

# UDDANNELSE I UDVIKLINGSLANDE

– erfaringer og refleksioner fra et fagligt netværk



UDDANNELSES

N E T V Æ R K E T

*Uddannelse i udviklingslande – erfaringer  
og refleksioner fra et fagligt netværk*

© Uddannelsesnetværket  
København 2007

Projektkoordinator: Eva Iversen  
Redaktør: Lene Timm,  
www.complexitet.dk

Tilrettelæggelse og produktion: Day  
One Aps

ISBN: 978-87-87804-29-8

Bogen foreligger også i en netbaseret  
udgave på Uddannelsesnetværkets  
hjemmeside:  
[www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)

Bogen er udgivet med midler fra Danida  
under en bevilling til Uddannelses-  
netværket.

Det er tilladt at citere fra udgivelsen og  
at kopiere dele af udgivelsen med an-  
givelse af kilde og forfatter.

Uddannelsesnetværket er et fagligt  
netværk, som består af 20 medlemsor-  
ganisationer, der alle arbejder med ud-  
dannelse og udvikling i Syd. En liste  
over medlemsorganisationer findes  
bagerst i bogen.



#### **Uddannelsesnetværket**

– Fagligt netværk for dansk NGO-bistand  
til uddannelse i Syd  
c/o IBIS  
Nørrebrogade 68B  
2200 København N  
Tlf.: 35 20 05 40 / 35 35 87 88  
[www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)

## INDHOLD

<b>Forord</b>	<b>5</b>	
<b>Indledning</b>	<b>6</b>	
<b>Læringsteori, metoder og værdier</b>		
■ LÆRERUDDANNELSE I SYDAFRIKA – ERIK CRAMER	9	
■ EXPLORING LEARNER-CENTRED PEDAGOGY IN TIBET – STEPHEN CARNEY	16	
■ VIDEO FOR COMMUNICATION AND SHARED LEARNING – BY COCOA FARMERS IN GHANA – NICK QUIST NATHANIELS	29	
■ LIDT OM LÆRING – JENS DOLIN	37	
■ NETVÆRKSERFARINGER – LÆRINGSTEORI, METODER OG VÆRDIER	50	
<b>Modersmålsundervisning</b>		
■ MODERSMÅLSUNDERVISNING SOM KULTURBÆRENDE FAKTOR – POUL KRUSE	56	
■ MODERSMÅLSUNDERVISNING OG NATIONALSPROG I ERITREA – KJELD KJERTMANN	60	
■ SKOLEGANG BLANDT TIBETANSKE NOMADER I KINA – ELLEN BANGSBO	73	
■ NETVÆRKSERFARINGER – MODERSMÅLSUNDERVISNING	86	
<b>Piger og uddannelse</b>		
■ BEGRÆNSNINGER OG MULIGHEDER FOR PIGERS DELTAGELSE I UDDANNELSE I BOLIVIA – ANNIE OEHLERICH	91	
■ PROMOTING THE EDUCATION RIGHTS OF GIRLS IN SOUTH SUDAN – TIM BROWN	100	
■ NETVÆRKSERFARINGER – PIGER OG UDDANNELSE	106	
<b>Evaluering af uddannelsesprojekter</b>		
■ EVALUERING AF ET UDDANNELSES- OG ALFABETISERINGSPROGRAM I SENEGAL – SIGNE BENNEBO JENSEN	110	
■ EVALUATING CHANGE IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN NAMIBIA – URSULA VAN HARMELEN	118	
■ NETVÆRKSERFARINGER – EVALUERING AF UDDANNELSESPROJEKTER	134	
<b>Uddannelse og samfund</b>		
■ LANDSBYSKOLEN I MODERNISERINGSPROCESSEN I MOZAMBIQUE – ÖRJAN VILÉN	138	
■ MELLEM GLOBALE PROJEKTER OG LOKALE VIRKELIGHEDER – UDDANNELSE I NEPAL OG ERITREA – ULLA AMBROSIUS MADSEN OG KAREN VALENTIN	147	
■ CHALLENGES IN SUPPORTING QUALITY EDUCATION FOR ALL (EFA) – CHIKE ANYANWU	165	
■ NETVÆRKSERFARINGER – UDDANNELSE OG SAMFUND	181	
<b>Uddannelsesnetværkets medlemmer</b>	<b>186</b>	



## FORORD

Uddannelsesnetværkets 20 medlemsorganisationer støtter alle uddannelsesinitiativer i Syd i samarbejde med lokale partnere. Siden 2000 har vi arbejdet sammen i et netværk for i fællesskab at blive bedre til det, vi laver. Det sker blandt andet gennem udveksling af viden, erfaringer og refleksioner.

Formålet med bogen er at dokumentere og dele den faglige viden om uddannelse og udvikling, der er opsamlet ved møder og diskussioner i netværket, med alle de mange frivillige og ansatte i netværkets medlemsorganisationer. Derudover håber Uddannelsesnetværket, at artikelsamlingen kan skabe interesse for uddannelsesbistand hos andre organisationer, lærerstuderende og universitetsstuderende, hos underviserne på disse institutioner, journalister og hos andre, der ser uddannelse som et centralt element i dansk udviklingsbistand.

Bogen sætter også fokus på nogle af de dilemmaer, man står overfor i arbejdet med uddannelse og udvikling. Den giver ikke alle svarene, men den giver adgang til de refleksioner og diskussioner, vi som medlemmer af NGO'ernes fælles uddannelsesnetværk har taget gennem de seneste par år. En proces, som er med til at kvalificere vort arbejde med uddannelse i Syd.

Bogen er især baseret på oplæg holdt i Uddannelsesnetværket, og den indeholder bidrag fra 15 danske NGO'er samt danske og udenlandske forskere. I en række temaartikler af bogens redaktør Lene Timm sættes der fokus på de refleksioner og diskussioner, som processen har givet anledning til blandt netværkets medlemmer, og der gives tips til videre læsning på netværkets hjemmeside.

Uddannelsesnetværket er åbent for nye medlemmer, uddannelsesinstitutioner og NGO'er. Interesserede kan læse mere om temagrupper og aktiviteter på [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)

Uddannelsesnetværkets styregruppe  
Juni 2007

## INDLEDNING



Danmark støtter gennem den statslige bistand udvikling af uddannelsessektoren i 8 ud af 16 samarbejdslande. Samtidig støtter en lang række danske organisationer udvikling af uddannelse i Syd i mange forskellige lande og på mange forskellige måder. Nogle af disse NGO'ers erfaringer med støtte til uddannelse er præsenteret i denne bog. Gennem oplæg og artikler er ønsket at vise, hvorfor det giver mening at støtte uddannelse som én vej ud af fattigdom i Syd. Samtidig videregives de mange spørgsmål og dilemmaer, der har rejst sig i arbejdet med uddannelse. Hvilke typer uddannelser gavner fattige mennesker? Risikerer NGO'erne at skabe uformelle uddannelser, der svækker fattige staters opbygning af formel uddannelse? Hvad gør man i et samarbejde, hvor der er forskellige opfattelser af, hvad der er god pædagogisk praksis? Hvad betyder det, at uddannelse ofte fører ind i en blindgyde, fordi der ikke er adgang til videre uddannelse eller job? Er uddannelsesbistand udtryk for udvikling, eller er det udtryk for kulturimperialisme?

### **NGO – kapacitet og debat om uddannelse i Syd**

Uddannelsesnetværkets formål er dels at styrke kapaciteten blandt medlemmerne til at arbejde med støtte til uddannelsesprogrammer i Syd, dels at udveksle viden og erfaringer og at bidrage til debat i Danmark om uddannelse og udvikling. Uddannelsesnetværket opnåede i 2004 en treårig bevilling fra Danida. Bevillingen gjorde det muligt at ansætte en koordinator og sætte turbo på de fælles aktiviteter. Den bistandspolitiske debat har Uddannelsesnetværket blandt andet bidraget til ved at få udarbejdet en analyse af dansk bistand til uddannelse og ved at gå i dialog med Danida om resultaterne af denne analyse. Et andet oplysningsprojekt er Infokaravanen – en gruppe af unge tidligere udsendte fra forskellige NGO'er, som hvert forår kører rundt til forskellige uddannelsesinstitutioner for at skabe debat og bidrage til oplysning om uddannelse og udvikling. Der udgives også et månedligt elektronisk nyhedsbrev, der blandt andet informerer om internationale nyheder i forbindelse med at sikre ”Uddannelse til Alle” og om forskellige uddannelsesaktiviteter i Danmark. Kapacitetsopbygning og erfaringsudveks-

ling har fundet sted på en lang række kurser, workshops og fyraftensmøder – og ikke mindst i arbejdet i temagrupperne: Læring & Udvikling og Monitorering & Evaluering. Refleksioner og diskussioner i disse temagrupper danner i høj grad grundlaget for denne bog.



### **Et resultat af en læringsproces**

Bogen indeholder 15 udvalgte oplæg og artikler, der har dannet baggrund for spørgsmål og dialog internt i netværket og på offentlige møder. Her er organisationernes erfaringer sat i spil med samarbejdspartnere eller professionelle fra samarbejdslande i Syd og med forskningsbidrag om uddannelsers betydning for samfundsudvikling.

Bogen er opdelt i fem temaer: Læringsteori, metoder og værdier, Modersmålsundervisning, Piger og uddannelse, Evaluering af uddannelsesprojekter samt Uddannelse og samfund. Nogle af artiklerne er på dansk, mens andre er på engelsk. Uddannelsesnetværket har valgt at bibeholde artiklerne på det sprog, de oprindeligt er skrevet på. At arbejde på to eller flere sprog er en del af den virkelighed, man arbejder i, når der samarbejdes om uddannelse med andre lande. Artiklerne er redigeret i et samarbejde mellem forfatterne og redaktøren med det formål at fremstille materialet så læsevenligt og sammenhængende som muligt. Redaktøren har også samlet og præsenteret de spørgsmål, refleksioner og diskussioner, artiklerne har affødt på møder og workshops i Uddannelsesnetværket i fem tematiske kapitler under overskriften ”Netværkserfaringer”. Det er et forsøg på at give et indblik i den proces, hvor aktive i netværket har fået skærpet blikket for de relationer og konsekvenser af uddannelsesbistanden, som ikke er umiddelbart synlige. Ved at dele erfaringer i lyset af forskning og læringsteori om uddannelsesbistand bliver spørgsmål om uddannelsers rolle mere kompleks. Men kompleksiteten har samtidig vist sig indimellem at åbne for nye muligheder i NGO’ernes indsats – hvad kan gøres bedre? Disse overvejelser indgår også i erfaringsopsamlingerne.



Erfaringsopsamlingerne er skrevet på baggrund af meget udførlige referater fra temagrupperne. Derudover er der inddraget tekst fra dokumenter, der er tilgængelige på Uddannelsesgruppens hjemmeside. Hvert afsnit med netværkserfaringer indeholder desuden en boks med eksempler på flere materialer, der findes på [www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk) om hvert enkelt tema. På hjemmesiden findes artikler, oplæg holdt i netværket, en lang række links, film, rapporter og beskrivelser af alle medlemsorganisationernes uddannelsesprogrammer og projekter.

# LÆRINGSTEORI, METODER OG VÆRDIER

## LÆRERUDDANNELSE I SYDAFRIKA

*Af Erik Cramer*

I perioden 1995-2001 deltog artiklens forfatter sammen med to danske folkeskolelærere i efteruddannelse af sydafrikanske lærere. Efteruddannelsen foregik i nært samarbejde mellem den danske NGO, Axis, og PROMAT, en sydafrikansk NGO, grundlagt i 1981 af en gruppe hvide lærere, som opponerede mod det katastrofale i apartheids måde at drive skole og uddannelse på. Samarbejdet foregik i det tidsrum, hvor det sydafrikanske undervisningsministerium implementerede et nyt nationalt "Curriculum 2005", hvor der blev fokuseret på elevcenteret undervisning. Det var en helt ny måde at tænke skole på for de sydafrikanske lærere. Selv om samarbejdet kom i stand efter en henvendelse fra det sydafrikanske undervisningsministerium, var det langt fra klart, hvad der var de danske læreres rolle og funktion som medspillere i et sådant projekt. I denne artikel præsenterer Erik Cramer nogle af de overvejelser, han har gjort sig om den danske støtte til efteruddannelse i Sydafrika.



Erik Cramer er tidligere seminarielektor på Frederiksberg Seminarium. Artiklen er skrevet som et oplæg til Uddannelsesnetværket, hvor Erik Cramer også sidder i styregruppen som medlem af Axis. [ecramer@mail.dk](mailto:ecramer@mail.dk)

### **To know all about John**

Efteruddannelseskurserne foregik 4-6 uger årligt i Sydafrika. De rettede sig mod uudannede eller meget lidt uddannede, sorte lærere – som en slags ekstra modul til den eksisterende læreruddannelse. Det allerførste skridt i projektet var et 7-ugers kursus på Frederiksberg Seminarium for en gruppe sydafrikanske seminarielærere. Ved afrundingen af dette kursus sagde en af deltagerne, Mike Jones: "If you want to teach John maths, you must first of all know all about ... John!" Sådant en udtalelse kunne minde om noget, Kierkegaard sagde, hvilket ikke gjorde Mike Jones' udsagn hverken mere eller mindre sandt og relevant. Det blev et meget væsentligt udgangspunkt for vores forberedelse til de første kurser. For hvordan forbereder man sig, så man tør sige, at ens viden om John er brugbar?



Viden om hans livsform, om hans vaner og lokalkultur, om hans omverdensforståelse, om hans politiske placering, om hans idé om det gode liv, om hans skole- og undervisningstradition. Hvornår ved man nok om deltagerne til at turde deltage i læreruddannelse i et ganske fremmed land? Inden det første kursus begyndte, forsøgte vi blandt andet at forberede os gennem mange besøg på skoler i bushen, hvor lærerne underviste.

### Curriculum 2005

Vor medvirken til udviklingen af "den demokratiske skole/lærer/undervisning" blev i høj grad legitimeret af Sydafrikas nye, imponerende lovkompleks for al undervisning, det såkaldte "Curriculum 2005." Se boks sidst i teksten. Visionerne i Curriculum 2005 er "udviklingen af oplyste, produktive, frittænkende, kritiske borgere, der tør og kan stille spørgsmål. Borgere, som kan kommunikere klart og logisk, som erkender, at al menneskeviden er midlertidig – i et ægte forenet, konkurrencedygtigt samfund, frit for vold, diskrimination og fordomme". På baggrund af den slags flotte formuleringer behøvede vi vel ikke bekymre os om "system-eksport"? De oversatte visioner ovenfor er også gangbare tanker i Vesten. Men måske ser de flotte målsætninger alligevel anderledes ud i et sydafrikansk perspektiv? "Curriculum 2005" opstiller "7 critical outcomes", dvs. væsentlige læringsmål for al undervisning i skolesystemet. Dem forholdt vi os selvfølgelig loyalt til. Det gjorde vi blandt andet ved i undervisningsopgaver, beskrivelser af undervisningsforløb, ægte og opdigtede cases at lægge op til diskussion om, hvilke af de syv læringsmål der blev tilgodeset i dette undervisningsforløb. De syv læringsmål er centrale for en sydafrikansk lærers arbejde. De medfører, at læreren må stille nye spørgsmål til sig selv, når hun forbereder sig. Mens en lærer under den gamle skolelov forberedte sig ved at spørge sig selv: "Hvad skal jeg gennemgå i morgen?", kræves der ifølge Curriculum 2005 med henvisning til de fastlagte læringsmål, at læreren spørger: "Hvad skal denne elev kunne gøre/forstå/indse/sætte pris på/håbe, når vi har været gennem dette undervisningsforløb?"



Bagved sådan en undervisning ligger et ideal om den kritiske, reflekterende lærer, der kan og tør gennemtænke sine egne gøremål og hensigter med undervisningen og endda tør drøfte dem med kolleger – fx i forbindelse med supervision. Netop den slags lærer-idealer er til diskussion mange steder i verden i dag og har været det længe – også i Danmark. Idealet bygger på et krav om, at en lærer ikke bare skal kunne gøre rede for, hvad hun underviser i, og hvordan hun underviser, men også hvorfor hun har gjort sig de didaktiske og metodiske valg, hun har. Begrundelsen for at læreren skal kunne forklare hensigten med sine didaktiske og metodiske valg er at sikre en undervisning, der er meningsfuld for eleven, så en elev aldrig behøver spørge: "Hvad skal vi lave det her for?"

Vi forsøgte selv som efteruddannere at leve op til kravet om at begrunde vort didaktiske og metodiske valg med udgangspunkt i de deltagende kursister. Det gjorde vi ved at forelægge vor forberedelse for deltagerne og for en lærerkollega fra samarbejdsorganisationen Promat, inden kurserne begyndte. Derudover havde vi en Promat-kollega til at overvære vort arbejde i klassen så ofte som muligt, og efter fyraften evaluerede vi dagen med den samme kollega. Måske bidrog en form for selvevaluering også til, at kurset gav mening for deltagerne. Den første dag bad vi deltagerne skrive ned, hvad de ønskede/håbede at lære. Herefter bad vi dem lægge deres ønsker i en kuvert, som blev åbnet den sidste dag. Ved hver dags afslutning spurgte vi deltagerne: "Hvad har du lært i dag?" og bad dem om at skrive det ned. Ved slutningen af hele forløbet kunne lærerne så sammenligne deltagernes oprindelige ønsker med de besvarelser, de dagligt havde lavet.

### Demokrati og skole

En tilbagevendende udfordring i forbindelse med vor egen pædagogiske tilgang til efteruddannelsen af de sydafrikanske lærere handlede om demokrati. Hvis nu ytringsfrihed, lighed, magtanalyse, gennemsigtighed osv. er demokratiske grundtræk, hvordan vil disse træk så kunne ses i klasseværelset, i hjemmet og i lokalområdet i et land som Sydafrika? Kan disse træk ses hos os i Danmark i vort



klasseværelse? Er vor opfattelse af demokrati gangbar i de små lokalsamfund i Kwazulu Natal? Bag vor vesteuropæiske definition af demokrati ligger jo visionen om "det dannede menneske". En dannelse, som først og fremmest finder sted i skolen med særlige læringsformer, som fx omtales som elev-centreret undervisning, kritisk kompetence, ansvar for egen læring, udgangspunkt i elevbehov og -interesser osv. Er det, vi mener er god skole, og det, vi anser for demokratiske læringsformer, også godt for folk i Syd?

