



VELFÆRDSMODEL *eller* UDDANNELSESKRISE?

– selvfølghedsfortællinger om uddannelse i tredje verdens skoler

Af Kari Kragh Blume Dahl



Fotos: Pelle Rink

Uddannelse i tredje verdens¹⁾ lande er et komplekst og vanskeligt område, som trods genstand for megen forskning på mange måder stadig er uudforsket og uudtømt. Vanskelighederne består i, at mange aktører og interesser skal samarbejde om det samme projekt ofte i form af eksport af bistand fra rige til de fattige lande, hvilket skaber ulige magtforhold. Når vestlige uddannelsesparadigmer ukritisk eksporteres, opstår etiske komplikationer – andre mennesker i andre verdensdele lever under andre vilkår og har andre forudsætninger og behov.²⁾

Når globalisering på samme tid skaber både nye afhængighedsforhold og øget afstand mellem rige og fattige lande, stilles nye krav til pædagogikken. Der er mange og modsatrettede stemmer om uddannelsesprojektet i den tredje verden både i den internationale litteratur og udviklingsdiskurser, men kun få pædagogiske forståelser, der integrerer visioner med virkelighedens barske realiteter i anderledes kontekster.

Denne artikel sætter fokus på ulandspædagogik³⁾ som et område, der ofte beskrives og forstås enten gennem en forsimplet, negativ optik om fattigdom og undertrykkelse eller via en overdrevet optimisme og tiltro til uddannelsesprojektets potentiale for verdens mange millioner fattige. Disse to "selvfølgelighedsfortællinger" om uddannelse i tredje verdens skoler er med til at sætte dagsordenen for uddannelsespolitiske tiltag internationalt og nationalt, og er derfor vigtige at identificere. Efter en kort ekskursion ind i den komplekse skoleverden og blikket rettet mod selvfølgelighedsfortællingerne, stilles skarpt på læreren som den ofte eneste uddannelsesaktør på lokalt niveau og en på mange måder magtfuld person i uddannelsesspørgsmål, der har stor betydning for den konkrete skolehverdag. Artiklen bygger på empiri fra et toårigt feltarbejde udført i et landområde i det vestlige Kenya.⁴⁾

Et blik ind i skolen

I Kenya ligner skolehverdagen den i andre afrikanske skoler, som mange tilsyneladende kender billedet af jvfr. følgende observation fra en skole i Kenya:

Sammenfaldne, lerstampede huse med et minimum af hjemmelavede bænke og borde, hvor eleverne i massevis klumper sig sammen for at følge lærerens "talk-and-chalk" oppe i den ene ende af lokalet. "Talk-and-chalk" er lærerens ofte (lange) envejsmonologer kun afbrudt af skriverier på "black-wallen" – det stykke sortmalet væg, som i mange landsbyskoler gør det ud for tavle.

Tekstbøger er der ikke noget af, i stedet sidder eleverne med hver deres noteshæfte og en spidset blyant, hvor de tager notater og kopierer indholdet af fra tavlen. Der spares på papiret, noteshæfterne bliver helt fyldt ud. Udenfor bager solen ned, midt på dagen står heden og det røde støv i et flimrende inferno. Klokkeren, som ringer ud til frikvarter, er metalfælgen fra et gammelt bilhjul, som en af de ældre elever slår på med en metalstav. Børnene løber ud for at holde frikvarter. Drengene spiller bold med en hjemmelavet fodbold af sammensnørede plastikposer, og pigerne hopper elastik med sisal snor.

Billedet af skolelivet ligner fra første øjekast meget, hvad der foregår i skolen på de hjemlige breddegrader. Men andet og mere er på spil: Skolen i landområderne er for de allerfleste børn i tredje verdens lande det eneste alternativ til et liv i markerne og én af få chancer for et liv, der måske kan føre til et "white-collar job". Et arbejde hvor menneskene går med "hvide kraver" i, hvad der i denne del af verden forbindes med et "rigtigt" arbejde, dvs. et pengebetalt job på et rigtigt kontor med computere og elektricitet. En ansættelse i den offentlige sektor er for mange mennesker det ultimative mål, og derfor investeres mange ressourcer på at uddanne i det mindste én "breadwinner"⁵⁾ i hver familie i håbet om, at vedkommende vil klare den lange eksklusionsvej til de højere uddannelsesinstitutioner og videre i et pengebetalt job.

Men helt ned til mindre end én ud af 800 unge fra landområderne i mange fatti-

ge lande tilbagelægger skolevejen til universitetsniveau. Det er alt for let at droppe ud af skolen: Skolegang er i princippet gratis, men koster mange penge til uniform, noteshæfter og uofficielle skoleafgifter. Et kompleks af fattigdomsrelaterede problemstillinger gør det svært for børnene at blive i skolen. Ofte sætter de materielle rammer grænser for en elevs muligheder: Et noteshæfte til at skabe sin egen "tekstbog" i en ellers tekstbogløs skole ved at kopiere tavleindholdet ned, et par plasticsandaler til at minimere antallet af sygedage og risikoen for at droppe ud af skolen ved at beskytte foden mod indtrængende jordparasitter.

Virkeligheden i landsbyskolerne står – som observationerne ovenfor illustrerer – i skærende kontrast til de mange håb og forventninger, som knyttes til skolen. Et besøg i landdistrikterne viser ressourcefattige og nedslidte skoler med lærere i en tilsyneladende autoritativ og ensidig undervisningspraksis i materielt underbemidlede omgivelser – overfyldte klasselokaler uden bænke, borde og undervisningsmaterialer, hvor eleverne størstedelen af dagen er beskæftigede med at skrive af efter tavlen eller vente på læreren, der af forskellige årsager ikke er på skolen.

Ofte er det materielle mangler og deficiitter, der springer i øjnene i skildringerne af tredje verdens skoler. Mere sjældent er der fokus på, hvordan uddannelsessystemets egne aktører – lærere og elever – lokalt løser problemerne, ofte med overraskende og positive resultater trods svære vilkår. Men først nogle centrale syn på skolen i den tredje verden.

