

Agriculture i Liberia

Fire studerendes fortællinger om uddannelse



Pædagogik og Uddannelsesstudier

K1 januar 2018

Astrid Jagtvard Schmidt 49288

Camilla Emilie Steppat 52217

Laura Østergaard Eilenberg, 46445

Vejleder: Susanne Perez Jacobsen

Antal anslag: 134.141

Abstract

The following project *Agriculture in Liberia - stories from four students* seeks to provide a deeper understanding about how perceptions of roles and possibilities are linked to their education context. In order to do so an approach inspired by ethnography have been used when carrying out field work at the Oxfam IBIS Education of Youth Empowerment (EYE) center in Zwedru. We have used an explorative approach doing our fieldwork when collecting our data which gave us the possibility to let the surroundings influence our topic. Throughout the fieldwork we used informal conversations, participant observations and two types of interview methods. This data being the foundation for our project. For the analytical part of the project two theorist, Margaret Somers and Paulo Freire, have been used to shed light on the themes we found through coding our empirical data. In the end it becomes possible to conclude, that the students achieve perspectives about what is possible for them to change in their own life, but in Liberia as well. These perspectives are related to the agriculture skills accomplish.

Indholdsfortegnelse

Problemfelt	5
Læsevejledning	7
Kapitel 1 En indføring til forskningsfeltet	8
1.1. Liberias historie	8
1.1.1. Landet og dets historie	8
1.1.2. Skolegang og uddannelse i Liberia	10
1.2. Oxfam IBIS som aktør i Liberia	11
1.3. Zwedru - hvor forskningen fandt sted	13
1.4. EYE-Centeret	15
1.4.1. Education for Youth Empowerment Centeret	15
1.4.2. Agriculture programmet	17
Kapitel 2 Metode	19
2.1. Adgang til felten	19
2.2. Arbejdsprocessen i felten	21
2.2.1. At gå fra observation til interviews og tilbage igen	22
2.2.2. Vores tilstedeværelse	23
2.2.3. Mødet med frokosten	24
2.2.4. At bevise sin ret til deltagelse	24
2.2.5. At skrive feltnoterne	25
2.2.6. Overvejelser før og under	26
2.3. At lave et feltstudie	27
2.3.1. Deltagende observationer	28
2.3.2. Kom og vær' med	28
2.3.3. Vores deltagelse - en scene for deres egen måde at undervise på	29
2.3.4. De uformelle samtaler	29
2.3.5. Mobiler, notesbøger og et kamera	30
2.4. Behandling af feltnoterne og interviews	31
2.4.1. Proces og kodning:	31
2.5. Valg af informanter	32
2.5.1. De fire studerende	33
2.6. Livsverdensinterview	35
2.6.1. Det semistrukturerede livsverdensinterview	35
2.6.2. Setting	36
2.7. Ethiske overvejelser	37
2.8. Analysestrategi	37
Kapitel 3 Fortællingerne	38

3.1. Narrativ teori	38
3.2. Paulo Freire - en præsentation	40
3.3. Deres fortællinger	42
3.3.1 Motivation og muligheder	42
3.3.2. Undervisningen på EYE-centeret	47
3.3.3. Community	59
3.3.4. Fremtidsdrømme	62
Kapitel 4 Konklusion	65
Litteraturliste	66

Problemfelt

Agriculture har altid spillet en rolle i det vestafrikanske land, Liberia og ifølge The Central Bank of Liberia (CBL) er det den sektor, der har størst betydning for landet. Det er en sektor, der skal sikres understøttelse, da det for eksempel i landområderne er det erhverv, som står for 90% af beskæftigelsen (African Research Bulletin 2012; van der Kraaij nd). Grand Gedeh, som er et af de 15 distrikter i Liberia, er et af de frodigste områder, og var før borgerkrigene (1989-1996 og 1999-2003) kendt for sin produktion af tømmer (Sherman 2011). Madpriserne er steget, og i Grand Gedeh importeres mange af de råvarer, de selv kan producere i området (Feltnote, samtale med Hotel Manager). Samtidig er agriculture den største faktor for levevilkår og indkomst i Grand Gedeh (Bjørkhau et.al. 2017). En anden faktor, som har stor betydning for Liberia er, at de er et af verdens førende lande, når det kommer til samarbejdspartnere med udviklingsfokus, og ifølge The African Development Bank (AfDB), så er det en udvikling, som fortsat vil følge Liberia. Et af de steder, hvor AfDB sætter ind i forhold til udvikling af landet, er netop agriculture og landområder, hvor andre organisationer, som for eksempel United States Agency for International Development (USAID) fokuserer på udviklingsområder og har blandt andet uddannelse i fokus (Oxfam 2016). Oxfam IBIS arbejder med kombinationen agriculture og uddannelse på deres Education for Youth Empowerment (EYE) center i Liberia. I Liberia er det kun 60,8% af landets befolkning der kan læse, for ungdommen (15 - 24 år) er dette tal på 75,5%. Hertil skal det tilføjes, at flere får en uddannelse i byområderne, hvor Monrovia, hovedstaden, er et område med højere uddannelsesstal end de mere landlige omgivelser i syd-øst, hvor Grand Gedeh ligger, et område, hvor organisationer kan opleves tit at komme og gå (IBIS 2013).

Ifølge Oxfam IBIS er netop uddannelse vigtigt når det kommer til at forbedre ens egen levevilkår, og til at kunne bidrage med at hjælpe til landets udvikling. De vil give den del af ungdommen, der har haft det svært ved skolen, mulighed for at opnå de kompetencer, der skal til for at kunne passe på sig selv og har derfor skabt EYE-ideen (IBIS 2013). Oxfam IBIS' EYE-center har skiftet til agriculture i 2017, da det var det, man så et var behov for i

samfundet (Feltnote, samtale med Mrs. J). En af grundene til dette skal findes i den udfordring, infrastrukturen skaber i det område, Grand Gedeh ligger i, da transporten af fødevarer bliver besværliggjort, et symptom på dette er, at madpriserne stiger (Kreditanstalt, 2014).

Som nævnt oven for er Liberia et land, hvor agriculture ikke blot er et bærende element for befolknings levevilkår, men samtidig også et land, der møder store udfordringer med agriculture.



Billeder taget på en lokal High School lidt udenfor Zwedru

Udfordringerne ligger først og fremmest i, at det er svært at komme i besiddelse af land. Dette skyldes, at landstykker bliver solgt til flere på en gang, da der ikke føres nogen overordnet regulering af ejerskab, derfor har køberne heller ingen mulighed for at vide, om personen, der sælger landstykket, har indgået en aftale med en anden. Derved opstår problematikken med, at det ikke kan dokumenteres, hvem der har ret til landet (Feltnote, samtale med Clements). Retten til land handler også om, hvorvidt man bliver anset som en, der har retten til at eje landet i det område, som man er bosat i, dette problem omhandler tilflyttere til et andet geografisk område (Bjørkhaug 2017). En løsning, som landmænd, der ikke har råd, mulighed eller ret til at eje jorden kan benytte sig af, er at låne jorden. Når du låner land, har du retten til at gro afgrøder i en afgrænset periode bestemt af udlåner. Disse afgrøder du må ikke være nogle, der trækker mange ressourcer ud af jorden. Dette gør at låneren ikke har mulighed for at plante de afgrøder, der giver et højere økonomisk udbytte, så som *coco og rubber* (Feltnote, separate samtaler med Gibson og Moses).

Denne spænding mellem agriculture som et nødvendigt erhverv i Liberia, hvor uddannelse ses som en måde at styrke ungdommen på, hvor der samtidig opleves

samfundsproblematikker angående muligheden til at få lov til at udføre agriculture, ligger til grund for vores problemformulering, som lyder:

Hvordan bliver de studerendes forståelse af egne roller og muligheder, præget af den uddannelseskontekst de deltager i på EYE-centeret?

Læsevejledning

Vi har valgt, at dette er et projekt, hvor hovedvægten ligger på den indsamlede empiri. Derfor har vi afgrænset os fra lange, teoretiske afsnit. Denne beslutning har haft betydning for projektets opbygning, der ser ud som følger:

Indledningsvis vil vi give en kort indføring i Liberias historie, med særligt fokus på uddannelse. Efterfølgende redegør vi kort for Oxfam IBIS som aktør i Liberia, og dette afsnit fører over i en beskrivelse af Zwedru, EYE-centeret og agriculture uddannelsen.

Efter denne introduktion til feltet vil vi i et metodeafsnit komme ind på, hvordan vi har udført vores feltarbejde, og hvilke overvejelser, vi har haft undervejs og efter. Metode-afsnittet afsluttes med en indføring i, hvordan vi har opbygget vores analyse.

Dernæst følger en kort præsentation af de to teoretiske retninger, der bruges i analysen. Analyse-afsnittet som følger, er delt op i fire temaer. Efter analysen vil vi i konklusionen svare på vores problemformulering, og projektet afsluttes med en perspektivering.

Kapitel 1 En indføring til forskningsfeltet

Det kommende kapitel har til formål at føre læseren ind i det felt og kontekst, hvori indsamlingen af empiri er foretaget. Herigennem vil Liberias historie og uddannelsessystem blive præsenteret, samt en indføring til Oxfam IBIS som aktør i Liberia. Efterfølgende vil en rammesættende forklaring af det nærområde, hvor forskningen fysisk fandt sted komme, hvor Zwedru og EYE-centeret bliver beskrevet.

1.1. Liberias historie

I det følgende afsnit vil vi give en kort indføring til landet og dets historie, samt den aktuelle uddannelsessituation. Vi mener, at denne viden er nødvendig for fuldt ud at kunne forstå den kontekst, vi laver vores feltarbejde i.

1.1.1. Landet og dets historie

Liberia ligger ud til den afrikanske Vestkyst, og har omkring 4,5 millioner indbyggere. Befolkning er en sammensat størrelse og udgøres af 16 forskellige lokale etniske grupperinger, hvoraf Kpelle-befolkningen er den største gruppe. Udover de lokale etniske grupperinger, er der også Amerikansk-liberianere, der nedstammer fra frigivne slaver, de udgør cirka 5% af befolkningen. Den gennemsnitlige levealder er gået fra 39 år i 1970 til 61 år i 2015, hvilket har øget antallet af arbejdsdygtige mennesker (Andersen og Sebro 2018 og Oxfam 2016).

Klimaet i Liberia er varmt og tropisk, vinteren er tør med varme dage og kolde nætter, mens sommeren er præget af kraftige regnbyger (Andersen og Sebro 2018). Når man kører igennem landet er det med følelsen af at det hele er en stor regnskov, hvor der med tiden er blevet ryddet til landsbyer og veje (Feltnote). Infrastrukturen i Liberia er mangelfuld, og et

fåtal af vejene er asfalterede, hvilket gør transport over længere afstande besværlig, især i regntiden hvor vejene bliver meget mudrede (Feltnote, lørdag d.18.11.2017; Kreditanstalt 2014). Gennem Liberias historie har agriculture fyldt meget, det kan spores helt tilbage til flere tusinde år før vores tidsregning (van der Kraaij nd). Liberia, der før 1822 blev kaldt enten the Grain Coast, Malaguette Coast eller Pepper Coast, har været under indflydelse af europæiske stormagter siden begyndelsen af det 14. århundrede, hvor normannerne begyndte at slå sig ned ved kysten og siden hen Portugal, Frankrig, Holland og England. Portugiserne har haft stor indflydelse på landets stednavne, blandt andet har mange floder stadig deres portugisiske navne. The Pepper Coast var en central brik i de europæiske handelsruter, som i det 16. århundrede blev til slavehandel (ibid).

I 1822 blev der i kongressen i USA besluttet at frigivne slaver kunne tilbydes at blive sendt tilbage til Afrika, der havde tidligere været nogle mislykkedes forsøg på dette. Der blev derfor oprettet en bosættelse af organisationen the American Colonization Society. I USA var det tilladt at have slaver frem til 1865, så de herremænd der i deres testamente frigav deres slaver, gav dem næsten ingen anden mulighed end at vende 'tilbage' til Afrika. I 1847, proklamerede de sig for en uafhængig republik med navnet Liberia og hovedstaden Monrovia blev opkaldt efter den amerikanske præsident James Monroe (van der Kraaij 1983).

I årene 1877-1980 sad partiet True Whig Party, der var Americano-Liberianernes parti, uafbrudt ved magten, og undertrykte i denne periode den oprindelige befolkning, på trods af at de kun udgjorde 5% af befolkningen i landet (Aning og Sebro 2018).

I slutningen af 1970'erne begyndte der at opstå politisk uro i Liberia, der indtil da da reelt set havde været en et-parti-stat. I 1979 begyndte de første politiske optøjer, og i 1980 blev præsident William Tolbot myrdet under et militærkup. Den nye regering formåede ikke at

gøre op med en diktatorisk styreform, hvilket resulterede i udbrud af borgerkrig i 1989. Efter flere forsøg på fredsaftaler og indsættelse af midlertidige regeringer blev der i 1997 afholdt valg, hvor Charles Taylor vandt og blev indsat som præsident (ibid.).

Heller ikke Taylor formåede at indføre en mere moderne styreform, men undertrykte med hård hånd både oppositionen og medierne. Uroen i Liberia fortsatte, og Taylor blev anklaget for at støtte oprørsbevægelsen RUF, og derigennem opretholde borgerkrigen, der igen brød ud i årene 1999-2003. Oprørere blev ved med at kæmpe mod regeringen, og i 2003 gik Taylor i eksil. FN indsatte en overgangsregering og fredsbevarende styrker fra bl.a. Nigeria, til at opretholde nogenlunde ro i landet. I 2005 blev Ellen-Johnson-Sirleaf valgt til præsident, også hun er Americano-Liberianernes og siden da, med fortsat tilstedeværelse af fredsbevarende styrker fra FN, har Liberia udviklet sig i retning af øget politisk stabilitet (Aning og Sebro 2018).

Liberia anses således for at være et land, der skal overgå fra at være præget af genopbygning efter de mange års borgerkrig, til at være et land med en stabilt voksende økonomi. Der ses dog fortsat stor fattigdom og andre udfordringer i Liberia (Kreditanstalt 2014).

1.1.2. Skolegang og uddannelse i Liberia

I Liberia er skolegang fra 6-16 år ifølge loven obligatorisk og gratis. Det udmønter sig dog ikke altid i praksis, da der især på landet ses store udfordringer med at fastholde skolegangen for mange børn og unge, især piger (IBIS 2013).

På trods af den relative politiske stabilitet over de sidste 10 år, så har stor udskiftning af undervisningsministre i Liberia resulteret i skiftende fokus på uddannelsesområdet. I august 2011 implementeres Education Reform Act, som indeholder nogle meget overordnede

uddannelsesmål, fx. kvalitet, lighed i uddannelsessystemet og udvikling og opretholdelse af uddannelsesfaciliteter, samt uddannelse af lærere. Undervisningsministeriet i Liberia ønsker at skabe et uddannelsessystem, der kan føre til forbedrede livsvilkår og eventuelt videregående uddannelse for de unge i Liberia (IBIS 2013). Unge (15-34 år) udgør 25% af befolkningen på landet, og 33% af befolkningen i byerne. Ifølge Verdensbanken er arbejdsløsheden massiv i denne befolkningsgruppe, og kun 11% har et lønnet job. Mange unge i Liberia har været soldater i borgerkrigen og vurderes til at være traumatiserede (Oxfam 2016).

I de senere år har fokus i Liberias undervisningsministerium været på at sikre lige adgang til skolegang udover grundskolen. Dette gøres blandt andet i programmer som Technical and Vocational Education and Training (TVET) og Alternative Basic Education (ABE). Derudover ønsker man at decentralisere uddannelse og støtte lokale institutioner, blandt andet igennem Parent Teacher Associations (PTAs) (IBIS 2013).

Netop denne aktuelle uddannelsessituation skriver Oxfam IBIS sig ind i, da de med programmet "Education for Change" samarbejder med Liberias uddannelsesministerium om at facilitere TVET-uddannelsen i blandt andet Grand Gedeh i det syd-østlige Liberia (IBIS 2013).

1.2. Oxfam IBIS som aktør i Liberia

Oxfam IBIS begyndte arbejdet i Liberia i 2005 for at støtte en generation af børn og unge, som på grund af mange års borgerkrig aldrig var kommet i skole. I dag støtter Oxfam IBIS i Liberia desuden organisationer, der arbejder for demokratisk indflydelse og ligestilling. Under ebolaepidemien arbejdede vi med at forebygge smitte og skabe et alternativt undervisningstilbud (Oxfam IBIS 1).

Oxfam IBIS er en Non Governmental Organisation (NGO), som oprindeligt udspringer af en dansk oprettet (1966) afdeling af den verdensomspændende studenterorganisation WUS (World University Service). I 1970 blev organisationen selvstændig i Danmark og skiftede

navn til IBIS. Op igennem 1990'erne skiftede IBIS fokus fra at støtte mere praktisk orienterede projekter, til at have øget fokus på uddannelse, deltagelse i demokrati og adgang til ressourcer. Igennem denne periode var Oxfam, en international sammenslutning af en række NGO'er, en af IBIS' vigtigste samarbejdspartnere, hvilket resulterede i, at IBIS i marts 2016 blev en del af Oxfam-sammenslutningen og skiftede navn til Oxfam IBIS (Oxfam IBIS 2).

