en lille folder ud, som ser ud som en reklame for en bestemt politiker. Folderen er uden
519 tvivl rettet mod landsbyer som Campo Serio. Inde i folderne er der billeder af nogen af ting som
520 politikerne, som ser ud til, at være den nuværende borgmester, har fået gennemført i mange af
521 landsbyerne i området. Der er billeder af nye skolebygninger, konstruktion af nye stier i beton og
522 forskellige tagkonstruktioner. Landsbyens borgere virker umiddelbart positivt stemt overfor
523 folderen. Bagefter tager skoleinspektøren ordet. Han taler på spansk og forklarer at der er kommet
524 nye skoleuniformer til eleverne, som skal deles ud. Inspektøren råber navnene op på fædrene til
525 børnene op, flere af dem er dog ikke til stede i lokalet, så i stedet kommer børnene op og finder tøj
526 og sko i samarbejde med skoleinspektøren. Det viser sig dog at være en svær opgave for mange af
527 de mindre skolebørn, da de ikke havde nogen ide om deres størrelser. Mødrene til børnene som
528 sidder i den anden ende af lokalet bliver ikke råbt, og kommer heller ikke op og hjælper med, at
529 finde tøj. Det er først da barnet kommer tilbage på sin plads, at moderen kigger på tøjet og prøver
530 det i fælleskab med barnet. Da uddelingen af skoleuniformer er færdiggjort fortsætter en anden
531 underviser med at tale om, et kommende arrangement, som skal foregå i landsbyen. Det er en
532 olympiade, som han kalder 'Naporuna Pukuna'. Alfredo forklarer mig kort at olympiaden er en
533 festlig måde at markere kichwaernes traditionelle kultur. Olympiaden blev etableret i samarbejde
534 mellem Formabiap og de forskellige landsbyer i området. Under de to dage, som olympiaden finder
535 sted, bliver der lavet forskellige konkurrencer for børnene og fremvist forskellige håndværk.
536 Mændene fletter blandt andet kurve og fremstiller forskellige jagtredskaber, mens kvinderne laver
537 keramik. Underviseren taler på spansk og giver udtryk for, at olympiaden er en vigtig begivenhed
538 for at bibeholde og videreføre de traditioner, som har eksisteret i landsbyen igennem generationer.
539 Han kritiserer herefter den manglende opbakning til olympiaden, hvor der åbenbart har været et
540 beskedent fremmøde. Ifølge underviseren er olympiaden nemlig en vigtig begivenhed og han
541 opfordrer dermed folk til, at deltage aktivt. Han forklarer, blandt andet, at olympiaden kan være
542 med til at samle de forskellige landsbyer i området. *"Jeg synes, det er afgørende, at vi holder fast i*
543 *olympiaden. Det er en aktivitet, som er med til at bevare og identificere de oprindelige traditioner,*

544 *som vores forfædre har udført. Det er afgørende, at vi får givet vores kulturelle arv videre til vores*
545 *børn. Samtidig har olympiaden også andre formål. Vi skal huske på, at olympiaden også er vigtig i*
546 *forhold til at kunne tiltrække turister. De sejler jo forbi på floden, så det handler kun om at skabe*
547 *noget liv her". Forsamlingen til mødet virker umiddelbart positive overfor olympiaden, da flere af*
548 *mændene nikker og taler sammen indbyrdes. Underviseren fortsætter med at tale om en dato for*
549 *olympiaden. En skoleinspektør fra en af de andre skoler i områder siger at olympiaden ikke kan*
550 *holdes mellem tirsdag og fredag, da mange familier er i marken, og det er vigtigt at så mange*
551 *familier som muligt deltager. 'Det er vigtigt at alle viser interesse i Olympiaden og ikke kun*
552 *mændene. Det er vigtigt at kvinderne også tager sig tid til at deltage. Det skal være en begivenhed*
553 *vi alle samles om, da det har en stor betydning, at vores børn kommer til at kende de traditioner*
554 *som er kendetegnende for vores kultur. Han foreslår derfor at olympiaden holdes lørdag til mandag*
555 *for der sidder familierne alligevel bare og drikker, så der kan vi lige så gode samle dem. Han*
556 *forstår med at pointere at olympiaden er vigtig for samfundet også fordi at udførelsen af*
557 *håndværk kan give landsbyerne noget at fremvise eventuelle turister i området. Han siger ydermere*
558 *at det er vigtigt at vise engement omkring olympiaden da det er vigtigt at håndværkene og*
559 *traditionerne ikke går glemt, da de er en vigtig del af landsbyens identitet og selvforståelse. Han*
560 *fortsætter med at pointere at det også er vigtigt at landsbyens kvinder deltager, da det er en*
561 *begivenhed for hele landsbyen. Herefter fortsætter inspektøren og flere af de mandlige deltagere at*
562 *tale om praktiske gøremål omkring olympiaden. Undervejs er det som sædvanligt kun mændene*
563 *der deltager i diskussionerne, mens at kvinderne deler masato ud og tager sig af børnene. Det virker*
564 *til at der generelt er en positiv stemning omkring Olympiaden. Enkelte mænd forholder sig dog*
565 *skeptisk til olympiaden, mest af alt fordi det virker til at de synes det er spild af tid.*