Under vore analyser af demokrati-begrebet viste lærerne stort kendskab til mange "demokratiord". Det voldte dem fx ingen problemer at nedskrive de fem første tanker eller begreber, når vi i en øvelse bad dem reflektere over ordet demokrati. Vi kunne supplere med andre perspektiver ved fx at bede lærerne om at indplacere deres besvarelser under forskellige populær-definitioner af demokrati. Vi arbejdede med det, vi kaldte "subject-citizen-modstillingen", som blandt andet handlede om målet med skolen. Var målet at uddanne elever til at indordne sig som undersåtter i et uantasteligt system, eller var det at uddanne kritiske medborgere? Og hvilke konsekvenser havde målet for de måder, eleverne skulle undervises på? Vi arbejdede med forskellige cases, rollespil og afkrydsning i opgaver, hvor læreren skulle vælge mellem forskellige principper og læreradfærd i en klasse. Oftest forløb kurserne i en særlig cyklus med 1) hjemmearbejde, 2) bearbejdelse i grupper, 3) debat i plenum og endelig 4) gruppernes besvarelser på vægplancher. Denne 4-trinsmetode viste sig både frugtbar og nødvendig på baggrund af lærernes forankring i Ubuntu-tanken: "Ikke dig alene, men sammen med de andre."

### **At acceptere en ny lærerrolle**

I forbindelse med Curriculum 2005 udkom et andet officielt papir fra det sydafrikanske undervisningsministerium. Papiret rummer en yderst detaljeret beskrivelse af, hvad det vil sige at være lærer i det sydafrikanske samfund: "Norms and Standards". Det fremgår af de officielle krav til normer og standarder, at grundlaget for en god skole er, at læreren lever op til et række standarder. Læ-

rerer skal møde til tiden hver dag, være velforberedt og sikre "gennemsigtighed" i alle beslutninger. Læreren skal også være bevidst om "undervisningens hvad, hvordan og hvorfor" og sikre, at eleverne bliver gjort til aktive "learnere" og ikke bare passive lyttere. Endelig er det lærerens opgave at sikre elevernes medbestemmelse, at eleverne ægges til også at stille kritiske spørgsmål. Læreren skal se sit job i en politisk, samfundsmæssig sammenhæng og ikke bare som en funktion, der udføres med henblik på at få udbetalt en løn.



"Teachers teach as they were taught – not as they were taught to teach!" er desværre mange steder et sandt udsagn. I en presset undervisningssituation kan det let blive det, læreren er blevet socialiseret til igennem sin egen skolegang – mere end senere tillært viden om pædagogik – der kommer til at præge undervisningen og relationen mellem lærer og elev. At acceptere en ny lærerrolle er noget af det sværeste, en lærer kan blive bedt om. Ikke bare spørgsmålet om identitetsmæssigt at acceptere en helt ny og forskellig opfattelse af lærerjobbet, men i høj grad også at skulle realisere det i praksis. Det ville derfor være ødelæggende for vore studerendes engagement i alt det nye, hvis deres tidligere undervisning og måde at holde skole på blev underkendt af fremmede "intruders". Derfor anvendte vi mange timer på at drøfte mundtlige oplæg, beskrivelser af hidtidig praksis og af tidligere forskrifter, så der blev skabt en sammenhæng mellem den lovgivning, lærerne havde været underlagt, og den undervisning, de praktiserede. Derudover lagde vi op til at identificere, hvad der havde været godt, og som derfor skulle bevares og videreudvikles. I forbindelse med casebeskrivelser spurgte vi fx: "Hvad var godt ved denne lærers adfærd/ved disse forskrifter, og hvad ville I ændre?"

"Hvilken metode virker bedst?" har lærerstuderende og undervisere altid spurgt om, og det spurgte vore studerende også om. Vi lagde som undervisere op til, at forskellige undervisningsmetoder kan noget forskelligt. Gennem formidling af forskellige forskningsrapporteringer omhandlende "god undervisning" omsat til en mere sloganagtig form prøvede vi at ægge de deltagende lærere til selv at



lave kritisk analyse af andres pædagogiske forskning. Det var en lang og svær proces for deltagerne at acceptere, at lærerstaben faktisk er så vigtig en platform for udviklingen af den nye skole.

### **Er det umagen værd?**

Da al pædagogik dybest set er manipulation, må det dreje sig om at gøre manipulationen acceptabel for de studerende/eleverne, og der lurer atter skrækken for at blive medvirkende til ureflekteret "system-eksport", som store dele af verden er så vant til, og som mange har stor mistillid til. "Eksporten" er imidlertid svær at undgå, måtte vi dagligt sande under vort kursusforløb i Sydafrika. Når vi deltog i samtaler, diskussioner, kommenterede oplæg eller holdt en sjælden forelæsning, byggede det jo altid på en tydelig dansk basis. Det var et resultat af vor omverdensforståelse, af vor idé om "den gode lærer" og "hendes gode undervisning". For vi arbejdede jo ud fra vore idealer, og ingen vil ofre tid, forberedelse og kræfter på et sådant projekt, uden at man medbringer en grundig didaktisk og metodisk bagage, der er værd at formidle. Undervisning og skoleform er stærkt kulturbestemt. Derfor måtte vi nødvendigvis indtage rollen som "eye-openers", der kunne tilbyde nye synsvinkler, så lærerne blev opmærksomme på, at man med andre briller ville se ting, man ikke så før.

Men gælder de idealer om "god læring", vi mødte op med fra Danmark, nu også langt ude i bushen i Sydafrika? Ja, de gælder, tør vi godt sige. Men der må gives megen plads og tid til diskussion og til kreativitet, når det skal medtænkes, hvor slemt mangelfulde rammer og materielle betingelser de allerfleste af lærerne må arbejde under. Til illustration heraf foregik vort kursusforløb for lærerne sædvanligvis også med 60-100 deltagere i samme rum. Derudover gjaldt det jo stadig, at "... you must first of all know all about ... John!" For selv om vi var forberedte til fingerspidserne hjemmefra, måtte vi hver dag sande, at virkeligheden i Sydafrika krævede total omformulering, nyt undervisningsindhold, nye opgaver i forhold til det, vi havde planlagt med erfaring fra en dansk virkelighed, for "John" var jo

meget mere og andet, end vi troede og kunne lære om på forhånd. I alt ca. 1.000 lærere deltog i vore kurser, næsten uden forsømmelser. Det skønnes, at der er ca. 150.000 utilstrækkeligt uddannede lærere i Sydafrika. Vist ikke en af vore studerende afviste den ny lærerrolle, de blev præsenteret for i kraft af vort kursus og Curriculum 2005's lærer-professionalisme. At forsøge sig med den nye lærer- og elevrolle i lokalsamfundet er straks endnu en udfordring. Med aids og dyb fattigdom er det ikke nok med god pædagogik i en begyndende demokratisk skole. Selv om lærerne i Sydafrika sandelig har andre og ganske alvorlige behov for udvikling i hverdagen, synes vi alligevel, at vore forsøg var legitime og på deres plads.



### **CURRICULUM 2005 – SYDAFRIKAS UDDANNELSESREFORM FREM MOD DET**

#### **21. ÅRHUNDREDE – INDEBÆRER BLANDT ANDET:**

**En ny forståelse af læring:** ”Vi lærer bedst, når vi gør tingene, opdager, har det sjovt, kommunikerer, ikke er bange for at lave fejl og har det godt med os selv.”

**Et nyt syn på eleverne:** ”Eleverne er learnere. Enhver elev er noget særligt. Enhver elev kan få succes.”

**Et nyt syn på, hvad der er formålet med undervisningen:** ”Vi vil udvikle mennesker, der kan kommunikere, løse problemer, er selvsikre, kan samarbejde og har sociale kompetencer.”

**Curriculum 2005 indeholder syv væsentlige læringsmål (critical outcomes).**

**Eleverne skal lære at:**

1. Kommunikere effektivt vha. matematiske, sproglige og visuelle redskaber
2. Identificere og løse problemer gennem kreativ og kritisk tænkning
3. Organisere og klare sig selv og egne aktiviteter ansvarligt og effektivt
4. Samarbejde i en gruppe
5. Samle, analysere, organisere og kritisk evaluere information
6. Bruge naturvidenskab og teknologi effektivt og kritisk samt udvise ansvar for miljøet og andres helbred
7. Forstå, at verden er et sammenhængende system. Det betyder, at problemer og løsninger ikke eksisterer isoleret

*Kilde: Curriculum 2005. South African Education for the 21st Century. The Media in Education Trust, April 1997.*

## EXPLORING LEARNER-CENTRED PEDAGOGY IN TIBET

*By Stephen Carney*



The reform of the curriculum for basic education in China attempts to change not only what is taught, and by whom, but fundamental notions of how learning is best facilitated. The aim of this paper is to consider how the reform of the curriculum in China is taking shape in Tibet(1); an area of China with very specific educational conditions and one that occupies a particular place in the Chinese and international ‘imagination’. The paper introduces some key features of Chinese educational practice and their relevance to schooling in Tibet. It then outlines some important aspects of the curriculum reform, before attempting to locate this initiative more broadly within the field of international educational policy. In particular, the paper considers one well-formulated critique of learner-centred pedagogy (Tabulawa 2003) where efforts to centre children in the learning process are seen primarily as attempts by development agencies to introduce Western-style subjectivities via democratic practices. This example is used to consider the extent to which the reforms are aimed at transforming society, or symbolic efforts to indicate an association with the educational values of the ascendant West. Ultimately, it is suggested, the meaning attributed to education at the local level shapes profoundly the types of cultural production that emerge from national reforms. Such reform efforts must be and are always mediated through such understandings and practices. In the case of Tibet, where many interests are at play, the impact of national level reform is likely to remain unpredictable and uneven.

Stephen Carney is an Associate Professor of Education at the Department for Psychology and Educational Studies at Roskilde University in Denmark. His main focus is education policy in an international and comparative perspective. He undertakes research on university reform in Denmark, community schooling in Nepal and basic education in China (2). Stephen Carney presented his research at a meeting in the Education Network. [carney@ruc.dk](mailto:carney@ruc.dk)

### Curriculum reform in China

In a vision that could best be described as revolutionary, the central government aims to change the instructional model in China from one that is predominately teacher focused to one where students are centred in the learning process. Similarly, there is an ambition to change the structure of the curriculum from one defined by subject studies to one that integrates and attempts to make connections between different types of knowledge. The overall aim, therefore, is to embed in students the skills of initiative, creativity and cooperation, whilst maintaining a concern for students' moral development.

Whilst some of these legacies are being perpetuated in the new curriculum reform, especially those aimed at fostering certain agreed notions of citizenship and morality (e.g. 'love for our socialism, cultural and revolutionary heritage', and 'the sense of responsibility as a citizen, and the ideals of serving people'), others are being confronted. In terms of new approaches to learning, the reform aims to shift the focus in schooling from the transference of knowledge to students' active engagement in shaping learning opportunities in ways that can be called upon throughout their later life. Most fundamentally:

“The new curriculum reforms the receptive styles of learning of rote memory, and mechanical training, encourages the students to have hands-on experience, participate in the exploration of knowledge, learn to search for, acquire and process new information. The students are also trained to develop the ability for critical analysis, problem solving, communication and cooperation.” (MOE 2001, Section I, sub-section 2, unofficial translation)

The new curriculum emphasises a very different teaching process. Here, teachers are to 'foster in students active and unique ways of learning', to encourage 'autonomous learning' and an 'inquisitive spirit'. Teachers must attempt to engage all children, whilst ensuring that they are encouraged to 'take the initiative in par-





participation' (Section IV, sub-section 10). Similarly, the new curriculum demands different types of teaching materials and resources, most specifically, ones which can build upon and utilize students' 'existing knowledge and experience'. However, whilst such decisions are to be made at the local level, and in dialogue between teachers and their students, textbook development and publication remains a State function via a licensing system administered by the Ministry of Education (MOE). Censorship takes place at the provincial level under authority from the central MOE. Evaluation and assessment mechanisms are also being re-conceptualised as tools to support learning rather than to establish summative measures of achievement and compliance. Indeed, 'continuous self-assessment' is advocated as a means not only to check progress, but more fundamentally as a tool for learning. Finally, and in keeping with decentralisation efforts in China, planning and policy making are located at the central level whilst provinces are given scope to create their own curricula and standards. In the new system, local schools are given the autonomy to select subjects from either the national or provincial curricula, and to do so with the interests of local (and possibly diverse) students in mind. A system of monitoring is put in place to support implementation of the curricula during its 'experimental' phase.

The Chinese attempt at setting an agenda for reform is exciting and important on a number of levels. First, it manifests a view that previous approaches to schooling are not sufficient to support the type of society envisaged in China in the future. Second, it suggests a tightening of the relation between schooling and the world of work and sees teachers as critical agents for social and economic change. Third, it envisages not only improved student outcomes in terms of knowledge and skills, but a different type of student in terms of disposition and attitude.

### **Curriculum reform in Tibet Autonomous Region**

For Bass (1998) the logic of modern schooling in Tibet has centred round the need for economic development and national integration. Irrespective of whether

education policy has prioritised ‘quality’ (understood in terms of an emphasis on urban, academic/ technical and elite or ‘expert’ education) or ‘quantity’ (seen as focused on mass education and basic education with an ideological or ‘red’ emphasis), schooling has followed Chinese models of socialisation and organisation (Bass 1998). As importantly, the swings of the political ‘pendulum’ in China have created a fragile space for the development of an explicit Tibetan identity. This has manifested itself in a history of inconsistent policy towards Tibetan language instruction, a lack of acknowledgement of the important role played by the monasteries in shaping educational values and practices, and a deep paranoia about the relations between culturally-relevant schooling, nationalism and separatism. Like other areas of China, education policy in Tibet remains connected to the values of academic knowledge and to the ultimate goal of higher education. Further, a state logic that defines minority areas as ‘backward’ has facilitated schemes to train the most promising young Tibetans at so-called ‘key-schools’ in in-land cities, where ‘Tibetan identity and pride are not purposefully encouraged (or) fostered in either curricular or extracurricular activities’ (Wang and Zhou 2003, p. 101).

The national deadline for implementation of the new curriculum for basic education is autumn 2005, but ten provinces remain behind schedule. As one of these, Tibet has been given until August 2007 to achieve full implementation. From September 2005 all grades 1 (primary school) and grades 7 (middle school) are scheduled to operate with the new curriculum although it is unclear if local authorities are driving this process with educational officials suggesting that teaching materials and resources are being provided by ‘central experts’ in Beijing. Discussions with teachers at both rural and city schools in early 2005 suggested that some training had been provided and that implementation of the new curriculum was expected after attendance at relatively short seminars and courses.

### **Learner-centred pedagogy reflected in a world system approach**

Like many writers, Tabulawa (2003) views the progressivism of Rousseau as the





origin of learner-centred education, suggesting that it can best be understood as part of an active process of resistance against conservative social and political structures. It is, in a sense, ‘...a view about the world, about the kind of people and society we want to create through education’ (p. 9). Taking this point further, he therefore views learner-centredness primarily as a political project to transform human relations and one that, since the collapse of the Berlin Wall and the arrival of the ‘New World Order’, has gained increased currency in the hands of international donors empowered to affect political change. Citing a diverse range of bilateral development agencies, Tabulawa illustrates the ever-tightening connections being drawn in policy documents between pedagogy and political change, especially understood in terms of democratic systems of governance and adherence to international standards of human rights. This, he suggests, is problematic for at least two reasons. First, what is essentially an ‘ideological’ project is being presented as ‘value-free and merely technical’. This is making possible the spread of a ‘one-size-fits-all pedagogical approach’ in very different contexts (p. 9). Second, the presentation of learner-centred pedagogy in techno/ rational terms enables aid agencies in particular to engage in what is essentially political work:

“...the interest of aid agencies in the pedagogy is part of a wider design on the part of aid institutions to facilitate the penetration of capitalist ideology in periphery states, this being done under the guise of democratisation. The hidden agenda, I argue, is to alter the ‘modes of thought’ and practices of those in periphery states so that they look at the reality in the same way(s) as those in core states. This process is being accelerated by the current wave of globalisation, which is a carrier of conservative neo-liberal ideology.” (p.10)

Using a world systems approach, Tabulawa invokes Wallerstein’s (1984) notion of core/periphery zones to explain global economic and power inequalities, and

views education as a key resource utilised by core states to spread dominant ideologies and interests (e.g. Althusser 1971). Via education, and the carrying agencies of international development, the West can disperse its ideas, sensitivities, habits and structures; in the process marginalising alternative value systems and indigenous forms of knowledge.



Teaching methods (such as learner-centredness) transferred from core to periphery states also transmit a way of thinking, or what Bourdieu (1971) terms 'habit of thought'. Some of the central values learner-centredness purports to promote are individual autonomy, open-mindedness and tolerance for alternative viewpoints. All these are in line with the individualistic western culture and are also character traits deemed necessary for an individual to survive in a pluralistic, liberal, democratic capitalist society. (p. 12)

For Tabulawa, the neo-liberal market model is capitalism's explicit attempt to order non-western societies in ways that serve its overarching purposes. He assumes that the policy vision espoused in the western core states is both articulated and imposed in the periphery and that the western ideology embedded in learner-centred pedagogy impacts directly on children in ways that have negative consequences for the societies in which they are situated. Whilst aid agencies are singled out as politically reflexive bodies exercising power on behalf of the capitalist elite, actors within schools are meek recipients of foreign ideology and subjectivities. The role of conflict, resistance and negotiation, central elements in any Marxist-inspired sociology of education, are unclear. Finally, and in keeping with a world systems approach, class analysis insists upon relatively rigid distinctions between actors; simplifying the role of western-oriented elites in the South, critical voices in the North and the increasing integration of imaginations that shape identities in late modern, 'de-territorialised' times. My work in Tibet suggests a far more nuanced picture.