Oxfam IBIS' overordnede vision beskrives således:

Oxfam IBIS arbejder for en retfærdig verden, hvor alle mennesker har lige adgang til uddannelse, indflydelse og ressourcer. Oxfam IBIS bekæmper global ulighed og fattigdom sammen med vores partnere (Oxfam IBIS 3).

Dette gør Oxfam IBIS både lokalt, nationalt og globalt, primært gennem uddannelse og demokratisk deltagelse. Oxfam IBIS oplister fire værdier, som de bygger deres arbejde på: Engagement, kritik, dialog og ansvarlighed (Oxfam IBIS 3).

Oxfam IBIS er blot én af mange aktører, der i spiller en rolle i Liberia. Over 60 Internationale NGO'er har projekter i Liberia, ligesom Verdensbanken og African Development Bank, og en række programmer under FN, også er involveret i Liberias udvikling. Liberia modtager cirka tre gange så meget økonomisk støtte pr. år som andre afrikanske lande i gennemsnit (Oxfam 2016).

Den overordnede vision for Liberia beskriver Oxfam-Ibis således: "a Liberia with an improved quality of life characterized by active citizenship, equitable and sustainable development in a just and inclusive society" (Oxfam 2016:12).

Oxfam IBIS arbejder med flere udviklingsprojekter i Liberia, der omhandler blandt andet agriculture, food security, road acces, WASH (Water, Sanitation and Hygiene) og uddannelse (Oxfam 2016).

I forhold til uddannelse, så startede Oxfam IBIS' uddannelsesprogram i Liberia i 2005, men det var først i 2011, at man etablerede *Education for Change Thematic programme*. I begyndelsen arbejdede Oxfam IBIS med programmet i fem regioner i syd-øst Liberia, men blandt andet pga. Liberias dårlige infrastruktur, arbejder man nu kun i tre regioner: Grand Gedeh, River Gee og Sinoe. I samme periode har Oxfam IBIS sat mere fokus på uddannelse

af lærere, hvilket ligger i tråd med, hvad man i Liberias Undervisningsministerium gerne vil have fokus på (IBIS 2013).

Oxfam IBIS har en række samarbejdspartnere i Education for Change-programmet, de mest markante er Liberias Undervisningsministerium, Parent-Teachers-Associations og National Teachers Associations in Liberia (ibid.).

1.3. Zwedru - hvor forskningen fandt sted

Zwedru er hovedstaden i Grand Gedeh County, distriktet grænser op til Sinoe County, Nimba County, River Gee County samt Elfenbenskysten. Zwedru er omringet af regnskov og det var afgørende for dette distrikt, der gjorde at Grand Gedeh før borgerkrigen, var anerkendt for deres træindustri (Sherman 2011).

Efter en noget hoppende køretur på over 13 timer fra Monrovia til Zwedru, nåede vi endelig frem i det Liberianske mørke. Heldigvis var der ikke længere den store regntid, faktisk skulle regntiden være stoppet, så vejene var ikke så slemme, som de kunne have været. Vores driver fortalte os, at normalt så kunne folk opleve at måtte vente i dage før, at de kunne komme videre, når der f.eks. var meget store huller i vejen. Det største hul vi så, det kunne næsten skjule en 5 dørs Nissan. (Feltnote, lørdag d. 18.11.2017).

Senere fortalte vores driver os også, at vejen til Sinoe skulle være i endnu dårligere stand. Vejene og deres tilstand var også noget af det, som optog både folk vi snakkede med på Oxfam IBIS landkontor, vores guest house manager og de studerende på skolen. De var interesseret i at vide, om vi nogensinde havde set noget lignende. De fortalte os, at det var vejen der var skyld i, at det var rigtig svært at komme frem og tilbage både inden for distriktet og væk derfra. Infrastrukturen spillede en rolle for folk, vi oplevede selv, at det havde stor betydning for mulighederne for at flytte både varer og mennesker.

Zwedru rummer meget, der er en moske og flere kirker, flere restauranter og udenfor byen ligger en flygtningelejr og flere guldminer. Inde i byen og på vejen ud mod skolen ser vi hvergang unge fyrer på motorcykel, børn i skoleuniformer, den ældre dame, som læner sig op af husmuren, de der arbejder i de små boder og grædende babyer. Derudover ser vi rigtig mange NGO biler, de fleste fra FN. Vi får af vide, da vi en dag følges med en af

underviserne hjem fra EYE-centeret, at FN bilerne bliver her, så længe de ser tegn på, at landet har brug for hjælp og stabilitet.

I dag gik vi ud til skolen. Først går man gennem noget af Zwedru. Vi går ned forbi de tomme boder, vi går ned forbi manden, som sælger brød fra hans trillebøre, vi går forbi børnene, som vinker og siger "Hello". Vi går på asfalteret vej, indtil at vi drejer ned til venstre og vores sko rammer det røde støvede jord. Man skal dreje ned ved et lille skur med en generator ved siden af. På skuret står der 'Play Center'. Derefter skal vi dreje til højre ved moskeen og så er det bare at gå ligeud. Vi går forbi huse lavet af stolper med plader som tag. Vi går forbi malede huse, som ligner de er lavet af cement. Folk lader ris tørre i solen. Folk sidder ved husene. Børn løber rundt. Nogle børn går i skoleuniformer. Motorcyklerne dytter, vi går ind til siden. Nogle vinker, nogle kigger bare ud i luften, nogle kigger direkte på os, nogle ser os måske slet ikke. Efter cirka en time, så er vi ved skolen. (Feltnote, torsdag d. 23.11.2017).



Map of Liberia separated into counties - from the local Oxfam IBIS Office in Grand Gede

1.4. EYE-Centeret



Billeder fra EYE-centeret

Centeret er placeret langt ude af en grusvej. Hele området er hegnet ind af et bambushegn, der må have taget lang tid at lave, ved indgangen i hegnet møder du et vagtskur, hvor der sidder en vagt og holder øje med alt, der går ind og ud. Lige ud for indgangen ligger hovedhuset, et langt hvidt og grønt malet hus. I huset er der et kontor til centerlederen, et redskabsrum, lærerkontoret og tre klasselokaler, alle rum er forbundet af en svalegang. Bag huset ligger kantinen, hvor de studerende spiser morgenmad og frokost. Bag kantinen er det lille køkken, som består af to bålsteder overdækket af et bliktag. Til venstre for kantinen ligger 'daycare', hvor de studerende, der har små børn, kan få dem passet. Til højre for hovedhuset ligger hønsehusene, et for høns til slagting og et for høns der lægger æg. Resten af grunden er inddelt i haver, undtagen pladsen fra hegnet til hovedhuset, her er en indkørsel og almindeligt græs. På EYE-centeret er der en rolig atmosfære, det eneste 'larm' er fra arbejdet med jorden, enkelte motorcykler der kører forbi i ny og næ og få gange barnegråd og selvfølgelig afdæmpet musik fra de studerendes mobiltelefoner. Et sted til fordybelse under forstyrrelser. (Feltnote, 23. november).

1.4.1. Education for Youth Empowerment Centeret

IBIS har arbejdet med uddannelse for out-of-school youth (IBIS 2013) i det sydøstlige Liberia siden 2005. I 2009 grundlagde de Education for Youth Empowerment (EYE) Centeret i samarbejde med den norske NGO, Norwegian Refugee Council (NRC). NRC havde startet implementering af Vocational skills training, under navnet Youth Education Pack (YEP), i Liberia nogle år tidligere. Samarbejdet blev indgået på den baggrund, at IBIS allerede havde et lokalt kontor i det sydøstlige Liberia, nærmere bestemt Zwedru, Grand Gedeh, hvor NRC ikke var repræsenteret. (IBIS 2013). YEP består af tre hovedkomponenter; læsefærdigheder/talkundskaber, livskundskaber og den egentlige erhvervsuddannelse.

YEP uddannelserne er senere blevet en del af det samlede arbejde med de tekniske uddannelser i Liberia under navnet Technical and Vocational Education Training (TVET). TVET uddannelserne blev grundlagt i 1981, som resultat af et samarbejde mellem Undervisningsministeriet og ledere ved industrien (Oxfam 2016). Under borgerkrigen blev

uddannelse ikke opretholdt og først i 2007 blev arbejdet med TVET uddannelserne genoptaget i undervisningsministeriet, med udarbejdelsen af en national politik for området. (Oxfam 2016). Derfor vil uddannelsesformen fremadrettet blive benævnt som TVET og det uddannelsescenter vi lavede vores feltarbejde på bliver omtalt som EYE-centeret.

EYE-centeret i udkanten af Zwedru, hovedstaden i regionen Grand Gedeh, ledes stadig af Oxfam-IBIS. EYE-centeret er placeret cirka fem kilometer uden for byen, tæt på en mindre offentlig skole for at skabe en forbindelse mellem grundskolen og EYE-centeret (IBIS 2013). På centeret er der plads til 50 studerende, der alle følger den samme uddannelse. På centeret har de gennem årene uddannet til forskellige professioner, det har spændt vidt fra kosmetologer over snedkere til konstruktionsarbejdere og nu landmænd (the Agriculture program). De forskellige uddannelser har alle kørt over 10 måneder fra starten af marts til slutningen af december. Josephine, der er uddannelsesansvarlig på Oxfam-IBIS' liberianske hovedkontor i Monrovia, fortalte en af de første dage, at de på centeret nu uddannede inden for agriculture, fordi der både blandt lokalbefolkningen og i staten var begyndt at blive italesat et behov for sådanne kompetencer. Agriculture programmet i Zwedru er derfor et pilotprojekt, de håber på kan få lov til at fortsætte og blive udbredt til andre regioner. (Feltnoter). I de offentlige papirer fra Oxfam-IBIS er projektet for out-of-school youth, ung i alderen 18-25 år og enlige forsørgere (IBIS 2013, Oxfam 2016 og feltnoter). Out-of-school youth en betegnelse for unge der er droppet ud af grundskolen, inden 8. klasse (Interview med lærere). Det er dog lokalt på EYE-centeret fortolket bredt, i et interview med agriculture-lærerne fik vi af vide, at kun 8-10 studerende var out-of-school youth, resten af de studerende havde uddannelse fra 8. klasse og op til en high school education. Formålet med uddannelsen er at kunne give de studerende kompetencer til at blive selvforsynende og på længere sigt kunne sælge ud af afgrøderne (Interview med lærere).

1.4.2. Agriculture programmet

Agriculture programmet er bygget op efter de tre hovedkomponenter fra YEP (læsekundskaber/talkundskaber, livskundskaber og erhvervsuddannelsen) samt business skills. Læsekundskaber og talkundskaber skal sikre, at den studerende har de grundlæggende kundskaber på plads. For de praktiske lærere var det især vigtigt, at de studerende forstod begreber som længde, bredde og dybde og havde forståelsen for afstand i centimeter, meter mv., da dette er vigtigt i forhold til at kunne afmåle land og for at afstanden mellem frøene var korrekt i forhold til at vokse meste effektivt og samtidig udnytte pladsen (Interview med lærere). Undervisningen i Life skills (Livskundskaber) er designet til at følge en manual omkring hygiejne- og sundhedsfremme, seksuelle rettigheder og konfliktløsningskompetencer (IBIS 2013). Business skills har til hensigt at undervise den studerende i at kunne sælge, her handler det både om at kunne prissætte, forhandle og kundeservice, og give den studerende kendskab til opsparing mm. (Interview med lærere). Den sidste komponent er agriculture-undervisningen, her bliver først undervist i teorien ved klassisk tavleundervisning, og bagefter skal de studerende prøve det af i praksis ude i skolens haver, med hjælp af lærernes vejledning. Ved siden af arbejdet i haverne omkring skolen har hver studerende til opgave at etablere deres egen hjemmehave. Under etableringen af den får de studerende udleveret frø og værktøj, og lærerne besøger de studerende (interview med lærerne).

Den akademiske del af undervisningen på EYE-centeret er opbygget således, at de studerende er inddelt i tre niveauer – level 1-3. Level 1 er de studerende der nærmest ingen uddannelse har, de har af forskellige årsager været nødsaget til at droppe ud af grundskolen i de små klasser og kan derfor ikke, eller næsten ikke, kan læse, skrive eller regne. På level 2 og 3 er det studerende der har afsluttet 8. klasse eller derover. Studerende der er bedre forudsætninger i forhold til matematik, læsning og skrivning og derved har det

grundlæggende på plads (Richard). De tre niveauer er kun i brug, når de har klasseundervisning, når det kommer til den praktiske udførelse, er de på blandede hold ude i haverne. I haverne er de inddelt ud fra, hvilke community de bor i, så de derved kan hjælpe hinanden i deres hjemmehaver. Ved siden af inddelingen med communities, har de studerende også kunnet vælge forskellige specialiseringer, som f.eks. "Goats" og "Rice production" eller "Piggery" og "Vegetable production" (Feltnote, Gibson (studerende) og Manje (lærer)).

I den to ugers periode, vi lavede vores feltarbejde, var de studerende i gang med et internship, normalt ville denne periode foregå sådan at de studerende var i praktik hos forskellige virksomheder og NGO'er, som også gerne lå i en anden region (feltnoter: Jones (studerende)). Det var dog, grundet usikkerheden med valgdatoerne, blevet besluttet, at de studerende skulle blive på skolen og i stedet bruge mere tid på deres hjemme haver, så de til hver en tid kunne afgive deres stemme (Richard).

Hver morgen, efter morgenmaden, blev de studerende samlet på to rækker, hvor de blev givet instrukser i dagens forløb (feltnoter).

Praktikperioden betød, at de studerende ikke havde klasseundervisning, men kun forbedrede deres praktiske evner i haverne fra kl.09-12 og derefter gik hjem for at arbejde i deres egne haver, hvor der ugentligt kom lærere forbi. Lærerne er i hold af to, hvor den ene er akademisk og den anden er praktisk. Vi havde derfor ikke mulighed for at observere i klasselokalet.

Kapitel 2 Metode

Formålet med dette projekt er at bruge den indsamlede data fra vores 2,5 ugers feltarbejde i Liberia til at belyse de studerendes og lærernes forståelse af agriculture uddannelsen på Oxfam IBIS' EYE-center i Liberia. I forbindelse med indsamlingen af denne empiri har vi været inspireret af tidligere etnografisk arbejde, og vi har især brugt Emerson, Fretz og Shaw (2011) inden afrejse. Inspirationen fra det etnografiske felt, kommer primært til udtryk i, at vi har lavet deltagende observation og har valgt at følge en bestemt gruppe i deres daglige rutiner på EYE-centeret. Derudover har vi valgt at udføre livsverdensinterviews for at opnå yderligere empiri af de studerende i den udvalgte gruppe og semistruktureret interviews med lærerne på skolen.

Det følgende kapitel omhandler metode og vores refleksionerne omkring metodevalg. Vi vil derfor fokusere på at være så gennemsigtige som muligt i forhold til vores valg, handlinger og udførsel i empiriindsamlingen og behandlingen heraf. Dette vil vi gøre gennem eksempler og forklaringer af konteksten og de tanker der ligger bag projekt udførelsen (Tanggaard & Brinkmann 2015). Yderligere vil dette kapitel præsenterer processen i felten, vores valg af informanter, vores samarbejdspartnere, de etiske overvejelser og videre strategi for at belyse vores problemformulering.

2.1. Adgang til felten

Da vores udgangspunkt var at udarbejde et projekt, omhandlende pædagogik i en anden kulturel kontekst, begyndte vi med at lede efter mulige organisationer med projekter uden for Danmark. Når der kom til mulig samarbejdspartner havde vi ikke nogle særlige præferencer for organisationen, men vi ledte efter et sted, der havde drevet pædagogiske udviklingsprojekter i en længerevarende periode, ud fra en tanke om at undersøge den pædagogiske overflyttelse. Vi endte med at få kontakt til Oxfam IBIS' kontor i Danmark. De tilbød at videreformidle kontakten til Oxfam IBIS' hovedkontor i Monrovia, Liberia. Fra Liberia fik vi grønt lys, om, at de ville have tid og mulighed for at få os på besøg.

Inden afrejse udformede vi et 'agreement' paper, som kontoret i Monrovia skulle bruge for at få en forståelse af, hvad det ville indebære for dem, at have os på besøg. Derigennem

blev det aftalt, at Oxfam IBIS i Liberia skulle være tilgængelige i forhold til at formidle aftaler og sætte os i kontakt med det mulige projekt og de involverede parter. I det skriv erklærer vi os også økonomisk uafhængige fra organisation og, at vi stod inde for vores egne handlinger. Samtidig sendte vi en oversigt over projektets tanker, så de kunne begynde arbejdet med at skaffe adgang til de rigtige mennesker og projektet.

Ved ankomst til Monrovia, mødtes vi med vores ressourceperson fra hovedkontoret. Her forsøgte vi at få klarlagt både adgang til felten, skoleprojektet, mulighederne og endnu en gang forventningerne til vores arbejde. Både mødet her og senere møder gjorde det klart for os, at vi hele tiden skulle være opmærksomme på at få klarlagt vores projekt og formål, når vi mødtes med nye fra Oxfam IBIS. Det kom især til udtryk, da vi kom til Grand Gedeh og mødte vores nye ressourceperson. Gennem dialog om vores projekt og de møder han havde sat op for os, blev det meget tydeligt at forståelsen, han havde, byggede på, at vi ville undersøge uddannelse generelt. Dette kan skyldes at vi ikke mødtes med ham, inden han havde sat møderne op, og vi fik derfor ikke afklaret interesseområdet. Det resulterede i, at vi den første dag kørte rundt til forskellige skoler, da han allerede havde sat det i stand for os. Dagen efter kom vi til EYE-centeret efter et besøg på endnu skole. Her kunne vi stå i felten og fortælle, at det var her, vi ville være og, at det var dette projekt, vi ville fokusere på, noget vi troede, vi havde været klare på fra start.