566 **Transportbåd, d. 9. juni**

567 En tidlig morgen kan jeg se hvordan mange af landsbyens mænd og børn er samlet nede ved
568 flodbreden i byen. Der ligger en større båd ved bredden, som er ved at læse en masse varer af. Da
569 jeg går ned for at kigge, kan jeg se at byens skoleinspektør, står med en række papirer i hånden og
570 det virker til at landsbyens mænd er ved at dele en række vare op i mellem sig. Alfredo står også
571 foran båden, og han forklarer, at dette er en transportbåd som sejler mellem Iquitos og den
572 ecuadorianske grænse. Båden transporterer både mennesker, dyr og forskellige madprodukter. Han
573 forklarer at båden har medbragt en række produkter fra den regionale ledelse, såsom mælkepulver,
574 ris, dåsemad, etc., som skal fordeles mellem landsbyens familier. Jeg forstår ikke helt fordelingen af
575 produkterne men Alfredo forklarer, at produkterne er tiltænkt familier med mindre børn, så de

576 derfor skal have den største position. Fordelingen ser i hvert fald ud til at foregå fredfyldt.
577 Skoleinspektøren leder og fordeler uden man ser nogen sure miner, og generelt er der meget roligt
578 omkring båden. Foruden kasserne med produkter som er tiltænkt enkelte familier, bliver der også
579 læsset en stor mængde andre produkter af båden. Græsset foran flodbredden er nu fyldt med sække
580 med ris, plastikindpakkede øl og sodavand, slik, etc. Mange af landsbyens mænd begynder nu at
581 slæbe forskellige produkter tilbage til deres huse, mens andre stadig står og venter på, at de sidste
582 vare bliver fordelt. Kort tid efter sejler båden igen afsted. Alfredo kan her fortælle at den normalt
583 kommer forbi landsbyen 3-4 dage efter, når den sejler mod Iquitos igen. Under aflæsningen
584 observerer jeg ikke at der er nogen pengeudveksling mellem nogen parter. Det ser udelukkende ud
585 til, at båden blot læsser vare af. Da jeg spørger Alfredo omkring dette, forklarer han at enkelte
586 betaler kontant for varerne, men at de fleste bytter med høns, kvæg og bananer, eller allerede har
587 betalt for varerne i Iquitos. Han er dog meget diskret omkring dette og virker ikke til vil tale mere
588 om det. Herefter hjælper jeg Alfredo med at bære øl og sodavand op til hans hus. Det viser sig dog
589 at Alfredo har købt større mængder end jeg lige først havde forventet. I alt bærer jeg sammen med
590 Alfredo og hans bror tredive pakker seks-styks øl, ti pakker tolv-styks halvliters sodavand og fire
591 pakker seks-styks to liters sodavand op til huset. Alfredo kan fortælle, at han har købt disse
592 produkter for at sælge dem videre til landsbyens borgere. Han har betalt for dem i Iquitos, og fået
593 dem med på båden af en bekendt fra byen. Alfredo sælger åbenbart ikke kun skolematerialer, men
594 også øl og sodavand, selvom jeg ellers kun har set, at der er blevet drukket sukkerrørssnaps og
595 masato i landsbyen indtil nu. Resten af dagen sidder jeg i Alfredos hus, og observerer hvordan
596 mængden af handlende hos Alfredo pludselig er steget gevaldigt. Førhen var det kun skolebørn som
597 kom forbi og købte en blyant eller et nye hæfte. Men nu kommer mange af landsbyens mænd forbi
598 og køber øl. En af underviserne fra skolen kommer blandt andet forbi. Han hilser på som det altid
599 gøres og sætter sig rundt på bænken i stuen. Alfredo og ham taler sammen på kichwa og lidt efter
600 kommer Alfredo ud med en øl og et plastikglas. Underviseren starter med at fylde plastikglasset
601 kvart op og sender herefter flasken videre til Alfredo. Efter et par tåre er glasset tomt og det bliver
602 sendt videre til Alfredo som fylder det op igen og sender flasken videre til mig. Sådan fortsætter det
603 indtil flasken er tom. Herefter henter Alfredo, efter lidt snak med underviseren seks øl mere som
604 underviseren tager med sig umiddelbart efter han forlader huset. Flere gange i løbet af dagen
605 kommer mænd forbi og køber øl ved Alfredo. Efter ankomsten af nye vare virker det til, at der er
606 blevet vækket et behov i landsbyen, som slet ikke var til stede før. Alfredo forklarer at det ofte er

607 sådan når transportbåden kommer sejlene fra Iquitos. Båden passerer kun forbi et par gange om
608 måneden, og derfor er der altid stor aktivitet lige efter ankomsten af båden.