Selvfølgelighedsfortællinger

Grundskolerne i den tredje verden kan man med Bourdieu's teori om felt (1977) forstå som et særskilt subfelt i det "store" felt, uddannelsessystemet. Subfeltet er bl.a. kendetegnet ved, at det inkluderer bestemte måder at tænke børn, undervisning og udvikling på. Med Marcus (1995: 18) kan man begribe disse måder at opfatte på som metaforer for børn, læring og uddannelse. Metaforerne gennemsyrrer

hele forståelsen af feltet og bliver nærmest "selvfølgelighedsfortællinger", som sætter norm for, hvordan man opfatter skolen og dens rolle i tredje verdens lande, og følger lig hvordan der skal handles overfor problemerne.

I litteraturen og de politiske programmer på skole- og uddannelsesområdet i den tredje verden skinner ofte to grundliggende selvfølgelighedsfortællinger om uddannelse igennem: For det første uddannelsesprojektet i tredje verdens lande som et økonomisk, globaliseret velfærdsprojekt, der giver grund til optimisme og vækst. Dette er en fortælling ofte formuleret af internationale uddannelsesdonorer som fx Den Internationale Valutafond IMF, Verdensbanken samt forskellige "Non-Governmental Organisations" (NGO) gennem de enorme investeringer i uddannelse, både fra det internationale samfund og fra tredje verdens landene selv.⁶⁾

For det andet uddannelse som et moderne oplysnings- og autonomiprojekt i civilstaten, der er slået fejl. Kritikere hævder, at uddannelsesprojektet i den tredje verden ikke har formået at løfte de fattige lande ud af problemerne, og i nogle tilfælde endda forværret situationen ved ureflekteret at kopiere vestlige skolestrategier over i lande og kulturer, der ser ganske anderledes ud.⁷⁾

De to selvfølgelighedsfortællinger udgør på mange måder to sider af samme sag. De er begge præget af en normativitet med mange nærmest ideologiske fællestræk som fx en urealistisk tro på, at uddannelsesprojektet kan redde verdens problemer også for de fattige lande, hvilket følgelig slår fejl i mødet med realiteternes verden. Samtidig lærer de os intet om den kulturelle produktion af subjekter i tredje verdens skolen. I stedet må vi, som Hara-way skriver (1992), rette blikket andetsteds og udfordre de selvfølgelighedsfortællinger om uddannelse i den tredje verden, som er med til at begrænse og konstruere bestemte opfattelser af uddannelsesvirkeligheden for millioner af børn, unge, deres lærere og familier verden over.

Det store spørgsmål om, hvorvidt uddannelsesprojektet i tredje verdens lande kan give grund til optimisme eller er fejl-

slået, kan kun besvares ved en detaljeret analyse af de to tilsyneladende modsatte selvfølgelighedsfortællinger om uddannelsesprojektet, som er fokus i de næste par afsnit.

Velfærdsmodel med grund til optimisme?

Den første selvfølgelighedsfortælling er en diskurs præget af optimisme, håb og tro på uddannelse som vejen til fremskridt og velfærd, og som afspejles i den massive økonomiske investering i uddannelse som moderniseringsstrategi.⁸⁾

Helt tilbage til uafhængigheden i starten af 1960'erne var uddannelsespolitikken i det østlige Afrika drevet af en populær tro på, at industriel og teknisk træning, dvs. "videnskabeliggørelse" af nationale curricula, kunne bidrage til udvikling, vækst og velfærd. Tanzanias ministerpræsident Nyerere pegede i 1967 på "selfreliance"⁹⁾ og den brasilianske pædagog Paulo Freire i 1973 på kritisk, folkelig bevidstgørelse "conscientization" som ideal til en alternativ uddannelsesstrategi i den tredje verden med fokus på socialisme, bevidstgørelse og politisk uafhængighed af vesten og den vestlige kolonialuddannelse, der historisk set implicerede liberalisme og markeds kræfter. Det internationale samfund udformede i 1990 Jomtiendeklarationen "Education-for-All" (EFA),¹⁰⁾ der bygger på en lighedstankegang om at indføre gratis, universel og obligatorisk grunduddannelse for alle i verdens fattige lande. Deklarationen er cementeret i en stærk tillid til menneskerettigheder og demokrati som primær strategi til at bekæmpe fattigdom og fattigdomsrelaterede problemer. Dakardeklarationen fra 2000 fokuserer på bl.a. køn, voksenuddannelse og for første gang et kvalitetsaspekt i uddannelse.¹¹⁾ Men i mødet med ulandenes omfattende problemkomplekser og anderledes værdier og kulturer ser projektet på mange måder ud til at være kuldsejlet: "Uddannelse-for-alle" strategien har ikke skabt mere demokrati, folkeoplysning og øget menneskerettighederne, ej heller formået at bekæmpe den voksende fattigdom og ulighederne i de fattige lande og på verdensplan. Den globale ulighed mellem rige

og fattige lande ligesom ulighederne internt i ulandene er derimod øget på stort set alle områder (Vilby 2002).

På trods heraf er uddannelsesplanlægningen om "selfreliance" – tematiseret ved begreber som demokrati og deltagelse – slået kraftigt igennem også i ulandenes egen uddannelsesplanlægning.¹²⁾

Det understreger, hvordan der også blandt mange fremtrædende forskere og politikere i fattige lande som Kenya er stor tillid til den internationale uddannelsesdoktrin uagtet de mange etiske komplikationer og uintenderede effekter, når vestlige uddannelsesparadigmer ukritisk eksporteres. Fra international og national side praktiseres og forstås "demokrati" og "deltagelse" ofte indenfor en ramme af handlinger, moral og etik, mens lokale befolkninger ofte tager et helt andet fokus, nemlig "deltagelse" som ressourcer og fordelingen af dem. Staten vil forebygge med oplysningskampagner og sundhedsundervisning i skolerne, mens befolkninger vil have del i adgangen til sundhedsressourcer som lægehjælp, medicin og hospital.¹³⁾

Disse forskelle i opfattelser er med til at cementere afstanden mellem befolkning og stat, og mellem det internationale samfund og landene i Syd.