Vi er meget taknemmelige for den hjælp og det samarbejde, vi havde med Oxfam IBIS både i Danmark og Liberia, uden dem havde det ikke været muligt at få den adgang. Især når det kommer til opklaring på spørgsmål og tilgængelighed i et samfund, hvis praksis er meget anderledes og svær at forstå, til fulde, for udefrakommende.

2.2. Arbejdsprocessen i felten

Arbejdsprocessen for dette feltstudie var meget komprimeret grundet den stramme tidsramme, vi arbejdede under. Dette forsøgte vi at løse ved at finde et felt, som var begrænset nok til, at vi kunne udføre etnografisk arbejde i en skala, som ville være givende for projektet.

Nedenfor vil processen for vores feltstudie blive klarlagt, fra vi forlod Monrovia og kom til felten i Grand Gedeh.

Figur 1 - Faser i feltarbejdet

Faser	Metode	Formål
Udforskende og tillidsskabende	Møde med Oxfam IBIS Møder med aktører inden for uddannelsesområdet i den region. Besøg ved tidligere elever Uformelle samtaler Møder med lærerne Deltagende observationer	At blive bekendte med skolen og det område, som vi skulle arbejde i. Få ansigter på lærerne og eleverne og dem ansigt på os. Finde os den gruppe elever, som vi kunne følge. Forsøge at komme nærmere en forståelse af både uddannelseskulturen, skolen, programmet, elevernes- og lærernes rolle.
Mere i dybden	Deltagende observationer Uformelle samtaler	At fokusere mere på de etnografiske samtaler, være endnu mere deltagende i vores udvalgte gruppe af elever på skolen.
Opfølgende	Semistruktureret interview Narrative interviews Deltagende observationer Uformelle samtaler	At lave interviews som kunne sikre os en uddybelse af de spørgsmål, som var kommet gennem observationer og uformelle samtaler.

Nedenfor vil vores arbejdsproces i felten blive uddybet, blandt andet skiftet mellem metoderne observation og interviews, hvordan vi som forskere var tilstede i felten og hvilke overvejelser, vi gjorde os før, under og efter vores daglige gang på skolen.

2.2.1. At gå fra observation til interviews og tilbage igen

Interview kan være en vigtig supplerende dataindsamlingsmetode, da det ikke altid er åbenlyst, hvad der foregår blandt mennesker i bestemte situationer (Kristiansen og Krogstrup 2015: 150).

Som det fremgår af *Figur 1 - Faser i feltarbejdet*, skete der en udvikling i vores metodiske fremgangsmåde, fra at have taget udgangspunkt i observationer og mere uformelle samtaler, til at benytte os af en mere struktureret fremgangsmåde med interviews. Dette skete ud fra et behov, vi oplevede efter den første uge i felten, hvor vi stod med både et

tidspres i forhold til at komme dybere ind på emnet og få besvaret en række spørgsmål, der var opstået gennem den første uges indsamling af empiri. Vi kunne ikke se, hvordan det skulle lykkes at nå det til fulde gennem daglige samtaler med de studerende på skolen uden at kombinere det med interviews. Yderligere opstod der et nyt behov for ikke blot have fokus på de pædagogiske processer og interaktioner, som skete på EYE-centeret, men til også at have fokus på fortællingerne fra de studerende. Dette fokus opstod for at få uddybet de uformelle samtaler, observationer og undren opbygget på baggrund af vores oplevelser.

De forskellige interviews foregik over flere dage og kun en af os deltog, hvilket betød, at vi kunne ændre måden, spørgsmålene blev stillet på. Det bevirkede også at den anden kunne fortsætte det aktivt deltagende observationsarbejde på EYE-centeret, så vi ikke brød den rutine, vi tidligere havde indarbejdet. Det betød også, at den måde som interviewene i første omgang blev behandlet, var ved mundtlig videregivelse til hinanden. Denne metode gjorde det muligt for os at udveksle viden, spørgsmål eller andet vi fandt interessant, som kunne tages med videre til de andre interviews eller bruges til det daglige feltarbejde på skolen. Det at interviewe dem var også med til at flyttede deres forståelse af vores tilstedeværelse og feltarbejde:

Denne dag [den sidste dag i felten] havde jeg sat mig på en vakkelvorn træstub for at trække mig lidt væk fra det deltagende element, og prøve at få de sidste observationer med af dem som gruppe. Her kommer Jones hen til mig, og begynder at spørge mig, hvad jeg laver. Derudover, så begynder han at fortælle mig om hans drømme, problemer og fakta om skolen. Nogle af de ting, som Camilla også have fortalt mig, da vi snakkede om interviewet. Han siger også til mig, at hvis jeg interviewer ham, så vil han fortælle mig mere (Feltnoter, torsdag d. 30.11.2017).

Interviewene var altså med til at deres forståelse af vores arbejde og deres rolle heri blev styrket af disse interviews. Det gjorde dog også, at vidensdelingen nu blev tillagt interviewene, ved, at han vil fortælle mere, hvis vi interviewede ham endnu engang. Den nyvundne viden fra interviewene var også med at udvikle vores observationsmetode en smule, der gjorde at vi den sidste dag på skolen trak os lidt væk fra det deltagende element.

2.2.2. Vores tilstedeværelse

Vi var ret forvirrede over vores rolle, da vi først ankom til stedet. Vi havde nemlig sagt til Mr. D, at vi bare gerne ville gå rundt og observerer stedet og hilse på folk, så de kunne lærer os at kende. Igen skulle det vise sig, at blive en ide, som var svær at få igennem. (Feltnote, tirsdag d. 21.11.2017).

En af grundene til at MR. D havde svært ved at forstå vores ønske om at blive på EYE-centeret, kan findes i en af de fortællinger, som blev delt mellem os og en anden dansk studerende, Benedicte, der også lavede feltarbejde i Liberia. Hun fortalte os om en samtale, hun havde haft inden vores ankomst, der handlede om, at Oxfam IBIS syntes det var vildt, at hun ville være i felten i 2 uger. Benedicte forklarede os, at de ansatte ved Oxfam IBIS hovedkontor i Monrovia normalt besøgte et område eller et projekt om dagen, når de var på feltbesøg, de var altså ikke vant til længerevarende ophold. Det forklarer os, at de studerende på EYE-centeret udtrykte det, vi opfattede som både forvirring og glæde over, at vi ville komme igen ugen ud og ugen efter. Vi tænkte, at dette var en måde hvorpå vi kunne ryste Oxfam IBIS mærkaten af os, da vi nu havde muligheden for gennem vores længerevarende ophold i felten at skille os ud fra dem, der normalt besøger skolen. Vi håbede, at det ville bære frugt i forhold til, at de bare ville se os som to studerende fra Danmark.

Allerede den første dag blev vi inviteret til at afprøve noget af det arbejde i marken, vi havde observeret eleverne udføre. Det gav os en nem indgang til, at kunne udføre deltagende observationer, da de rigtig gerne ville interagerer med os og vise os, hvad de havde lært. Det gjorde også, at den første dag var vi 'gæster' i felten mere end deltagere, det deltagende aspekt kommer langsomt dag for dag, omend vi aldrig blev fuldt deltagende i deres hverdag. Udførsel af deltagende observation vil blive beskrevet i et senere afsnit.

2.2.3. Mødet med frokosten

En af de unikke episoder, som understregede vigtigheden af at være med i det, som eleverne skulle, var i forhold til vores deltagelse i frokosten på skolen. Den første dag havde vi spist inde på centerlederens kontor. De studerende spiste i det, som vi under vores

ophold kaldte 'kantine'. Dagen efter blev vi inviteret med til frokost eller nærmere bestemt, vi fik besked på at spise frokost sammen med dem.

Han tog os også med til frokost, hvor vi skulle sidde ved det, som han selv kaldte hans gruppe. Det viste sig at være et rigtig godt træk, da vi så fik mulighed under nogle lidt mere uformelle rammer at snakke med nogle af de andre elever, som vi kun kort havde hilst på tidligere, eller slet ikke havde snakket med endnu.

(Feltnoter, onsdag d. 22.11.2017)

Resten af vores ophold spiste vi frokost med de studerende i 'kantine', hvilket var med til at gøre distancen mindre, da vi også delte samme frokosttallerken og spiste under de helt samme forhold som de studerende. Derudover gjorde deltagelsen ved frokosten også adskillelsen mellem os og de andre besøgende fra f.eks. Oxfam IBIS større. Så vidt vi er orienteret deltog andre besøgende ikke i dagligdagens rutiner.

2.2.4. At bevise sin ret til deltagelse

Som forsker er det vigtigt at tænke over sin rolle i felten; hvilken rolle vil man gerne have og hvordan kan man komme til at indtage den. Det afhænger dog også rigtig meget af hvilken rolle, dem i felten tilskriver en. Det kan afhænge af alder, hudfarve, køn, hvor man kommer fra eller hvem man kommer gennem (Kristiansen og Krogstrup 2015).

I forhold til vores rolle og hvad vi gerne ville udstråle, blev vi hurtigt opmærksomme på italesættelsen de havde af os og af dem selv. De var glade for at bruge betegnelsen *African people is strong people* om dem selv, hvorimod de gjorde os opmærksomme på, at de ikke forventede, at vi kunne lave fysisk arbejde (Feltnote, onsdag d.22/11 2017). Da vi gerne ville være deltagende i felten, betød det, at vi måtte bevise over for dem, at *we were strong people too*. Derfor deltog vi aktivt i de opgaver, som de gav os, uden at udtrykke at give udtryk for det var hårdt, for det var det til tider. Vi besluttede og også for at gå til skolen ligesom dem, dels fordi vi gerne ville få fornemmelsen af hvad det krævede og hvad det var for en tur, men også fordi de fortalte os at det var hårdt, og vi gerne ville vise dem at vi ikke gik i stykker af en gåtur.

2.2.5. At skrive feltnoterne

Et af vores valg i forhold til tilstedeværelse var overvejelserne omkring settingen for at skrive feltnoter, skulle vi skjule, at vi observerede dem, eller skulle vi være åbne omkring det?

Ifølge Kristiansen og Krogstrup (2015) kan det være en dårlig ide at noterer foran dem, man indgår i et feltstudie med, da de kan føle sig overvåget. Vi valgte at gøre det modsatte, vi skrev dem til frit skue for de studerende. Det kan have haft nogle konsekvenser, som netop Kristiansen og Krogstrup nævner, men vi prioriterede vigtigheden i at være så gennemsigtige for de studerende som muligt, blandt andet grundet sprogbarriere og usikkerhed om alle forstod vores gøren på skolen. Vi gjorde det med tanken om, at de studerende vi ikke interagerede så meget med, kunne få muligheden for at spørge ind til hvad vi lavede.



Billederne viser hvordan vi valgte at skrive vores feltnoter i åbne omgivelser

Hvorvidt det fremgik for dem, fik vi aldrig be- eller afkræftet, men det var en af de overvejelser, vi havde for at være så gennemsigtige som muligt i forhold til vores feltnoter og, at vi dokumenterede deres gøren på skolen.

Inden frokost sætter vi os og skriver feltnoter. Vi sad udenfor. Jeg kan huske at jeg tænke, at det var vigtigt at vise dem, at vi også lavede dette (at skrive det ned) for at give dem en mulighed for at se, at vi ikke var her for at lære om agriculture (Feltnoter, torsdag d. 23.11.2017).

Denne gennemsigtighed var også vigtig for os overfor vores udvalgte gruppe af informanter, som til tider var i tvivl om vores fokus, selvom vi havde snakket dybdegående med dem,

omkring hvorfor vi var der. De var meget fokuserede på at vi lærte om 'agriculture', og mindre på at vi var der for at prøve at forstå hvad og hvordan de lærte. Igen kunne de ikke vide, om vi sad og skrev 'vigtig viden' om det de lige havde fortalt os om agriculture, eller om vi sad og nedskrev deres bevægelser, interaktioner, beskrivelser af stedet eller andet de havde fortalt os. Emerson, Fretz og Shaw (2011) har den samme opfattelse af at synlige notering, kan påvirke den tillid, vi arbejder for at opbygge. Det handler dog for dem om at man ikke skal hive notesbogen op til hver en tid (36). Vi oplevede, at tilliden lå i ærligheden i vores arbejde og i den tid vi brugte med dem i felten, at vi ikke mistede den ved vores åbenhed omkring nedskrivningen af events. Vi var meget bevidste om at trække os lidt væk, når vi skrev noter, vi gik ikke rundt med vores notesbog:

Han viser hende majsplanterne og andre planter i nærheden, mit hoved er træt, og hvis jeg hører mere, så vil jeg glemme de ting, som jeg lige havde hørt og oplevet. Det skulle skrives ned inden jeg kunne re-starte min hjerne og fortsætte med at opleve, deltage, observere og snakke med folk (Feltnoter, torsdag d. 23.11.2017).

Denne episode repræsenterer også et element af det Emerson, Fretz og Shaw (2011) skriver om, at alt efter hvilken deltagende position, man får i felten, kan man opleve at mulighederne for at skrive feltnoter ned bliver begrænsede. Som vi tidligere har beskrevet, valgt vi at være deltagende i den udvalgte gruppes aktiviteter på EYE-centeret, vi oplevede derfor denne problematik, da vi i praksis ikke kunne stå og hakke i jorden og stoppe for at skrive noter. Vi valgte at skrive feltnoter på forskellige tidspunkter af vores ophold, alt efter hvilke muligheder vi mødte. Derved havde vi ikke sat nogle forventninger eller strategier for processen for at skrive feltnoter, men i stedet forsøgte vi at arbejde med den setting, vi var i og dermed prioritere observations-oplevelserne og samtalerne mere, end at kunne få det hele skrevet ned ordret.

2.2.6. Overvejelser før og under

Processen og overvejelserne før feltarbejdet spiller en betydelig rolle for kvaliteten af ens videre arbejde (Emerson, et al. 2010), det var derfor også en større udfordring for os, da vi ankom til Liberia og måtte indse, at det projekt vi håbede på med 'læreruddannelsen', ikke blev mulig at undersøge.

Vi kan forstå at det bliver svært at indsamle det data, som er nødvendig for det vi gerne vil. Mrs. J fortalte, at hun var den eneste af trænerne i lærere programmet der var tilbage, så vi kunne snakke med hende. Derfor blev vi introduceret til et andet program om en teknisk skole, der ligger i et uddannelsescenter kaldet EYE. Hvor det var muligt at snakke med både CEO, skoleleder, lærere, elever (nuværende og tidligere) og folk fra nationale organisationer (Feltnoter, torsdag d. 16.11.2017).

Det betød nu, at vi skulle forberede os på at observere i en anden setting, end det som vi først havde forberedt os på. Vi havde arbejdet ud fra en ide om, at vi skulle ud og observere flere forskellige skoler for at følge tidligere uddannet lærer på 'læreruddannelsen' og snakke med underviserne af denne uddannelse. Det ville have betydet at vi ville skulle være i flere forskellige settings og i en begrænset period hvert sted. Nu skulle vi være på den samme skole i den samme setting i to uger. Det betød at deltagende observation blev en mulighed, vi kunne se, om vi kunne få adgang til. Dertil skulle vi også indstille os på et andet miljø, et miljø vi endnu ikke havde udforsket hjemmefra. Alt dette ledte til en overvejelse omkring at være mere eksplorative i vores operation i felten og lade vores omgivelser lede os imod interessante problemstillinger eller forskningsemner, som vi kunne undersøge yderligere.

2.3. At lave et feltstudie

I det følgende afsnit vil vi præsenterer det etnografisk inspirerede arbejde, som ligger til grund for vores empiriindsamling, vores forskningsfelt og det videre arbejde med empirien. Etnografisk er vi som tidligere nævnt inspireret af det arbejde som Emerson, Fretz og Shaw (2011) har udført. Derudover vil Kristiansen og Krogstrup (2015) og kapitler fra Brinkmann og Tanggaard (2015), blive brugt til at understøt vores metodiske valg i udførelsen af feltstudiet.

Feltarbejdet giver os muligheden for at undersøge den verden og det ved felt, vi er interesseret i. Gennem historier og erfaringer fra de vi møder i feltet, kan vi skabe en forståelse for den samfundskontekst, vi som forskere indgår i og de mennesker, som vi deler denne kontekst med. Denne viden skabes ikke blot gennem at indsamle empiri, det handler derimod om at gå ud og prøve at forstå, hvordan netop denne verden eller det felt, vi

udfører feltstudiet i og om, er blevet, som det er. Det er en viden, man gerne vil opnå *ved et performativt engagement i den gældende sociale verden eller - med et velkendt ord - gennem deltagelse*. (Hastrup 2015: 71).