609 **Besøg ved købmand i Campo Serio, d. 10. juni**

610 Efter den gårdsdagens varelevering beslutter jeg, at tage ned forbi byens eneste reelle købmand.
611 Alfredo har fortalt at dette er det eneste sted hvor man købe ris og andre madprodukter, ligesom
612 købmanden også har landsbyens eneste telefon. Da jeg kommer ned til købmanden sidder der
613 allerede et par mænd indenfor. En af mændene fatter hurtigt opmærksomhed for min ankomst og
614 præsenterer sig. Han hedder Rafael og er født og opvokset i Campo Serio. Han forklarer at han bor i
615 udkanten af landsbyen sammen med sin familie. Hans børn er dog rejst fra landsbyen, og bor nu i
616 større byer. Rafael forklarer også, at han selv er meget væk fra landsbyen, da han ofte tager til
617 Iquitos og mange af andre større byer i området for, at sælge høns, kvæg og bananer. Rafael skal
618 netop til at købe øl ved min ankomst. Han er klædt i moderigtig Adidas T-shirt, shorts og hvide
619 sportssko. Han har solbriller i håret og har generelt en anden attitude end mange af de andre
620 indbyggere i området. Han er først og fremmest meget udadvendt. Han taler rigtig meget, kan
621 særligt godt lide at fortælle lange historier og lave sjov med dem han er sammen med. Hurtigt efter
622 min ankomst tilbyder Rafael mig at sidde ned. Han sidder sammen med to øvrige mænd fra
623 landsbyen og deler en øl. Med det samme hælder Rafael et glas øl op til mig. Stemningen ved
624 købmanden er generelt meget løssluppen, og der bliver talt højt og grint, hvilket jeg ellers ikke har
625 bemærket, at der er blevet gjort før i landsbyen. Det er mest Rafael der taler, mens de to andre
626 mænd mest lytter og griner, når Rafael fortæller en ny vittighed. Rafael fortæller især historier
627 omkring Iquitos, men spørger også ind til min baggrund. Efter lidt snak kommer samtalen ind på
628 livet her i Campo Serio. Jeg forklarer Rafael, at jeg godt kan lide livet her, men joker lidt med at jeg
629 har haft lidt problemer med maven. Rafael siger at han aldrig drikker masato og anbefaler at jeg
630 også lader hver med det, da min mave ikke kan tåle de bakterier, som findes i drikken. Livet ved
631 købmanden synes på mange måder at være en lille tidslomme midt i landsbyen, hvor man ligeså
632 godt kunne side på en bar i Iquitos. Købmanden fungerer på mange måder som et værtshus, hvor
633 mændene kommer forbi og drikker en øl, når de er færdige med dagens pligter. Det er tydeligt at der
634 er en vis prestige i at kunne købe og drikke øl, og at Rafael derfor har en central position i
635 landsbyen, fordi han har mulighed for at gøre det. En gang giver jeg udtryk for, at jeg vil købe en øl,
636 men Rafael afslår. Det virker til at han sætter en ære i at kunne betale for øllene. Under samtalen
637 med Rafael falder snakken også på skolens rolle i lokalsamfundet. Her har han generelt en kritisk
638 indstilling til TIU, som han finder underminerende for lokalsamfundet. *"Det er afgørende, at*

639 *eleverne lærer de samme ting, som de gør i andre dele af Peru. De skal kunne tale spansk, så de*
640 *kan begå sig i samfundet og skabe sig en god fremtid. Undervisningen i kichwa er med til at svække*
641 *vores samfund, fordi den ikke giver børnene redskaber, som de kan bruge i fremtiden". Rafael*
642 *mener, at TIU blot er endnu en ny strategi fra statens side til at fastholde kichwaerne i bunden af*
643 *samfundet. Han fortæller endvidere, at de ting som læres i skolen ikke har nogen værdi for eleverne,*
644 *da undervisningen ikke udstyrer børnene med viden, som de kan bruge udenfor landsbyen. Det er i*
645 *stedet afgørende, at børnene lærer de samme ting som eleverne i Iquitos, da det er dem som*
646 *eleverne skal konkurrere med forklarer Rafael.*