I Kenya, som i mange andre tredje verdens lande, har den positive værdisætning af uddannelse medført store økonomiske investeringer i uddannelsessystemet. Primærskolelærere er således den største gruppe af formelt ansat og uddannet arbejdskraft i Kenya, hvilket i sammenligning med andre Sub-Sahara lande har medført relativt få elever pr. lærer. Næsten hver eneste landsby har sin egen skole med statsansatte lærere og skoleledere samt nationalt curriculum og eksamenspligt. Der eksisterer med andre ord en omfattende og relativt stabil fysisk og administrativ "infrastruktur" i uddannelsessystemet. Selvom skolen i fx Kenya langt fra opfylder internationale og nationale fordringer, afspejles lokale folks håb og forventninger i de enorme investeringer i uddannelse. Mere end 800 millioner børn og unge på verdensbasis – den store majoritet fra fattige lande – er indskrevet til skolegang.¹⁴⁾

I mange tredje verdens lande investeres

op til næsten en tredjedel af det totale offentlige budget på uddannelse, hvilket er omtrent dobbelt så stor en andel som fx vestlige lande investerer.¹⁵⁾

Støtte til uddannelse er for mange internationale donor- og udviklingsorganisationer et prioritetsområde. Alt dette understreger, hvordan uddannelse i et land som fx Kenya bedømmes som et positivt symbol på velfærd og fremskridt, og hvordan uddannelse har etableret sig på en betydningsfuld og indflydelsesrig position i fattige samfund såvel som i verdenssamfundet.

I mange fattige lande approprieres uddannelse som en "uddannelsesgave"¹⁶⁾, dvs. et gode og en positiv strategi til at hævde position og maksimere livsbetingelser¹⁷⁾. Symbolsk i form af status og prestige, lukrativt som strategi til senere indkomstgenerering. Også Kenya har i den nationale planlægning, som mange andre afrikanske lande, tillagt uddannelse stor betydning.¹⁸⁾

I 2003 blev grundskolen i Kenya officielt gratis ved, at skoler ikke længere måtte opkræve brugerafgifter. Børn og unge strømmede i stort antal til skolen med overfyldte klasseværelser til følge i håb om at opnå det eftertragtede afgangsbrev, "Kenya Certificate of Primary Education" (KCPE), der i teorien åbner mulighed for en vifte af muligheder for uddannelse og jobs. For langt størstedelen ender grundskolen dog op med arbejde i marken, hvilket er med til at understrege mange kenyanseres faldende tillid til uddannelse.¹⁹⁾

Men trods den tilsyneladende store tillid fra alle sider til EFA, synes den ikke at medføre de ønskede forandringer. Udover lave gennemførselsprocenter og et uddannelsesniveau, der sjældent rækker udover grundskolen, så oplevede jeg i mit toårige ophold i Kenya sjældent den såkaldt vestlige version af uddannelse omsat i tilsvarende praksis, hvad angår intentionerne om demokrati og deltagelse. Det er iøjnefaldende, hvordan man næsten overalt fra de ministerielle rundborde til lærerværelserne refererer til begreberne "child-centered" og "pupils' participation". Men begreberne får en anden betydning ude i skolerne, hvor "deltagelse" ofte handler om økonomisk og fysisk deltagelse snarere

end politisk, social eller kulturel deltagelse. Elever kan fx "deltage" i undervisningen ved at engagere sig i praktiske aktiviteter som rengøring af skolegrunden og hente vand til lærerværelset eller betale uofficielle skoleafgifter, som lærerne opkræver fra tid til anden. Vestlige uddannelsesidéer omsat i praksis er noget, både lærere og andre uddannelsesagenter har stor viden om – men ikke noget, der umiddelbart synes at sætte spor i den konkrete, pædagogiske praksis.

Uddannelseskriser mellem negationer og bekymringer?

Den anden selvfølghedsfortælling, som er kritikken af uddannelsesprojektet i tredje verdens lande, er opstået i kritik fra flere sider, både fra de vestlige lande og tredje verdens landene selv:

"In what is called the 'Third World', however, mass schooling is not delivered on its promises. In fact, this may understate the problem dramatically. Some would claim that it would not be an exaggeration to say that the modernizing project sponsored by many governments in the Third World has simply been a failure. How are we to understand this?" (Fuller 1991: ix).

Spørger Fuller. Spørgsmålet om uddannelseskrisen i den tredje verden udsiger på mange måder noget centralt om, hvordan uddannelsesprojektet i fattige lande opfattes – nemlig som "fejlslået". På mange måder er det også sandt. "Det moderne uddannelsesprojekt", der ved hjælp af et videnskabeligt, konkurrencepræget og elitært system skal skabe teknologisk, økonomisk og social fremgang, står i skarp kontrast til uddannelsesvirkeligheden. Læreren i landsbyskolen skal undervise eleverne i noget stof, langt fra den virkelighed, de lever i, og uddanne dem til nogle kompetencer, de ikke selv er blevet uddannet til – dette under væsensforskellige omstændigheder i forhold til skoler i "rige" vestlige lande. Resultatet er, at mere end halvdelen af eleverne i tredje verdens lande dropper ud af primærskolen før den afsluttende eksamen, og tæt på 900 millioner mænd og kvinder på verdensbasis er stadig

absolutte eller funktionelle analfabeter.²⁰⁾

Opfattelsen af, at uddannelsessituationen i tredje verdens lande er i krise, er da også i stort omfang opstået, fordi uddannelse opfattes som del af et økonomisk velferdsprojekt, der er slået fejl.²¹⁾

På trods heraf investeres mange ressourcer i uddannelse: Tre ud af fire børn og unge i en skolesøgende årgang i mange ulande er trods fattigdom og drop-ud indskrevet i primærskolen.²²⁾

Store dele af de offentlige budgetter i mange ulande går som nævnt til uddannelse, og mens staten betaler lærerens løn, sørger landsbyboerne med deres ofte sparsomme midler for alle andre faciliteter som skolebygninger, undervisningsmateriel og uniform. Alt dette vidner om engagement og potentiale blandt lærere, elever og forældre for at skabe en grundskole for alle, som vel næppe er en "failure".