2.3.1. Deltagende observationer

I forhold til vores ageren i felten, ser vi det som en vigtig del af vores projekt og for gennemsigthedens skyld, at uddybe netop denne del af vores metodiske arbejde under vores feltstudie. Det gør vi af følgende grunde:

- (1) fordi den måde vi havde mulighed for at være deltagende på i høj grad blev bestemt af den periode, vi var i felten og rammerne på skolen,
- (2) fordi det ligger til grund for store dele af vores empiri indsamling og
- (3) fordi netop disse deltagende observationer ledte os videre til vores metodiske valg om at benytte os af opsatte interviews med vores udvalgte informanter.

Når man vælger at lave deltagende observationer, så søger man som forsker at indgå i de settings, som man gerne vil observere og udlede viden fra, og det er derfor vigtigt at man er meget opmærksom på de relationer, som man dyrker med informanterne (Szulevicz 2015; Emerson, et al 2011). Disse informanter kan være dem, man som deltagende observatør vælger at knytte sig til, blandt andet for, at man er overbevist om at de kan skaffe en den viden, som man eftersøger i ens feltarbejde (Kristiansen og Krogstrup 2015).

2.3.2. Kom og vær' med

Deltagelse forudsætter, at man indtager en plads i den studerede verden; det er ikke alle pladser, der åbner sig for feltarbejderen. Man må tage dem, der tilbyder sig. (Hastrup 2015: 71). Vi tænkte fra starten, at det ville være interessant, hvis vi kunne få lov til at deltage i deres undervisning. På den måde kunne vi få mulighed for at afprøve deres teknikker, samt interagerer med dem i undervisningen. Det ville give os en mulighed for at komme tættere på dem, lære dem bedre at kende og forstå dem bedre og mindske afstanden imellem os.

Det viste sig, at det ikke skulle blive noget problem at få lov til at deltage. På anden dagen blev vi inviteret med ud på marken, de føles lidt som et stort ønske fra både de studerende og lærerne. Derfra tog oplevelserne hinanden, både lærere og studerende opfordrede os til at deltage, stillede os spørgsmål til hvad vi havde lært og lod til at være tilfredse med, at de fik lov til at lære os om agriculture programmet gennem træning af os ude på markerne.

2.3.3. Vores deltagelse - en scene for deres egen måde at undervise på

Vores deltagelse kan ikke sidestilles med at deltage på lige fod med de studerende. Det, vi oplevede var, at lærerne gerne ville have os ud på marken ligesom de studerende, for at de studerende kunne lære os, det de havde lært, på den måde de selv havde lært det. Vi blev en mulighed for, at de kunne lære fra sig. I vores optik var det meget væsentligt, at de studerende tog denne rolle til sig - vi blev deres lærlinge på marken. På den måde lærte de studerende os, hvad de lavede, og når vi spurgte, om det var sådan de lærte, så svarede de 'ja'.

Sylvester der lærte mig at klargøre jorden, fortalte og forklarede hvad jeg gjorde, hvorfor og hvordan. Bagefter sikrede han sig at jeg havde forstået det ved at spørge 'what are you doing now?' og 'why are you doing that?'. (Feltnote, onsdag d.22.11.2017).

I uge to ændrede vores deltagelse status sig en smule, da vi blev mere en del af gruppen end vi havde været i uge et. Lærerne snakkede ikke længere direkte til os, de snakkede til gruppen.

Jeg husker det som vigtigt fordi det var som en ny episode i forhold til vores måde at deltage i fællesskabet på skolen på. Vi har gået sammen med gruppen af drenge, og vi skal ud og hente træ. En af lærerne kommer hen til os, og her sker der det nye. I stedet for at tale direkte til os eller om os til de andre elever, så talte læreren til gruppen, som vi stod i og sagde nu kunne vi gå ud og hente træet. Derefter fik vi en machete, så vi også kunne fælde træerne. (Feltnote, mandag d. 27.11.2017).

Ude i skoven, som lå ved siden af EYE-centerets grund, blev vi af eleverne forklaret hvad de lavede, hvorfor de gjorde det, og hvad vi skulle være opmærksomme på, rollerne var nu tilbage, som de plejede at være i gruppen og vi indtog igen rollen som dem, der skulle lære.

2.3.4. De uformelle samtaler

Det vil ofte være en fordel at kombinere observationsstudiet med kvalitative interview. De kan enten gennemføres som uformelle samtaler med deltagere i feltet eller som regulære og

mere strukturerede interview med anvendelse af interviewguide og diktafon (Kristiansen og Krogstrup 2015: 150).

De uformelle samtaler, der også er beskrevet i andre afsnit, var et understøttende element til vores observationsarbejde. Det var en måde, hvorpå vi som forskere i feltet havde mulighed for at knytte tættere bånd med de studerende samtidig med, at vi kunne få udbredt vores vidensniveau om den verden og kontekst, som vi havde placeret os midt i. Samtalerne gik fra at spørge ind til *handlinger*, som for eksempel hvad de lavede i øjeblikket, til at spørge ind til *undren* over det vi havde hørt eller oplevet for at afklare *spørgsmål* i forhold til Liberia, EYE-centeret og dem selv.

2.3.5. Mobiler, notesbøger og et kamera

I praksis brugte vi vores mobiltelefoner, notesbøger og kamera til at få nedskrevet og dokumenteret vores oplevelser. Vi billeder og videoer af forskellige oplevelser, episoder og steder, for ikke kun at være afhængige af det skrevne ord. De fleste elever på skolen havde mobiltelefoner, derfor så vi det ikke som et element, der kunne fremmedgøre os mere. Vi brugte vores mobiltelefoner til at tage hurtige noter og billeder eller videoer. De studerende tog også glædeligt billeder af os, når vi arbejdede i marken, nogle i det skjulte andre helt åbenlyst. Vi brugte oftest vores notesbog, som vi enten sad med på EYE-centeret, eller først skrev ned i, da vi var tilbage på det Guest House, hvor vi boede. Nogle af feltnoter blev også først skrevet helt ud ved genindskrivningen fra notesbog til computer. I forhold til den problematik som Emerson, Fretz og Shaw (2011) italesætter med at, hvis man ikke skriver ned så hurtigt som muligt, så kan vigtige detaljer forsvinde fra ens hukommelse. Selvom vi skrev noter ned til hverdag, så oplevede vi, at det ikke altid var muligt for os at nå, at skrive det ud til fulde feltnoter på dagen, som oplevelserne var oprandt. For at komme den tidligere nævnte problematik til livs, brugte vi derfor billeder og videoer til at hjælpe hukommelsen. Da vi som tidligere nævnt, prioriterede at opleve og være deltagende, fremfor at have notesbogen med os hele tiden. Derfor valgte vi at benytte os af mere moderne teknikker, som giver andre muligheder i forhold til at dokumenterer feltet og dets deltagere (Garret 2014). Billederne og videoerne brugte vi efterfølgende som understøttelse af vores feltnoter og som et redskab til at få hukommelsen i gang omkring lyde, mennesker, handlinger og tidspunkter - et redskab vi fandt vigtigt.

2.4. Behandling af feltnoter og interviews

Ved behandlingen af vores feltnoter har vi både kigget mod Emerson, Fretz og Shaw, men også benyttet os af Brinkmann og Tanggaards 'Kvalitative Metoder'. Dette har vi gjort, for at få den bedst mulige understøttelse af vores tilgang til kodning og formålet med vores undersøgelsesdesign.

2.4.1. Proces og kodning:

1. Transskribering af interviews
2. Læse vores feltnoter og interviews igennem
 - a. Følelse, sparke gang i hukommelsen og overblik
3. Åben kodning af både feltnoter og interviews
 - a. Skriver alt ned af interesse, ideer, tanker, spørgsmål og temaer
4. Fokuseret kodning
 - a. Teori og sammenhæng bliver nærmere undersøgt under de temaer, ideer, osv, som vi havde under den åbne kodning med udgangspunkt i kodningen af interviews.

Den ovenstående proces er inspireret af Emerson, et al (2011), dog i den fokuserede kodning skifter vi fra den mere induktive fremgangsmåde med at have fokus på empirien til en mere deduktiv tilgang, hvor vi i den fokuserede kodning tilføjer teorien som hjælp til at belyse vores empiri.

Inspireret af ideen om at kodning ikke er en fast process, ligesom det også er individuelt hvordan, man vælger at skrive sin feltnoter, valgte vi at dele vores kodning op (Emerson et al, 2011). Det betød, at vi delte noter og interviews ud mellem os, for på den måde at kunne sikre os det størst mulige overblik over empirien. I praksis betød det, at nogle fokuserede mest på vores udførte interviews og andre på feltnoterne. Dette ledte til forskellige måder at lave *åbne kodning*, for eksempel er der forskel på, hvor meget vi brugte spørgsmål til at gennemgå feltnoter og interviews og hvor meget vi kiggede på at kunne udvikle analytiske

kategorier. For at lade fortællingerne i de udførte livsverdensinterviews tale for sig selv, har kodningen af interviewene fungeret uden en teoretisk ramme, på den måde var der ikke nogle spørgsmål det skulle besvares. På den måde var det temaerne i deres fortællinger, der fik lov til at blive bærere for den videre behandling og analyse. I sidste ende, grundet vores problemformulering, har det været kodning af interviews, som har været bærende for hvilke kategorier, temaer eller spørgsmål vi er gået videre med.

2.5. Valg af informanter

Type informanter	Antal informanter	Grund for udvælgelse
County Education Manager	1	Indblik i uddannelsesstruktur og tanker bag uddannelse i Liberia, men især Grand Gedeh
National Teacher Association Liberia	4	Indblik i deres arbejde og forståelse og forklaring af uddannelse i Liberia.
Parents Teacher Association	4	Indblik i samarbejdet på skolerne mellem forældre og lærer, forståelse af uddannelse fra folk, der arbejder på skolerne.
Praktiske lærer på EYE-centeret (Udforskende)	4	Indblik i EYE-centeret, deres undervisning og uddannelsen. .
Akademiske lærer på EYE-centeret (Udforskende)	4	Indblik i EYE-centeret, deres undervisning og uddannelsen.
Praktisk lærer på EYE-centeret (opfølgende)	2	Opfølgning på oplevelser og samtaler.
Studerende (nøgleinformanter)	4	Fokusset på vores forskning, da de var gruppen vi fulgte i vores dagligdag på skolen. Fortællinger og forståelser kom især fra dem.

Som tidligere nævnt var der én gruppe, som vi fulgte tæt. Denne udvælgelse skete på baggrund af, at der var specielt én studerende som var opsøgende og nysgerrig på hvem vi var og hvad vi lavede, den første dag da vi ankom. Han blev derfor vores go-to-person dagen efter, da vi var lidt usikre på, hvordan vi skulle træde ud i haverne og interagere med de

studerende. Han ville gerne viser rundt, fortælle og forklare og sørge for, at vi blev en del af skolen. Da vi som beskrevet ovenfor også spise frokost med dem og fulgtes med dem hjem fra EYE-centeret, brugte vi meget tid sammen ham og hans hold, end med de andre, og derfor var det oplagt at de var lige præcis dem vi valgte ud til vores interview, da det også var dem der havde været afgørende for at vi blev inspireret til at udføre uddybende livsverdensinterview.

Vores udvalgte informanter er fire unge mænd i alderen 25-32 år, de er tætte venner og omtaler hinanden som brødre, hvor den ældste, Clement, er 'storebroderen' som også er supervisor for gruppen. I det følgende vil de fire studerende blive præsenteret én for én, for at give læseren et bedre kendskab til hvem de er.

Udover de fire studerende, har vi fulgt, udspurgt og udført interviews med lærerne tilknyttet EYE-centeret. Interviewene foregik først som rammesættende for at få en forståelse af uddannelsens opbygning, senere som en opfølgning på hvad vi havde oplevet, hørt og forstået gennem vores observationer, samtaler og interviews med de studerende. De første par dage inden vi fik adgang til EYE-centeret, havde vores ressourceperson fra Oxfam IBIS opsat møder med forskellige organisationer og ledere inde for uddannelse, blandt andet Lærernes nationale sammenslutning, lærere/forældre samarbejde og regionschefen for uddannelse. Disse møder gav os et indblik i hvordan uddannelse bliver italesat blandt bærende aktører i uddannelsessystemet i Grand Gedeh, de har derfor fungeret som forståelse af feltet og konteksten.

2.5.1. De fire studerende

Jones

Jones er 28 år, han bor sammen med sin mor, to af sine yngre søskende, sin kæreste og deres lille søn. Jones har i alt ni søskende, men de er tre fra samme mor. Jones fortæller at hans far har mange penge, han lever af at transporterer gummi, mineraler og kakao, men faderen hjælper dem ikke med at betale til deres uddannelse. Jones' mor har ingen uddannelse men dyrker selv agriculture, så Jones er vokset op med agriculture. Agriculture har gjort at Jones mor har haft råd til at sende Jones i skole og hun har betalt hans

uddannelse frem til han bestod high school. Hun har også sørget for,, at der er lagt penge til side til, at Jones kan studere videre på college og universitetet. Jones bestod high school i 2013 og har siden arbejdet med bygningsarbejde, han byggede huse, men han mener det er svært at finde arbejde og dårlig betalt, så han valgte at forlade det felt og begynde på agriculture.

Teeson

Teeson er 27 år og oprindeligt fra River Gee county, hans forældre betalte for hans skolegang frem til han var 15 år. Efter 10. klasse flyttede Teeson til Grand Gedeh for at forlænge sin uddannelse, da han havde færdiggjorde high school, besluttede han sig for, at han ikke behøvede at flytte tilbage til River Gee, men i stedet fortsætte sin uddannelse i Grand Gedeh. Teeson lejer sig ind på et lille værelse, hvor han betaler 300 LD (Liberian dollars) om måneden, derfor er han nødsaget til at arbejde ved siden af studiet. Teeson er den næstældste i en søskendeflok på 11, alle søskende går eller har gået i skole. For Teeson forældre er det vigtigt at deres børn går i skole og får en uddannelse. Teesons far arbejder med at vaccinere børn på skolerne i River Gee County. Teeson vil tage tilbage til sin familie, når han har færdiggjort agriculture programmet og føler han har noget at tilbyde sin familie.

Gibson

Gibson er 25 år gammel og blev, ligesom de to tidligere præsenterede, født midt under borgerkrigen, det betød at Gibson først kom i skole som 15 årig og i sommeren 2017 bestod han high school. Gibson har 7 søskende og er den næstældste, hans storebror er uddannet sygeplejerske og bor og arbejder i Monrovia. Familien betyder meget for Gibson og han har derfor valgt at have et arbejde som vagt på det lokale hospital ved siden af undervisningen på EYE-centeret, det gør han for ikke at være en udgift for familien, da familien ikke har mange penge. Jobbet som vagt gør også at Gibson har mulighed for at støtte sin yngste brors skolegang. Forældrene har ingen uddannelse, men moderen har altid haft rismarker og andet småt landbrug, så der har været mad til familien. Hans familie er oprindeligt fra River Gee County, de valgte at flytte til Grand Gedeh fordi mulighederne for uddannelse var bedre. Gibson bor sammen med hans 5 yngre søskende og mor og far i en af de nyeste communities i Grand Gedeh.

Clement

Clement er den ældste af vores informanter, han er 32 år, far til 2 piger på 9 og 2 år og forlovet med Patience. De bor sammen i eget hus, hvor nogle af Clements slægtningen til tider også bor. Clements forældre er semi-uddannet, hvilket betyder at de er high school dropouts. Clement startede i skole som 12-årig i 1999 og færdiggjorde high school i 2017, Clement har selv betalt for sin high school uddannelse, ved at arbejde i markerne hos andre i hans community. De sidste 10 år har han brugt på at arbejde og tjene penge til at købe sin egen grund og hus. Clement blev snydt af den mand der solgte ham jorden, hvilket har resulteret i at Clement har betalt for jorden to gange. Snyderi og bedrag angående salg af land, er meget almindeligt i Liberia, derfor kører der også oplysningskampagner imod det. Clement synes det var tid til at videreuddanne sig og besluttede sig derfor at tilmelde sig agriculture programmet, da han hørte om det i radioen.

2.6. Livsverdensinterview

Som tidligere beskrevet i dette kapitel, besluttede vi os for at ændre strategien en smule og udføre nogle mere strukturerede interviews med vores udvalgte informanter. Vi var gennem vores deltagende observationer og uformelle samtaler, med de studerende og lærerne på EYE-centeret, blevet inspireret til at efterfølge en undren omkring hvem de studerende var, herunder deres baggrund og deres tanker om fremtiden, samtidig kunne interviewene være med til at få be- eller afkræftet nogle af de spørgsmål angående undervisnings- og læringsmetoder, der var opstået efter vores første uge på EYE-centeret.

2.6.1. Det semistrukturerede livsverdensinterview

Vi valgte det semistrukturerede livsverdensinterview, fordi vi ønskede at blive klogere på de fænomener vi havde set og klogere på hvem de studerende var, hvor de kom fra og hvordan de så på deres muligheder og undervisningen i agriculture programmet. Det semistrukturerede livsverdensinterview er brugbart i denne situation, da det;

(...)søger at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener; det har en række temaer, der skal dækkes, såvel som nogle forslag til spørgsmål. (Kvale og Brinkmann, 2009, 143-144).

Ved at udføre semistrukturerede livsverdensinterview kunne vi få muligheden for at behandle betydningen af agriculture programmet, for at kunne analysere ud fra en narrativ forståelse af at vi fortæller vores historie sådan at den fremstår mest meningsfyldt og sammenhængende (Somers, 1994).