647 **Samtale underviser, Campo Serio d. 9. juni.**

648 Alberto virker til at være en betydningsfuld person i Campo Serio. Han har gennem 15 år været
649 underviser på skolen og har levet hele sit liv i og omkring landsbyen. Alberto fortæller, at hans egen
650 skolegang startede i 1974, da han var 8 år gammel. Underviserne kom dengang til skolen fra større
651 byer i Peru. De var oftest nyuddannede og kunne kun tale spansk. Alberto kan fortælle at
652 undervisningen dengang var uholdbar, da undervisningen kun foregik på spansk, selvom han og
653 hans klassekammerater ikke kunne et ord spansk. Samtidig gik der ofte mange måneder, hvor der
654 ingen undervisning var, da der ikke var undervisere til stede i landsbyen. Dette ændrede sig dog
655 nogle år efter, hvor en gruppe spanske missionærer kom til byen, og grundlagde den tosprogede
656 skole i Campo Serio. Ifølge Alberto var missionærerne med til, at skabe en skole der, i højere grad,
657 tog hensyn til elevernes udgangspunkt. Undervisning på kichwa blev nu iværksat, og Alberto
658 fortæller, hvordan der blev skabt nye og bedre læringsformer. Herefter fortsætter Alberto med at
659 tale om skolen i dag, som ifølge ham har nogle klare problemstillinger. Han giver her udtryk for at
660 det største uddannelsesmæssige problem i dag er, at eleverne har et for dårligt niveau i spansk.
661 *"Vores skole har i dag stort fokus på at lære børnene vores traditioner. Det er også vigtigt for*
662 *vores kultur, men vi har først og fremmest brug for at skabe en undervisning, der kan give børnene*
663 *den nødvendige viden, de har brug for i fremtiden. Man skal lære noget omkring reel videnskab,*
664 *fordi det er afgørende for at bestå afgangsprøven, og kan skabe sig sin egen fremtid. Mange af*
665 *vores elever kan ikke læse eller tale spansk. De har heller ikke de nødvendige kundskaber i*
666 *matematik".* Alberto bliver her pludselig mere alvorlig i sit udtryk, som om han har en stor
667 modstand til den måde undervisningen fastsættes i dag. Han giver udtryk for at eleverne slet ikke
668 har de nødvendige kompetencer til, at kunne bestå folkeskolens afgangsprøve, som er nødvendig for
669 at eleverne kan komme videre i systemet. Alberto finder det her vigtigt at skolen lærer børnene at
670 læse og skriv spansk, samt det basale matematik, da det er afgørende for deres fremtid. Jeg spørger,

671 efter en kort pause i samtalen, Alberto om han ikke mener, at de kulturelle traditioner har nogen
672 betydning for undervisningen. Alberto giver her udtryk for, at det har en betydning, at eleverne
673 lærer noget om kichwaernes traditioner, da det har en identitetsmæssig betydning for eleverne.
674 Alligevel udtrykker Alberto en vis skepsis når snakken falder på Formabiap og implementeringen af
675 TIU. *"Det er afgørende skolen ændrer sit nuværende fokus, vi er nødt til at skabe en uddannelse,*
676 *som sigter mod bestemte akademiske felter. Ved at lære børnene at skrive historier og tale om*
677 *gamle dage giver man ikke eleverne mulighed for at kunne skabe sig en ordentlig fremtid. De er*
678 *nødt til at få de nødvendige færdigheder og viden inden for noget, som har en bredere betydning".*
679 Alberto fortæller videre at eleverne på de ældste klassetrin snart skal til afgangsprøve, og som det
680 ser ud nu vil mange af dem ikke kunne bestå, da de ikke kan læse spansk. *"Ved at eleverne kan*
681 *skrive og tale spansk sikrer vi, at de kan komme videre efter folkeskolen, som det ser ud nu har*
682 *eleverne dog ikke det nødvendige niveau i spansk til at bestå afgangsprøven. Mange har store*
683 *problemer både mundtligt og skriftligt".* Ifølge Alberto er det største problem dog at forældrene
684 ikke engagerer sig i deres børns skolegang: *"Hvordan kan vi undervise udvikle andetsproget, når*
685 *forældrene ikke gør en indsats for at lære deres børn sproget i hverdagen?".* Alberto er kritisk
686 overfor forældrene, fordi de ikke tager sig tid til at hjælpe deres børn med skolearbejdet. Og
687 ligeledes fordi, at der ofte ikke er den nødvendige tid og plads til, at eleverne kan fordybe sig i deres
688 skolegang. *"Ofte kommer eleverne en time for sent i skole, da de skal nå at hjælpe derhjemme. Det*
689 *er vigtigt, at apafaen laver aftaler med forældrene, så de forstår, hvor vigtigt det er, at deres børn*
690 *har tid til skolen".* Alberto forsætter med at forklarer, hvordan det i fremtiden vil være afgørende at
691 kunne tale spansk, da landsbyen liv vil blive mere integreret med byen. Derfor arbejder alle skolens
692 lærere også efter at eleverne skal undervises mest muligt i spansk, særligt de ældre klassetrin, da det
693 er afgørende for, at de kan klare sig i deres videre skolegang.

694 **Fisketur, d. 10. juni**

695 Klokken er fem, da Alfredos bror, Joaquín, ankommer til huset hvor vi overnatter. Jeg har spurgt
696 ham om jeg ikke må komme med på dagens fisketur, som han tager på flere gange om ugen.
697 Joaquín er klædt i en stor sort regnjakke, shorts og gummistøvler. Det regner voldsomt da vi sejler
698 ud i den store kano. Joaquín sidder bagerst i kanoen og styrer mens jeg har taget plads foran.
699 Joaquín taler kun lidt spansk, så jeg ved ikke meget om turen på forhånd, men jeg undrer mig over
700 at vi ikke har noget fiskeudstyr med på turen. Vi sejler ind igennem mindre floder hvor vi slukker
701 motoren, og Joaquín anvender årene til at nærme os en lille ponton i rødlige farver, som ligger ret
702 gemt blandt siv. Joaquín får fat på pontonen, som viser sig at være bundet sammen med en anden