Learner-centred pedagogy reflected in a world culture approach

Rather than being acts of policy violence, Fuller (1991) suggests that we understand the rise of western educational forms in terms of the need of the polity to signal its commitment and attachment to the institutional forms and socialisation processes of the West; in essence to ‘look modern’:

“...to build western institutions, to mimic bureaucratic forms of organisation, and to absorb secular language, knowledge, and meanings. To be seen as a real state, government leaders must do certain things: establish market-oriented trade rules and diplomatic links to the West, codify uniform laws, adopt a common language, construct rationalized social services...legitimizing western forms of authority, organisation, and ways of signalling the individual citizen’s membership in the modern polity, the wage economy.” (p. 46)

From the perspective of ‘world culture theory’ - a strand of institutional theory - individual identities are seen as being increasingly contingent upon what Ramirez (2003) calls the ‘triumph of the West’, meaning the ‘intensification of the Western emphasis on both universalism and rationalisation’ (p. 246). What joins states as different as Botswana (Tabulawa’s example) and China (the case being explored here) is their shared membership of a ‘symbolic order or universe’ which provides opportunities for ‘identity displays and goal postures’. But is this only symbolic? Unlike dependency theorists who focus upon processes of domination and coercion – and these may well be more in evidence in Africa than in the newly resurgent China - world culture theorists prioritise processes of enactment, albeit ones based on the ‘loose coupling’ of general, often incompatible, policy ideals to local conditions and contexts. The symbolic universe of the sovereign learner taking charge of his or her own destiny becomes a template both for international acceptance and legitimacy, and a vague road map for local action. Divergence from the vision is, and must remain, possible because the alternative implies heavy-handed external intervention and domination,

and the predictable local resistance that has always followed in such cases. However, the room for manoeuvre at the local level is not boundless. Whilst local actors enact educational processes with reference to history and culture, these are done so within the boundaries established by the new policy scripts.

These reflections on critique regarding learner centred pedagogy and international education policy serve as a point of departure for the following consideration of the empirical case of curriculum reform in Tibet.



### **Policy in practice in Tibet**

A key concept that provides some way to make sense of educational practices on the plateau is the notion of ‘quality’ education. For one senior leader in the regional educational bureaucracy, the ‘spirit of quality’ was a commitment to ‘three everything’s: everything for the student’s benefit; everything for the student’s overall growth; and everything for every student’. Whilst local municipalities must decide on how to enact this vision, its essential elements were being imposed at the regional level. Approximately 1,000 ‘teaching point’ schools (some with as few as seven students) had disappeared since the early 1990’s with existing schools ‘integrating’ students via, in many cases, the provision of boarding facilities. Here, children spend up to two weeks at a time before returning to their homes. Local untrained (Tibetan) teachers were being replaced by certified professionals; increasingly young graduates from the in-land or newly trained staff from the region. Finally, the language policy of teaching in Tibetan in the early years and only making the transition to Chinese in junior middle school was in flux as an increasing number of schools were shifting to instruction in Chinese after grade 3. All of these initiatives were presented by policy makers as necessary to achieve ‘quality’ education and whilst this was never defined in concrete terms, the implication appeared to be a concern for integrating all children into the prevailing educational system and its values, rather than a concern to make schooling relevant for its diverse constituents.



Whilst the ‘quality’ slogan was called upon to encourage improved teaching processes, students themselves were being seen as central actors in this process. Here, policy makers often suggested that the reforms were partly about resources but also partly about students’ attitudes. One education official felt that the continued ‘failure’ of Tibetan children was due to ‘a lack of commitment and hard work’ rather than the possible lack of cultural relevance in schooling. In elaborating this position he emphasised:

“The challenge here (in Tibet) is to inspire all pupils to study hard, to show dedication to their studies and to apply this knowledge to improve their lives and their society. The new methodology must be combined with improved effort from pupils if it is to be effective. Effort is the key...”  
(Official, regional government, 2004)

Many teachers, though, talked more in terms of the dilemmas being faced between focusing on children’s individual needs and levels of progress and ensuring that they gained the necessary subject knowledge to continue through the educational system. In the words of one teacher:

“...(The new curriculum) requires more time and effort, especially because we are not supposed to focus on memorisation of knowledge. It’s very difficult to achieve because parents and the exam system want something else.”  
(Math teacher, urban primary school, 2004)

Notwithstanding their region-wide mandate, staff at the training institution focused almost exclusively on relations with schools in Lhasa and those within easy access to the capital, and appeared reluctant to acknowledge the very different educational mission faced by teachers in remote communities, or to relate this to the pedagogical approaches being applied in teacher training. In many regards,

teacher trainers appeared connected imaginatively to the same ‘world’ as the staff of the elite urban primary school described earlier. In both places, learning was conceived as best facilitated by ‘modern’ methods grounded in technology and aimed at preparing students for China’s knowledge economy. For one teacher educator:



“Our aim (at the teacher training school) is to prepare new teachers who will be able to teach pupils to be successful...education is the key to a good future: to good jobs and a high income. The best pupils (in the Region) can get jobs in the modern sector.”

*(Teacher educator, teacher training school, Lhasa, 2004)*

At the urban school, one teacher gave this general vision a specific shape, defining its role as ‘preparing children to leave Tibet and find places at in-land Chinese schools’. Indeed, at this school some 30% of children in grade 6 could expect immediate passage to the in-land by virtue of their academic success.

The situation at schools far from the capital was very different. In schools supported by the Save the Children organisation teachers talked of the difficulties facing children coming from homes challenged by economic and social hardship, and little tradition for formal education. The task of teachers here related much more to China’s ‘two fundamentals’ for basic education; ensuring participation through to the end of formal schooling, and eliminating illiteracy. Whilst the new curriculum was only coming into effect from September 2005, a long-running involvement in the Save the Children Project was viewed as having had a positive impact on such goals. Increased school attendance, community involvement, improved hygiene and examination results all pointed to the success of the initiative, and, for the principal of the school, explained the high levels of motivation amongst staff.

“...we have to convince pupils...especially their parents and families that school



is important for their lives. Even though most of the children in this area attend the school we must make it interesting so that they want to attend (original emphasis). This (Save the Children) Project helps by showing our teachers how school and learning can be interesting. We are successful because the pupils continue to attend the school. Their health and cleanliness is (also) improved. Their parents can see these benefits.”

*(Principal, rural primary school, 2005)*

Notwithstanding these positive reflections, the philosophy of child-friendly schooling co-existed with other symbols and rituals that tended to undermine and distort its impact as a vehicle for promoting a different understanding of ‘rights’. Collective processes still set the rhythm of the school day, especially for students ‘boarding’ at the school. Facilities for boarders were spartan, with one teacher saying ‘they don’t need things or memories from home because they are only here for 10 to 14 days each time’. Similarly, signs of the State remain highly visible via posters, phrases and, for example, teaching materials, and the ways in which these were utilised in physical spaces. Perhaps most significantly, the language of instruction was changing to Chinese, although student’s limited competence in this tongue meant much negotiation and compromise in the type of dialogue found in classrooms. Here, the overwhelming sense was of Chinese and Tibetan teachers working in concert to prepare children to better manage their lives on the land and, for a select few, to make the transition to the wage economy of Lhasa. By contrast, teacher educators, teachers and policy makers located in Lhasa tended to talk about the curriculum reforms in terms of the possibilities they represented for enhancing or hindering student learning conceived as levels of academic achievement that would provide a passport to the ‘modern’ China beyond the plateau.

## **Conclusion**

My work suggests that educational bureaucracies, teacher training institutions

and the urban schools that support the existing and emerging elite in Tibet perpetuate deeply-ingrained educational values and beliefs about the role of subject knowledge, of academic study and commitment and of the role of education as a mediator of status and social mobility. In these contexts, there is an ambivalence or distance to the discourse of nation and state, and a strong commitment to China's transformed economy and the new subjectivities these enable.

In rural schools, fixed to a much greater extent in the social, physical and situational context of Tibet, educational actors negotiate a range of aims and aspirations that remain, nevertheless, grounded in the national development 'project' to improve and modernise the region. Here, ambitious, rapid and top-down development attempts to 'pull' Tibetan children into productive roles within the Chinese State (Fuller 1991). What remains to be seen, though, is the extent to which this is possible, and at what cost.

Some rural schools cooperating with the Save the Children organisation present an interesting complication to this analysis. Here, it appears that much is being achieved, although the precise nature of these achievements is far from clear. Rather than political change of the type postulated by Tabulawa (2003), some children here are certainly being empowered to learn and to act differently, though not necessarily in ways that will challenge the hegemony of the State or prevailing social relations within Tibetan society. Paradoxically, the new identities being shaped here may make children more amenable to control and disciplining by the Chinese State, especially if improved participation and achievement in education lead to their integration within the employment structures and social spaces of 'modern' Tibet.

The seemingly incompatible policy goals of learner-centredness and a more concerted immersion in Chinese cultural norms and language mean, in effect, that regional authorities in Tibet have been able to indicate their commitment to a new understanding of student, worker and citizen whilst at the same time shaping young people more profoundly by extending and deepening the deployment of





existing ones. In some cases, especially certain progressive rural schools out of reach of the policy and professional elite, this appears to be taking place via new processes in the classroom. In other cases, it appears as rhetoric to disguise the repackaging of deep-rooted, culturally-legitimate understandings of schooling. Within all contexts though, there are genuine efforts to effect change in ways that relate to new and emerging educational visions. However, these efforts vary both in terms of focus and intensity. This is precisely because the policy script of learner-centredness is vague and loosely articulated. Western NGOs and their multi and bi-lateral development agency counterparts are part of this loose script, not its instigators and certainly not its masters.

#### NOTES

(1) This paper uses the term ‘Tibet’ interchangeably with its official designation of ‘Tibet Autonomous Region’. It is recognised that educational institutions in ‘Greater Tibet’ (i.e. those areas of in-land China with significant populations of ethnic Tibetans) are dealing with the same demands for reform but no attempt is made here to relate to these.

(2) The work reported here is made possible by involvement in a Danida-funded development initiative in Tibet Autonomous Region, and undertaken as a consultant for the Centre for International Cooperation in Education, Copenhagen (CICED) located at CVU – Copenhagen and North Zealand. The views represented here are a personal reflection.

#### REFERENCES

- Bass, C. (1998) *Education in Tibet: Policy and practice since 1950*, London, Zed Books.
- Fuller, B. (1991) *Growing up Modern: the Western State builds third-World schools*, New York, Routledge.
- MOE. (2001) *Guidelines for Curriculum Reform of Basic Education*, Document 17, Beijing, Ministry of Education, Peoples’ Republic of China.
- Ramirez, F. O. (2003) “The global model and national legacies”, in: K. Anerson-Levitt (Ed) *Local Meanings, Global Schooling: anthropology and world culture theory*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 239-254.
- Tabulawa, R. (2003) “International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique”, in *Comparative Education*, 39 (1), pp. 7-26.
- Wallerstein, I. (1984) *The politics of the World-economy: the states, the movements, and the civilisations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wang, C. & Zhou, Q. (2003) “Minority education in China: from State’s preferential policies to dislocated Tibetan schools”, in *Educational Studies*, 29 (1), pp. 85-104.

## VIDEO FOR COMMUNICATION AND SHARED LEARNING – BY COCOA FARMERS IN GHANA

*By Nick Quist Nathaniels*

‘Participatory video’ is a relatively new and empowering method for learning in informal settings. In this article the author emphasises participatory video as a process rather than a product. Participatory video that engages different parties in a dialogue during planning, filming, reviewing, editing and screening, may be better seen as a process of exchange and learning through being exposed to the realities of others. This is one of the major benefits of opening up video to direct use by people whose voices may previously not have been heard or have been overshadowed. Video can open a window of communication between people inhabiting different spheres. It can contribute to bringing a new self appreciation of a particular group's development situation, highlighting that they can actually do something they did not think they could. It can inform and refine the views and policies of those charged with helping them, and provide hope to others in the same situation that there is a way out and onwards. In this article Nick Quist Nathaniels shows how participants in a cocoa video project in Ghana made a start along this path. He presents the cocoa video project as a good example of the potential benefits of participatory video as an empowering motivating tool, a learning process, and source of credible information, and of the potential dilemmas of participatory video.



Nick Quist Nathaniels is currently a Freelance Consultant. He presented the case from Ghana at a meeting in the Education Network in 2005 while working for CAB International. [nick.quist@get2net.dk](mailto:nick.quist@get2net.dk)

### **Ghana cocoa video project**

Is it possible to hand video-making over to communities in difficult development situations? Will it be very expensive? Will it not be taken over by those with the most power? How will the videos be seen by people who do not even have electricity? All these questions, and many more, were asked when I first raised the idea of letting ordinary cocoa farmers in Ghana make their own videos.



One of the basic problems faced by small holder farmers in Ghana and other cocoa growing West African countries is limited access to information that they could trust and believe in sufficiently to act on. Such information existed but had not been effectively mobilised. Therefore, in 2005, Participatory Video was tried out as a novel communication strategy to address this problem.

This took place in an innovative pilot programme under the Sustainable Tree Crops Programme (STCP) which addresses limited skills and knowledge among West African cocoa farmers through the use of the informal 'learning by doing' method: the Farmer Field School (FFS). FFS is a highly effective method of technical training. Farmers lucky enough to participate have been able to benefit more from cocoa farming through knowing more about how to tackle problems. However, it is costly and difficult to scale up FFS because they depend, to a critical degree, on excellent skills in facilitating adult education. In an initiative led by CAB International, video was chosen as a means to supplement the cocoa FFS programme. The idea was to offer farmers, who had been through the FFS learning process, the opportunity to capture on video the farming practices from FFS that they had experienced as beneficial to them in real life. Through the facilitation efforts of media professionals, farmers appointed by their own community were encouraged to plan, learn to film, act in and edit, review and refine video episodes about cocoa farming practices and successes. The videos were planned and produced in the Twi language, which is widely understood in cocoa growing Districts in Ghana. Video equipment was rented locally by the collaborating media organisations and only consumables (DV minitapes) were purchased directly.

By the end of 2005, the farmers had made two excellent videos. These deal with how to tackle badly pruned old cocoa trees and black pod disease of cocoa. These are both serious practical problems that severely reduce yields of cocoa pods. The idea was that local organisations would show the videos in farmer education programmes (TV shows, viewings in villages etc). Informal spread of the videos from farmers' organisations to other farmers was also anticipated. Such videos could give hope to thou-

sands of other disadvantaged farmers to believe in and strive for a better future through having seen the experiences of “the lucky ones” who had done it.



### **Some positive indications from the cocoa case**

Part of the production process included peer review of rough versions of the videos back in the home village of the farmer video team. This was organised by Stratcomm Africa Ltd with AN Media. The responses given by the limited number of farmers (about 40) who took part in these reviews provided an exciting foretaste of the effects of the videos on audiences. The following quotes show that new, useful information was clearly noticed and remembered by farmers after watching the videos.

*The video shows us the need to cover or bury the diseased (cocoa) pods – we normally just dig a hole and throw them in without covering it. (Non FFS farmer)*

*...how the packaging of the chemical (pesticide) should be disposed of (after use) – it never occurred to us (to bury it) as was shown in the video.*

Farmers' easily appreciated that the videos were a convenient source and store of information that could be seen repeatedly and shown to other farmers; even farmers in other parts of Ghana.

*It leaves a vivid impression on your memory thereby making it easy to replicate or offer a similar (information) service to someone. (Fellow villager)*

*As a source of information that can be referred to again. (Fellow villager)*

The following quote indicates the videos were considered to be credible and stimulated interest in taking part in farmer training courses (such as FFS).



*This is also a better way of educating other farmers since farmers understand each other better, as well as, share common problems.*

This is very encouraging in regards to the purpose of the videos as sources of information that farmers will find interesting and relevant, will remember and wish to use and share. Also, the videos are a means to create demand for good quality information and training such as FFS.

### **Video as empowerment**

Other quotes indicate that farmers, who took part in the video team and other members of their community, were stimulated to reflect on their own strengths and that of their community. There was a sense of pride and a feeling of new capabilities. As with other participatory video processes, the cocoa video process was empowering.

*This has shown that farmers can do video(s) to address their own problems as they see them (fellow villager)*

*It has built my confidence to learn and practice new things even if it is absolutely new. (Video team member)*

Role play was a very exciting and stimulating aspect of the second video. This contributed to the interest and ability to identify with the story.

*(we) could identify specific shots taken by the team members and seeing such shots on the screen was fantastic.*

*The actors in the role play made the video seem real and (it is) easy to identify with the scenes and roles.*

*We enjoyed watching it and would like to watch it over and over again.*

The few examples given above suggest that, when shown, the videos will attract much attention and generate discussion and action.

The farmers (three men and three women) who made up the video team announced their intention to continue to make films. They borrowed a used video camera and started making videos on request in their village (mostly weddings and funerals) for payment. Through keeping in practice and improving their skills in this way, they hoped to be available to make further development videos on issues of importance to their community. In 2006, the farmer video team and media advisor with support from the STCP had made three additional videos on cocoa fermentation, harvesting and drying. These new videos together with the original two videos have been shown with good effect in five village video viewing clubs launched by STCP in July 2006. The original two videos have also been screened by Kuapa Kokoo, a large farmers' cooperative, for eight of their member cooperative societies. As a result of the enthusiasm and interest in these special videos, the cooperative intends to show the videos in many more of the 1000 other village societies totaling around 45,000 members. STCP also has plans to introduce cocoa farmer videos and video clubs in neighbouring Cote d'Ivoire.



### **Dilemmas and contradictions within participatory video**

Nevertheless, launching into participatory media is likely to be a large leap both mentally and practically for all involved. Most potential players in a video project will probably have used video in quite a different way to that intended in participatory video. Farmers may have been passive recipients of entertainment videos. Agricultural advisors and other experts may have used video as one of the ways to send their own expert advice to clients. Media professionals may be used to making media on demand according to instructions from their clients. They will rarely, if at all, have been asked to train their clients to make videos, especially if these clients are illiterate rural people! Put another way, there will be a number of difficulties to address in order to use video to give marginalized people the



space and control to discover and disseminate their own stories and to build their own capacities.

One problem is

the established norms of media professionals and their story telling traditions learned during training. It can take some courage and conscious effort for professionals to agree to step back, allowing video to become a tool for expression of the views and understanding of those who are often assumed to be less knowledgeable and who may not be able to express their views in writing. In participatory video, media professionals assume a new role which is to give the clients the practical skills to use video rather than to decide on content and story telling style. Local story telling styles, and ways of engaging listeners, may be very different from Westernised norms. In the cocoa video the farmers, in explaining about the pruning of cocoa trees, use frequent repetition as a way to re-enforce their message. During review, farmers said how much they enjoyed and understood clearly the messages about pruning and said nothing about repetition, while trained agricultural advisors thought the video contained too much repetition!