Ved at interviewet er semistruktureret giver det mulighed for at føre interviewet mere som en samtale, hvor man efterfølger og spørger ind til det den interviewede fortæller, interviewguiden er derfor en guidens og rettesnor, for at være sikre på at vi kom rundt om alle de temaer der var relevante for vores undersøgelse, for på den måde at være sammenlignelige. (Kvale og Brinkmann, 2009).

Temaerne valgte vi ud fra, at vi gerne ville forstå deres fortid og præmisser, deres syn på uddannelsen og hvordan de efter uddannelsen så deres muligheder - hvad ønskede de at bruge uddannelsen til.

2.6.2. Setting

Vi besluttede os for, at vi under vores interviews kun ville være én til stede, sådan at interviewsituationen ikke kom til at virke alt for overrumplende for informanten. En anden taktik var, at de helt selv fik lov til at vælge hvor interviewet skulle foregå. Derved tildelte vi dem noget af styringen, de kendte skolen bedst og tre ud af fire af informanterne valgte den samme stille afkrog af EYE-centeret, bag hønsehusene, så de lidt fungerede som værn mod nysgerrige blikke og afbrydelser.

Vi gik om bag hønsehusene, et sted som han valgte og ikke skulle tænke længe over, jeg havde ikke været der før.. Der var roligt og skyggefuldt, tre træstole stod lidt spredt. Jones hentede den ene stol over til den, han havde bedt mig om at sætte mig på, så vi sad helt tæt overfor hinanden og så hinanden ind i øjnene - jeg tænkte, at han måtte føle sig tryk ved mig og situationen, fordi han valgte at placere os sådan. (Feltnote, første livsverdensinterview)

Det første interview der blev udført var med Jones, vi udvalgte Jones fordi han fortalte os, at han ville svare på vores spørgsmål, men vi skulle ikke regne med de blev uddybet særligt. Derfor tænkte vi, at det var en god måde at få afprøvet om vores spørgeteknik og

spørgsmålene var nogle der for dem gav mening og som de forstod. Efter interviewet, rettede vi interviewguiden lidt til og tilføjede et åbningsspørgsmål, som åbnede op for det fortællende hos de interviewede og som gjorde at de mere overtog styringen over interviewets forløb, da de følgende spørgsmål udsprang af hvad de valgte at fortælle og lægge vægt på.

2.7. Etiske overvejelser

Da vi aktivt valgte at tage billeder, er det vigtigt at få fortalt folk om dette, sikre sig at de er tilpasse og få deres tilsagn til brug af billederne (Garrett 2014). Nogle af billederne har vi derfor valgt ikke at benytte, da vi ikke nåede at få godkendelse fra dem, men i omgivelserne virkede okay med, at vi tog billeder. Vi spurgte de unge mænd i den udvalgte gruppe inden vi gik i gang med at tage individuelle billeder af dem og billeder af konteksten på afstand. Inden vi tog hjem spurgte vi igen, inden vi tog hjem fra vores feltstudie, om de stadig var okay med, at vi brugte billederne.

Derudover var det vigtigt for os, hele tiden at gøre det tydeligt for dem, at vi var der for at lave forskning, derfor kunne det de sagde til os muligvis blive brugt i projektrapporten. Samtidig var vi også klar over, at vi muligvis ville blive fortalt oplysninger, som vi i sidste ende, ikke ville være okay med at bruge rapporten. Et eksempel på det var, da vi som afslutning inviterede den udvalgte gruppe hjem til os den sidste dag - en uformel kontekst - vi anså for at være en sådan social setting, at det skulle holdes til at være det og ikke være et øjeblik, som de kunne ende med at føle var et øjeblik hvori de blev udnyttet.

2.8. Analysestrategi

Det følgende afsnit vil vi præsenterer en gennemgang af metoden bag analytiske besvarelsen af vores problemformulering. Det vil blive gjort gennem en præsentation af, hvordan vi har sat vores to teorier i spil i forhold til det empiriske indhold.

Vi er inspireret af Martyn Hammersley og Paul Atkinson (1987) i bogen *Deltagende Observationer* af Kristiansen og Krogstrup (2015). De præsenterer en mulighed for, hvordan det indsamlede empiri kan behandles, ved hjælp af teorier fra forskellige teoretisk

positioner. Dette kan være givende, da man som forsker kan opleve, at en teori ikke vil være fyldestgørende til at belyse de observationer, som man har gjort sig i felten. Derfor har vi valgt at inddrage både Paulo Freire og Margaret R. Somers i vores analyse.

Analysen vil tage udgangspunkt i fire temaer, den åbne kodning bidrog til at finde frem til. Under hvert tema vil vi gennem citater fra interviews og understøttende observationer og uformelle samtaler få de fire fortællinger frem som bærende analytiske pointer. Det bliver muligt ved at inddrage Somers *narrative teori*, der giver mulighed for at belyse fortællingerne, for at se hvordan de studerende skaber mening og hvorfor det er de fortællinger, der kommer frem. Dette giver samtidig mulighed for at undersøge, hvordan de studerende konstruerer deres livshistorie. Da vores projekt har til formål at forstå deres fortællinger, i den kontekst de indgår i på Oxfam IBIS' EYE-center benyttes Paulo Freires forståelse af pædagogiske praksis, for på den måde at belyse uddannelses aspektet af og i deres fortællinger og få mulighed for at analysere på betydningen af de pædagogiske handlinger på skolen ud fra de studerendes forståelser og fortællinger.

Kapitel 3 Fortællingerne

3.1. Narrativ teori

Det følgende afsnit tager udgangspunkt i historiker og sociolog Margaret R. Somers' tekst *The narrative constitution of identity: A relational network approach* (1994). Det vil være en gennemgang af nogle de centrale elementer i narrativ identitet og narrativitet, der senere vil blive benyttet som analyseredskab.

Somers inddeler narrativer i fire forskellige slags; *ontological*, *public*, *meta-* og *conceptual narratives*. Vi vil tage udgangspunkt i *ontological* og *public narratives* (Somers, 1994), som herefter vil blive betegnet som ontologiske og offentlige narrativer.

Hun ser ikke narrativer som en repræsentation af hvem vi er, men forbinder narrativer med tid og rum, da det er væsentlige faktorer i individets identitet(er): "(...) the narrative identity approach embeds the actor within relationships and stories that shift over time and space (...) hence narrative is processual and relational." (Somers, 1994: 621).

En narrativ tilgang til identitet er desuden ikke normativ, den forudsætter ikke en specifik holdning eller vurdering af forhold.

For Somers er narrativer måden, hvorpå vi skaber hvem vi er.

"(...) all of us come to *be* who we *are* (however ephemeral, multiple, and changing) by being located or locating ourselves (usually unconsciously) in social narratives *rarely of our own making*" (Somers 1994: 606).

Individet tildeles agens da det har muligheder for at til- og fravælge historier, dog kun i et begrænset omfang. *Rarely of our own making* henviser til, at vi ikke kan vælge frit mellem narrativer, da der kun er et begrænset antal narrativer til rådighed, vi kan vælge imellem. Selvom vi selv skaber vores identitet, og finder mening, gennem narrativer, er der ydre omstændigheder, der guider os til at vælge imellem de tilgængelige (kulturelle, sociale og offentlige) narrativer (Somers 1994). Vi tilpasser vores fortællinger til vores identitet, og tilpasser samtidig den omgivende virkelighed til vores identitet.

Ontologisk narrativitet omdanner events til 'episodes' ved hjælp af, hvad Somers betegner som *causal emplotment*. Emplotment henviser til den måde, individet finder en mening i de hændelser det gennemgår. Det er altså ikke kategorien eller kronologien af de enkeltstående events, men emplotment der får dem til at give mening for individet. På den måde kan episoder samles og forstås i én meningsfuld fortælling. Ontologiske narrativer eksisterer kun i fortællingen om os selv, derfor kan virkeligheden skræddersys, for at bedre tilpasse historie (Somers, 1994).

Som et led i emplotment bruges *selective appropriation*, som en form for evaluering af de hændelser man som individ gennemgår. For at et plot skal give mening, bliver det nødt til at være tematiseret. Temaerne er medbestemmende til hvordan begivenhederne behandles og hvordan de prioriteres og gives mening: "Like all narratives, ontological narratives are structured by emplotment, relationality, connectivity and selective appropriation." (Somers 1994). Gennem selective appropriation arrangeres, rangeres og vurderes begivenheder i den sociale verden. (Somers, 1994).

Somers er fortalere for en identitetsorienteret tilgang til handling, der går ud fra, at social handling kun kan forstås, hvis vi anerkender, at folk handler ud fra hvem de tror og mener, de er frem for de interesser, andre pålægger dem, ud fra de kategorier (køn, klasse med mere) de kan placeres inden for.

I en narrativ tilgang til identitet antages det, at handling forstås gennem de offentlige narrativer, som individet ser sig selv i. De offentlige narrativer "(...) are those narratives attached to cultural and institutional formations larger than the single individual." (Somers, 1994: 619). Narrative identitet afhænger derfor også af en persons varierende ståsted, der er bestemt af regler, institutioner, økonomiske råderrum med mere. Selvom vores identitet ikke skabes af ydre omstændigheder og kategorier (som social og økonomisk baggrund) påvirkes de tilgængelige narrativer af disse, og dermed også vores identitet. Dette skyldes at de fortællinger individet anvender, trækker på de offentlige narrativer, der omgiver individet. (Somers, 1994).

3.2. Paulo Freire - en præsentation

Den brasilianske pædagog Paulo Freire (1921-1997) arbejdede op igennem 1960'erne med at alfabetisere brasilianske landarbejdere, og udviklede sideløbende et pædagogisk tankesæt, som han igennem en række udgivelser er blevet meget berømt for. Noget af det væsentlige for Freire var, at han i selve læreprocessen inddrog den lokale landbefolknings egne erfaringer og de problemer, de selv oplevede at have i deres hverdagsliv (Kampmann 2008).

Desuden kritiserede Freire den måde at undervise på, som han kalder "sparekassepædagogik". I sparekassepædagogik taler læreren om virkeligheden, som om den var ubevægelig, statisk og forudsigelige, og hans opgave er at fylde eleverne med indholdet af det, han holder foredrag om. Eleverne skal i denne type undervisning blot memorere lærerens ord, og så at sige lade sig "fylde op" af lærerens ord, og så vil de bagefter være klogere. (Freire 1974). På den måde bliver elevernes egne erfaringer og den viden, de bringer med ind i en undervisningssituation, til noget, der ikke betragtes som "rigtig" viden, og som derfor ikke anerkendes eller bruges i undervisningen. Eleverne kommer således til at se sig selv som individer, der før de indtrådte i denne undervisning, var uvidende og uformående, men som efterfølgende har modtaget den viden og de kundskaber, der kan gøre dem klogere og bedre. (Freire 1974).

I modsætning til sparekassepædagogik argumenterer Freire for en frigørende pædagogik. I frigørende pædagogik er forholdet mellem lærer og elev et andet, og både læreren og eleven er lærer og elev. Læreren kan således også lære noget af eleven, i samme grad som eleven kan lære noget. Vil man frigøre mennesket, må man forkaste sparekassepædagogikken og gå i gang med en humansieringsproces. Frigørelse er for Freire

en praksis, der kommer igennem menneskers handlinger og refleksioner i og om den verden, de lever i, og deres handlinger for at ændre denne verden (Freire 1974).

"Frigørende undervisning består i erkendelses-handlinger, ikke i overførelse af informationer" (Freire 1974: 53). Denne frigørende undervisning skal være problemformulerende, og dermed tage afsæt i de problemer, som eleverne oplever som relevante, og eleverne er hele tiden med-undersøgere i dialog med læreren. Igennem denne problemformulerende pædagogik ønsker Freire også at gøre op med, at indholdet i undervisning er løsrevet fra virkeligheden og bygger på en forståelse af en dikotomi mellem mennesket og verden: for Freire er mennesket *med* verden, og genskaber verden, og er ikke kun *i* verden som tilskuer. Mennesket er et bevidst væsen, ikke bare udstyret med en bevidsthed, der passivt kan fyldes op med "sandheder" fra verden omkring ham (Freire 1974). Netop denne bevidsthed hos mennesket er afgørende i frigørende pædagogik:

"Ved problemformulerende pædagogik udvikler mennesker deres evne til kritisk at opfatte den måde de eksisterer på i verden, som de befinder sig i og med; de kommer til at se verden, ikke bare som en statisk virkelighed, men som en virkelighed i proces, under omdannelse" (Freire 1974: 57)

I frigørende, problemformulerende pædagogik lærer eleven således ikke kun om verden omkring ham, men også om hans egen bevidsthed, og om, at denne verden kan påvirkes og forandres. Heri består netop det frigørende element: elever, der bliver bevidst om deres egne muligheder for at påvirke verden omkring dem, har mulighed for at ændre på deres livssituation (Freire 1974).

3.3. Deres fortællinger

Følgende er en analyse, hvor vi undersøger hvordan de fire studerende konstruerer og rationaliserer deres livshistorier. Analysen er delt op i temaer, der gør sig gældende hos alle fire informanter og omhandler deres liv, motivation, uddannelse og fremtidsdrømme - hvor

fokuset ligger på uddannelsens betydning for deres valg. Temaerne for analysen er temaer, som vi gennem arbejdet med empirien har set som værende fremtrædende i de fire studerendes fortællinger, analysen tager udgangspunkt i interviewene, men vil også blive koblet til feltnoter og uformelle samtaler. Nogle af temaerne går igen hos dem alle fire, andre gange gør de sig kun gældende hos enkelte af dem.

3.3.1 Motivation og muligheder

En motivationsfaktor hos flere af de studerende er, at agriculture programmet giver dem mulighed for at være self-employed, de unge mænd har ikke lyst til at være afhængige af staten eller statslige ansættelser, og arbejde på kontrakt er oftest dårlig betalt. Det at vælge agriculture som levevej bliver altså sat op overfor andre muligheder og bliver begrundet med et fravalg. Gibson forklarer her hvorfor han valgte agriculture programmet:

G: So for me I think it is better for me to do agriculture so that I can evolve maybe working with government, because if working with government there is a lot of difficulties, (...) the money, you are corrupt, whatsoever. But if you do your own thing you are actually doing it and getting the benefit for yourself. So though if I finish I find myself in agriculture field where I work with government, but not for government.

Her beskriver Gibson, hvordan han ser på staten og hvordan det er med til at påvirker hans valg af uddannelse. Han ser staten som korrump, at der er mange udfordringer ved at arbejde for staten, og at de, der arbejde for staten, også bliver korrumperte: *you are corrupt*. Gennem vores ophold blev vi opmærksomme på, at der blandt befolkningen ikke er den store tiltro til, at staten vil folket det bedste og, at der er en udbredt forståelse af, at man ikke har lyst til at arbejde for, og derved være afhængig af, staten. Det kan altså tænkes at Gibson bliver påvirket af det offentlige narrativ, og benytter det som en forklaring på hvorfor han ikke vil arbejde for staten, som derved bliver skrevet ind i deres egen fortælling.

Jones, der er den næstældste af vores fire informanter, arbejdede før med *construction*, et erhverv, der er afhængigt af, at andre ansætter dig og betaler din løn:

J: I learned myself to do practical, learned construction, like this thing they are doing here (peger i den retning hvor nogle mænd går og bygger på en indhegning til grise). I learned. I

can build a house, roof it, I do it. But here, if you work for somebody they have to pay you. So I decided leave the field and do the agriculture field, so that's why. (Interview, Jones)

Her bliver fortællingen igen en fortælling, hvor agriculture bliver et valg i kraft af et fravalg. For Jones er det et økonomisk pres, der gør at han føler, at han har bedre muligheder for at forsørge sig selv og sin familie gennem agriculture, hvor han ikke er afhængig af andre. Det er også noget han har ytret ønske om at have mulighed for gennem uformelle samtaler under feltarbejdet. I denne sammenhæng fremhæver han senere, at han ser agriculture som en form for forfremmelse; *So I decided to do construction, but for construction I looked at the skill, but it don't have a lot of money when they pay you, so agriculture is promotion.* (Interview, Jones). Jones kunne altså godt lide arbejdet med bygningsarbejde, men fravælger den levevej og vælger at betragte agriculture som en forfremmelse, ikke i kraft af ny eller anden viden eller en dybereliggende interesse, men på grund af mulighederne for at tjene flere penge.

Hos Gibson fylder idéen om at tjene penge også, da Gibson bliver bedt om at sige noget som en test for at afprøve om mikrofonen fangede lyden godt nok, lægger han ud med at fortælle:

G: (...) Agriculture is a course that has to do with self-employment. It is a self-employment school because if you stay agriculture you actually, you are also an NGO for yourself. You lack, you don't work for det government, you grow your own food and you make your own money. (Interview, Gibson)

I de to fortællinger bliver det tydeliggjort, at det ikke kun handler om at være self-employed, men at pengene også har noget at skulle have sagt. Motivationen for Self-employed bliver gennem deres fortællinger forstærket af forståelsen om at være fuldstændig uafhængig af andre. På den måde gør de sig selv ansvarlige for de penge, som de tjener, og ser det som for eksempel *en promotion* og vigtigheden af netop at være self-employed og selvforsørgende hænger herved sammen i den fortælling, de har omkring motivationen for at vælge agriculture som deres uddannelsesvej.