703 line som er forbundet til et træ over på den anden side af vandudløbet. Joaquín får bundet linerne op
704 og begynder at trække pontonen op i båden. Det viser sig at være et langt net, som indeholder
705 omkring 10 mindre fisk. Herefter sejler padler vi os lidt videre ind til et nyt lille flodudløb, hvor der
706 gemmer sig et nyt fiskenet som ligeledes indeholder et par fisk. Da jeg spørger Joaquín om det har
707 været en god fangst giver han udtryk for at der ikke var mange fisk i dag. Efter at have halet flere
708 nat op i kanoen, sejler vi tilbage til Campo Serio, hvor jeg sammen med Joaquín får viklet fiskene
709 ud af nettet, afliver dem og får dem op i en medbragt spand. Fisketuren har taget under to timer,
710 men det virker til at dagens arbejde er udført for Joaquín. Da vi kommer op til huset afleverer
711 Joaquín fiskene til Alfredos kone, som herefter går ud i køkkenet og starte med at rense fiskene.
712 Joaquín og jeg sidder os ud i stuen, hvor Alfredo også er til stede. Der bliver serveret masato og
713 Alfredo kan fortælle at Joaquín har sat nettene op eftermiddagen forinden, hvilket er den
714 traditionelle måde at fiske på i området. Joaquín lever som de fleste af landsbyens mænd af jagt og
715 fiskeri. Han tager på fisketur flere gange om ugen, ligesom han tager på længere jagtture ind i
716 skoven. Alfredo fortæller dog at fiskebestanden har været stærkt faldende de senere år, særligt på
717 grund af den stigende udvinding af olie i området, som flere gange har forurennet vandet i floden.
718 Jeg oplevede selv dette for blot i starten af mit ophold i landsbyen, hvor landsbyen modtog en
719 besked om et olieudslip ved en boreplatform længere oppe af floden. Det udslip medførte, at
720 landsbyen ikke anvendte vand fra floden i en hel uge, fordi der var risiko for en større forurening.
721 Dette skal ses i sammenhæng med at jagtmulighederne også er blevet mindre i området, betydet, at
722 indtagelsen af fisk og kød er blevet gevaldigt formindsket de senere år. Alfredo fortæller hvordan at
723 er der tidligere var langt flere dyr i området, men at jægerne i dag er nødsaget til at vandre flere
724 dage ind i skoven for at finde gode jagtområder. Dette har gjort at mange familier i stigende grad
725 dyrker afgrøder og holder kvæg for, at supplere maden fra jagt og samling.

726 **Afrejse, d. 15. juni.**

727 Transportbåden er nu vendt tilbage fra den ecuadorianske grænse, og jeg er dermed også klar til at
728 vende mod Iquitos. Allerede før båden er ankommet, er græsset foran flodbredden flydt op med
729 bananklasser, høns i træbure og et par kvæg. Alfredo fortæller, at flere af disse produkter bliver
730 fragtet til Iquitos, hvor de bliver solgt på markedet. Han fortæller ydermere at byens familier enten
731 sælger produkterne til handelsmænd på bådene eller bytter dem med andre produkter oftest
732 køkkenredskaber af stål eller plastik, redskaber til jagt og fiskeri, etc. Ifølge Alfredo havde Campo
733 Serio faktisk en stor fælles kvægbesætning for et års tid siden, som landsbyens besluttede sig for at
734 sælge for penge. Da båden ankommer, kan jeg se, at den har været ind flere steder på vejen. Den er

735 allerede godt fyldt op med bananer, ligesom der står seks kvæg foran på dækket. Alfredo fortæller
736 at handlen også foregår ved, at handelsmænd stiger af båden når den sejler op af floden mod
737 Ecuador. Herefter har de et par dage til at handle i landsbyen, særligt med kvæg og bananer, som de
738 betaler kontant for, herefter kan de så laste det på båden, når den kommer tilbage, og sælge det på
739 markedet i Iquitos. Efter alt er blevet læsset sejler jeg videre ned af floden. Båden lægger til ved
740 flere små landsbyer på vejen, hvor der bliver læsset nye varer og mennesker ombord. Det virker til
741 at være en stor begivenhed når båden passerer forbi landsbyerne. Mange steder er mange mennesker
742 samlet ved flodbreden, og der virker til at være en vis spænding omkring bådens ankomst. Sådan
743 fortsætter det i løbet af dagen, hvorefter båden til sidst er tætpakket med diverse produkter og dyr
744 fra landsbyerne. Der er grise nede i maskinrummet, kvæg og bananer på dækket, samt fyldt med
745 høns på taget af båden. Det viser sig at flere mænd fra landsbyerne er taget med båden for selv at
746 sælge deres produkter på markedet. Under bådturen undrer jeg mig over, hvor alle disse produkter
747 pludselig kommer fra. Under mit ophold har jeg nærmest kun indtaget yuca og masato, samt lidt
748 fisk og nogle aber, som Joaquin skød under en jagttur. Nu er der dog pludselig høns, kvæg, bananer
749 og andet frugt, som man slet ikke ser lokalbefolkningen indtage, hvilket jeg undrer mig over, når
750 jeg flere gange har syntes at mængden af mad var knap. Det er på en måde som om at landsbyen
751 eksporterer mange af de produkter som de selv kan spise fordi de hellere vil tjene penge, som ikke
752 umiddelbart synes at have den samme værdi i landsbyen. På båden taler jeg med en handelsmand
753 fra Iquitos som sælger produkter på markedet i Iquitos. Han fortæller at han ofte tager denne tur for,
754 at købe produkter fra de oprindelige folk nær floden. Han fortæller at handlen ikke er så god som
755 tidligere, da flere fra landsbyerne nu selv tager turen til Iquitos, ligesom flere handelsmænd også er
756 kommet til området, hvilket har skabt en øget konkurrence. Han giver ydermere at det er blevet
757 sværere at handle med lokalbefolkningerne, fordi de er blevet mere bevidste omkring hvad de vil
758 have for deres produkter, ligesom de i langt højere grad ønsker penge fremfor fra produkter fra
759 byen.