Another difficulty is that specialist authorities who may feel the need to approve the content of mass media, such as videos that could potentially be shown widely. When the videos deal with technical subjects such as the precise details of farming, agricultural authorities may see the videos as a visual form of textbook; a final product that should contain the officially correct information about particular farming problems or actions. It may not be appreciated that involving farmers, for example, in making videos is itself an open-ended process of learning and empowerment that can be beneficial to all parties. Authorities may have had no experience of this kind of video.

### **Challenging authorities and researchers**

Compromises may need to be made particularly if several different parties have an interest, indeed a different interest, in videos. In the cocoa case, the farmer advisory service saw the videos primarily as a farmer education product. My own intention, as a development worker, was that farmers should have the opportunity to make choices, plan and film themselves. The dilemma arose because giving farmers this control opened up for the possibility for farmers to film and show things that might not always be the same as the officially recommended practices. There is no quick way out of this dilemma. Dialogue and learning on all sides is important. Authorities may genuinely underestimate the resources and skills in ordinary people, particularly illiterate village dwellers. In the cocoa case, when showing the videos to a director of the state cocoa research institute (CRIG), I had to repeat several times that the videos had been made by farmers before it sunk in! After that, the director watched all the more attentively and seemingly with a new respect.

Cocoa researchers from the same state institute played an active role in reviewing the videos. Their amazement over, and appreciation of, the farmers' skills also grew considerably during the course of the project. Although they were keen that no farming practice that contradicted the official cocoa farming canon should be shown, their understanding also grew as to why there could be differences in what farmers' perceived, and how differences could be tackled in the film. For example, the researchers wanted one scene of bad pruning to be removed. Instead, it was agreed that it should be left in. Then, in an additional scene, farmers used that very example to discuss the pros and cons of pruning in more depth! The researchers thus began to see the video production as a process of dialogue and even the videos themselves as a means of getting closer to what farmers really think, believe and do in cocoa farming. Although on this occasion cocoa specialists wanted to be involved even in the initial brainstorming about video content, the scene is set now for future videos where the researchers may





be able to let go, just as their director gained a new appreciation of the capabilities of farmers.

### **Participatory video as process**

The short answer to my introducing question in this article is: Yes, it is possible to hand video-making over to communities in difficult development situations as a growing number of examples show (Patricia Okahashi, 2000). Yes, it can be expensive but not necessarily so; but that depends on the circumstances and on whether using the money in another way would have as large and positive an effect. Yes, powerful people and organisations could dominate the video process. However, part and parcel of working with video in development situations is to negotiate room for the use of video as a development tool. And yes, most rural people may not have electricity. Despite this, there are local entrepreneurs who still make sure people can get to watch football and other entertainment even if video equipment has to be powered by lorry batteries! The answer is not to give up but to find out what people are already doing or could do with a little help.

### **REFERENCES**

- Lunch, Chris, (2005). Giving Himalayan Communities a Voice  
<http://www.macaulay.ac.uk/news/newsdetails.php?13092005> (Note, a detailed manual on this participatory video experience was published in February 2006 and is available on [www.insightshare.org](http://www.insightshare.org))
- Okahashi, Patricia (2000), "The Potential of Participatory Video" in *Rehabilitation Review* Vol. 11, No. 1.  
[http://www.vrri.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=157&Itemid=9](http://www.vrri.org/index.php?option=com_content&task=view&id=157&Itemid=9)

## LIDT OM LÆRING

*Af Jens Dolin*

Hovedformålet i mange udviklingsprojekter er, at deltagerne skal lære noget. Det kan være at læse og skrive, at lære matematik, at få indblik i samfundsdynamikker eller mere praktisk orienterede aktiviteter. Formålet med denne artikel er at give nogle bud på, hvad der kan forstås ved læring, så det i relation til uddannelsesorienterede bistands- og udviklingsprojekter bliver muligt at forholde sig teoretisk og kritisk til kerneydelsen. Læringsspørgsmålet går forud for den konkrete udformning af uddannelsesprogrammer, idet spørgsmålet om, hvordan læring foregår, er bestemmende for den valgte pædagogik, for udvælgelsen af emner og konkret indhold, for deltageres inddragelse osv.

Det er dog ikke muligt at opstille en generel teori om læring – at afdække en generel måde at lære på – som gælder alt og alle. At lære er summen af mange elementer alt efter, hvad det er, som skal læres, under hvilke vilkår det foregår, og hvem der skal lære det. Alligevel er det nyttigt at finde nogle fællestræk, at forsøge at indfange de væsentligste aspekter ved læring og de processer, hvorigennem læringen foregår. I artiklen indleder forfatteren med en nyttig skelnen mellem implicit og eksplicit læring og præsenterer efterfølgende forskellige forståelser af læring med vægt på konstruktivistiske læringsteorier.

Jens Dolin er ph.d. i naturfagsdidaktik og Institutleder på Institut for Naturfagernes Didaktik under Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet. Han sidder i Uddannelsesnetværkets styregruppe som medlem af NGO'en Maison Familiales Rurales (MFR's) Venner i Danmark og har skrevet artiklen som oplæg til et møde i Uddannelsesnetværket. [dolin@ind.ku.dk](mailto:dolin@ind.ku.dk)

### Implicit læring

Implicit læring eller medlæring sker automatisk og uden bevidst kontrol. Implicit læring sker hele tiden og medfører en implicit viden, også kaldet tavs viden. Det er viden, som vi bruger i vor dagligdag, men som vi ikke altid kan beskrive eller i hvert fald sjældent gør os klart. I skolesammenhæng er hele den såkaldte skjulte



læreplan et eksempel herpå. Samtidig med den gennemførte undervisning i skrivning og regning sker der nemlig en prægning gennem den måde, undervisningen foregår på. Selve undervisningens tilrettelæggelse, rammerne, den anvendte pædagogik, arten af det valgte indhold, samværsformerne og samtaleregler sætter sig mindst lige så dybe spor som det konkrete lærte. Et af de vigtige tabe udbytter af megen disciplinorienteret undervisning er den socialisering, der foregår: Lær at sidde stille, lær at tie, når læreren taler, lær at komme til tiden osv. En autoritær, lærercentreret undervisning vil således næppe fremme selvstændighed hos eleverne. Man lærer måske til gengæld, at skolegang er kedelig, ja måske at skoleviden er ubrugelig i hverdagen osv. Denne implicitte læring foregår altid parallelt med den åbne læring og er derfor en integreret del af læringsssammenhængen. Den store forskel, der almindeligvis er på skolen og samfundslivet i den tredje verden, betyder, at den implicitte læring her er af meget stor betydning. Skolen (der oftest er præget af vestlige traditioner) fungerer også som en institution, der tilpasser børn og unge til at tænke i vestlige baner og til at værdsætte vestlige værdier. På grund af den formelle skoles forskellighed til lokalsamfundet, hvad angår indhold, sprog, funktionsmåde osv., vil dens implicitte læring ofte være i modsætning til lokale normer og værdier. Den implicitte viden har desuden stor indflydelse på ny læring, fx på elevers motivation for at lære og deres generelle holdning til undervisning.

### **EksPLICIT læring**

EksPLICIT læring sker som resultat af bevidste og planlagte handlinger, og når man diskuterer læreprocesser (i skolesystemet), er det oftest den eksplícitte læring, man hentyder til. Men det er vigtigt at gøre sig klart, at al eksplícit læring er udtryk for nogle holdninger og derfor også indeholder en implicit læreproces. Koblelingen mellem de to former for læring er da også et område, som er blevet genstand for megen pædagogisk forskning og udvikling i de senere år. Den fænomenografiske forskningstradition (1) kan ses som en metode til at eksplícitere det

implicitte, at få afdækket aktørernes viden om, opfattelser af og holdninger til et område. I mange nyere pædagogiske udviklingsprojekter fokuseres der på udviklingen og bevidstgørelsen af eleveres (og læreres) holdninger til læring og undervisning i erkendelse af disse holdningers betydning for udbyttet af undervisningen. Som eksempel kan nævnes undersøgelser af deltageres motivation for at deltage i alfabetiseringsprojekter. For nogle deltagere er drivkraften at kunne deltage i konkrete samfundsaktiviteter såsom at indgå i en markedsøkonomi, mens andre tager et kursus for at få et diplom, som kan give status og måske adgang til et embede. Ofte er disse motiver stærkere end selve det at lære at læse og skrive, måske fordi der ikke er nogen umiddelbar nytte i lokalsamfundet af at blive alfabetiseret. En sådan holdning til projektet vil naturligvis påvirke engagement og deltagelse. For dem, som planlægger alfabetiseringsprojektet, er det imidlertid nyttigt at have denne indsigt i opfattelser til undervisning og læring, fordi de så fx kan koble alfabetisering med opbygning af en lokal skriftsprogskultur i form af lokale nyhedsbreve, læsehuse osv.

Det følgende vil altovervejende beskæftige sig med eksplicit læring, dvs. med hvordan man kan beskrive de processer, der fører til nye indsigter, ny viden, ny erkendelse osv. Men det er vigtigt at have i baghovedet, at disse læreprocesser tilrettelægges i en kontekst, som er med til at præge det samlede resultat.

### **Tre tilgange til læring**

Der har efterhånden etableret sig tre grupper af læringsteorier: Kognitive læringsteorier, psykodynamiske læringsteorier og praksislæringsteorier (se boks). Det er tre grupper, som overlapper hinanden. Der er ingen tvivl om, at en læreproces ideelt set inddrager alle tilgangene, og de fleste lærere vil i deres undervisning inddrage forskellige tilgange i forskellige situationer. Den lærende skal have mulighed for at arbejde med stoffet selv og sammen med andre, han eller hun vil ofte have behov for at få demonstreret noget, og de følelsesmæssige relationer er vigtige i alle læreprocesser. En lærer med en konstruktivistisk tilgang til





læring vil i sin undervisning fokusere på, at eleverne kommer til at arbejde aktivt med det stof, der skal læres. Eleverne er i centrum, og læreren får en faciliterende rolle. En lærer, som underviser ud fra en praksislæringstilgang, vil vise, hvorledes stoffet skal behandles, fx ved at gennemgå det på tavlen. Læreren selv er i centrum, og eleven får en udvendig rolle. I en psykodynamisk orienteret undervisning er det samspillet mellem lærer og elever, der er det centrale, mens stoffet får en udvendig rolle .

Det er karakteristisk for megen skoleundervisning i den tredje verden, at den konstruktivistiske og den psykodynamiske dimension er underprioriteret. Hvor ofte har man ikke set eleverne sidde på lange rækker og lytte til, hvad læreren siger, for så at gentage det så korrekt som muligt. Her bliver ikke lagt op til elevernes selvstændige behandling af stoffet, og de fremherskende følelser er ofte frygt, mens læringen er minimal.

På trods af at læring omfatter følelser, intellekt og praksis vil jeg i det følgende lægge vægten på hovedideerne i konstruktivistiske læringsteorier. Men det er vigtigt at være opmærksom på især de følelsesmæssige sider af læring. Uden en følelsesmæssig tilknytning til det, der skal læres, og uden en rar læringssituation, vil der ikke ske megen læring.

### **Konstruktivistiske tilgange til læring**

Kernen i konstruktivismen som læringsteori er, at hvert enkelt menneske selv bygger sin viden op i en vekselvirkning med omgivelserne. I den variant, der er udviklet af læringsteoretikeren Piaget, hvis teorier jeg senere vil gennemgå grundigere, er udgangspunktet for al ny erkendelse på den ene side det enkelte menneske med vedkommendes eksisterende viden, holdninger m.m., og på den anden side verden, som individet vel at mærke er en del af. Den lærende vil med sin viden og holdninger tolke de hændelser og synspunkter, som vedkommende udsættes for, og på den anden side vil disse hændelser og synspunkter måske modificere den lærendes opfattelse, således at fremtidige tolkninger sker med et andet udgangspunkt.

På den måde kan ny viden opstå ud af denne vekselvirkning.

Denne opfattelse af, hvordan mennesker lærer, er anderledes end manges opfattelse af, at viden kan overføres fra én person til en anden, at man fx ved at sige det rigtige til andre har sikret sig, at de forstår det. Tilhængere af konstruktivismen siger – slagordsagtigt formuleret – at man ikke kan lære andre noget. Det er kun den lærende selv, som kan lære sig nyt. Det betyder ikke, at man ikke kan hjælpe andre til viden, fx ved at fortælle andre noget, men hvis de ikke selv aktivt bearbejder det, der skal læres, sker der ikke nogen læring.

En vigtig pointe i konstruktivismen er, at den lærendes ny viden tager udgangspunkt i vedkommendes eksisterende viden. Man kommer ikke som et tomt kar, der blot kan fyldes op, eller en blank tavle, der blot kan skrives på. Det nye skal passes ind i den form, der er i forvejen, der skal så at sige skrives videre på de sætninger, der står i forvejen. Og hvis det nye ikke passer med det, der er i forvejen, opstår der et problem. Især hvis den eksisterende opfattelse er i modstrid med anerkendt videnskab, dvs. hvis den lærende har fejlagtige hverdagsopfattelser. Den lærende kan enten forkaste det nye, lære det nye ved siden af det gamle (såkaldt parallelisme) eller ændre sin opfattelse ved at tilpasse sig det nye ved fx at viske noget ud på tavlen, ændre nogle gamle ord, så de passer til de nye, eller konstruere overgange mellem gamle og nye sætninger. Denne sidste proces kaldes adaptation og er den centrale læringsproces i kognitivt orienteret konstruktivisme.

Når jeg tager udgangspunkt i kognitive problemstillinger, er det i erkendelse af, at skolemæssig læring i høj grad arbejder med og kræver intellektuel udvikling. De problemer, man som lærer skal arbejde med, er ofte af intellektuel art, selv om deres bearbejdning hyppigt kræver involvering af følelsesmæssige faktorer. Den kognitive psykologi beskæftiger sig med, hvordan hjernen arbejder, når mennesket lærer, og hele Piagets erkendelsesteori, som i stor udstrækning danner grundlaget for den nyere konstruktivisme, er meget kognitivt orienteret. I denne kognitive tilgang ses viden som tankestrukturer – såkaldte skemaer – der som et netværk af meninger og begreber er i stand til at fange virkeligheden og





give den mening. Den ”klassiske” piagetske teori beskriver, hvorledes disse skemaer dannes og udvikles gennem en ligevægtssøgende adaptationsproces.

### **Piagets konstruktivisme**

Piaget understregede den aktive bevidstheds organisering af indtryk som nødvendig for at danne sanseindtryk. Piaget så sanseindtryk som et resultat af individets subjektive handlen og mentale operationer, hvor mennesket former og tilpasser dets erfaringer til sit (eget) strukturerede verdensbillede. Nøglebegreberne i Piagets vidensdannelse er adaptation via assimilation og akkomodation og ideen om skema og ligevægt. Assimilation beskrives ofte som den proces, hvor omgivelsernes objekter passes ind i subjektets struktur. Men det er snarere sådan, at man simpelthen ikke ser andet end det, som de skemaer, man i forvejen har udviklet, sætter en i stand til at se. Man kan kun opfatte det, som man allerede har et begrebsapparat til at indfange. Det er altså ikke sådan, at organismen ved læring modtager noget fra omgivelserne, som eksisterer uafhængigt af organismen, men man tolker det nye og konstruerer sin viden ud fra det, man ved i forvejen.

Når assimilation således reducerer nye erfaringer til en bekræftelse af i forvejen eksisterende strukturer, rejser det uvægerligt spørgsmålet om, hvordan ny viden så kan opstå. Dette forklares ved hjælp af begrebet skema. Et skema består af tre dele: 1) En sanset eller genkendt situation. 2) En motorisk eller kognitiv aktivitet knyttet til situationen. 3) En forventning til resultatet af aktiviteten.

Den nye erfaring begynder med, at personen assimilerer en situation, dvs. forsøger at passe den ind i eksisterende opfattelser, et eksisterende skema. Dette udløser en aktivitet, som personen forventer giver et bestemt resultat – nemlig det, det plejer ud fra de sansede oplevelser. Hvis resultatet ikke svarer til forventningerne, opstår der en forstyrrelse. Denne nye forstyrrelse kan personen naturligvis sidde overhørig, og vedkommende lærer intet nyt, men det mest sandsynlige er, at man prøver at fremkalde den samme situation igen for at se, hvad der gik galt i den første assimilation. Det hænger sammen med, at mennesket hele tiden forsøger

at opretholde eller genetablere ligevægt, dvs. overensstemmelse mellem den sande situation og den forudeksisterende opfattelse. Personen vil anden gang, situationen optræder, være opmærksom på karakteristika, som blev overset første gang, og disse karakteristika vil da kunne indbefattes i personens skema for det pågældende fænomen, så der dannes et nyt skema, hvis forventede resultater passer bedre til den oplevede situation. Man taler om en akkomodationsproces, som altså er knyttet til skuffede forventninger, og som ændrer et eksisterende skema. Det er ud fra denne opfattelse, at man kan tale om det umulige i at overføre viden fra én person til en anden. Modtageren vil altid sammenligne det modtagne med sine egne skemaer (forventninger) og enten indpasse det modtagne i den eksisterende struktur (assimilere) eller ændre sin struktur (akkomodere). Modtageren vil i en samtidig assimilations- og akkomodations-proces konstruere sin egen forståelse af situationen.

Læring finder i den traditionelle piagetske opfattelse sted, når et skema i stedet for det forventede resultat af en (forsøgt) assimilation fører til en forstyrrelse af den kognitive ligevægt, og ligevægten genskabes via en akkomodation. Det er vigtigt at bemærke, at denne proces er forbundet med aktivitet. Man lærer kun noget, når man foretager en aktivitet. Aktivitet skal som tidligere nævnt forstås bredt som en bevidst forholden sig til noget uden for én selv, fx refleksioner over hvorledes præsenterede synsvinkler er i overensstemmelse med ens egne. Man kan derfor godt lære i en tilsyneladende passiv situation som fx et foredrag, hvis blot man lytter aktivt, dvs. hele tiden overvejer det sagte i forhold til egne opfattelser.