En af de fordele de studerende ser, der kommer ud af at være self-employed inden for agriculture, er også, at de får muligheden for at være med til at brødføde familien. Mange

liberianere sult under regntiden, der varer fra april til november, men de liberianere der dyrker landbrug kommer som oftest igennem uden at sulte, sådan bliver historien fortalt på skolen (Feltnote, samtale m. Gibson). Derfor er en af motivationsfaktorerne for at studere agriculture også, at de kan være med til at udbrede viden om agriculture og agriculture som fag.

G: Myself I will help them voluntarily. Because I want to make my community, I want the community to have a high production of vegetables. So for here who are actually willing, most of my friends who are actually willing to work with me I will call them and we will talk and then we will find a bigger place to go and grow more vegetables for the better of our community.

Gibson er familiemenneske med stort f, og for ham er det vigtigt at hjælpe andre til at få et bedre liv. Selvom det for Gibson er vigtigt at hjælpe andre, er det også vigtigt for ham, at de han skal hjælpe er *actually willing* til at lære, hvad han har at tilbyde dem. Heldigvis er de fleste af Gibsons venner *actually willing to work with me*, så de kan få stablet de fælles marker på benene og derved hjælpe deres community *for the better*. Denne forståelse af at lære fra sig og hjælpe til frivilligt kan beskrives som det Somers kalder et socialt narrativ, som bliver en del af Gibsons selvfortælling. Han placerer sig i det sociale narrativ som deles på EYE-centeret, med at det er vigtigt at hjælpe andre, for på den måde at opnå den bedst mulige forståelse. I Liberia er der ikke noget der kommer let, derfor kan det være vigtigt for Gibson at gøre det klart, at han gerne vil hjælpe frivilligt, men at det kun bliver aktuelt, hvis der er nogen, der rent faktisk gerne vil lære det, han har at tilbyde. Der er altså som tidligere nævnt en bevidsthed blandt de studerende om landets situation og muligheden for at påvirke denne og derved ændre på både deres egen men også andres livssituation. For Freire er det netop her det frigørende element ligger (Freire 1974).

For Clement er det at hjælpe andre og hans land også en stor del af fortælling omkring hans motivation for at vælge agriculture som profession.

I: What would you do for living?

Cl: Alright I would like to be an agriculturalist, I would like to be a agriculturalist because in Liberia we are really benefiting with problem with food, we have this problem, almost 95% of our consumption is imported. We don't export food in Liberia, yes, we only import to us. So even, it sometimes make the living condition in Liberia is very very hard, very difficult. So for me I would like to see myself as a agriculturalist. That I will be able to make a company,

to have some investors, maybe organize. So I could producing food to my people, so we can stop this problem. (Interview, Clement)

I Clements fortælling fremstår ønsket om at løse det problem han ser Liberia står midt i. Ved at trække fortællingen om Liberias problemer ind i sin egen fortælling, indskrives Clement sig i et offentligt narrativ, et narrativ omkring at landets import af basale fødevarer, gør livet *very difficult*. Løsningen på denne problematik bliver væsentlig i hans motivation for valget af agriculture programmet. Ved at inddrage Freire, kan det her begrundes med, at der gennem undervisningen og hans færden på skolen er skabt en bevidsthed hos Clement om hans egen og landets situation: *En skærpet bevidsthed om deres situation leder mennesker til at opfatte denne situation som en historisk realitet, der er tilgængelig for forandring* (Freire 1974). Denne bevidsthed om at samfundet kan forandres, kan ligge til grund for Clements lyst til at uddanne sig *to be agriculturalist*. Freire mener, at lysten til at lære kommer i, at vi finder en motivation i at løse de problemer, vi møder, hvis disse problemer kræver, at vi er nødt til at tilegne os ny viden for at løse dem, bliver det drivkraften i læringen (Freire 1974). Undervisningen bliver gjort relevant for de studerende ved, at de bliver oplyst om de problematikker, Liberia står overfor inden for agriculture.

Tidligere i interviewet med Clement, bliver han spurgt ind til hvorfor han valgte agriculture svarer han følgende:

I: Why did you choose agriculture?

Cl: Alright, I choose agriculture not by chance, it is my choice.

I: So not by chance, but by choice?

Cl: Yeah, by choice. Because I noticed in the world agriculture come first, because if you have food, you have everything, you have life, you have health, you have education, you have money and if you talk about agriculture it is not just by food, but agriculture is so many things. Agriculture produces so many things, clothes, food, medicine. I mean everything is just from agriculture. So when I sit and calculated for the days at school I think that agriculture is the best, so that's why I chose to be a agriculturalist.

I: So did you know these things before or did you learn it here?

Cl: I just learn these things here. Yes I learned this things (...).

I: (...) You said it was by choice and not chance?

Cl: Yes not by chance but by choice. My choice is to be an agriculturalist. And I learned that outside but not in details, I learned that out. (Interview, Clement)

Hans svar er med til at skabe et billede af, at det valg han traf blev taget på baggrund af en grundlæggende viden om agriculture. Clement fortæller inden, at han regnede på, om han havde muligheden for at tage denne uddannelse, og at denne viden var med i hans overvejelser. Han fremhæver sin viden om agriculture til at overbevise interviewer om, at han aktivt valgte agriculture. Intervieweren udfordrer ham dog i denne opfattelse, da hun spørger, om han havde den viden inden, eller om det er noget, han har lært på skolen. Her er Clement hurtig til at korrigere sit svar, så det passer ind i fortællingen om, at han traf valget på baggrund af hans, nu lidt mindre, viden om agriculture.

I Clements fortælling tegner der sig et billede af, at agriculture var det rigtige valg for ham. Det var dog ikke noget Clement vidste, før han startede på programmet. Den umiddelbare grund til, at han valgte netop dette agriculture program, var at han ikke havde andre muligheder for at tage en uddannelse, hvis ikke den blev tilbudt ham gratis.

Cl: yes, yes. I like to go to school, but I don't have the opportunity, the financial opportunity. Yeah, in the past.

C: so now?

Cl: now, hm. This school, hhm this institution they provide free services so I think I have to make use of this. Because financial I'm depressed and this opportunity is just free of charge, so I have to take advantage of this. (Interview, Clement)

Clement forsøger altså at give udtryk for, at hans beslutning om at starte på agriculture programmet udsprang af en viden om, at *agriculture come first* i alt hvad vi foretager os her på jorden. Han tager altså den nye viden, han har opnået undervejs i programmet og tillægger den en ny betydning. Det var ikke afgørende for, at han i første ende tilmeldte sig, men beskrives som værende af afgørende betydning for beslutningen om at starte.

Han benytter sig dermed af det, Somers betegner som selective appropriation, da han udvælger viden, sådan at hans fortælling fremstår mere sammenhængende. Dermed gør Clement brug af emplotment ved at omdanne nytilegnet viden til at begrunde et valg han traf længe før. På den måde styrkes fortællingen og han formår at fremstå mere velovervejet omkring sit valg af uddannelse.

Der er altså flere forskellige parametre der spiller ind på de studerende motivation og deres fortælling herom. Motivationen bliver hos nogle fremstillet som tilvalg gennem et fravalg af andre muligheder, hvorigennem agriculture derefter bliver muligheden for at hjælpe både

familie og community. De studerende gør brug af både selective appropriation og offentlige narrativer for at tilskrive deres fortællinger dybereliggende mening, også selvom de ikke spillede ind på det tidspunkt, de tog beslutningen om at starte på EYE-centeret.

3.3.2. Undervisningen på EYE-centeret

Undervisningen

Gennem vores observationer den første uge, oplevede vi kun, hvordan undervisningen fandt sted ude i EYE-centerets haver, derfor var en af de ting, vi prøvede at få afklaret i interviewene, hvordan undervisningen i klasselokalerne foregik og hvordan det spillede, hvis det gjorde, sammen med arbejdet i haverne. Vi spurgte derfor ind til hvordan en almindelig skoledag forløb:

G: The school running two sessions, the academic and the practical aspect. So we do the practical aspect from 13 to 17 o'clock in the evening. Then we do the academic from 8 to 12 o'clock.

Og Clement fortæller yderligere:

I: Can you describe a school day? A regular day.

Cl: Yeah, not everyday, not everyday. There is a schedule, the schedule, but we sometimes comes and then they say today we are going to transplant and then we go and do transplant. Then we all do transplant. The day for scratch, then we go and do scratching. So that's how our days is by schedule.

I: So by schedule and then every student doing the same thing out in the field?

Cl: Yes yes, if the schedule says so.

I: Okay

Cl: Yes if the schedule says so, then the entire students go to do the same thing. But if the schedule don't go that way, the schedule for group one, or group one and two, the schedule says us to do, hm, 'sowing of seeds', then we sow seeds. If the schedule tell me to carry my group to do something else, we do something else.

Ud fra Gibsons og Clements forklaringer, kan vi forstå, at skoledagen er struktureret og skemalagt - om morgenen har de den akademiske undervisning og om eftermiddagen den praktiske undervisning i haveren.

Det er altså nøje planlagt, hvad de studerende skal beskæftige sig med ude i haverne, dette kan skyldes, at underviserne holder sig til det pensum, der er besluttet fra uddannelsesministeriet. Det gør de, fordi de skal være sikre på, at de studerende består de

tests, der er krævet fra ministeriets side. (Interview, afsluttende med underviserne). Dette kan være medvirkende til, at de fastholder undervisningen til at afhænge af, hvad der skal læres, i ministeriets øjne, frem for at *lancerer (...) visioner om hvordan tingene kunne være i stedet* (Kampmann 2008) og derfor glemmer at nytænke undervisningen. Derfor fremstår de ud fra Freires forståelse, som undervisere, der er neutrale facilitatorer, hvilket der for Freire ses som en hindring for den progressive lærerpraksis og bibeholdelse af sparekasse-princippet (Kampmann 2008). Der kan på den måde også findes elementer på EYE-centeret, der i Freires optik forhindrer frigørelse, selvom vi tidligere i analysen så, at der på EYE-centeret hos nogle af de studerende opstår øget bevidsthed, om både deres egen situation og Liberias situation.

Nogen gange oplever eleverne, at det planlagte bliver erstattet af noget andet. Dette oplevede vi også en dag vi var på skolen hvor der hele ugen var blevet talt om, at tirsdag (d.28. november) skulle vi høste ris, noget alle de studerende så frem til. For at høste ris krævede det en del forberedelse hos de studerende, da de skulle huske at medbringe en langærmet trøje og en lille kniv:

Underviserne siger nogle ting, ikke så meget, men hvad end de siger kan vi hverken høre eller forstå. Vi har placeret os i det hjørne af deres rismarker firkant, som man først møder, når man kommer fra den vej, som vi gjorde.

Nogle begynder at gå ned i vandet. Nogle bliver stående og kigger på. Nogle har ikke gummistøvler på. Andre mangler en kniv. Flere begynder at deltage i arbejdet med at skærer risplanterne over.

Jeg begynder at tage billeder. Nogle vil gerne have taget billeder af dem, stå i rismarken. Jeg tager deres billed.

Pludseligt, skal de stoppe med at arbejde. Ingen ved hvorfor. De skal tilbage på skolen. Vi skal gå fra marken nu. En af de lærer, som ikke havde været der før kommer ned på marken. Jeg spørger hvorfor vi skal gå, nu var han da lige kommet? Han svarer, at vi skal i marken en anden dag. De studerende vi spørger om hvorfor vi skal tilbage, svarer at det ved de ikke (Feltnote, tirsdag d.28.11.2017).

På vej tilbage følges jeg med nogle få studerende og to af lærerne, jeg går lidt for mig selv. Atrid er længere tilbage. Jeg spørger en af de studerende, jeg ikke har snakket så meget med, om hvorfor vi vender om, en af lærerne afbryder og fortæller det er pga., at det ikke var muligt at få fat i den bil, de skulle have lånt af IBIS kontoret til at køre risene væk. (Feltnote: tirsdag d.28.11.2017).

Derfor blev der nogle gange lavet om på planerne, fordi der var problemer med teknikaliteter, for eksempel at Oxfam-IBIS lokalkontor havde glemt at reservere en bil til brug for EYE-centeret. Andre gange blev planerne for arbejdet i haverne lavet om grundet uventet regnvejr eller som en form for 'straf', fordi de studerende kom meget for sent til undervisningen:

De studerende kom dalrende ind den dag, om morgenen havde vi taget en motorcykel til skolen og var derfor kommet nogenlunde til dagen startede kl.8. Da vi havde været forbi køkkendamerne for at spise morgenmad, var det kun Gibson fra vores gruppe som var ankommet. Vi spurgte om de andre ikke kom men han forsikrede os at de var på vej. Det var de også, for lidt senere kom de gående ind over græsplænen mod hovedhuset.

(...)

De skulle reparere hegnet til gederne, noget de alle ytrede glæde ved - måske fordi det var noget andet end at lue og vande haverne. Den plan blev dog hurtigt lavet om, for kort tid efter kom drengene forbi med hakker i hånden og fortalte os at de skulle lue vandmelonsmarken. Måske var det mig der tillagde det for meget betydning, men de virkede nedslåede over den ændring. (Feltnote: torsdag d.29.11.2017).

Så selvom dagene som udgangspunkt er nøje planlagt, var det, i hvert fald i slutningen af uddannelsen, almindeligt at planerne blev lavet om på selve dagen. Vi får dog det indtryk at de, imens der stadig var undervisning, først havde den teoretiske undervisning i klasselokalet og derefter, skulle prøve det af i praksis. Gibson fortæller her hvad han synes, er vigtigt i undervisningen:

G: In the academic session we also learn about so many things. We do a bit mathematics, we do English, we do entrepreneur, that is how to make your own business. For me one of the important things is the business department, the entrepreneur, because it teaches you how to make your own business, how to after maybe grow more food as an agriculturalist how to sell them. So for the academic class it is so much important. It gives more education and when we come on the field we see all this thing. For the practical aspect also where we not talk much we work hard. But in the academic, they tell almost everything, but when we come on the field it is better to perform, what was taught in the class.

When we come on to the field we see all this thing, med *all this thing* henviser Gibson til, at det de lærer i klasselokalet, får de derefter mulighed for at prøve af og se i praksis. Netop denne sammenhæng mellem praksis og teori mener Freire er vigtig, med begrebet Praxis, ser han teori og praksis som noget der hænger uløseligt sammen, det ene er ikke nyttigt uden den anden forankring og de er denne sammenhæng, der skal bane vejen for forandring (Kampman 2008). At disse to elementer ligger så tæt op af hinanden gør at de

studerende får mulighed for at forbinde teorien fra klasselokalet til udførelsen i praksis, det er dog svært for de studerende at forklare os hvordan de bliver undervist i teorien i praksis.

Da spørgsmålene bevæger sig ind på, hvordan de bliver undervist, er der en generel tendens til at de studerende har svært ved at forklare det. De benytter sig af eksempler, peger og tegner i jorden og giver herigennem udtryk for, at det er svært for dem at sætte ord, på hvordan de har lært det:

I: How do he teach you?

J: He teach us well, we understand.

I: How do he do it?

J: Okay [Jones peger mod kassava træerne] this have two roots... [Jones rejser sig] For me I show examples, when it is practical.

Udfra det Jones viser og fortæller og udfra den viden interviewereren har fået gennem deltagelse i arbejdet i marken (Feltnote om at de viser og forklarer, vi gør det og bliver spurgt til hvordan og hvorfor vi gør det). Stiller interviewereren det opfølgende spørgsmål:

I: So your supervisor a doing the practical with you?

J: Yes.

I: And show you how to do it?

J: Yeah showing how to do it, show everything, and then we do it. We have the book and a package.

Det at de studerende har svært ved at forklare hvordan de er blevet undervist i det praktiske, kan forklares med at underviserne også vælger at vise os eksempler, da vi spørger dem ind til hvordan de underviser; *Richard går væk og forklarer 'here and here', da han forklare os hvordan han underviser og skal fortælle hvordan eleverne skal plante i deres home gardens og hvad han tjekker for at se om de har gjort det rigtigt.* (Feltnote, torsdag d.30.11.2017). Det kan forklare hvorfor også Clement kommer til kort, da han vil forklare, hvordan de bliver undervist:

I: How do they teach you?

Cl: Alright, you are sitting along to the blackboard (peger på tavlen bag interviewer). The blackboard the teachers they teach us and we will take notes on our notebook, yes.

I: What about out in the field?

Cl: In the field is hm, we go in the field and has this, what it called... practicals. Yes, we have the practical instructors, the practical instructors they go there and do the technical, the

technical know how about the field. They are the technicians... we go there and have meters, we use meter, do you know meters?

I: Yes.

Cl: Alright we use meters intense of measurement, we use meter. And they teach us, from one point to another, how long, how wide, you know? How measure should be, they always going to follow us, and that is how we get our education.

I: So they show you in the field (Cl: yes) the practicals of what you learned?