Bilag 2: Ordliste

Apafa: Frivillig forældrerepræsentant som varetager familiernes interesser i forhold til skolen, og generelt sørger for, at pleje relationerne mellem skole lokalsamfund.

Apu: Apu'en fungere som landsbyens høvding. Det er et frivilligt hverv, som man varetager for to år af gangen. Som Apu skal man, blandt andet, samle lokalsamfundet omkring praktiske opgaver i landsbyen, og derudover varetage landsbyen interesser i forhold til andre landsbyer og regionale myndigheder.

Chagra: Chagras er familieejede haver, placeret tæt ved landsbyen i et område i regnskoven, som er ryddet for træer. Her dyrkes hovedsageligt yuca, men også frugt og sukkerrør.

Mestizo: Mestizos kan ses om en blandingskategori mellem oprindelige folk, og folk af europæisk eller nordamerikansk herkomst. Mestizo befolkning er den mest udbredte i de latinamerikanske lande, og anses generelt som eliten eller den dominerende befolkningsgruppe

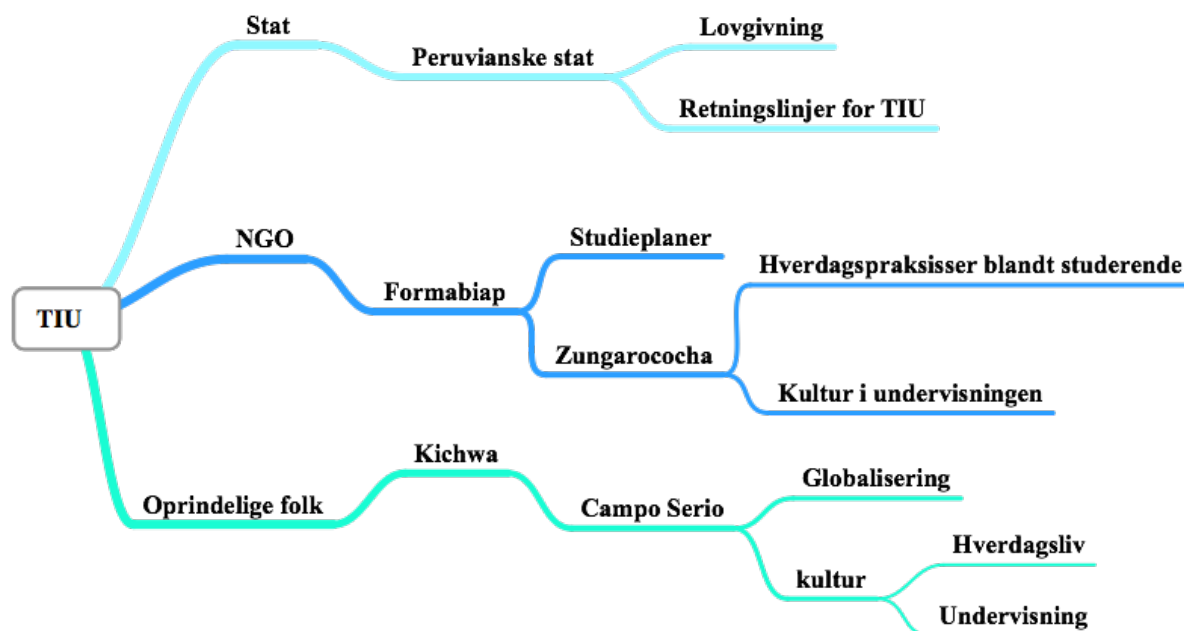
Minga: En betegnelse for et stykke arbejde, som lokalsamfundet samles om at udføre.

Purga: En drik, lavet på forskellige urter, som skal rense kroppen fysisk og spirituelt ved, at rense kroppen for dårlige ånder og udføre en naturlig rensning af kroppens organer.

Sabio: En vidende person, som har viden omkring den oprindelige kultur og spiritualitet. I en uddannelsesmæssig kontekst et individ fra de oprindelige samfund, som kan give sin viden videre til de studerende.