Uddannelse forstås og praktiseres som vejen ud af fattigdom, sygdom og forarmelse, og opfattes fra både international, national og lokal side som en ressource værd at investere i.

På internationalt niveau har bistand til uddannelse således i årtier været et centralt fokuspunkt i vestlige landes udviklingsprogrammer. Problemet er, at tredje verdens accept af vestlige uddannelsesmodeller på mange måder er stemplet af de internationale låneorganisationers betingelser om at globalisere landsbyskoler med moderne, vestlige curricula.²³⁾

Dette falder dog på nogle måder fint i tråd med mange tredje verdens landes ambitioner om at udvikle moderne statsapparater.²⁴⁾ Samtidig opfatter landsbyboere uddannelse som del af et individuelt velfærdsprojekt og en vej for den enkelte til at opnå del i uddannelsesgaven og "det gode liv".

Fullers udsagn om, at tredje verdens uddannelse er mangelfuld og "defekt", kan derfor problematiseres. Samtidig med at både mennesker og statsapparater investerer stort i uddannelse, eksisterer en omfattende viden om at skabe uddannelse på anderledes præmisser. Disse præmisser passer dog ikke altid lige godt ind i vestlig uddannelsesestænkning, fordi ressourcerne, samfundsstrukturerne og de sociokulturel-

le faktorer er ganske anderledes på fremmede breddegrader. Menneskene savner fx ikke "rigtig" viden. Dette kom tydeligt frem i interviews med lærerne: "Child-centered" og "participatory" henholdsvis "teacher-centered" var nogle af de mange pædagogiske begreber, som lærerne brugte, når de talte om ideel henholdsvis uegnet undervisning. Men idealerne blev sjældent omsat i adekvat praksis. Med mange elever i klasserne må lærerne applicere en "økonomi" tilgang i forholdet til eleverne. Uddannelse bliver en slags "crowd control" – kontrol af masserne.²⁵⁾

Mange lærere oplever, at skolen inviterer til at "fylde eleverne op med viden" – i vestlig optik en tabula rasa-pædagogik, der smitter af på måden, hvorpå man opfatter eleverne, nemlig som tomme kar prisgivet omgivelserne. Mange års fokus i udviklingsdebatten på økonomi, konkurrence og teknologi synes at have forplantet sig til synet på de menneskelige ressourcer. En skoleleder udtrykte det således: "Children come to school, and they are nothing. We [the teachers] shall develop them from nothing to something." De fleste lærere opfatter problemerne som primært bundet op i økonomiske og ressourcemæssige – ikke videnskæmmæssige – deficiitter. Lærerne oplever ikke behov for mere viden men derimod finansiel hjælp og muligheder for at etablere mere symmetriske dialoger med menneskene i ministerierne og administrationen.

På alle niveauer eksisterer altså en tro på, at demokrati og deltagelse i skolen – dvs. at magtstrukturer vendt på hovedet helt ned på klasserumsniveau – kan afhjælpe demokratiske samfundsproblemer og fremskynde opbyggelsen af en civilstat, hvor demokrati og velfærd er allemands eje. Men i mødet med virkelighedens realiteter falder de gode intentioner ofte til jorden. Statsapparatet i mange tredje verdens lande er præget af en høj grad af bureaukrati, som gennemsyrrer samfundet på alle niveauer, og som forstærkes af manglen på ressourcer og transparens. Læreren er en central uddannelsesaktør men møder mange problemer, bl.a. fordi staten bruger mange ressourcer på at ligne vestlige moderne civilstater uden at

have den nødvendige struktur til at støtte op om implementeringen af uddannelsesambitionerne. Som motiveret, strategisk og på mange måder fantasifuld medspiller får læreren alligevel trods alle odds knækket uddannelsesproblemet, som er fokus i de næste afsnit.

Læreren: Strategisk viden og kampen mod fattigdom

Lærerne i landsbyskolen er én af få sociale grupper med formel uddannelse i landområderne, og fungerer derfor på mange måder som "gatekeeper" (Lewin 1966) for hvem i børnemasserne, der opnår uddannelse, og hvem ikke. Særligt i svage civilstater er læreren en central uddannelsesaktør med stor magt omkring at implementere uddannelsesideologi på lokalt niveau og derfor relevant at fokusere på. Læreren navigerer i det konfliktfyldte uddannelsesfelt vidner om stor opfindsomhed, optimisme og strategisk kunnen som modtræk mod fattigdommens kompleksitet.

Bourdieu (1993: 73) sætter fokus på feltet som et socialt system af objektive relationer mellem dets positioner, hvor aktørerne gennem akkumulering af forskellige former for kapital kan fremme eller restringere egen og andres legitime deltagelse i feltet, dvs. på forskellig måde opnå magt og indflydelse over forhold, der opleves vigtige eller som på spil. Motiver og handlinger er altså ikke individuelle fænomener, men skal mere forstås som integrerede i komplekse magtkonstellationer og modsatrettede interesser, som involverer aktørerne i en uafbrudt proces af forhandling og fordeling af muligheder og ressourcer.

Ofte sætter den sociale, kulturelle og materielle kontekst ramme for, hvordan læreren kan udskære den vej i uddannelsesprojektet, som anses vigtig og mulig – underlagt de legitime regler og værdier i uddannelsesfeltet. Ved at opfatte lærerrollen som deltager i et uddannelsesspil, kan man italesætte muligheder og barrierer, som lærerne, skolen og eleverne er viklet ind i.