Cl: Yes, they show us in the field, what we learned in the classroom. The academical show us, and then the practical carried us to show us what the academical show us in the field. (Interview, Clement))

Clement vælger et eksempel, der har rod i både den akademiske og i den praktiske undervisning - målinger. Her bliver de studerende undervist først i matematik - hvordan man måler, hvad en centimeter svarer til i forhold til en meter og hvad længde og bredde er. Målinger er noget af det, som fremstår som vigtigt for de studerende. Flere af dem fremhæver det i deres fremstilling af undervisningen. Det er vigtigt, fordi det giver de studerende mulighed for at afmåle deres jord, og derfor er sikre på hvad der er deres. Samtidig giver det også mulighed for at måle op, hvor langt der skal være mellem frøene, for at få mest muligt ud af produktionen. Det følgende billede, fra Gibsons hjemmehave, viser også hvordan alt bliver målt; arealet af hele marken, afstanden mellem frøene, hvor mange frø der er blevet plantet, hvilken dag og ikke mindst hvilken tid på dagen, ingen detalje er for lille til ikke at blive nævnt. Det bliver altså fremstillet som værende en af de vigtigste elementer ved at lære agriculture. Fra undervisernes synspunkt, er sedlen med informationer, en måde hvorpå underviserne kan tjekke op på hvor lang tid de studerende har brugt på arbejdet (Interview, afsluttende med underviserne).

Billede fra Gibsons watermelon farm

Vigtigheden af agriculture bliver også begrundet med, hvor frodigt landet er, alt er grønt, de kan høste tre gange om året (Feltnote: Samtale med Gibson) og så er de blevet bevidste om vigtigheden af agriculture gennem undervisningen, som også er tidligere beskrevet i Clements forklaring på hans motivation for at vælge agriculture programmet. Her er det Jones der forklarer hans syn på agriculture:

J: Everything is agriculture. Trousers you take is agriculture. So for me agriculture is good, and to make your country... to make the economy of your country to be limit, the economic of your country. We have a hole lot of food, it take money, yeah, it consume a lot of money. And the country, we have good land.

I: yeah you have good land.

J: good land. See the trees everything is green. (...) I don't see myself working at the government, I don't see myself working with NGO's. I only make, and love it, to get customers and also get money. So I choose agriculture as my best. Yeah. So agriculture is a lust and everything we are doing on this earth is agriculture, yeah. (Interview, Jones)

Jones' fortælling om at *everything is agriculture* minder meget om Clements fortælling, det tyder derfor på, at de har fået den forståelse gennem deres undervisning og derved deler et fælles narrativ om, at fortællingen om hvorfor de har valgt agriculture, hænger sammen med den vigtighed, *everything is agriculture*, de nu forbinder med agriculture.

Med denne nye viden om agriculture og med de mange fortællinger med eksempler på meter, centimeter og målinger, har de studerende påtaget sig en ny identitet, de er blevet agriculturalist'er og denne nye identitet benytter de sig af, i og med at de tilegner sig en ny position, der bliver en del af deres identitet. Der er en tendens hos de studerende til, at de positionerer sig som om værende bedre til det praktiske arbejde end de var før, selvom de havde succes med hvad og hvordan de plantede på deres marker førhen:

I: What do you think the program is giving you educationally?

J: It make me more experienced.

I: Experienced?

J: Yeah because... before I have my own farm, and I was having my garden, but I don't know, I just like, I bring one, I bring one, I bring one [peger ned i jorden, som om han planter frø helt tilfældigt]. But now I can do the method, so everything gonna be in line. It's a good thing in my life. (Interview, Jones)

Jones har fået den forståelse af hans tidligere arbejde i marken som værende præget af tilfældighed. De studerende får det derfor til at lyde som at den største kontrast til hvordan de før, og derved ikke uddannede, arbejdede i marken, er den stringente opmåling og afvejning, intet er længere overladt til tilfældighederne.

De studerende affejer generelt af deres egne tidligere evner og erfaringer, både inden for agriculture, som det ses i ovenstående citat. At eleverne i vores interviews giver udtryk for, at de inden de startede på EYE-centeret, var uvidende og uformående om både agriculture og andet, kunne i Freires optik tyde på, at der sker en mindre grad af anerkendelse og involvering af elevernes egne erfaringer i undervisningen, hvilket i lighed med den stramme styring af pensum kan forhindre frigørelse.

Gruppearbejde og erfaringer

De fire studerende har alle tidligere erfaringer med agriculture, enten fra hjemmet eller fra at have arbejdet for andre. Denne erfaring gør de brug af, hvad enten det handler om, at kunne benytte sig af den eller forkaste den til fordel for ny erhvervet viden gennem undervisningen. Gibson og de andre studerende med den praktiske erfaring bliver hjælpelærere, når det kommer til undervisningen ude i markerne:

G: But for us, for me I was ten years old when I started agriculture, so I know how to make farm, by my mother and farther. So for the practical side I actually I know before coming here. So for us, they can sometimes use us to carry most of our friends who have not been on the field before. They have the knowledge, but they have not done it before, so as an example we carry them we talk to them and then we do the work. (Interview, Gibson)

Der bliver gjort forskel på den akademiske viden og den praktiske viden, *they have the knowledge, but they have not done it before*, det er altså ikke nok kun at gøre det godt akademisk og de der har erfaring med det praktiske arbejde, får muligheden for at hjælpe dem, der ikke har, så de sammen når til den samme forståelse. Det er også noget matematikunderviseren lægger vægt på under en samtale vi har med ham, han forklarer, at der er forskel på de studerende, nogle er dygtige til det akademiske i klasselokalerne og andre fanger det meget hurtigere, når de får lov at gøre gøre det i praksis. Der er altså en forståelse af at viden er alsidig og at de studerende kan hjælpe hinanden med at nå det

samme niveau. Når det kommer til dem der lærer langsommere i klasselokalet, fortæller de akademiske undervisere under et gruppeinterview, at de får de studerende, der lærer hurtigt, til at hjælpe med at forklare, hvad de har forstået, til de andre studerende (Interview, akademiske undervisere). Underviserne anerkender derfor de studerendes evner og kunnen, ved at lade dem der hurtigst hjælpe de andre, på den måde bliver de studerende udfordret til at tage ansvar for hinandens læring.

Der er en tvetydighed i om hvorvidt de erfaringer de studerende bringer med til EYE-centeret er brugbar eller ej. De studerende er hurtige til ikke at tillægge den viden de have om agriculture før nogen værdi. Det kommer oftest til udtryk når de fortæller om hvordan de plantede. Citatet ovenfor indikerer, at de studerendes erfaringer ikke anses for lige så værdiløse, i forhold til hvad de selv tilskrive den, de får lov til at hjælpe hinanden og derved bidrage med deres tidligere erfaringer. Der tages altså udgangspunkt i de erfaringer de studerende har med sig, for Freire er det også her udgangspunktet bør tages, for derefter, fra det udgangspunkt, at bygge oven på denne common sense (Kampmann 2008).

På EYE-Centeret gør de meget brug af gruppearbejde og de studerende er inddelt i hold. De fire studerende har alle en forklaring på, hvorfor gruppearbejde er godt. Gibson fortæller om hvordan, de andre studerende kan hjælpe ham, hvis der er noget af det akademiske, han glemmer ude i haverne:

I: What have group work given you?

G: Okay, I learned a lot. Because doing academic there are other things I have forgotten, maybe some in my group will understand, and when I make mistake they come and correct me. So like the group you learn from me, and I learn from you. (Interview, Gibson)

Clement fremhæver det at gode ved gruppearbejde som værende muligheden for at få sine medstuderendes syn på sagen og derved opnå *advantage of working together*:

Cl: (...) it's very very good to work together. Because you may ask why. Alright. I will tell you, it's good to work together because in working together you get one another view. In working together you may know one another very well, yes, and in working together you may do huge work. So it is some of the advantage of working together. (Interview, Clement)

For Teeson handler det det gode ved gruppearbejde om, at man nemmere kan spørge sine medstuderende om hjælp, da det er mere frit at snakke til sine medstuderende. Teeson fortæller:

T: If I don't know it, I come to you Esther, and ask how did you do this thing yesterday? You will be the trainer to explain this to me. And I will free to listen to you, because sometimes I'm afraid of the teacher, and I [?] you will be free talk to me I will be free to talk to you. (Interview, Teeson)

Teeson er nogle gange bange for lærerne, og det er derfor en mulighed for ikke at skulle konfronteres med sin frygt ved at han kan søge råd og vejledning hos de andre i hans gruppe. Dette er noget lærerne er opmærksomme på, de har derfor indført det, de kalder for en supervisor. Der er fem supervisorer på EYE-centeret - én til to hold. De studerende er udvalgt på baggrund af, at de havde en stor praktisk erfaring og, at de har langt hårdt arbejde i programmet.

We explain the cases how they should do it. Some might not want to ask the teachers questions if they do not understand. So a student becomes a supervisor. They will quickly pick up from their colleagues. (Interview, afsluttene med praktiske lærere).

Undervisningen på programmet er på den måde tilrettelagt sådan, at de studerende får muligheden for at lære fra hinanden og at grupperne er styret af en supervisor. Clement er senior supervisor for gruppe et og to, en titel han har gjort sig fortjent til gennem hårdt arbejde:

C: You are the senior supervisor?

Cl: Yes yes, I'm there and here to make sure to talk to the students, what is right and tell them what is not right, and tell them to do what is right and tell them not to do the wrong. So I always like to give advice to my friends, it's my role, I like to advice friends.

C: and you do talk with the teachers?

Cl: yes I talk with the teachers, I talk with the teachers. I don't just talk to teachers, maybe when only problem, no. But I like to talk to them, always talk to teachers to know the incoming activities of the school, what should the students be doing at the time and what would be advantage. The teachers is always talking to me, responding to me. (Interview, Clement)

Clement fortæller her at han fungerer som et mellemlid mellem underviserne og de studerende, at han sørger for at kende til aktiviteterne i god tid. Han fortæller også at lærerne altid snakker til ham, noget som Jones fremhæver da han bliver spurgt ind til

gruppearbejdets betydning. Jones ser nemlig både fordele og ulemper ved gruppearbejdet. Han fremhæver som de andre, at hvis der er noget man ikke ved, kan man søge guidens hos sine medstuderende.

J: It is important to work together in group. It make you achieve knowledge from your friends. Reason is that... because the one you teach me today [peger ned på det han har vist mig] and how you do it, and if I don't are able to be there, we are in group, then tomorrow I come by then they tell me what they have learned. We learn from one another. (...) So it is good to work together, but it is not good SOMETIMES!

I: Because sometimes the supervisor is picking you out?

J: Yeah and so it's make other people angry.

I: Because they want to answer?

J: Yeah uhm, okay so it's good but it's no good. So that's how I look at it. (Interview, Jones).

Jones er ikke, som Teeson bange for lærerne, han fremhæver i interviewet at: "The teachers we are friends" (Interview, Jones), men ser alligevel, at lærerne kan være med til at skabe splid i en gruppe. Det gør lærerne ved, at de peger studerende ud, der skal svare på spørgsmålet de stiller, hvilket gør, at det ikke er alle de studerende der bliver hørt, i en situation hvor de måske har svaret og gerne vil gøre sig bemærket. Det, at der er kamp om at blive hørt, kan forklares med, hvad Teeson fortæller om klapsalverne efter et rigtigt svar eller en rigtig udførelse af en øvelse. Teeson lægger vægt på at anerkendelsen fra andre, er vigtig, han forklarer under interviewet, at de studerende, en for en, skal vise lærerne, at de har forstået det korrekt:

T: All in the group tries and you know it perfect before you move forward. [?] You must know it. Because tomorrow will be another different thing.

I: So before your trainer says fine, he has to see that you do it correctly?

T: Yes. He has to see [?] If he go in the classroom, take chalk, write, you draw [?] it. And they say you, Gibson, come, how do you do it in the field. From here, here is how many meter. From here, here I how many centimeters. You yourself you will write it, on a book [?] everyone will always say yes, Gibson [klapper].

I: And they clap...

T: They always clap.

I: Always?

T: Always, if you do it right. If you do anything right they always clap. But if you're wrong you don't clap. If you don't know it you don't clap. But if you do it right you always clap. (Interview, Teeson)

Der er altså kontant afregning når de studerende udfører øvelserne eller svarer på spørgsmålene, og du er ikke i tvivl, om du har gjort det korrekt eller forkert. Det skaber en kultur, hvor du gerne vil gøre det rigtigt første gang, hvilket måske er medvirkende til at de studerende hjælper hinanden, i det de er gode til, sådan at de kan få hjælp, der hvor de selv står svagere. De lægger alle vægt på vigtigheden i, at man i gruppen hjælper hinanden, dette kommer også til udtryk hos underviserne, hvilket tyder på, at de på EYE-centeret har dannet et socialt narrativ omkring vigtigheden af dette element i undervisningen.

På EYE-centeret er der en kultur, hvor de studerende hjælper hinanden med at opnå den samme viden og det er vigtigt at hjælpe hinanden og lære fra sig, når det er muligt. De lægger især vægt på, at de hjælper hinanden ude i haverne. Lærerne der underviser i agriculture, understreget at programmets fokus først og fremmest er på agriculture og derefter det akademiske, derfor er det også et certifikat inden for agriculture, de studerende vil stå med efter at have færdiggjort uddannelsen (Interview, afsluttende med praktiske undervisere). Det er også det praktiske som de studerende fremhæver og som de er mest stolte over at. Det store fokus på den praktiske viden og kunnen gør at studerende fra Community College og Universitetet kommer til EYE-centeret for at blive undervist. Jones fortæller, hvordan han og hans medstuderende underviser de studerende, der har et højere teoretisk niveau men som mangler den praktiske erfaring.

J: so I will always encourage people to take advantage of this program, because this program is a good program. Yeah. At the college at the university in Liberia they don't do practical too much, but here everyday we do practical. And everyday we do theory. So it help us to know what we are learning, if you put it on the board, for in the morning we have the academic class, afternoon from one to five we do practicals. So what they teach you on the board they always show you on the field, it is a good program. People from the university in Liberia, coming to do practicals here.

I: They do?

J: Yes. So. They come and I teach them.

I: You teach them?

J: Yeah but when it come to the theory level, they have more knowledge than me, but when it come to the practical, I have more experience than them. So this program is good.

(Interview, Jones)

Det er et helt bevidst valg fra Oxfam IBIS, lederen af centeret og lærernes side at de studerende skal stå stærkt i agriculture, da det er den praktiske viden der sørger for at du

kan få et arbejde eller kan dyrke jorden til eget forbrug (Interview, afsluttende med praktiske lærere). Hvilket også går tilbage til den fortælling de studerende har om motivationen for netop at studere agriculture, og lærernes fortælling om vigtigheden af agriculture. Det bliver understøttet af den fortælling, de studerende har af netop agriculture som uddannelse, og kan kobles op på forståelsen af det Somers forstår som et sociale narrativ.

I undervisningen er det, det praktiske som de fire studerende vælger at fokusere på, selvom det er her, de har sværest ved at sætte ord på, når de skal beskrive undervisningen på EYE-centeret. Der er en tæt sammenhæng med teori og praksis, undervisningen er struktureret sådan, at de studerende først lærer om teorien og derefter udfører det i praksis. Dette er med til at forbinde de forskellige elementer, og skaber derved en sammenhæng mellem teori og praksis hos de studerende. For underviserne er det vigtigt, at det er det praktiske der er i fokus, fordi de mener, at de på den måde giver de studerende de bedste muligheder fremadrettet. Det er en praksis, der ligger et stykke fra hvad de studerende er vant til, hvilket får dem til at negligere de erfaringer, de bringer med ind i undervisningen. Underviserne formår dog at gøre brug af de studerendes erfaringer, både i klasselokalet og i haverne, de studerende der har erfaring med arbejdet får muligheden for at forklare og undervise de andre. Dette gør de på gunde af en overbevisning hos underviserne om, at de studerende nemmer lærer fra hinanden.

3.3.3. Community

Agriculture programmets formål er at give de studerende muligheden for at være selvforsynende og, at de studerende med deres ny erhvervede viden og praktiske kunnen, skal videregive det, til dem der bor i deres community (Feltnote, møde med Mrs. J). Det er en fortælling de studerende indskrifter sig i, og som kan forklares med det sociale narrativ de har på EYE-centeret omkring, at det er vigtigt at hjælpe hinanden. Vi besøgte Gibson i hans community en søndag og blev inspireret til at spørge ind, til noget af det vi blev fortalt den dag:

I: Okay. When we visited you at your place we talked about that your home garden was for the community as well. That you could help the community. Can you maybe tell me a bit more about how your home garden helps the community?

G: Alright, thank you very much. Because for this we just started and from here I was able to talk to my community that after the program to have a big community farm. That if possible I will provide many seeds. So that we can see how best we can make our community farm. One of the benefit we are getting is some of the community member are gardening (...) we go there they ask to help them and give that instructor how to plant it. And also my home garden, they saw my home garden and they were encouraged to actually join me. After we try to have a big farm in our community.

I: So the community joins you in your garden?