Shaman: En person der kan komme i kontakt med underverdenen, som indeholder naturlige væsner, ånder, etc. Shamanen kan transformere sig og kommunikere med naturlige væsner. Shamanen bruger ofte sine kræfter/visdom til at kurere folk i de oprindelige landsbyer.

Bilag 3: Kodetræ



Bilag 4: Formidlingsartikel

Udvikling skal foregå på lokalsamfundets præmisser

Det danske udviklingsarbejde i Latinamerika fokuserer i stigende grad på, at styrke de oprindelige folks rettigheder gennem uddannelse. Danske NGO'er arbejder her for en uddannelse, som tager udgangspunkt i de oprindelige folks traditionelle kultur. Spørgsmålet er dog bare om denne uddannelsesstilgang er i overensstemmelse med de oprindelige folks tanker om fremtiden.



Af: Kenneth Joakim Nielsen, Specialestuderende Internationale Udviklingsstudier og Kommunikation ved RUC.

Langs Río Napo floden, godt to dages sejlads fra den peruvianske regnskovsmetropol Iquitos, ligger landsbyen, Campo Serio. Landsbyen er hjemsted for Kichwa-folket, som er et oprindeligt folk der lever i flere dele af Latinamerika, som Peru, Ecuador og Colombia. Kichwaerne er forbundet af sproget Amazon-Kichwa. Historisk set har dette folk levet en forholdsvis isoleret tilværelse, hvor de har været selvforsynende og levet af de tilgængelige ressourcer.

Tiderne har forandret sig, og i dag befinder kichwaerne sig i en tid, hvor lokalsamfundet gennemgår store forandringer. I takt med den stigende globalisering, søger et stadig større antal af landsbyens unge mod Iquitos efter job eller uddannelse.

Kichwaernes jagtområder begrænses ydermere på grund af en stigende træhugst og udvinding af olie omkring landsbyen. En række store forandringer som udfordrer deres traditionelle levevis, og skaber nye kulturmønstre i landsbyen.

Den oprindelige kultur forandres

I forandringsprocessen forsøger danske NGO'er, i samarbejde med lokale NGO'er og den peruvianske stat, at styrke det uddannelsesmæssige arbejde i Campo Serio. Dette samarbejde skal, ud fra strategier omkring tosproget interkulturel undervisning bidrage til, at skolen i Campo Serio får større fokus på kichwaernes sprog og kulturelle traditioner. Filosofien bag uddannelsesstrategien er læring med fokus på elevernes sproglige og kulturelle baggrund. Og det er for at styrke landsbyens selvbestemmelsesret og forbedre deres generelle livsvilkår, ud fra de udfordringer og krav den globaliserede verden stiller. Uddannelsesarbejdet skal ydermere være med til, at redefinere skolens rolle i de oprindelige samfund. Her har skolen, ud fra tidligere koloniale forståelser, fokuseret på at civilisere de oprindelige folk ved at lære dem det spanske sprog og kultur.

Spanskundervisning er afgørende for elevernes fremtid

Udviklingsarbejdet i Campo Serio lyder umiddelbart som en succesfuld historie. En uddannelse på lokalsamfundets præmisser, og som skal styrke deres rettigheder og generelle livsvilkår, - og samtidig have en afkoloniserende effekt. Realiteterne i landsbyen er dog en anden. Der eksisterer en manglende sammenhæng mellem teori og praksis, når det handler om socialt og kulturelt udviklingsarbejde.

Luis er født og opvokset i Campo Serio, og har været underviser på skolen gennem 15 år. Han har direkte erfaring med de forandringer, som skolen har gennemgået med tosproget interkulturel undervisning.

"Vores skole har i dag stort fokus på at lære børnene vores traditioner. Det er også vigtigt for vores kultur. Men først og fremmest har vi brug for at skabe en undervisning, der kan give børnene den nødvendige viden, som de har brug for i fremtiden. Jeg tror det er helt afgørende, at eleverne kan skrive og tale spansk. Ellers kan de jo ikke komme videre efter folkeskolen og få skabt sig en fremtid" forklarer Luis.

Luis tager altså afstand fra det nuværende uddannelsesarbejde, som det ifølge ham, ikke skaber en læring, eleverne kan bruge til noget. Han mener i stedet at undervisningen bør tage udgangspunkt i det spanske sprog, da eleverne skal bruge dette til at skabe deres fremtid.

Udvikling i en global verden

Ifølge Luis er udviklingsarbejdet underminerende fremfor styrkende overfor lokalsamfundet. Undervisningen i den traditionelle kultur fastholder nemlig lokalsamfundet i en underlegen rolle i forhold til resten af det peruvianske samfund, fordi eleverne ikke får adgang til samme viden. Luis mener, at det er altafgørende, at skolen forbereder eleverne på, at kunne interagere med verden udenfor landsbyen. Uddannelsesarbejdet står overfor en række grundlæggende problemstillinger set ud fra lokalsamfundets egne betragtninger, for det er ude af trit med lokalsamfundets perspektiver for fremtiden. Herudfra vil det være afgørende, at danske NGO'er, i højere grad forholder sig til de forandringsprocesser, de oprindelige samfund oplever. Globaliseringen er kommet til selv de fjerneste kroge af Amazonas. En udvikling der er afgørende for danske uddannelsesprojekter at forholde sig til, for ellers vil deres arbejde ende med, at modarbejde de oprindelige folk, fremfor at styrke dem.