### **Vygotskys konstruktivisme**

Noget af det centrale, som adskiller de forskellige retninger af konstruktivismen, er netop, hvorvidt man mener, at viden og videnstilegnelse er en individuel eller en social/kulturel foreteelse. Der er i den sammenhæng en række forskere, som sættes op mod Piaget, hvoraf Lev S. Vygotsky utvivlsomt er den vigtigste. Vygotsky lagde ikke vægt på bevidsthedens evne til formal-logisk tænkning, men så





snarere mental udvikling som en stadig bedre evne til at beherske kulturelle symboler og strukturer. Læring er en internalisering, en inderliggørelse, af kulturen, hvorved viden går fra det mellem menneskelige til det enkelte individ. Internaliseringsprocessen foregår gennem mediering, dvs. en formidling og mellemkomst, ved hjælp af et såkaldt artefakt, der kan være et redskab i form af en konkret ting eller et mentalt hjælpemiddel – såsom begreber og teorier. Pointen er, at disse artefakter ikke er neutrale hjælpemidler, men at de påvirker vor tilpasning til verden og får os til at tænke i bestemte baner. Det gælder for alle redskaber, at de bærer en kultur og en historie, som brugeren underordner sig og optager i sig.

Hvor Piagets problem var, hvordan den enkelte udvikler stadig mere avancerede logiske evner, var Vygotskys, hvorledes vi tilegner os vor kultur og dens forskellige grader af symbolik.

Hvor Piaget ser generelle, abstrakte lovmæssigheder, der kan læres ad formel-logisk vej, ser Vygotsky kulturelle værktøjer, som skal tilegnes i en dialog med den kultur, de er frembragt af. Vygotsky anså sproget som det vigtigste medierende artefakt, og en vigtig vej til erkendelse er derfor gennem kommunikation og sprogliggørelse, hvor den lærendes hverdagsbegreber bringes i dialog med samfundsanerkendte, videnskabelige begreber. Vejen til individuel (psykologisk) tilegnelse går altså ifølge Vygotsky gennem sociale handlinger. Mennesket ses på den ene side som et objekt for de historisk og kulturelt betingede livsvilkår, det fødes ind i, og på den anden side som et subjekt, der er med til at forme den samme kultur.

### **Pædagogiske konsekvenser af konstruktivismen**

Nøgleordet for en konstruktivistisk orienteret pædagogik er aktivitet. Ikke forstået som en fysisk bevægelse, men som et intellektuelt og et socialt engagement, alt efter om hovedvægten lægges på Piagets version eller på Vygotskys version af konstruktivismen. I Piagets version skal de lærende sættes i situationer, som udfordrer deres egne opfattelser, og når de præsenteres for nye ideer, skal de lærende tving-

es til at sætte disse i relation til egne opfattelser. Desuden skal der gives rum til refleksion over læreprocessen og over anvendeligheden af det lærte.

I Vygotskys version er det vigtigt at tilrettelægge sociale situationer, hvor de lærende har mulighed for at anvende kulturens artefakter og i fællesskab tilegne sig deres muligheder. Selve dialogen mellem de lærende og læreren er en central del af undervisningen. Jo mere de lærende får mulighed for at komme i dialog med stoffet og med hinanden, des bedre mulighed har de for at internalisere stoffet. De skal tale om det med deres egne ord og skabe deres egen mening, som så gradvis må tilpasses den mere korrekte opfattelse.

I den tredje verden, og såmænd også i mange danske skolesammenhænge, er hovedproblemet, at undervisning ses som et autoritetsforhold, hvor der ikke leveres plads til den enkelte deltagers egen mening. Viden opfattes som noget på forhånd givet, der skal doceres for eleverne, der så til gengæld ukritisk skal kunne genfortælle lærerens version. Men uden at sætte deltagerens erfaring i spil og uden at give deltagerne mulighed for refleksion over det, der skal læres, sker der ikke megen læring. Elevernes subjektive erfaringer kan kobles med det, der skal læres, og eleverne kan gennem dialoger få opbygget en erfaring med det lærte. Denne erfaring sikrer en anvendelighed ud over skolen.

### **Situeret læring og mesterlære**

Den amerikanske antropolog Jean Lave har udviklet begrebet situeret læring for at understrege, at læring og kognition finder sted i en kontekst, som ikke kun har indflydelse på tænkningen og læringen, men som er bærer af det lærte. Via undersøgelser af en række hverdagsammenhænge fra skræddere i Liberia til husmødre i USA viser Lave & Wenger (1991), hvorledes vores kognitive færdigheder er lagret kontekstuel. Når mennesker fx køber ind i et supermarked og skal finde det bedste tilbud mellem et stort udvalg med forskellig pris og kvantitet, lykkes det i langt de fleste sammenhænge at regne det ud. Når gadesælgere i Dakar skal prutte om prisen, kan de gøre det simultant med flere valutaer. Men stillet





over for det samme problem formuleret som en traditionel regneopgave har de samme personer svært ved at svare korrekt. Gennem deres undersøgelser fandt Lave & Wenger, at det at kunne noget ikke ligger hos den vidende, ”... but in the organization of the community of practice of which the master is part ...” (ibid. p.94).

Derfor handler læring ifølge Lave og Wenger om: “... the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for people involved. That perspective meant that there is no activity that is not situated” (ibid. p.33).

Situeret læring medfører et skift i synet på lære-processer: “The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, a bridge, between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics” (ibid. p.34).

Lave & Wenger udvikler i forbindelse med teorien om situeret læring også en læringsteori baseret på mesterlære. Læring sker i begyndelsen gennem perifer deltagelse i et praksisfællesskab for senere gradvis at ske gennem øget engagement og kompleksitet i arbejdsopgaverne. Nielsen, der er stærkt inspireret af Lave & Wenger, opstiller fire hovedaspekter ved denne læringsform:

1. Mesterlære finder sted i et praksisfællesskab. Fra lærlingens i starten legitime perifere deltagelse til at lærlingen efterhånden bliver et fuldgældigt medlem af den daglige praksis.
2. Mesterlæren indebærer en tilegnelse af faglig identitet.
3. Mesterlære foregår uden formel undervisning. Lærlingen lærer gennem observation og imitation af det arbejde, som mesteren, svendene og de andre lærlinge udfører.
4. Lærlingen evalueres gennem praksis. Lærlingen oplever, at vurderingen af hans

evner finder sted i selve arbejdssituationen, og han får derfor en mere umiddelbar og forståelig feedback (Nielsen 1999).



Disse teorier er udsprunget af analyser af ikke-skolastiske sammenhænge, ofte i tilknytning til produktion og erhvervsliv, og det kræver store ændringer af skolesystemet at føre dem inden for skolens mure. Hvordan skal man ifølge mesterlæring lære teoretiske, abstrakte begreber, som jo udgør en stor del af skolens læringsindhold? Umiddelbart virker det, som om man i dette syn på læring reducerer praksis til konkret manipulation af materielle genstande. Hvorimod Piaget som tidligere nævnt understregede, at det centrale ved aktivitet ikke er konkret manipulation med ting, men snarere et engagement i og en refleksion over ens handlen. Pædagogikken for mesterlæreteorier består i at involvere den lærende i praksissammenhænge – begyndende med en lærings simple arbejdsopgaver og sluttede med den udlærtes fulde faglige kompetence. I en skolesammenhæng er det til en vis grad det, der sker, når læreren fx viser et regnestykke på tavlen, og eleverne bagefter forsøger at løse tilsvarende stykker selv under lærerens opsyn. Men hvis eleven skal komme ud over den rene reproduktion, hvor han eller hun blot lærer at gøre som læreren uden nødvendigvis at forstå hvorfor, er det vigtigt at sætte tid af til, at eleverne alene og sammen reflekterer over og diskuterer de anvendte metoder.

### **Læring, undervisning og uddannelse**

Der er forskel på undervisning og læring. Man kan sagtens undervise, uden at der sker læring, og læring sker ofte uden undervisning. Dette skyldes bl.a., at undervisning er indlejret i et uddannelsessystem, som ofte har en institutionel logik frem for en opbygning, der udelukkende skal fremme læring. Især i den tredje verden, hvor uddannelserne ofte er implementeret udefra frem for at være vokset frem af en lokal kontekst, er der fare for, at undervisningen bliver rituel og instrumentel – og ikke rettes mod den enkeltes læring.



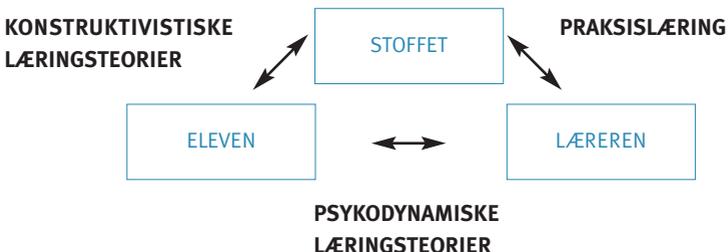
Ved udviklingsprojekter, som indeholder en uddannelsesdimension, er det derfor vigtigt at tage udgangspunkt i de læringsprocesser, der ønskes for målgruppen. Alt efter hvem målgruppen er (børn, voksne, byboere eller landbefolkning), og alt efter hvad læringsmålet er (alfabetisering, regnskabsføring eller landbrugseffektivisering), kan man overveje, hvilke læreprocesser der bedst kan tænkes at føre frem til det ønskede mål, og hvilken pædagogik der så bedst kan realisere disse læreprocesser. Og derefter kan selve uddannelsessystemet tilpasses og danne ramme for den pædagogik, der kan fremme den ønskede læring.

**TRE TILGANGE TIL LÆRING OG UNDERVISNING:**

*Kognitivistiske læringsteorier:* Læring ses her som en altovervejende intellektuel handling og foregår som den lærendes aktive bearbejdning af sin omverden. Den store gruppe af konstruktivistiske læringsteorier har deres udspring i en kognitivistisk opfattelse, hvor læring er en mental konstruktion, men de indbefatter efterhånden også mere sociale, kulturelle opfattelser af læring.

*Psykodynamiske læringsteorier:* Vægten lægges her på læringens emotionelle sider, især relationerne mellem mennesker (interpsykiske processer). Læring kan ses som en overføringsproces mellem lærer og elev, hvor læreren ses som den idealiserede inkarnation af viden. Læreren kan være den store fortæller.

*Praksislæringsteorier:* Læring sker gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor man tilegner sig fagets arbejdsformer og kultur. Det sker uformelt gennem observation og imitation af læreren som mesteren.



**NOTER:**

1. Vedr. fænomenografisk forskningstradition se fx:  
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/>



**REFERENCER**

- Bruner, J. (1998): Uddannelseskulturen. København, Munksgaard.
- Grønbæk Hansen, K. (1998): "Er læring mere end situeret praksis?" Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2): 6-16.
- Illeris, K (2006): Læring, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. and E. Wenger (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, Cambridge University Press (dansk udgave: Lave & Wenger: Situeret læring og andre tekster, Hans Reitzel 2005).
- Nielsen and Kvale, S.. Red. (1999): Mesterlære – læring som social praksis. København, Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1971): Tænkning og sprog. København, Hans Reitzel.
- Wenger, E. (2004): Praksisfællesskaber. København, Hans Reitzel.

## NETVÆRKSERFARINGER – LÆRINGSTEORI, METODER OG VÆRDIER



Et af Uddannelsesnetværkets formål er, at medlemsorganisationerne skal blive bedre til at arbejde med uddannelse i Syd. Det handler om at skabe mere kvalitet i indhold, metoder og det samarbejde, NGO'erne indgår i. Vejen ind i kvalitetsudvikling består for netværket blandt andet i at fokusere på de værdier, læringsteorier og metoder, som de nordlige NGO'er lægger til grund for deres støtte til uddannelse i Syd. Et grundlag, som nogle gange er eksplicit formuleret og afklaret i samarbejde med partnere i Syd. Andre gange er de underliggende forståelser af, hvordan læring foregår, meget implicite. Hvis det sidste er tilfældet, er det vanskeligt for alle parter at forholde sig kritisk til fx de metodiske valg, der er gjort, og dermed er det svært at kvalitetsudvikle. I temagruppen Læring & Udvikling, der i Uddannelsesnetværket går under navnet L&U gruppen, forsøger medlemmerne at skærpe deres blikke for de valg, der skaber kvalitet i uddannelse. Det sker ved at gå i dialog med både praktikere og teoretikere. Eksempler er møder, som L&U-gruppen har afholdt med lærere og lærerforeninger fra Afrika.

### **Kvalitet set i lærerperspektiv fra Syd**

*Det var en god eftermiddag i Uddannelsesnetværket. Der er mange gode møder af lignende art nu også i Århus og Odense. Sådan slutter et af referaterne fra L&U-gruppen. Det, der gjorde denne eftermiddag god, var diskussionerne om kvalitet i undervisningen. Diskussionerne tog netværksmedlemmerne sammen med repræsentanter fra lærerforeninger fra Tanzania og Zanzibar, Kenya, Sierra Leone og Uganda. Lærerrepræsentanternes perspektiv var, at kvalitet i skolen i første omgang er forbundet med, hvorvidt regeringerne tilstrækkelige ressourcer til uddannelsessektoren, og i hvilket omfang der bliver uddannet tilstrækkeligt mange lærere, som får en ordentlig løn og har mulighed for at opkvalificere sig. Derudover bliver kvaliteten i skolen afgjort af, om der er udbyggede skoler med faciliteter, der giver mulighed for optimal undervisning, samt forældrenes opbakning til skolen. Alt dette er forudsætninger for, at der overhovedet er belæg for at diskutere pædagogiske metoder og mål med skolen. Mange af de*



forhold, fagforeningsrepræsentanterne fremhævede, synes at høre til under staternes forpligtelser og dermed til dagordenen for det statslige bistandssamarbejde. Alligevel havde de afrikanske lærerrepræsentanter mange bud på, hvad de danske NGO'ere kan bidrage med i samarbejdet med Syd. For det første er der brug for, at NGO'erne i Nord taler for, at den statslige uddannelsesbistand også kan bidrage til, at lærerne får en ordentlig uddannelse og en ordentlig løn. For det andet kan det også være NGO'ernes opgave at opfordre til mere forskning, der undersøger lærerens rolle i forhold til at sikre uddannelse til alle – og vel at mærke uddannelse med kvalitet. Kvalitet i undervisningen er et meget videre begreb for de afrikanske fagforeningsfolk, end når vi diskuterer det i Danmark, konstaterer et medlem af Uddannelsesnetværket i referatet fra mødet.

På et andet møde i L&U-gruppen deltog tre lærere fra Ghana. Deres beretninger fra den ghanesiske læreruddannelse illustrerede med al tydelighed, at kvaliteten i grundskolen er tæt forbundet med kvaliteten af læreruddannelsen. Når de nye lærere får en faglig identitet, der matcher en autoritær, kolonial uddannelsestradition, samtidig med, at der er for mange elever i hver klasse, mangel på bøger, og læreren i lange perioder ikke får løn for sit arbejde, er det svært at se, hvor kvalitetsudviklingen skal komme fra. *I want to be a good teacher. If they make the rules and the system different my practice will also be different*, sagde en af lærerne. Som det er nu, mente de ghanesiske lærere, at alle gode intentioner om at gøre en forskel ved at give uddannelse til børn bliver kvalt af læreruddannelsens indhold og metoder, som er irrelevante for det aktuelle, ghanesiske samfund.

### **Kvalitet – set i et NGO-perspektiv fra Nord**

NGO'erne mener imidlertid, at de har noget at byde på i forhold til at støtte udvikling af kvalitet i uddannelserne i Syd. Et konkret eksempel giver Erik Cramer fra Axis i artiklen: "Læreruddannelse i Sydafrika" i denne bog. Han understreger, hvordan værdier, forståelse af læring og dermed de metoder, der blev anvendt i efteruddannelsen af næsten 1.000 sydafrikanske lærere, var meget lig de værdier



og læringsforståelser, der blev udtrykt i Den Sydafrikanske Uddannelsesreform, Curriculum 2005, som efteruddannelserne skulle støtte. På papiret var der stor overensstemmelse, men som artiklen gør klart, er der stadig langt fra den afrikanske skolevirkelighed til værdierne, som de er formuleret i nationale mål. Netop derfor er der brug for NGO-støtte til konkret metodeudvikling, der skal støtte ændring af voksne menneskers bevidsthed om deres egen professionelle indsats. Fra en helt anden sektor bidrager konsulent Nick Quist Nathaniels til dette tema med en artikel, hvor video indgår som redskab i en bevidstgørelsesproces for voksne omkring egen viden og praksis. Det handler om, hvordan kakao-bønder formidler deres viden til andre bønder. At dokumentere sin praksis på video skaber bevidsthed om egen faglighed. Det giver også bøndernes egne begreber om god praksis mere status over for det, der ellers er gældende på de formelle uddannelsessteder. Video bliver her et pædagogisk redskab, der er med til at synliggøre deltagernes styrker og viden. Måske kan sådanne metoder også anvendes i efteruddannelse i uddannelsessektoren for at undgå den faldgrube, som blev fremhævet på et af L&U-gruppens møder: Fokuserer NGO'erne i Nord i deres arbejde kun på det, målgruppen ikke kan, når vi indgår i efteruddannelse af fx lærere i Syd?

En sådan selvkritisk refleksion peger på centrale spørgsmål om: Hvordan kan NGO'erne arbejde for kvalitative forandringer ud fra deres eget perspektiv om god pædagogik og samtidig opretholde respekt for det lokalsamfund, de samarbejder med? Hvordan klares det problem, at der kan være stor forskel på opfattelser af god læring i Nord og Syd?

### **Uddannelse til vestlige samfundsværdier?**

Disse dilemmaer har temagruppen blandt andet diskuteret med forskere i feltet. På et møde præsenterede Jens Dolin, uddannelsesforsker og medlem af NGO'en MFR, et bud på de læringsteorier, som mange danske NGO'er opfatter som gode metoder at støtte, når det drejer sig om udviklingen af uddannelser i Syd. Oplæg-

get er opsamlet i artiklen ”Lidt om læring”. På dette møde blev det tydeligt, hvor frugtbart det er at forholde NGO’ernes praksiserfaringer til forskernes



teorier om læring. Hvis ikke NGO’erne kan begrunde deres udbredelse af vestligt inspirerede metoder og værdier i uddannelse i Syd, kan de nemlig meget let kritiseres for kulturimperialisme og for gennem uddannelse at have fundet en raffineret måde at udbrede vestlig samfundsforståelse på.