Bureaukratiet i den offentlige sektor i Kenya er en central, kontekstuel betingelse for lærernes handlemuligheder. Historisk

repræsenterer den et opgør med den britiske kolonialtids enevælde og undertrykkelse af masserne til manuelt arbejde.²⁶⁾ Samtidig er bureaukrati en måde for svage nationalstater at signalere effektivitet på, herunder ligeret for love og regler.²⁷⁾

Bureaukratiets fremkomst som magtfuld struktur i uddannelsessystemet har mange konsekvenser for skolehverdagen. Bureaukrati betyder regler, og regler sanktion – og dem er der mange af i Kenyas skoler. Det er svært for ikke at sige umuligt for en fattig landsbyskole at leve op til kravene for en moderne skole på vestlige breddegrader, der kører i ganske anderledes gear. Ikke desto mindre forsøger skoler og uddannelsessystemer i mange tredje verdens lande med alle kræfter at leve op til de bureaukratiske fordringer, med store konsekvenser for skolehverdagen:

Midt på dagen kører den lokale uddannelsesinspektør på én af områdets eneste knallerter ind på skolepladsen. De fleste af lærerne er på lærerværelset og skynder sig nu hen til skolens register- og logbøger for at udfylde de manglende registreringer om undervisningen, eleverne, stoffet, eksaminer. Resten af lærerne skynder sig tilbage til klasseværelserne og begynder højlydt at undervise eleverne. Enkelte af eleverne er på forhånd instrueret i "rigtige svar", når inspektøren træder ind i klasseværelset. Andre elever sendes hjem til fraværende lærere for at hente dem tilbage til skolen, før inspektøren opdager, at de er væk. Men nogle af lærerne er igen taget til byen for at hente løn, der stadig her midt på måneden ikke er kommet. Da inspektøren går, forsvinder de fleste lærere fra skoleområdet. Nogle går ud for at "fange elever ind" til skolen, som af forskellige årsager er droppet ud. Eleverne bliver tilbage i klasserne og terper undervisningsindhold, skolelederen overvåger fra den slidte "kontorbygning".
(Observation fra skole i Kenya)

Det uddannelsespolitiske system i Kenya reguleres på lokalt niveau af inspektører og rådgivere "advisors" – på samme tid kontrolinstanser og ressourcer, der skal hjælpe til at gennemføre EFA lokalt via overvågning og vejledning. Men lærerne oplever "hjælpen" som sanktion og discipli-

nering, og applicerer derfor mange "ad hoc" strategier for at leve op til uddannelsesautoriteternes krav om fx fysisk tilstedeværelse i klasseværelserne og registrering af alle undervisningsaktiviteter. En sammenstilling af aktiviteter i løbet af en skoledag viser, at mange lærere bruger op til en tredjedel af tiden alene på at udfylde registre og gennemføre eksaminer og tests. En anden tredjedel går med at tage til byen for at hente den ofte forsinkede løn, lokalisere uddrokkede elever eller med elevernes hjælp indkomstgenerere til skolens drift. Tid, som går fra undervisningen. Det kræver smidighed, tid og energi at udfylde lærerrollen i en gennemreguleret skolehverdag. For læreren betyder skolehverdagen en konstant navigeren mellem pres og forventninger fra det officielle uddannelsespolitiske system og så realiteternes verden, der ofte langt fra lever op til de vestlige standarder, som skolen i Kenya såvel som mange andre udviklingslande indskraver sig selv i.

Magt avler modmagt, og disciplineringen af lærerne slår igennem på forskellig måde i skolehverdagen overfor eleverne. En af de første dage under feltarbejdet observerer jeg på en skole, hvordan læreren begynder at piske med spanskrøret henover hovederne på en flok 5-6-årige elever i *standard one*, første klassetrin, så snart jeg er inden for synsvidde. Afstrafningen ophører imidlertid med det samme, jeg er uden for synsvidde. Handlingen synes klart at afspejle lærerens pædagogiske syn, eller gør den? Måske er afstrafningen af eleverne et udtryk for lærerens materialiserede italesætning af "god pædagogik" i en ellers gennemreguleret og disciplinerende praksis. Eller måske et udtryk for frustrationer og angst fra en ung lærer over ikke at leve op til de tilsyneladende uopnåelige krav. På andre tidspunkter kan jeg iagttage, hvordan lærerne forholder sig kritisk overfor andre lærere, der anvender fysisk afstraffelse, når en elev overtræder en af de mange skoleregler fx tale stammesprog eller have krøllet uniform. Lærerne er meget vidende om og bruger megen tid på at diskutere "god pædagogik", men de fysiske og sociokulturelle rammer sætter ofte grænser for det gode eksempls udbredelse.

Alligevel er det med stor opfindsomhed og optimisme, at lærerne trods en virkelighed med store materielle mangler gennemfører undervisningen:

Regnen har stået ned i dagevis gennem det utætte tag, latrinet er brudt sammen og børnene sidder i lange rækker med bare ben på det lerstampede gulv i rummet, der udgør det for klasseværelse. Bøger er der ingen af, så eleverne fremstiller deres egne bøger ved at kopiere ned i noteshæfter fra den tæt-skrevne tavle. Skoletaskerne er fint sammensyede af falmede stykker lærredstøj, der hænger i snorlige rækker på den ene lerklinede væg. Læreren er ved at demonstrere hygiejne ved at sætte opvask til tørre på et hjemmelavet stativ af trægrene. Udenfor på skolens græsareal ser jeg en stribe interimistiske vindpille, lavet af eleverne i fysiktimen for at illustrere miljøvenligt energiforbrug. Nede ved børnenes latriner er der ophængt en brugt enliters plastikdunk med vand i til håndvask. Vandet løber ud af et hul i bunden, når man fjerner ”proppen” – en brugt spids af en BIC-kuglepen. (Observation fra skole i Kenya)

”Håndvaskeprojektet” kunne synes et naivt forsøg på at imødekommeh fundamentale sundhedsproblemer i en kontekst med mange sygdomme og få ressourcer fx til medicin og lægehjælp, men sammenfatter ligesom de hjemmelavede tekstbøger, skoletasker og håndvaskefaciliteter de håb og forventninger, som peger i andre retninger for at drive skole i en fattig kontekst.