Kommunikationsplan for formidlingsartikel

I artiklen vil jeg i kontakt med danske organisationer, der er engageret i internationalt udviklingsarbejde. Det overordnede formål med artiklen er, at give disse organisationer et indblik i de komplekse omstændigheder, som kendetegner det internationale udviklingsarbejde.

I kommunikationsplanen nedenfor vil jeg redegøre for de overvejelser som ligger til grund for udarbejdelsen af en formidlingsartikel udarbejdet mod at skabe dialog til den gruppe.

Formål og budskab

Det overordnede budskab med formidlingsartiklen er, at give målgruppen en øget forståelse for den kompleksitet, der kendetegner det internationale udviklingsarbejde. Jeg har gennem specialet opnået stort kendskab til de problemstillinger, der er forbundet med at overføre udviklingsstrategiske beslutninger til lokale kontekster. Artiklens centrale budskab er derfor at skabe bevidsthed hos danske organisationer. Bevidsthed omkring vigtigheden af, at deres udviklingsarbejde tilpasses den sociale og kulturelle virkelighed, der eksisterer dér hvor udviklingen skal skabes. Artiklen skal få udviklingsorganisationer til at reflektere over de problematikker, som kan være forbundet med, at ville tilføre oprindelige samfund en bestemt udvikling. Her skal artiklen, gennem min viden fra mit speciale, fokusere på vigtigheden af at udviklingsarbejdet foregår på lokalsamfundets præmisser og ikke på det, organisationer anser som den bedste udviklingsvej. Det er her afgørende at organisationerne forholder sig til den lokale kultur, som en politisk magtarene der er afgrænset af historiske betydninger, interne magtstrukturer, kulturelle modsætninger og globale påvirkninger.

Målgruppe

Målgruppen for formidlingsartiklen er organisationer, der er engageret i internationale udviklings-, miljø- og humanitære aktiviteter. En målgruppe som jeg vil argumentere for er forholdsvis homogen, på trods af, deres forskelligartede fokuspunkter. Dette er foreninger og organisationer, der alle har fokus på at skabe en mere ligeværdig verden, hvor global ulighed og fattigdom skal bekæmpes.

I forhold til at skabe dialog omkring artiklens budskaber, er det afgørende, at artiklen får målgruppen til, at reflektere over gældende udviklingspraksisser, og forholde sig mere specifikt til de interkulturelle relationer, som eksisterer i udviklingsarbejdet. Denne refleksion forsøger jeg, først og fremmest, at skabe ved at møde organisationerne i øjenhøjde.

Artiklen skal ikke fungere som en direkte kritik af organisationernes arbejde, gennem at påpege begrænsningerne ved deres indsatser. Den skal snarere skabe nye perspektiver på den kompleksitet, som eksisterer i de lokale samfund, hvor udviklingsarbejde udføres. Alligevel er det vigtigt at artiklen skaber en kritisk opmærksomhed på inddragelse af kultur i udviklingsarbejdet, da dette kan give målgruppen en dybere forståelse af, hvordan deres arbejde bedre kan tilpasses den konkrete udviklingsproces.

I forbindelse med målgruppen har jeg desuden valgt, at lade min artikel henvende sig til en bred målgruppe. Jeg har valgt at gøre artiklen relevant for mange dele af udviklingsarbejdet, og derfor ikke kun inddraget uddannelsesmæssige perspektiver. Dette fordi at jeg finder artiklens overordnede budskab relevant for alle organisationer som er engagerede i internationalt udviklingsarbejde.

Afsender

Jeg fremtræder selv som forfatter af artiklen, og præsenterer mig selv som specialestuderende. Jeg forventer, at dette kan tiltrække opmærksomhed for læseren, da min viden er skabt på baggrund af et selvstændigt og autentisk arbejde. Min position som studerende kan dog resultere i, at artiklen ikke får samme gennemslagskraft, da min viden ikke er dannet ud fra samme udgangspunkt, som etablerede udviklingsorganisationer. Artiklens inddragelse af kontekstbaseret fra feltarbejde i Peru giver dog artiklen en tyngde og troværdighed, som skal skabe troværdighed omkring min artikel.

Medie

Artiklen er skrevet til globalnyt.dk, der er en uafhængig global nyhedstjeneste som giver gratis nyhedsformidling omkring dansk og global udviklingsbistand, humanitære indsatser og, kulturelle og erhvervsrettede samarbejder. Globalnyt har særligt fokus på relationerne mellem det danske udviklingsarbejde og forholdene i syd. Globalnyt har en særlig nyhedssektion, der behandler nyheder fra Latinamerika, og som jeg anser som et passende forum for artiklen.