Det dilemma peger Stephen Carney, uddannelsesforsker på Roskilde Universitetscenter, på i artiklen ”Exploring learner-centred pedagogy in Tibet”. Han peger på, at NGO’erne er meget vage og løse i deres politiske mål i arbejdet for fx elevcenteret uddannelse. Herved kan de meget let komme til at bidrage til den samme ensretning som de statslige uddannelser i stedet for at styrke de udsatte grupper i samfundet (som oftest er intentionen i NGO’ernes arbejde med såkaldt ”empowerment”). Men hvis moderne pædagogik er problematisk i traditionelle samfund, hvad gør vi så? Det spørgsmål blev rejst på et af Uddannelsesnetværkets offentlige møder, hvor udfordringer i uddannelsesbistanden var på dagordenen. Et svar på mødet var, at NGO’erne selvfølgelig skal bidrage med den viden og de metoder, de anser for gode, men de kan samtidig bruge forskning og samarbejde med forskere til at skærpe blikket for kompleksiteten i de samfund, de i bedste mening vil påvirke. NGO’erne kan også bruge forskningen til at blive mere opmærksomme på deres eget værdigrundlag, hvad angår læring og uddannelse, og hvilke konsekvenser det har for samarbejdet med partnere i Syd – og til at finde nye måder at



udvikle de pædagogiske bidrag i samspil med lokal viden og nationale rammer.

### **NGO'ernes rolle**

Vi er partnere i et samarbejde og skal ikke være bange for at ville, gøre og kunne noget, fremgår det også af et af temagruppens referater. Ifølge debatten i Uddannelsesnetværket kan NGO'erne fx spille en rolle i forhold til at afprøve nye metoder og modeller, som kan inspirere og pege på ændringer i det formelle system – fx i læreruddannelsen. NGO'erne kan indgå i workshops og kurser omkring pædagogik og metodik – evt. via samarbejde med lokale lærerforeninger. Derudover ser NGO'erne også deres samarbejde med fx forældreråd og skolebestyrelser som en måde at styrke sammenhængen mellem skole og lokalsamfund. Endelig kan NGO'erne have en vigtig rolle i de lande, hvor staterne er så svage, at der ikke forekommer statsligt bistandssamarbejde. Også her har mennesker ret til uddannelse, og her har især NGO'erne mulighed for at yde en indsats.

Uddannelsesnetværket har indledt en række dialogmøder med Danida. På det første møde blev diskuteret, hvordan man sikrer kvalitet i støtten til uddannelse. Når der på globalt plan kommer flere børn i skole, betyder det nemlig ofte, at kvaliteten daler, fordi ressourcer til lærere og materialer ikke følger med. Et centralt spørgsmål er, hvordan Danida og NGO'erne kan komplementere hinanden for at sikre kvaliteten i indsatsen for uddannelse til alle. Oplæggene fra disse møder er tilgængelige på Uddannelsesnetværkets hjemmeside.

L&U-gruppen har beskæftiget sig meget med betydningen af kvalificerede lærere. Dialog med professionelle fra skoleverdenen, forskere og indbyrdes i netværket har ført deltagerne gennem mange paradokser og dilemmaer. På den baggrund er gruppen nu i gang med at udvikle en række værktøjspapirer. De kan bruges som udgangspunkt for videre arbejde internt i organisationer og i samarbejde med partnere i Syd til begrebsafklaring, kvalitetsudvikling, forberedelse af nye ansatte og frivillige og ved opstart af nye programmer. Temaet for det første værktøjspapir er: 'Supervision af lærere'.

**WEB DIG TIL MERE INFORMATION OM LÆRINGSTEORI, METODER OG VÆRDIER PÅ WWW.UDDANNELSESNETVAERKET.DK**

**Basic Education – also a Question of Quality.** Rapport af Dr. Eva. Marion Johannessen. A study on research based knowledge on quality of basic education, Red Barnet Norge, 2005.

**Nye udfordringer for fremtidens uddannelsesbistand.** PowerPoint-præsentation af Morten Emil Hansen. Oplæg til diskussion på Uddannelsesnetværkets Fællesmøde 25. november 2006 om nye udfordringer for fremtidens uddannelsesbistand – og for de danske NGO'er.

**Undersøgelse af Palæstinas undervisningsplan.** Undersøgelsen af Roger Avenstrup. Ni skoler på Vestbredden og Gaza indgik i casestudier, som bestod af undervisningsobservationer og fokusgruppediskussioner med studerende, lærere og forældre. Undersøgelsen fokuserer på emnerne; identitet, værdier og "thinking skills".

**Oplæg om læreruddannelse i Ghana.** Af Camilla Englyst. Oplæg på baggrund af RUC-specialet "Out of Africa", som fokuserer på 'overførslen' af pædagogiske ideer og uddannelsesmæssige praktikker fra én kulturel kontekst til en anden.

**Danmarks Lærerforenings projekter.** Beskrivelse af projekter om kapacitetsopbygning af tillidsrepræsentantsystemer i samarbejde med lærerforeninger i en række afrikanske lande.

**Folkehøjskolernes Forenings projekter** i Indien, Bangladesh og Nepal med fokus på almen folkelig uddannelse, alfabetisering og kompetencer til at bryde med fattigdommen.

**Fagligt Internationalt Center:** Projektbeskrivelser om uddannelse og organisationsudvikling i de ansattes organisation i havnesektoren i Kenya og Tanzania.



## MODERSMÅLSUNDERVISNING

### MODERSMÅLSUNDERVISNING SOM KULTURBÆRENDE FAKTOR

*Af Poul Kruse*



Der er mange vinkler i debatten om modersmålsundervisning. Er undervisningen fremmede for den fremtidige indlæring af et andet sprog – fx. et nationalsprog? Kan denne undervisning puste til en frygtet ”tribalisme” i et multikulturelt samfund? Er modersmålsundervisningen de store udgifter værd? Og hvad skal man gøre med de meget små sproggrupper, der findes i fx mange afrikanske lande? Ved de møder i Uddannelsesnetværket, der har handlet om modersmålsundervisning, er modersmålets betydning som kulturbærende faktor ofte blevet berørt.

I forlængelse af disse diskussioner sætter artiklen fokus på den tryghed og nærhed, modersmålet beforder, og på den betydning, det har for selvværd og identitet for den enkelte samt for grupper af mennesker. Det gør forfatteren ved at fremhæve konkrete eksempler fra det arbejde, Genvej til Udvikling støtter i Niger, og fra de mange erfaringer, Uddannelsesnetværkets organisationer har delt med hinanden på møderne.

Poul Kruse er tidligere højskolelærer, medlem af Genvej til Udvikling (GtU) og af Uddannelsesnetværket. Artiklen er skrevet på baggrund af et oplæg i temagruppen Læring & Udvikling. [pbkruse@oncable.dk](mailto:pbkruse@oncable.dk)

#### **Modersmål**

Det er næppe tilfældigt, at spørgsmål om modersmål er så udbredte – det berører os alle. Sprogets tilblivelse begynder i den allerførste kontakt med omverden og nærtstående mennesker, hvilket oftest vil sige i samværet med moderen. Selv om faderen tidligt kommer ind i billedet, er det dog den tætte kommunikation omkring amningen, der først sætter de lydlige signaler i forbindelse med lystfølelse, savn, vrede eller tryghed. Gradvis får signalerne – gråd, grynt, smil og spræl – mere og mere målrettede funktioner. Jeg hørte engang en baby hos San-folket (buskmændene) pludre. Det var tydeligt, at det karakteristiske sprogfænomen, klikket, var den helt fremherskende lyd. Om frembringelsen af denne lyd ligger suttefunktionen nær, eller det blot er den enkleste lyd at frembringe, ved jeg ikke. Men den var vigtig i pludrekommunikationen.



I School for Life, et projekt støttet af Ghana Venskabsgrupperne, bygger undervisningen i programmet helt på modersmålet. Det giver muligheden for at inddrage børnenes omgivende samfund direkte i undervisningen, fx gennem radioudsendelser, men også i praktiske aktiviteter. Her er man ikke i tvivl om, at projektets succes i høj grad skyldes sammenhængen mellem skole, dagligliv og modersmål. Skolen er en del af lokalmiljøet, og det, man taler om i skolen, møder man også i landsbyen.

Beskrivelser fra Niger beretter om den store skepsis, eksempelvis nomaderne har haft over for den franske skole. En skepsis, der ganske forsvinder, når skolens undervisning inddrager modersmålet. Selv under tuaregernes opstand i 1990'erne, hvor den statslige skole ofte var lammet, tog befolkningen initiativ til at oprette skoler med modersmålsundervisning.

De små tibetanske skoler i Kina, hvor befolkningen er en minoritet, vidner om den samme bevidsthed om sprogets kulturbevarende funktion og sproget som kernen i den lokale kommunikation. Denne bevidsthed er til stede, samtidig med at minoritetsgrupper ofte må erkende nødvendigheden af også at lære andre sprog – som i tibetanernes tilfælde kinesisk.

### **Identitet og fællesskab gennem sproget**

Ud over det rent praktiske, at man forstår, hvad læreren siger, er den selvtillid, der opbygges gennem arbejdet med modersmålet, af meget stor betydning. At lære et fremmedsprog eller et andetsprog er en lang proces, og det varer længe, inden man kan føre en nuanceret samtale. Hvis man så oven i købet oplever, at dette fremmedsprog er det eneste anerkendte sprog i skolen, og at ens eget daglige sprog anses for primitivt og uanvendeligt, er det ikke underligt, hvis selvtilliden får et knæk. For det er modersmålet, man bruger til at udtrykke alle livets nuancer med, uden at man nødvendigvis er bevidst om selve sprogets struktur og sammenhængskraft.

Grundtvig udtrykte det således: ”Modersmål er vort hjertesprog, kun løs er al fremmed tale”. Og derfor skal det benyttes ”i mund og bog” for at skabe denne



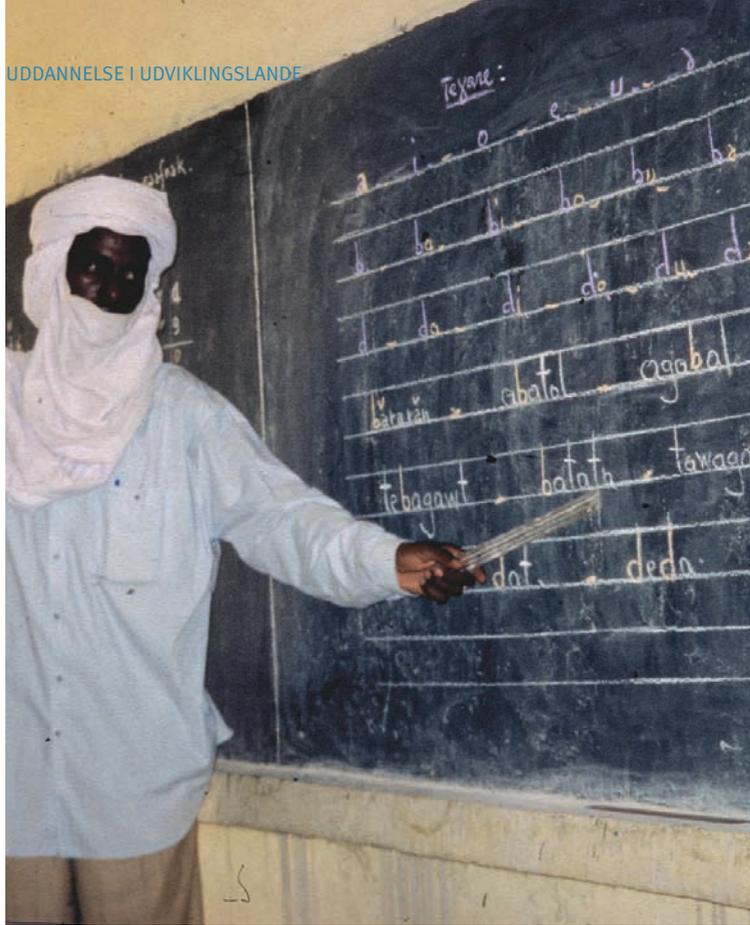
selvtillid og ”vække et folk af dvale”. Det er bemærkelsesværdigt, hvordan den samme holdning bliver lagt til grund for undervisningen i mange nye stater, hvor kolonisering eller anden form for undertrykkelse tidligere har været dagligdagen. Ved opnåelsen af selvstændigheden i Eritrea i 1991 besluttede regeringen, at den frihed, man havde kæmpet sig til, nu skulle følges op af et undervisningssystem, hvor alle skulle undervises på eget sprog. Det er en lignende ideologi, Axis kan berette om fra Sydafrika, hvor organisationen – efter afskaffelsen af apartheid – var involveret i udbygningen af læreruddannelsen. Her var nøgleordet demokrati. Den fremtidige skole skulle først og fremmest baseres på demokrati og ligestilling, og det indebar national anerkendelse og status som formelle undervisningssprog til en lang række afrikanske sprog.

Hos tuaregerne i Niger er bevarelse og brug af modersmålet en bevidst satsning på at bevare den stolte kultur fra tiden før opsplittningen af ørkenområderne. Folkeeventyrene samt en fornyet historiebog, der udkommer både på tuaregisk (tamasheq) og på fransk, indgår i bestræbelserne på at bevare tuaregernes kulturelle viden. Etableringen af modersmålsundervisning er imidlertid ikke nogen enkel sag, ligesom det heller ikke nødvendigvis bidrager til at overkomme kulturelle barrierer og konflikter i et område. Når der er flere lokalsprog i et område, vil der oftest være et af sprogene, der dominerer – enten ved at være større end de andre sprog, tilhøre en herskende klasse eller fordi det er udvalgt til administrativt sprog. I disse tilfælde kan man ikke være sikker på, at mangfoldigheden opleves som en inspiration. Den vil måske af nogle i højere grad vil blive oplevet som en cementering af gamle uligheder. Ofte har kampen for modersmålet været del af en selvstændighedskamp. Symbolværdien af sproget har derved fået en mobiliserende kraft. Men det har så samtidig kunnet medføre nogle barske nationalistiske overtoner. I stater med mange lokalsprog har det medført konflikter.

Det kan være en svær balance både at styrke modersmålene og vægte udbredelsen af et nationalsprog. Intet sprog er nemlig neutralt, idet ethvert sprog er præget af sin tilblivelse og funktion – både historisk og i den aktuelle kontekst.

### Et tabt sprog er tabt viden

Hos masaierne findes et utal af ord, som nuancerer et begreb, der for en bybo simpelthen er græs. På samme måde har inuitter en særlig fornemmelse for sne og et stort sprogligt repertoire, der begriber den viden om sne. Stammer i regnskoven kender og har på samme vis sprog-



liggjort viden om planter og deres lægelige funktioner. Der er talrige eksempler på, at sprogene indeholder en stor mængde specialviden. Dertil kommer så den viden, der er gemt i kulturen, i religionen, i traditioner m.v.

I 1995 udgav UNESCO en bog med titlen "Our Creative Diversity". Heri udtrykkes visioner om at samle og udveksle kulturelle og praktiske erfaringer globalt og vægte bevarelsen af verdens kulturskatte. Bogen har i tiden efter sin udgivelse haft praktisk betydning for arbejdet med indsamling, registrering og bevarelse af mange af kulturskattene. Selv om man aktuelt godt kan have en fornemmelse af, at konflikter og brudflader mellem kulturer fylder mere end samarbejde og udveksling, er det afgørende, at sådanne bestræbelser fortsættes.

I den forbindelse spiller modersmålene en stor rolle. En viden, der ikke kan kommunikeres, bliver på et tidspunkt glemt og forsvinder. Derfor har modersmålene – ud over at være værdifulde for den enkeltes selvværd og identitet og som kulturbevarende faktor for grupper af folk – også en værdi i bredere forstand som komponenter i den diversitet, som verden består af.

## MODERSMÅLSUNDERVISNING OG NATIONALSPROG I ERITREA

Af Kjeld Kjertmann



De tidligere kolonilande i Afrika har alle fået deres grænser dikteret af de europæiske magthaveres storpolitiske og økonomiske interesser uden hensyn til de mange sprog og etniske grupper. Det stiller i dag disse lande over for valget mellem enten at indføre et nationalsprog fælles for alle eller at gøre de faktisk eksisterende sprog ligeberettigede i samfundslivet. Begge løsninger skaber på hver deres måde problemer for dele af landenes befolkninger. Derfor er spørgsmålet, om der skal satses på modersmålsundervisning eller undervisning i og på nationalsprog ikke så let at besvare, som det umiddelbart kan synes. Med eksempler fra Eritrea præsenterer artiklen forskellige etniske gruppers syn på forholdet mellem nationalsprog og modersmål i uddannelsessystemet. Forfatteren problematiserer, hvordan sprogpolitikken fungerer i praksis på læreruddannelser, og til slut sætter forfatteren forskningsbaseret viden om tosproget undervisning i spil med sine egne iagttagelser fra Eritrea.

Kjeld Kjertmann er ph.d. og tidligere lektor i dansk sprog og læsning ved Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet. Artiklen er skrevet til Uddannelsesnetværket i forlængelse af et oplæg. Både oplæg og artikel har afsat i forskningsrapporten: "Mother Tongue Education in Eritrea: Theory and Practice in Primary School and Teacher Education" (2003), der er skrevet på baggrund af et halvt års studie- og undervisningsophold i Eritrea. Forskningsrapporten kan rekvireres ved henvendelse til forfatteren: [kjeld@kjertmann.dk](mailto:kjeld@kjertmann.dk) og [www.kjertmann.dk](http://www.kjertmann.dk)

### Paradoksernes holdeplads

Spørgsmål om sprogpolitik og sprogundervisning i udviklingslande er meget kompliceret. Henholdsvis privilegerede og marginaliserede befolkningsgruppers syn på den samme sprogpolitik kan være vidt forskellige, men ikke desto mindre lige velunderbyggede og berettigede set ud fra hver deres synsvinkler. En politik, der prioriterer modersmålsundervisning, kan fx begrundes ud fra den enkelte sprogbrugers og sproggruppes ret til at benytte, bevare og udvikle sit sprog. Nationalsprogspolitik kan fx begrundes med at det er uholdbart at en nation er

splittet op i en række etniske grupper, der dårligt kan tale sammen og forstå hinanden. Hertil kommer behovet for kontakt med det internationale samfund på områder som politik, handel og uddannelse som nødvendigvis må foregå på et af de store sprog og ikke en lille sproggruppes modersmål.