G: Yeah they want, they saw the garden, they saw the encouragement, they are saying that after the training I should come on the community so that we can work together and have a big farm. So like I am going to be their training and they are going to learn how to grow this food, after here. (Interview, Gibson)

Gibson fortæller at han ønsker at opbygge en *big community farm* i samarbejde med de andre i hans community, der allerede arbejder med agriculture. Gibson ønsker at have muligheden for at *provide many seeds*, på den måde undgår de at have store udgifter i forbindelse med opstarten af farmen. Det kan tænkes, at Gibson vil bruge sine egne frø, han får udleveret af skolen som et start-up-kit til sin egen home garden. Gibson har tidligere, under en af de mange frokoster, gjort det klart, at han er taknemmelig for at studere på EYE-centeret. Det er vigtigt for ham at vise sin taknemmelighed ved at deltage aktivt og engageret, samt spise op til hvert måltid (morgen og frokost), da det bliver givet til ham helt gratis (Feltnote, torsdag d.23.11.2017). Det er altså en positiv oplevelse for Gibson at gå på skolen, hvilket kan være medvirkende til, at han ønsker at give det videre til hans community og andre han kender, ligesom da han snakkede om at ville hjælpe sine venner *voluntarily*. En af grundene til at Gibson ønsker at opstarte en fælles community farm, kan også begrundes med, at han ser agriculture som en mulighed for at skabe bedre muligheder for sig selv:

G: (...) You are going to make your own life better, you are not even depend on people to give you food or money. You are going to help other people to make their life better. So it is good for a young person to find himself on agriculture field (Interview, Gibson).

Dette kan være en af grundene til, at Gibson gerne ser, at hans venner fra high school får samme mulighed som ham:

G: The other guys they are actually, they are so in the process of high school, after high school they are saying they will join me in agriculture. Even most of my classmates calling me that 'where you are?' I told them the importance of this training. And they are happy to

come back, to come next year to be here too. So I think I am actually encouraging many friends (Interview, Gibson).

Han udbreder derfor budskabet til sine venner om, at skolen udbyder undervisning til endnu et hold unge i det næste skoleår. Clement ønsker også at se sig selv som en hjælp for resten af hans community og, at han føler, at han gennem uddannelsen på EYE-centeret, har fået en højere status:

CL: I beginning to learn, even I learned many many many things here, that tomorrow I know, if... I said, I graduated next month, I will be much value in the community, because right now, as I speak to you, I serve some subjects to the German (Welt Hunger Hilfe) program manager, right now. I help with subjects to the place now. They call me in any case of any other problems they have with their seeds, they call me and I give solution and I never knew these things before and now, I'm things high high, yes. (Interview, Clement)

Clement er stolt over hvad han har lært og, at han kan bruge det til at blive ansat og hjælpe en NGO. Welt Hilfe Hungers (WHH) lokalkontor ligger i Clements community og det kan være grunden til, at han kæder det at få en større værdi for hans community sammen med det at afhjælpe, de problemer der opstår på WHH's marker. Da snakken falder på communities i interviewet med Teeson, kommer interviewet, ind på de der ikke går i skole og derfor ikke har en uddannelse. Det kan tænkes, at fordi interviewet har taget udgangspunkt i agriculture programmet, at Teeson svarer, som han gør, han starter nemlig en fortælling om hvordan de, i hans community, som ikke går i skole, ikke kender til de teknikker som han har lært på skolen:

I: Can you tell me about the people who are not going to school in your community?

T: Yes, if you are doing something like my brother. Packing, before you transplant, you have to do packing. You have to do packing. The one I show you here. (...) my brother say, 'you are wasting your time. When I'm me I just do plant this, like that, I don't do packing', I said 'no'. Because you don't go to school, you don't have an education, this is what I will educate to you. This is how you are to plant it. People that don't go to school they get hard time in the community. If you don't take time to do it then, most of them they can talk plenty, because they don't know what they are saying. I took three days to convince my brother how to plant. He is convinced he agree with me now. (s8)

I Teesons fortælling bliver han til den lærde, han positionerer sig overfor sin bror til at være den vidende, der skal lære fra sig og som skal uddanne sin bror til at gøre agriculture på den rigtige måde. Gibson har den opfattelse af, at de der ingen uddannelse har inden for

agriculture, ikke kan vide, hvordan man gør det rigtigt, *I said 'no'. Because you don't go to school, you don't have an education, this is what I will educate to you.* Han er altså af den overbevisning, at hans bror behøver at blive undervist af ham for at gøre det på den rigtige måde. Han forklarer også, hvordan de i hans community bruger lang tid på at tale og modargumenterer, fordi de ikke ved, hvad de taler om. Den fortælling Teeson skaber her, ender lykkeligt i og med, at han slutter af med, at hans storebror nu er overbevist om, at Teeson har ret, selv om det tog tre dage. Her gør Teeson brug af emplotment ved at gøre brug af flere forskellige episoder og omskrive dem til en samlet fortælling om, at han har den viden hans bror og community mangler.

Gibson har en snert af den sammen forståelse som Teeson, og som også Jones var inde på med, at før plantede han frø helt tilfældigt. Gibson ser sig selv, som den der skal træne resten af hans community, han skal provide seeds og hjælpe til med den viden, han har opnået igennem agriculture programmet. Vi ved ikke, om det er noget, hans community har ytret ønske om, eller om det er en forståelse, han har fået gennem uddannelsesforløbet.

De positionerer sig altså, som også tidligere beskrevet, som værende bedre til det praktiske arbejde ved agriculture, end dem der bor i deres community, selvom de har levet af landbrug i flere generationer. Det bekræftes af vores afsluttende interview med Richard og Manje, der underviser i det praktiske på EYE-centeret. Her fortæller Richard:

R: In some communities agriculture is looked at from a different point, so the young people who are involved in agriculture they want to be the community changing, they want to make changes in their communities. So for this reason they are highly encouraged to carry on with practical demonstrations in their communities so the farmers will be able to adapt, what these individuals they have learned, what they are learning here, okay? (Interview, afsluttende interview med praktiske undervisere).

Det bliver altså tydeligt, at de studerendes syn på hvordan agriculture bliver udført i deres communities, ikke foregår på den 'rigtige' eller 'bedste' måde, er blevet præget af deres underviseres forståelse af hvad der foregår i de forskellige communities. Underviserne ønsker, at de studerende ender med at udføre agriculture på en anden måde, end den de kom med, de ser det derfor også som, at de studerende skal være med til, at *the farmers will be able to adapt*. I og med, at de ønsker, at de studerende er *highly encouraged to carry on with practical demonstrations in their communities*, fortsætter undvisernes deres supervision i de studerendes home gardens 6 måneder frem. Det gør de for at undgå, at de

studerende glemmer, hvad de har lært og fordi, de stadig kan lave fejl (Interview, afsluttende interview med praktiske undervisere).

Når det kommer til fortællingen om deres communities, handler det i bund og grund, et ønske om at hjælpe dem de deler community med. Dette kan dels tilskrives det sociale narrativ, de deler på EYE-centeret, dels, at det er formålet med agriculture programmet og dels, at de nu positionerer sig som værende de lærde inden for agriculture, og der derfor og grundet en taknemmelighed over for deres deltagelse i programmet, munder ud i en lyst til at lære fra sig og dele ud af deres nyerhvervede viden.

3.3.4. Fremtidsdrømme

Som beskrevet ønsker de studerende først og fremmest at hjælpe dem selv, deres familie og community til *to make their life better*, men der er også plads til at drømme og lægge store planer og mål for dem selv og deres fremtid.

Det store mål Oxfam IBIS har for agriculture programmet, er, at det kan være med til at få nedbragt importen af fødevarer og undgå sult i perioden med regn (Feltnote, samtale med Mrs. J og Mr. D). Når det kommer til de fire studerendes fremtidsdrømme, tænker de også stort, nogle, som Clement, lægger sig op af tankegangen omkring at skabe muligheder for at producere mad til det liberianske folk, i et tidligere brugt citat siger han: *So for me I would like to see myself as a agriculturalist. That I will be able to make a company, to have some investors, maybe organize. So I could producing food to my people, so we can stop this problem.* Med *this problem* taler Clement sig ind i et offentligt narrativ, om, at det er et udbredt problem, at liberianerne sult og, at problemet ligger i, at langt størstedelen af de basale fødevarer bliver importeret. Gibson skriver også sin fortælling ind i det offentlige narrativ, han ønsker, at han gennem højere uddannelse kan få muligheden til at ændre på den tilstand:

I: And you just tell me again, what is your plans for the future? With education and with jobs?

G: Okay. My plan is if I opportune I go to the higher level education. One of my plan is to create a job opportunity for the next generation. Because I want to study agriculture, and if I really study to a large degree I will like to create free vocational skills for the generation, the coming generation. If I opportune. I can do that. And my next plan is to actually 65% to go

around the country and teach other people about agriculture. So it is my plan. For Liberia to have adequate food production. It is my plan. (Interview, Gibson).

Det, at Gibson mener, at han har brug for at uddanne sig mere, før han kan *go around the country and teach other people about agriculture*, gør det tydeligt, at han ikke mener, han ved tilstrækkeligt til, at kunne bidrage til andre end sin egen community.

Et andet tydeligt tegn på, at de har fået en anden forståelse for deres egne muligheder for uddannelse er, at de alle fire tænker i baner hvor community college og universitetet indgår, når de fortæller om deres drømme, efter de har afsluttet agriculture programmet. Da Jones bliver spurgt ind til, hvad han gerne vil med fremtiden, kommer han med en plan for, hvad der skal komme først og hvad der skal ske, når første mål er nået:

J: OKAY! FIRST! After this program I will make my farm, yeah, and I, I started already, I pay people to brush [hans egen have], I have interest in that. And after the program I won't sit home, I will be busy, because I will make my own farm to get money to sponsor me in the school. (...) So I will be happy after this program to make my farm, to use the method they taught me here, the experience I took from here, and also caring it in the community too, to share it with other people, so... first I will making my farm, and second I will be going to the community college. (Interview, Jones).

Jones kommer her med en fortælling om et ønske om at hjælpe sig selv, sin familie og sin community, før han vil gå videre med sine uddannelsesplaner. Som tidligere nævnt fylder det offentlige narrativ, omkring problemet med den store import af mad, meget i Jones fortælling. Han vil gerne være specialist inden for risproduktion, så han kan sænke en store import på Liberias mest basale fødevarer. Derfor vil han gerne være agriculturalist inden for risproduktion, men drømmen slutter ikke der:

J: We have a hole lot of land, so we have to always encourage. So for me I will become agriculture minister and also be an agriculturalist and specialize in rice. (Interview, Jones)

Jones satser altså stort og ønsker at gå ind i politik for at gøre sit til at afhjælpe problemet. For Gibson og Clement handler deres fremtidsdrømme også om at blive agriculturalists på ph.d. niveau og Teeson drømmer også om at nå sit mål om at komme på universitetet:

G: So for agriculture it is very important and for me I love agriculture, and i pray? That I will study all the way to the Ph.d. level. (Interview, Gibson).

Cl: yes, it's the first I want to see in the future. I want to learn more about agriculture, I even want to carrying on to ph.d. (Interview, Clement).

I: What is our final goal in life, what is your dream?

T: Right now, to go to university. (Interview, Teeson).

Det er altså de store drømme om at nå langt i uddannelsessystemet, der er på spil hos de fire studerende. De har gennem uddannelsen fået en tro på at agriculture er deres kald og på baggrund af programmet, har de fået et nyt syn på deres muligheder. Det kan være et tegn på, at selvom underviserne langt hen af vejen har holdt sig til pensum, har formået at vække *refleksioner omkring deres egne interesser* (Kampmann 2008:) og visioner hos de studerende. Visioner de fire studerende deler, som udformer sig i et ønske om at løse den problematik, de ser ved Liberia, som ikke kan holde sulten for døren blandt befolkningen. For Freire ligger frigørelse i de handlinger og refleksioner, mennesker gør sig i og om den verden, de lever i, og deres handlinger for at ændre denne (Freire 1974) om de studerende når deres mål vides ikke, men de har i hvert fald refleksionerne og ambitionerne herom. Dog kan man argumentere for, at agriculture som svaret på alle Liberias problemer er formuleret af andre end eleverne selv, og det er ikke et narrativ, der stilles spørgsmålstejn ved i dagligdagen på EYE-centeret.

Kapitel 4 Konklusion

Vi har gennem den bærende empiri, indsamlet på Oxfam IBIS' EYE-center, metodisk og analytisk arbejdet med både feltnoter og livsverdensinterview for at nærme os en forståelse af hvordan de fire studerende, skaber en mening i deres fortællinger om den kontekst og det liv, de lever i lyset af deres valg om at studere på EYE-centeret agriculture program. Med brug af Somers og Freire har det været muligt at se på både undervisningen på EYE-centeret og at komme denne forståelse nærmere, ved se på de fortællinger der er fremtrædende i de konstruktioner, de studerende skaber.

Gennem deres fortællinger og de narrativer de taler sig ind, bliver det tydeligt, at den mening de tilskriver deres uddannelse og muligheder, ikke blot har rod i deres erfaringer men også den sociale setting de deltager i. De studerende gør brug af både selective appropriation og offentlige narrativer for at tilskrive deres fortællinger dybereliggende mening, også selvom de ikke spillede ind på det tidspunkt, de tog beslutningen om at starte på EYE-centeret. Det kan kobles til den måde, hvorpå de negligerer den viden, de bragte med til EYE-centeret og at undervisningen ikke altid giver plads til i involvering af de studerendes tidligere erfaringer. Erfaringerne bringes dog i spil, i forbindelse med den praktiske undervisning, hvor på både er plads til at trække på egne erfaringer og understøtte hinandens læring. Det praktiske aspekt giver mulighed for sammensmeltningen af teori med praksis, både i EYE-centerets og de studerendes haver. Haverne spiller flere roller, vigtigste er koblingen af uddannelsen med de studerendes communities, hvor de bærer tanken om samarbejde og vidensdeling fra skolen med videre. De studerende ønsker at kunne bidrage til, udvikle og uddanne deres communities og tage en aktiv del i at bidrage til både lokalområdet og deres land, Liberia.

De studerende har på EYE-centeret fået den opfattelse, at de kan ændre deres eget liv og Liberia i en bedre retning, gennem de færdigheder inden for agriculture, de har opnået. Netop det faktum peger i retning af, at der er sket en øget bevidsthed hos dem, hvilket kommer til udtryk gennem deres syn på nyvundne muligheder.

Litteraturliste

African Research Bulletin (2012): Liberia - Boost to agriculture. Vol 49: 11. November 16 2012.

Andersen, Bjørn J. og Sebro, Henrik (2018): Liberia - geografi i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet:

[\(http://denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Afrika/Vestafrika/Liberia_\(Geografi\)\)](http://denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Afrika/Vestafrika/Liberia_(Geografi)) (2/1 2018)

Aning, Emmanuel K. og Sebro, Henrik (2018): Liberia - historie i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet:

[\(http://denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Afrika/Vestafrikas_historie/Liberia_\(Historie\)\)](http://denstoredanske.dk/Geografi_og_historie/Afrika/Vestafrikas_historie/Liberia_(Historie)) (2/1 2018)

Bjørkhaug Ingunn, Bøås, Morten og Kebede, Tewodros (2017): Displacement, Belonging, and Land Rights in Grand Gedeh, Liberia: Almost at Home Abroad. African Studies Review. Vol. 60: 3. December 2017, s. 59-79

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. og Shaw, Linda L. (2011): Writing Ethnographic Fieldnotes. 2. udgave. Chicago og London: The University of Chicago Press.

Freire, Paulo (1974): De Undertryktes Pædagogik. Chr. Ejlers Forlag

Hastrup, Kirsten (2015): Feltarbejde. I: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): Kvalitative metoder. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

IBIS (2013): Education for Change Thematic Programme in Liberia.

Kampmann, Jan (2008): Arven fra Freire - nostalgisk tilbageblik eller fremadrettet kritisk inspiration? I: Pædagogisk Tidsskrift, Nr. 4, s. 28-37.

Kreditanstalt für Wiederaufbau (2014): Reintegration and Recovery Program in South East Liberia. Fourth Phase (RRP IV). June 2014-July 2017-

Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne K. (2015): Deltagende Observation. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Madsen, Claus og Munch, Per (2005): John Dewey i en dansk uddannelsessammenhæng. I: Dewey, John (2005): Demokrati og uddannelse. Oversat af Joachim Wrang. Dewey Biblioteket.

Oxfam (2016): Oxfam Country Strategy. Liberia 2017-2020.

Oxfam IBIS 1: Oxfam IBIS i Liberia. Hentet: <http://oxfamibis.dk/ibis-i-liberia/> (6/1 2018)

Oxfam IBIS 2: Historien kort (<http://oxfamibis.dk/oxfam-ibis-historie/>) (6/1 2018)

Oxfam IBIS 3: Vision (<http://oxfamibis.dk/vision-og-mission/>) (6/1 2018)

Sherman, Frank (2011): Liberia: The Land, Its People, History and Culture. Dar es Salaam: New Africa Press

Somers, Margareth R (1994): The narrative constitution of identity - a relational and network approach in Theory and Society. Hentet: <https://www.scribd.com/document/49680729/Margaret-Somers-The-Narrative> (23/11 2017).

Szulevicz, Thomas (2015): Deltagerobservationer. I: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): Kvalitative metoder. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2015): Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): Kvalitative metoder. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

van der Kraaij, Fred: The Grain Coast, Malaguetta Coast or Pepper Coast before 1822. Hentet: <http://www.liberiapastandpresent.org/Peppercoastbefore1822.htm> (06/01 2018).

van der Kraaij, Fred (1983): Introduction in The Open Door Policy of Liberia. Hentet: <http://www.liberiapastandpresent.org/OpenDoorPolicy.htm#19th%20century%20-%20conquest%20and%20colonisation> (06/01 2018).