Den symbolske værdi af skolegang i Kenya og den betydning, hvormed subjekterne indskriver sig som ”skolede” individer, aflæses ikke alene i de fine udsmykninger af lærerværelset med kulørte papirer med håndskrevne ”ordsprog”, sirligt udfyldte noteshæfter og omhyggeligt anlagte køkkenhaver med papskilte på afskårne pinde, men også i hvordan lærere, elever og skoler i fællesskab fejrer strømmen af ”skole-mærkedage” fx ”Education Day”, ”Music Festival”, ”Sports Day” og ”Games Day”. De mange årligt tilbagevendende begivenheder illustrerer, hvordan skolen opfattes som vigtig del af det daglige liv:

Skolen tager sig ud fra sin bedste side med

elever i nyvaskede uniformer, der stiller op i lange rækker og markerer banen, hvor de ældste klasser fra forskellige skoler dystre mod hinanden. En lærer i gul genbrugstræningsdragt leder med alvorlig mine spillet med et håndklæde og en fløjte. Farverne på elevernes uniformer angiver hvilken skole, de kommer fra. Lærernes cykler er i dagens anledning vasket skinnende rene, og i ”køkkenafdelingen” – en græsbelagt lerhytte bagved skolebygningen – laver nogle kvindelige lærere og elever mad til den efterfølgende bespisning af gæsterne. Borde og bænke er bragt udendørs, her sidder lærerne og undervisningsautoriteterne og følger med i spillet. ”Denne dag har alle set frem til”, hvisker en kvindelig lærer, et velkomment afbræk til at komme ud af klasseværelserne. Et fodboldhold har vundet, og eleverne strømmer jublende til fra alle retninger. Sammen bevæger flokken sig nu rundt på pladsen, mens de synger ”high, high like an aeroplane”, og ”low, low, like a snake”, for at illustrere vindere og tabere, mens de skiftevis strækker sig op på tå og går ned i knæ. (Observation fra skole i Kenya)

Arrangementet er en mulighed for lærere og elever i en travl hverdag til at socialisere og fejre med andre skoler i en blanding af fællesskab, fysisk udfoldelse og faglighed. Det er på sådanne tidspunkter, hvor der er langt til billedet af sultne, syge og passive børn med fluer i øjnene, at man kan iagttage optimisme, glæde og stolthed over lærerarbejdet og for eleverne begejstring over at gå i skole.

Overskridende læring på trods

Med mange elever i klasserne kan det være svært at afvige fra envejsundervisning, disciplinering, konkurrence, et ”science”-orienteret indhold og en elitær organisering af skolehverdagen.²⁸⁾

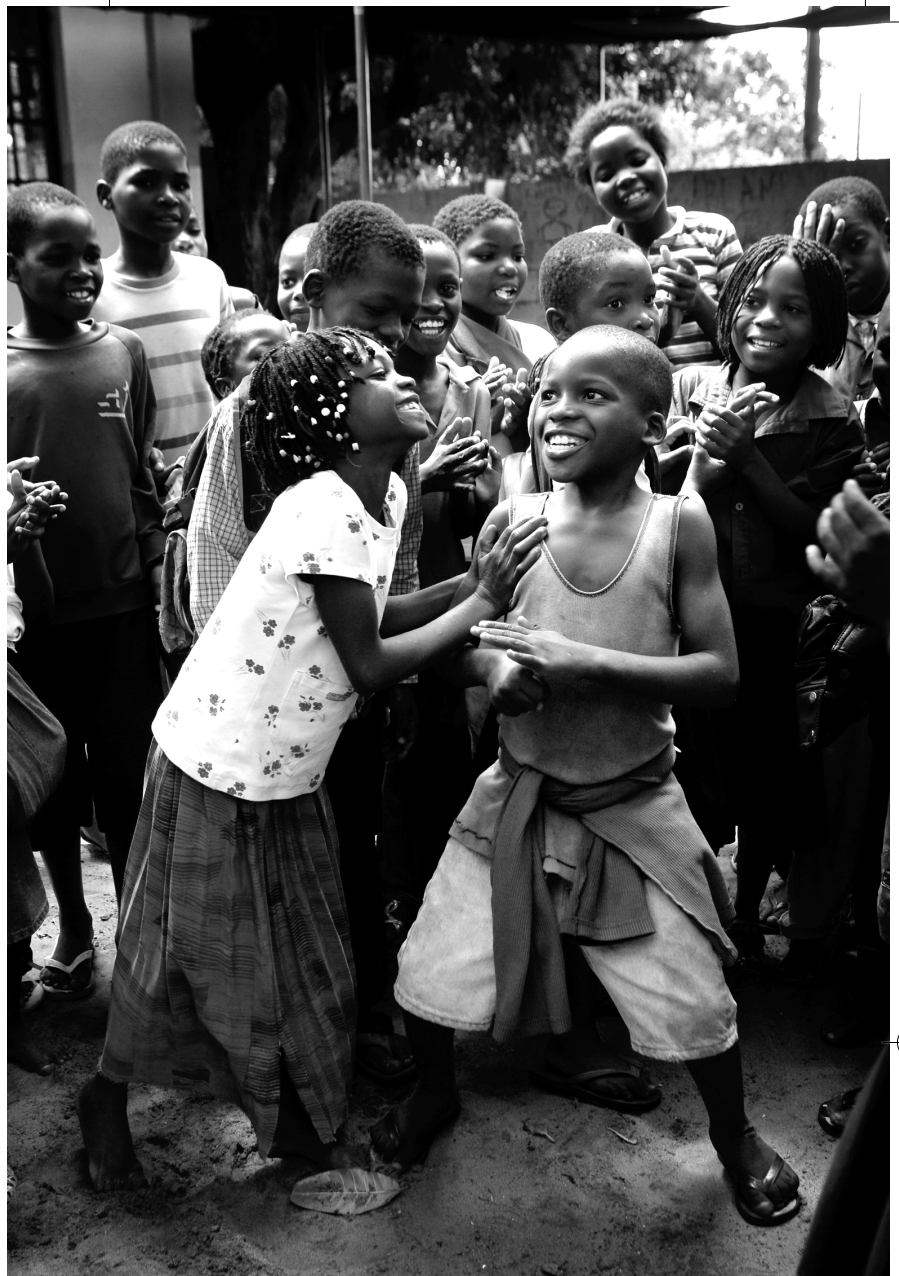
Men nogen gange tilsidesættes hverdagens mange forhindringer, og alders-, magt- og videnshierarkierne udviskes:

En dag har skolen ved et tilfælde fået fat i to små, brugte plasticpianetter. To lærere tager dem straks om halsen og forsøger at spille på tangenterne. Børnene ler, mens de hæng-

er ud af murbrokkerne i klasseværelsernes vinduesrammer. Nogle mindre elever danser rundt om de to lærere: "Teacher, you don't know how to play that thing!". "Yes, but I am trying. People do not know everything. Some people know some things better than others", svarer læreren og fortsætter med at trykke på tangenterne. Det var klart, at den ene lærer er mere øvet end den anden, fra hvem der ikke kommer megen sammenhængende lyd. Nogle ældre elever råber til den anden lærer: "Teacher, you know how to play it!" Læreren smiler: "I used to play this thing before when I was in college." (Observation, Dahl 2005)

Dette er én af få gange under det to-årige feltophold, hvor jeg kan iagttage børn og voksne i mere symmetriske relationer. "The Other Day" eksemplificerede en anderledes læringsituation end den oftest forekommende i en del af verden, hvor børn forventes at vise respekt og adlyde voksne.²⁹⁾ Den pædagogiske strategi i "The Other Day" satte fokus på kvalitative aspekter og placerede barnet – ikke læreren – i centrum. Det kan være én af måderne for individet at finde ny mening i et hverdagsliv, der opleves mangelfuldt. Ved at rette søgeprocesserne ud over hvad Heller (1984) kalder for "hverdagslivets selvfølgelige orden", kan individet finde ny mening og få mulighed for at modificere bevidsthed og refleksion. De to læreres opførsel fremtvinger en situation, hvor børnene – trods alders- og generationshierarkier – både engagerer sig i og italesætter lærerens ellers ukrænkelige autoritet. Eleverne retter åbenlyst henvendelse til læreren, uden først at være blevet spurgt, og dette på en måde, hvor en lærers ufejlbarlighed bliver åbent italesat. Det hierarkiske lærer-elev-forhold udviskes.

I Kenya som mange andre tredje verdens lande, hvor hovedparten af befolkningen lever i en subsistensagrøkonomi med en arbejdsintensiv



teknologi centreret om bl.a. mange medhjælpende børn, er den optimale forældrestrategi kvantitativ: Høj fertilitet og lave domestikale omkostninger omkring børnene som modtræk mod bl.a. høj børnedødelighed (LeVine 1988: 7). Episoden illustrerer en kulturelt forskellig tilgang til, hvad jeg kan observere i lignende pædagogiske situationer. Lærerne udøvede *ikke* "crowd control", hvor den enkelte elev blot var én af mange, her handlede det mere om kvalitative aspekter i undervisningen. Opdragelse, omsorg og uddannelse er kulturelt afhængig, og "The Other Day" sammenfattede et anderledes mulighedsrum for læring med fokus på personlig og social udvikling, og hvor børnene, ikke de voksne, fik mulighed for at hævde selvforståelse.

Afslutning

Artiklen sætter spørgsmålstejn ved to centrale selvfølgelighedsfortællinger og deres ensidige, stereotype billede af uddannelse i den tredje verden, som potentielt kommer til at bane vejen for, hvordan samarbejdet om uddannelse i og med tredje verdens lande opfattes og effektueres: "Uddannelseskrisen" dækker udsynet for mere nuancerede og komplekse forståelser af uddannelse og overser millioner af menneskers håb, optimisme og anstrengelser for at skabe et bedre liv. Men uddannelsesoptimisme baseret på eksport af vestlig uddannelsesideologi som fx demokrati giver også et unuanceret og urealistisk billede af potentialet for uddannelse i den tredje verden. I stedet må blikket rettes andetsteds væk fra mangler, deficiitter og overdreven optimisme, og hen mod en mere åben, deskriptiv og kulturel sensitiv tilgang, som kan bibringe mere nuanceret viden om skolens betydning på subjektplanet.

Et nærmere blik på læreren i landsby-skolen vidner om dette: Læreren er en kompetent men også strategisk aktør, som på trods af at skulle udfylde lærerrollen i en gennemreguleret praksis formår at række ud over de snævre og forsimplede selvfølgelighedsfortællinger. Trods bureaukrati, ressourcemangel og overdreven politisk tiltro til vestlig uddannelsespolitik, griber læreren alligevel på mange måder skolen i en fremadrettet og meningsfuld proces ved hjælp af fantasi, optimisme og en stor portion motivation. Selvom skolelivet også i høj grad determineres af mangel på økonomiske og materielle ressourcer, virker mange andre forhold også ind på andre samfunds og kulturers måder at "holde skole" på, som ikke kan gribes med mere generaliserede tilgange. Der er både grund til bekymring og optimisme, men også til anderledes forståelser af uddannelsessituationen i tredje verdens lande, som kan formidle menneskenes anstrengelser, livsdrømme og forventninger trods den modsætningsfulde, komplekse og vanskelige virkelighed, som dagligdagen i en afrikansk landsby også repræsenterer.