Der er flere måder at udmønte henholdsvis modersmålspolitik og nationalsprogspolitik på i undervisningen, og der er ikke altid en klar skillelinje mellem de to. Det er det langsigtede mål med sprogpolitikken der adskiller de to ideologier. Med en nationalsprogspolitik er målet alles beherskelse og brug af nationalsproget. Eksempler på det er fx Kenya og Senegal, hvor al undervisning fra 1. klasse ubetinget foregår på nationalsproget uanset hvilket sprog eleverne behersker. Et andet eksempel er Namibia hvor der i de første skoleår undervises på modersmålet og i nationalsproget som fremmedsprog og senere alene på nationalsproget. Med en modersmålspolitik er målet at al undervisning op til universitetsniveau med tiden skal kunne gennemføres på den enkeltes modersmål. Et eksempel på det er Eritrea hvor der aktuelt undervises på modersmålet de fem første skoleår. Derudover lærer eleverne et såkaldt arbejdssprog (tigrigna, arabisk eller engelsk) og engelsk som fremmedsprog. Efter 5. skoleår foregår al undervisning på engelsk. Til sammenligning har vi i Danmark en klar nationalsprogspolitik hvor muligheden for valg af et undervisningssprog der tilgodeser den enkeltes indlæringsmuligheder bedst muligt, fuldstændig overskygges af politiske ønsker om at al undervisning skal foregå på dansk. Når vi giver gode råd i udviklingslande, er det værd at huske på, at vi selv kommer fra en nationalsprogkultur der ikke prioriterer den enkeltes modersmål som værdifuldt for den enkeltes læring, skolen eller samfundet.

### **Forskellige gruppers syn på modersmålsundervisning**

I Eritrea vil forældre, børn og lærere i den tigrigna-talende kultur kun se fordele i modersmålsundervisning fordi de ser den som en positiv modsætning til tidligere tiders tvangsundervisning på amharic under den etiopiske besættelse. Undervis-



ningssproget tigrigna vil ikke give problemer for børnenes fremtidsmuligheder eftersom tigrigna giver sproglig adgang til stillinger overalt i landet. Tigrigna-læreren ser heller ingen problemer, når børnene forstår alt hvad læreren siger. Tigrigna-skolerne i Asmara (hovedstaden) og omegn har sjældent ikke-tigrignatalende elever, og derfor ser man ikke at den étspagede undervisning kan være et problem for lokale mindretalselever. Der er en stærk tendens til at ignorere – for ikke at sige se ned på – de tilflyttere fra landet der bor i udkanten af Asmara. En skoleinspektør vi talte med, omtalte disse elever i chokerende negative vendinger. Her blomstrede for vore øjne de magtmæssige modsætninger på det personlige plan mellem mennesker fra privilegerede og marginaliserede etniske grupper på trods af de mange smukke ord om ligestilling og 'enighed gennem forskellighed' (*Unity by diversity*). I Asmara-skoler giver eleverne fra tilflytterfamilier ikke anledning til pædagogiske overvejelser i retning af sproglig tilpasning, men de ses alene som et problem fordi de kommer fra en ikke-skolelevant kultur uden bykulturens fernis af civilisation. Disse elever oplever altså ikke modersmålsundervisningen på deres modersmål, men som undervisning på det lokale flertals modersmål. For at tydeliggøre paradokset i spørgsmålet om modersmålsundervisning kan det ud over drømmen om en trygge tilværelse netop være en skoleuddannelse til børnene på tigrigna der har fået nogle familier til at flytte til Asmara. På trods af de forståelsesmæssige og indlæringsmæssige vanskeligheder børnene oplever ved at blive undervist på et andet sprog end deres modersmål, ville de samme forældre formentlig hjemme i landsbyen ikke have været positive over for indførelsen af undervisning på det lokale sprog (altså modersmålsundervisning) frem for undervisning på tigrigna eller arabisk. De ser disse sprog som et bedre adgangskort til arbejdsmarkedet og den store verden uden for landsbyen end det lokale sprog. Disse eksempler på betænkeligheder ved modersmålsundervisning tegner dog langt fra hele billedet.

I mange af de små etniske grupper er der stor entusiasme og begejstring over modersmålsundervisningen, ikke mindst blandt de kristne kunama'er. De er historisk motiverede for undervisning og skriftsprog hvilket stammer fra 1800-tal-

let, hvor svenske missionærer alfabetiserede deres modersmål. Det lagde grunden til en tradition for læsning og skrivning som kan forklare denne etniske gruppes uforbeholdne positive holdning til hele ideologien bag modersmålsundervisning. De har jo selv oplevet at deres modersmål blev accepteret og værdsat af de udefrakommende, og at skriftsproget har holdt sammen på deres kulturelle identitet og historie. Derved adskiller kunama-gruppen sig fundamentalt fra de andre små etniske grupper, som ikke tidligere har haft en positiv skrifthistorie på deres modersmål. De har ofte kun mødt skriftsprog i skolen fra et andet sprog, typisk tigrigna eller arabisk, eller besættelsesmagternes sprog italiensk og engelsk, og mest brutalt amharic frem til 1991 under den tredive år lange etiopiske besættelse. Generelt har disse muslimske grupper været mindre positive over for modersmålspolitikken. Sammenlignet med undervisning på arabisk ser de modersmålsundervisning som en begrænsning af deres udsyn til verden. Regeringen gør meget ud af fortælle de muslimske grupper at de må adskille religion og sprog, og at det indebærer nogle store indlæringspsykologiske fordele når barnet forstår alt hvad læreren siger. Ifølge de kilder jeg har haft adgang til, begynder denne opfattelse langsomt at brede sig.



### Sprog og migration

Eritrea har ikke et nationalsprog. Men politikerne har valgt tre såkaldte *arbejdsprog*, tigrigna, arabisk og engelsk. Det betyder at alle officielle breve og dokumenter er skrevet på tigrigna og arabisk og ofte også på engelsk. Tigrigna er administrationssproget over hele landet. Tv er teksten på tigrigna med den karakteristiske *ge'ez*-skrift som er det hyppigst anvendte skriftsystem i Eritrea. I skolen bliver eleverne som en hovedregel undervist på deres modersmål i 1.-5. klasse (dog ikke lokale mindretalelever). De små etniske grupper har tigrigna som andetsprog, og alle har engelsk som fremmedsprog fra 2. klasse. Fra 6. klasse foregår al undervisning derefter på engelsk, begrundet i ønsket om at fremme landets internationale kontakter.



Som konsekvens af globalisering, konflikter og lokale forhold flytter folk i udviklingslande meget. Det betyder, at der ofte befinder sig flere sproggrupper i de samme klasser. Det er fx tilfældet i den vestlige del af Eritrea, hvor mange tidligere flygtninge fra krigen er repatrieret fra Sudan og nu bor i byer som Agordat og Barenhtu. Her vil der ud over den lokale etniske gruppe kunama, som udgør det lokale flertal, findes mange børn af tidligere flygtninge som taler arabisk fordi de har lært arabisk i skolen i Sudan. Men også mange andre børn oplever at være i sprogligt mindretal i den lokale skole og har således ikke fordel af at blive undervist på modersmål fordi der med modersmålsundervisning i Eritrea menes undervisning i den lokale etniske gruppes sprog. I forbindelse med min undervisning af Advanced Diploma-studerende i Eritrea kom det meget bag på mine studerende at måske op mod en fjerdedel af alle skoleelever i Eritrea bliver undervist på et andet sprog end deres eget. Ud fra tal i det eritreanske undervisningsministeriums statistikker kan man indirekte slutte at 77 procent af alle elever bliver undervist på tigrigna (Eritrea MOE 2001:53.) Men den tigrigna-talende del af befolkning udgør kun 53 procent. Selv om man ikke kan subtrahere de to tal, må det alligevel være et anseligt antal elever vi taler om. Når man ikke blot kan ræsonnere at 24 procent bliver undervist på et sprog de ikke kender, er det fordi mange børn i områder hvor der tales to eller flere sprog, udvikler en såkaldt primær tosprogethed, dvs. at de i en eller anden udstrækning får lært det lokale flertalssprog før de kommer i skole. Men at de til en vis grad forstår og taler lærerens sprog, er selvfølgelig ikke det samme som at de bliver undervist på deres modersmål.

### Læreruddannelsen i Eritrea

Det altoverskyggende problem i det eritreanske uddannelsessystem er manglen på kvalificerede undervisere i læreruddannelsen. Folk på ph.d.-niveau kommer udefra (typisk Indien) og underviser på toårs kontrakter. Dem er der nogle få af. Andre har en engelsk MA eller Bachelor-grad, atter andre en MA fra Asmara University, men mange af underviserne er ikke akademikere. Heller ikke kvantitativt

er der undervisningskapacitet til hvert år at uddanne de 1.200 nye lærere, der skal til for at imødekomme behovet for uddannede lærere, hvis alle skolesøgende børn skulle møde op i skolen. I 2001 var tilmeldingen på landsplan dog kun 56,5 procent.

Der er to læreruddannelsessteder i Eritrea: *Asmara Teacher Training Institute* (ATTI) og *Mai Nefhi TTI*. På ATTI uddannes overvejende tigrigna-talende lærere. De er tvangsindskrevet blandt de universitetsansøgere, der ikke klarede karakterkravet til universitetet, men heller ikke lå i den laveste tredjedel der straks udskrives til *national service* (fem års militær og civil værnepligt). Det giver selvfølgelig et motivationsproblem, men mange ønsker også oprigtigt at bidrage til landets opbygning som lærere.

De lærerstuderende ved Mai Nefhi TTI er hentet ind fra landsbyerne, hvor minoritetssprogene tales, og skal uddannes som 'modersmålslærere', dvs. de skal undervise på de små sprog. Aktuelt er der en statuskløft mellem de to læreruddannelser som er uheldig for samarbejdet på skolerne, og det er derfor på længere sigt meningen at koordinere de to læreruddannelser så der bliver flere fælles moduler for 'modersmålslærere' og de tigrigna-talende lærere.

Da jeg besøgte Mai Nefhi TTI i 2001 var undervisningen opdelt i formiddagslektioner hvor der blev undervist i 'academic subjects' i 'combined lessons' for alle sproggrupper, og i eftermiddagslektioner hvor sproggrupperne gik hver for sig og blev undervist i deres sprogs teori og skriftsprog. Det var først i 1997-98 det blev besluttet at indføre obligatorisk modersmålsundervisning i alle skoler i Eritrea. Derfor havde flere af de lærerstuderende ved Mai Nefhi ikke selv lært deres modersmåls skriftsprog i skolen og skulle først lære det under den fire måneder lange læreruddannelse. Det betyder at der næsten uvægerligt må opstå nogle kvalifikationsproblemer. På den anden side viste mine klasseobservationer og interviews også at mange af de studerende var meget ivrige og dygtige lingvister med stor hunger efter at suge pædagogisk viden til sig og blive forandringsagenter i deres lokalsamfund.





### Eritreansk modersmålsundervisning

Mine klasseobservationer i Eritrea gav det indtryk at der med modersmålsundervisning alene blev tænkt på modersmålet som undervisningssprog. I den danske skole mener vi med undervisning i dansk at undervisningen foregår *på* dansk, at der undervises *i* læsning og skrivning, og at der undervises *i* det danske sprogs opbygning m.m. I Eritrea blev der undervist i læsning og skrivning, men læsemetodik var ikke-eksisterende på læreruddannelserne. Kriteriet synes at være at børnene forstod hvad læreren sagde. På ATTI fortalte man mig at de tigrigna-talende lærerstuderende 'jo kendte begynderbøgerne fra deres egen skoletid', og 'læsepædagogikken' bestod derfor i en kort orientering om de nye læsebøger som var kommet til efter de studerendes egen skoletid. En forklaring på at der blev lagt større vægt på lingvistiske discipliner end på sprogpædagogiske og læsepædagogiske emner kan være at underviserne på læreruddannelsen er uddannet fra *School of Oriental and African Studies* (SOAS) i London hvor de er blevet heglet igennem klassiske sproganalyser. En anden forklaring kan være at de korte læreruddannelser medfører at lærerne til en vis grad er nødt til at reproducere den undervisningsmetodik de selv blev udsat for i skolen, og derfor slavisk følger en mangeårig tradition fra tigrigna-undervisningen med fokus på stavelser og lyde (Street 2001: 66ff).

På Mai Nefhi TTI var underviserne i højere grad end på ATTI optagede af at diskutere indholdet i modersmålsundervisningen, som de ikke anså for givet på forhånd. Da jeg bad dem give deres bud på den velkvalificerede modersmålslærers kompetencer, fandt de frem til følgende:

Modersmålslæreren skal:

1. være læreruddannet og gerne med en bachelorgrad (*fit teacher*)
2. dele modersmål med børnene
3. tale, læse og skrive sproget flydende (*freely*)
4. have en akademisk viden om det talte sprog, dvs. om dets semantik, fonologi, morfologi, syntaks og pragmatik
5. have en akademisk viden om det skrevne sprogs grammatik og struktur og om

forholdet mellem sprogets skriftsystem og lydsystem

6. have en lingvistisk baseret viden om sprogets dialekter og nabosprog
7. kende og respektere kulturen og skikkene i den etniske gruppe
8. have erfaring med at producere trykte og skrevne materialer
9. være motiveret
10. føle sig ansvarlig for at udvikle det skriftsproglige miljø i det lokale samfund  
(*literacy environment*)



Disse krav til den ideelle modersmåls lærer er ganske omfattende, også set i forhold til de tilsvarende krav til danskunderviseren i Danmark, i hvert fald hvad den sproglige viden angår. De viser en god forståelse for at sprog ikke kun er et redskab for kommunikation, men også er tæt forbundet med den kultur hvor folk taler sproget. Altså det talte sprog. Til gengæld nævner de slet ikke krav til viden om læse- eller skrivepædagogik! De regner tilsyneladende ikke læseindlæring for et pædagogisk problem der er værd at nævne. De deler dermed den almindeligt udbredte forestilling om læse- og skrivetilegnelse som en rent teknisk indlæring. Denne holdning har de ubevidst overtaget fra den traditionelle tigrigna-undervisning, som bliver implementeret ens i alle de etniske grupper. Med denne tilgang til læseindlæring vil eleverne i en lang periode ikke opleve at skriften kan bruges til noget meningsfyldt uden for skolen i deres daglige liv. De får derved en adskillelse i deres bevidsthed mellem det de lærer i skolen, og det de foretager sig uden for skolen.

### **Den lokale kultur skal med**

Jo tidligere børnene oplever at det de lærer i skolen også kan anvendes og har relevans uden for skolen, jo bedre virkning af læseundervisningen. Her ligger den læsepædagogiske udfordring – ikke mindst i kulturer som først skal til at opbygge en skriftsprogstradition. Dette er mit læsepædagogiske credo. Derfor fortalte jeg mine studerende, hvordan de kunne forbinde den lokale kultur med den før-



ste læseundervisning ved at lade traditionelle mundtlige tekster, som de gamle i landsbyen inviteres til at fortælle i klassen, lydoptage og senere nedskrive, stort og tydeligt på plancher, til fælles læsning med læreren som den læseansvarlige de første gange. Dette kan kombinere elementer fra den etniske gruppes kultur og den eritreanske pædagogiske tradition for klasselæsning i kor, med erfaringer fra *contemporary theories of reading instruction* der taler om det hensigtsmæssige i ikke at begynde med enkeltelevers individuelle læsning (Shared reading jf, New Zealand, MOE, 1997: 77ff). Også professor Ragnhild Söderbergh har med held arbejdet på denne måde i Malawi hvor 150 Master-studerende i et landsbyprojekt samarbejdede med børnenes mødre i den lokale børnehave. Her tilgodeså man tilsvarende hensynet til den lokale kultur i valget af skrevne ord og tekster. I New Zealand har Sylvia Ashton-Warner arbejdet blandt den oprindelige befolkning maorierne efter lignende principper (Ashton-Warner 1986 (1963)). Den læsepædagogik jeg her har fortalt om, bygger på erfaringer fra den etnografiske læseforskning. Jeg har ikke under mine klasseobservationer i Eritrea set noget, der blot tilnærmelsesvis lignede det, jeg her har beskrevet som en mulighed. Det var ikke til at skelne undervisning eller materialer i landdistrikterne fra det vi så i byskolerne. Derfor mener jeg også, at der både i en eritreansk sammenhæng og i andre udviklingslande kan være meget inspiration at hente i Brisk og Harringtons forskning i tosproget, tokulturel undervisning (Brisk og Harrington 2000.) De foreslår følgende teknikker anvendt i tosproget, tokulturel undervisning:

1. Brug begge sprog i læse- og skriveundervisningen
2. Talesprog og skriftsprog følges ad i andetsprogsindlæringen
3. Funktionel brug af sprogene
4. Elevernes kulturelle baggrund som redskab for læring
5. Læreren som 'kulturel mægler'
6. Engagér hjemmene og lokalsamfundet i skriftsprogsindlæringen
7. Hav høje forventninger til eleverne uanset sprogniveau
8. Yd en passende støtte

De fem første teknikker er uddybet og relateret til Eritrea i boksen: Teknikker til tosproget og tokulturel undervisning.



### **Nationbuilding**

Som de indledende eksempler viste, spiller mange andre forhold end hensynet til barnets indlæring ind på befolkningsgruppernes forskellige holdning til modersmålsundervisning. Så den politiske beslutning om modersmålsundervisning eller nationalsprog må nødvendigvis tages ud fra nogle overordnede hensyn som skønnes vigtige for nationens sammenhængskraft indadtil og økonomiske overlevelse og vækst udadtil. Hertil kommer betydningen af den kollektive bevidsthedshistorie og erindring som vi andre udefra ikke har andel i, og derfor ofte glemmer at tage i betragtning når vi 'bedømmer' ulandenes uddannelsespolitik. Når jeg spurgte mine studerende om de mest følte sig som eritreanere eller som saho, kunama, tigre osv., svarede de altid uden tøven: 'Begge dele!' Ingen tvivl om en stærk national enhedsfølelse, der blev styrket under den lange og hårde kamp for landets frihed hvor verdenssamfundet blot så til uden at gribe ind. Så ønsket om at opbygge en levedygtig, ny nation er ikke kun en politisk konstruktion, men rodfastet i 'folket', dvs. i alle de etniske grupper. Og dén følelse hverken kan eller skal vi komme udefra og kritisere eller argumentere imod. Det ville være en upassende mangel på respekt. Så dybest set giver det ingen mening at komme udefra og spørge: Kan modersmålsundervisning betale sig? Når jeg alligevel har præsenteret og diskuteret paradokser og udfordringer i den sammenhæng, er det fordi det også er spørgsmål der i svage øjeblikke rejses blandt planlæggere i det eritreanske undervisningsministerium.