Referencer

- Bennaars, G. A. (1993). *Ethics, education and development. An introductory text for students in colleges and universities*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge Studies in Social Anthropology no. 16. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London, California & New Delhi: Sage Publications. [Org. 1984]
- Boyden, J. (1997). Childhood and the policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood. I: James, A., & Prout, A. (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood*. (p. 190-229). Basingstoke: Falmer Press.
- Buchmann, C. (1999). The state and schooling in Kenya: Historical developments and current challenge. I: *Africa Today, Winter 1999*; 46; 1. 95-117.
- Chitere, O. P. (Ed.) (1994). *Community development. Its conceptions and practice with emphasis on Africa*. Nairobi: Gideon S. Were Press.
- Coombs, P. H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Dahl, K. K. B. (1999). *Sundhedsundervisning mellem magt, magi og medicin. Noter fra et feltophold i Bondo distriktet i det vestlige Kenya*. København: Danmarks Lærerhøjskole, Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning.
- Dahl, K. K. B. (2005). *Lærergerning på kanten af livet. Lærertilværelse og pædagogisk praksis i det vestlige Kenya*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dore, R. (1997). *The diploma disease. Education, qualification and development*. University of London: Institute of Education. [Org. 1976]
- Eshiwani, G. S. (1993). *Education in Kenya since independence*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Fuller, B. (1991). *Growing-up modern. The Western state builds Third-World schools*. England: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Geest, S. v. d., Speckmann, J. D., & Streefland, P. H. (1990). Primary health care in a multi-level perspective: Towards a research agenda. In: *Soc. Sci. Med.*, Vol. 30, No. 9., 1025-1034.
- Getao, F. N. (1996). *International education systems. A textbook in comparative education*. Nairobi: Lectern Publications Ltd.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. I: Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. A. (Eds.), *Cultural studies*. (p. 295-337). New York & London: Routledge.
- Heller, A. (1984). *Everyday life*. (1970). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hundeide, K. (1995). Kulturell variasjon og oppdragsel av barn. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 32, 745-754.
- Jacobsen, T. P. (1997). *The gift of education. A study of Western education in muslim families in the Gambia*. (Kandidat-afhandling). København: Institut for Antropologi (upubl.).

- Kenya Institute of Education (KIE). (1994). *Primary education syllabus, Vol. 2*. Nairobi, Ministry of Education:
- Klein, P. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland Publishing.
- LeVine, R. A., & LeVine, S. E. (1988). Parental strategies among the Gusi of Kenya. I: LeVine, R. A., Miller, P. M., & West, M. M. (Eds.), *Parental behavior in diverse societies*. (p. 3-12). New directions for child development, Number 40.
- Levinson, B. A., & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person. I: Levinson, B. A., Foley, D. E., & Holland, D. C. (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. (p. 1-54). New York: State University of New York Press, Albany.
- Lewin, K. (1966). Group decision and social change. (3rd ed.). I: Maccoby, E. E., Newcomb, T. M., & Hartley, E. L. (Eds.), *Readings in Social Psychology*, 197-211. New York: Holt, Rinehart and Winston. [Org. 1958]
- Madsen, U. A. (1994). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Madsen, U. A. (1999). Educational everydaylife research. I: *Nordisk Pædagogik, Vol. 19* (4), 245- 254.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. I: *Annual Review Anthropology, Vol. 24*, 95-117.
- Meinert, L. (2001). *The quest for a good life. Health and education among children in Eastern Uganda*. Ph.D.-Thesis, no. 19. Copenhagen: Institute of Anthropology, University of Copenhagen & Danish Bilharziasis Laboratory.
- Nyerere, J. K. (1982). Education for self-reliance. I: Hinzen, H., & Hundsdörfer, V. H. (Eds.), *Education for liberation and development. The Tanzanian experience*. (S. 17-32). Hamburg: Unesco Institute for Education. [Org. 1967]
- Otiende, J. E., Wamahiu, S. P., & Karugu, A. M. (1992). *Education in Kenya: A historical perspective*. Nairobi: Oxford University Press.
- Samoff, J. (1993). The reconstruction of schooling in Africa. I: *Comparative Education Review, Vol. 37* (2), 181-222.
- Sifuna, D. N., & Otiende, J. E. (1994). *An introductory history of education*. Nairobi: University of Nairobi. [Org. 1992]
- Unesco. (2000a). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Dakar, Senegal, 26.-28. April 2000. France: Unesco. Lokaliseret på WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Unesco. (2000b). *World education forum. Final report. Dakar, Senegal. 26.-28 April 2000*. Paris: Unesco.
- Unesco. (2008). *Global Education Digest 2008. Comparing Education Statistics Across the World*. Canada: UNESCO Institute for Statistics. Lokaliseret på WWW: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178740e.pdf>
- Vilby, K. (2002). *Kampen mod de fattige*. København: Forlaget Per Kofod.
- WCEFA. (1990) *World declaration on education for all; Framework for action to meet basic learning needs: Working documents/ World conference on Education for All. "Meeting basic learning needs". Jomtien, Thailand 5-9 March 1990*. New York: WCEFA.

Noter

1. "Tredje verden" er et begreb udviklet af udviklingslandene selv med fokus på sociale og kulturelle værdier som alternativ til den "første verdens" udviklingsstrategi om økonomisk vækst og industrialisering (Nyerere 1982).
2. Boyden (1997), Madsen (1999).
3. International pædagogik og pædagogik i den tredje verden benyttes her som modstilling til begrebet "ulands-" eller "udviklingspædagogik", der kan medføre konnotationer om udvikling som en proces fra et "lavere" til et "højere" niveau.
4. Dahl (2005).
5. En breadwinner kan rejse midler til ting og aktiviteter, der kun kan erhverves for penge, fx vestlig medicin, lægehjælp, uddannelse, mad, tøj, byggematerialer.
6. Samoff (1993).
7. Coombs (1985), Dore (1997), Fuller (1991).
8. Otiende, Wamahiu & Karugu (1992: 149), Samoff (1993).
9. Nyerere (1982).
10. WCEFA (1990).
11. Unesco (2000a).
12. Kenya Institute of Education (1994), Bennaars (1993), Chitere (1994).
13. Dahl (2005), Geest et al. (1990).
14. Unesco (2000b).
15. Unesco (2008).
16. Jacobsen (1997).
17. Dahl (2005), Jacobsen (1997).
18. Sifuna & Otiende (1994: 208).
19. Buchmann (1999).
20. Unesco (2000b).
21. Coombs (1985), Dore (1997), Fuller (1991).
22. Unesco (2000b).
23. Levinson & Holland (1996: 16), Samoff (1993: 188ff.).
24. En kenyansk uddannelsesdebatør beskriver fx uddannelse som "cornerstone of the future" og "middel for samfundet til at udrydde fattigdom, uvidenhed og sygdom" (Eshiwani 1993: 26).
25. Whyte, I: Meinert (2001: 183).
26. Getao (1996: 59).
27. Fuller (1991).
28. Se fx Dahl (1999).
29. Hundeide (1995), Klein (1996).

Kari Kragh Blume Dahl er ph.d., adjunkt ved Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.