#### **TEKNIKKER TIL TOSPROGET OG TOKULTUREL UNDERVISNING**

*Teknikkerne er baseret på Brisk and Harrington (2000) og her relateret til forhold i Eritrea.*

#### **Brug begge sprog i læse- og skriveundervisningen**

Elevens eget sprog giver adgang til det faglige indhold og sikrer en mere effektiv interaktion, og det udgør en vigtig del af elevens generelle viden om sprog og skriftsprog. →



At værdsætte det lokale mindretalssprog viser respekt for eleverne og deres familier og giver sproget status i skolen.

Læreren behøver ikke selv være fuldt tosproget for at kunne arbejde tosproget og tokulturelt. Et lille bibliotek med ordbøger og fagbøger på de to sprog kan støtte både eleverne og læreren. Elever der taler samme sprog, kan arbejde sammen på tværs af alder, og læreren opfordrer dem til at søge hjælp og informationer fra familie, lokalsamfund og de tosprogede lærere. Læreren opfordrer dem til at diskutere på deres eget sprog når de planlægger skriftlige opgaver eller diskuterer tekster.

### **Talesprog og skriftsprog følges ad i andetsprogsindlæringen**

Udviklingen og tilegnelsen af andetsproget sker bedst hvis det talte og skrevne sprog udvikles samtidigt og gensidigt understøtter hinanden. Der er ingen grund til at afvente et avanceret mundtligt sprog før læsning og tekstskrivning på andetsproget begynder.

### **Funktional brug af sprogene**

Valget og brugen af sprog i klassen skal først og fremmest tilgodeses hensynet til den bedst mulige kommunikation ud fra målet med den pågældende time. I en klasse overværende forskerne engang en gruppediskussion om et naturvidenskabeligt emne hvor læreren havde ladet det være op til eleverne og grupperne at vælge sproget. Der blev talt engelsk og spansk og skiftet mellem sprogene (*codeswitching*). Formålet med aktiviteten var at lære at forske, fremlægge et resultat og skrive ideer ned, og til dét var begge sprog velegnede.

### **Elevernes kulturelle baggrund som redskab for læring.**

Den kultur et barn vokser op i, former hans/hendes omverdensforståelse og udgør den ramme barnet udvikler sin viden indenfor, før det kommer i skole. Denne medbragte viden er – sammen med elevens sproglige kompetence, mundtligt og skriftligt – nøglen til læseforståelse og en funktional brug af skriften som udtryksmiddel. Det kan læreren udnytte ved at give andetsprogsleven mulighed for at skrive om emner og læse i bøger, der beskæftiger sig med forhold barnet kender fra sin kultur. Dét virker mere motiverende end hvis barnet kun skal læse og skrive om helt nye og fremmede fænomener. Elevernes medbragte viden skal selvfølgelig udvides ved at læse og skrive om nye emner og forhold. Blot er det en pointe at man som tokulturel underviser hele tiden er opmærksom på



muligheden for at trække på den viden som mindretalseleverne i klassen har.

### Læreren som 'kulturel mægler'

Det er vigtigt, at læreren er sig bevidst hvor overvældende mødet med et totalt skriftligt samfund kan være for børn fra overvejende mundtlige kulturer. Denne problemstilling er også aktuell i Eritrea. Her har vi på ét plan eksempelvis hele den eritreanske befolknings møde med skriftsproget som tidens nye og dominerende kulturteknik, der vil komme til at spille en større og større rolle i deres liv i forhold til den årtusind gamle mundtlige kultur. På et andet plan har vi læreren som i skolen skal introducere læsning og skrivning for børn fra fx *bedja*-nomadekulturen (i det nordlige Eritrea), som aldrig tidligere har oplevet skriftsprog i deres omgivelser og nu pludselig i flere timer hver dag ikke laver andet end at stirre på skrevne ord og stavelser og råbe i kor sammen med de andre i klassen. Her består den 'kulturelle mægling' blandt andet i at præsentere skrevne og trykte ord i en så meningsfuld kontekst som mulig.



### BAGGRUND FOR SPROGPOLITIKKEN I ERITREA

Eritrea har en befolkning på 3,6 millioner og grænser op til Det Røde Hav mod øst, Djibouti og Etiopien mod syd og Sudan mod vest og nord. De to havnebyer Massawa og Assab har været årsag til en langvarig krig mellem Etiopien og Eritrea, og landet var under etiopisk besættelse i tredive år frem til 1991, inden det fik sin endelige selvstændighed i 1993. Men krigen blussede op igen i 2000, og her blev der dræbt 100.000 eritreanere. Under FN's medvirken blev der underskrevet en skrøbelig våbenhvile som til stadighed anfægtes af Etiopien og Sudan. Dette er en økonomisk og indenrigspolitisk belastning for Eritrea der må opretholde et stort militært beredskab og udskrive tusindvis af unge til en mangeårig *national service* i hæren og civilt arbejde. Under den lange besættelse af Eritrea førte Etiopien en behård sprogpolitik. Undervisningsmaterialer på andre sprog end 'amharic' blev brændt, og der måtte kun undervises på dette sprog. Så en hel generation af eritreanere oplevede at blive undervist fra 1. klasse på et sprog de ikke forstod. Og dét er baggrunden for det stærke politiske ønske om modersmålsundervisning i skolen, dvs. at ethvert barn har ret til at blive undervist på sit eget sprog. *Unity by diversity* er det politiske slagord.

Den officielle politik sidestiller de etniske gruppers kultur, sprog og religion.





Kristendom og islam lever fredeligt side om side, men i praksis bliver den kristne, tigrignatalende del af befolkningen let dominerende i forhold til de andre, mindre grupper. Dels er tigrigna-befolkningen langt den største af de ni etniske grupper (53%), dels er den bosat i og omkring hovedstaden Asmara hvor magten er centraliseret.

## REFERENCER

- Ashton-Warner, Sylvia 1986 (1963): *Teacher*. A TOUCHSTONE BOOK. Simon and Schuster.
- Baker, Colin (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Brisk, Maria Estela and Margaret M. Harrington (2000): *Literacy and Bilingualism. A Handbook for ALL Teachers*. Lawrence Erlbaum.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Durgunoglu, Aydin (ed.) (1998): *Literacy Development in a Multilingual Context*. Lawrence Erlbaum.
- Eritrea MOE (2001): *Eritrea: Basic Education Statistics. 2000/1*.
- Ghebremedhin, Tesfai Bariaghaber (1999): *Language and Primary Education in Eritrea*. Master's Thesis. School of Oriental and African Studies. University of London.
- Kjertmann, Kjeld (2003): *Mother Tongue Education in Eritrea: Theory and Practice in Primary School and Teacher Education*. CVU København og Nordsjælland/CICED.
- Kjertmann, Kjeld (2004): 'Læsetilegnelse i et moderne skriftsamfund' i Helle Rørbech og Bente Meyer (red.): *Perspektiver på dansk*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- May, Stephen (1999): *Indigenous Community-based Education*. Multilingual Matters.
- New Zealand MOE (1997): *Reading for Life. The Learner as a Reader*. Learning Media.
- Olsen, Karin (1999): *Skolen i Eritrea. En analyse af baggrunden for samt modtagelsen af modersmålsundervisning for sproglige minoritetsgrupper i Eritrea*. Speciale. Internationale Udviklingsstudier. Roskilde Universitetscenter.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education*. Lawrence Erlbaum.
- Soederbergh Ragnhild (2000): 'Reading Symposium Proceedings 2000'. Table of contents [www.ncbe.gwu.edu](http://www.ncbe.gwu.edu)
- Street, Brian (2001) (ed.): *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Tollefson, James W. (1991): *Planning Language. Planning Inequality*. Longman.

## SKOLEGANG BLANDT TIBETANSKE NOMADER I KINA

*Af Ellen Bangsbo*

Denne artikel sætter fokus på skolegang og uddannelse for tibetanere bosat i afsides bjergområder i Kina, hvor de helt eller delvist lever af hyrdedrift. Med udgangspunkt i en lokal tibetansk skole, Ponru-skolen, viser artiklen, hvilke geografiske, sociale og kulturelle forhold der er medvirkende til, at mange tibetanske børn slet ikke, eller kun ganske kortvarigt, kommer i skole. Politiske beslutninger, modernisering og inddragelse af græsningsarealer til landbrug har i de seneste årtier ændret og vanskeliggjort hyrdedrift og leveforhold for tibetanske pastorale nomader. Mange forældre erkender derfor, at deres børn på et tidspunkt vil blive nødt til at finde alternativt arbejde – sandsynligvis i byområder. Artiklen viser, hvordan tibetanere som minoritetsgruppe i Kina er fanget i en vanskelig problemstilling omkring bevarelse af deres eget sprog og samtidig at kunne beherske kinesisk (putonghua) på højt niveau for at få et job. Forfatteren konkluderer, at etablering og accept af lokalskoler i nærmiljøet kan være afgørende for, at børn i afsidesliggende landområder har mulighed for at gennemføre grundskolen. Succes for lokalskoler forudsætter imidlertid et godt og åbent samarbejde mellem forældre og skole samt de lokale myndigheders accept og forståelse af en etnisk minoritetsgruppes behov for hensyntagen til eget sprog og egne kulturelle værdier.



Artiklen er baseret på feltstudier udført af forfatteren i 2004 og 2005 i Sichuan- og Qinghai- provinserne i Tibet. Ellen Bangsbo er antropolog og har som medlem af Ulandsorganisationen Ibis og Uddannelsesnetværket præsenteret sin forskning for temagruppen Læring & Udvikling. [ellban@rosengade.net](mailto:ellban@rosengade.net)

### **Indoktrinering i kinesisk skole**

Drolmas familie er tibetanske bosatte nomader, og 12-årige Drolma er nu på andet år elev i den tibetanske nomadeskole i Ponru. Før Ponru-skolen blev oprettet, gik hun i 1.-3. klasse i den lokale kinesiske skole i den nærliggende mindre by Sershul. De tre år, hun tilbragte på denne skole, har præget hende i helt utrolig



grad. Når jeg tog billeder af Drolma, stillede hun sig fx ret op og gjorde honnør. Hun forstod kun dårligt den lokale tibetanske dialekt og talte en form for blandet kinesisk og tibetansk (codeswitching), som hendes bedsteforældre med ringe kendskab til kinesisk ofte havde svært ved at forstå. Drolma kunne godt lide at



synges. Hun sang tit, og oftest sang hun politiske hyldestsange til Mao. Vel mest fordi hun huskede ordene og melodierne, uden at hun rent faktisk havde nogen forståelse af, hvad ordene betød. Det gjorde hendes familie derimod, og de brød sig ikke om at høre, hvad hun sang, selv om de ikke sagde det højt. Drolmas onkel forklarede mig, at det netop er denne slags påvirkninger hos tibetanske børn, som er medvirkende til, at tibetanske forældre ikke ønsker at sende deres børn til kinesiske skoler. En tibetansk embedsmand, der besøgte Ponru-skolen, fortalte mig, at en væsentlig grund til myndighedernes accept af skolen beror på erkendelsen af, at mange af nomaderne hårdnakket nægter at sende deres mindreårige børn til den officielle kinesiske skole i den nærliggende by, Sershul.

Børn holdes også hjemme, fordi der er brug for deres arbejdskraft i hjemmet, og fordi mange forældre opfatter skolen som nyttesløs. Ringe muligheder for job – selv for veluddannede unge der taler godt kinesisk – betyder, at mange forældre ser på skolegang som det rene tidsspilde. Nogle forældre mener, at det kun er nyttigt at kunne læse og skrive, såfremt man skal drive forretning, hvilket kræver kapital, de alligevel ikke kan skaffe. De sender derfor kun deres børn i skole for at undgå at betale en bøde. Jeg hørte flere gange forældre give udtryk for, at det er nytteløst for fattige folk at lære at læse og skrive, og at skriftligt tibetansk kun er nyttigt for munke ved tibetansk-buddhistiske studier.



En tredje forklaring på, at mange tibetanske børn ikke kommer i skole, er, at forældrene på grund af ét-barns politikken kan blive pålagt selv at betale skolepengene til barn nummer to og tre. I Kina praktiseres ét-barns politik ved lov. Tibetanere har status som en af Kinas 55 etniske minoritetsgrupper, og såfremt de er bosat i landområder, har de tilladelse til at få to børn, mens den tilladte kvote for alle (inklusive etniske minoritetsgrupper) bosat i et byområde kun er ét barn. Overskrides denne kvote, idømmes familien en bøde. En legitimering af 'ekstra' børn betyder, at en familie med for eksempel tre børn i et landområde skal betale bøder hvert år i barnets første syv leveår. Der er tale om en anseelig sum penge for tibetanske nomader, der ofte ikke har nogen særlig kontant indkomst. Såkaldte 'illegale' børn, der ikke betales bøde for, er ikke officielt registreret, og de er derfor udelukket fra offentlige goder som skole- og sundhedsvæsen.

### **Tibetansk hyrdedrift og skolegang**

Jeg ankom til Ponru-skolen netop ved afslutningen af 'Yartsa Gunbu'-ferien, hvor de fleste af skolens børn havde været væk for at hjælpe forældre eller slægtninge med indsamling af værdifulde medicinske svampe (cf. Winkler 2004). For mange tibetanske nomader er indsamlingen af Yartsa Gunbu-svampen den eneste mulighed for at skaffe kontanter, og tibetanske skoler i landområder holder i denne periode lukket, så børnene kan hjælpe deres familier. Skolen tager også hensyn til foræl-



drenes hyrdedrift ved at være kostskole om sommeren og dagskole om vinteren, hvor de fleste forældre er bofaste.

Skolen er ikke – som andre skoler i Kina – lukket i sommerperioden, men fortsætter indtil den 12. tibetanske måned (ca. januar), hvor man på grund af kulde har lukket indtil den 3. tibetanske måned (ca. midt april). Til trods for Ponru-skolens afsides beliggenhed har den elektricitet. De små rum på skolen opvarmes ved små brændeovne, der er store nok til, at der kan benyttes yakgødning som brændsel: En behændig og uundværlig ressource, som produceres af skolens ni *'dri mo'* (hunyakokser). Klasseværelset har almindelige vinduer af træ, der om vinteren kun isoleres med tyndt plastik, og det opvarmes ikke. Rummet er utæt ved både vinduer og dør og er derfor fugtigt med store revner i væggene. I et koldt klima som her kan eleverne ikke sidde på jorden. De sidder på smalle skolepulte med plads til 4-5 elever. Hvad der i væsentlig grad adskiller denne skole fra almindelige skoler i Kina, er fraværet af en flagstang på gårdspladsen, hvor skoleelever hver morgen synger nationalsangen, mens flaget hejses. I stedet er der på gårdspladsen stolper med buddhistiske 'bedeflag'. På flagene er der påtrykt buddhistiske ønskebønner, som forventes at gavne omgivelserne, når de blafre i vinden. Også klasseværelset er anderledes. I almindelige skoler i Kina er vægge i klasseværelser ofte dekoreret med temmelig 'firkantede' og uforståelige politiske slogans samt billeder af Marx, Engels, Lenin og Stalin og kinesiske ledere som Mao, Deng og Jiang (cf. Postligione et. al 2006: 143). De eneste billeder i Ponru-skolens klasseværelse er nogle sort-hvide plakater med bl.a. Einstein, Beethoven og Edison. Derudover er der et billede af Kilung Rinpoche ophængt midt over den sorte tavle, så ingen af eleverne kan undgå at se op på portrættet af skolens grundlægger.

Ponru-skolen for tibetanske nomadebørn blev grundlagt i 2001 på initiativ af den tibetanske lama, Kilung Rinpoche. Der er i de tibetanske områder en tiltagende tendens til, at buddhistiske lamaer periodevis rejser til udlandet, hvor de etablerer centre og organiserer finansiel støtte til deres tibetanske lokalområder. Kilung Rinpoche tilbringer halvdelen af året i udlandet, fortrinsvis i USA, og er som regel i Ser-shul i

sommerperioden. Han er valgt som medlem af 'Sershul County Religion and Community Committee' i sit lokalområde, og som buddhistisk lama er han velset og højt respekteret blandt lokalbefolkningen. Denne position har uden tvivl haft en positiv indflydelse på, at skolen har et godt samarbejde med de lokale myndigheder. Selv om der er et godt samarbejde mellem lokale uddannelsesmyndigheder og Ponru-skolens ledelse, har skolen ikke bemyndigelse til at udstede eksamensbeviser, og de afholder selv fire interne eksaminer årligt.



### **Det moderne og det traditionelle**

Ponru-skolen sponsoreres delvist gennem Kilung Foundation og den amerikanske NGO, Bridge Fund. Helt i tråd med de lokale behov samt internationalt anerkendte målsætninger for skoling arrangerer Bridge Fund løbende kurser i metodik og pædagogik for de mange uuddannede lærere, der arbejder på skoler i landdistrikter. En af skolens lærere, Tenzin Nima, har også deltaget i enkelte korte opfølgende kurser i undervisningsmetodik. Kurserne har tilsyneladende haft en effekt, for selv om der kræves nogen udenadslære hos eleverne, er undervisningen alligevel varieret, og eleverne er ikke bange for at blive mobbet ved forkerte svar. Den traditionelle undervisningsform baseret på udenadslære finder dog stadigvæk sted. Om morgenen underviser en ældre munk i tibetansk buddhisme, og her oplæres eleverne i traditionel opremsning af buddhistiske tekster på samme måde, som man ser det ved undervisning af novice-munke i tibetansk-buddhistiske klostre. Uagtet (in)effektiviteten eller kvaliteten af denne form for terperi har undervisningen dog en meget vigtig overordnet agenda. Eftersom de fleste tibetanske forældre er stærkt troende buddhister, er den religiøse undervisning af stor betydning for deres ønske om, at deres børn skal gå i netop denne skole.

Det moderne og den traditionelle tibetanske kultur mødes også, når tiden på skolefridage tillader, at der bliver set film. Ponru-skolen ejer nemlig en DVD-afspiller og et tv. Man kan måske undre sig over, hvorfor en lille skole beliggende langt ude i Himalayas bjerge er i besiddelse af tv, men tv er i dag dominerende



overalt i Kina, og man ser tv-apparater selv i mindre tehuse, i ydmyge hjem og undertiden endda blandt tibetanske nomader i deres traditionelle sorte nomadetelte. Hvor der ikke er strøm, drives apparatet af en generator. I afsides områder uden antennertransmission bruges tv-apparater til at vise film med. Blandt tibetanere i Kina er der igennem det seneste årti opstået en stærkt voksende industri inden for performance og film, specielt i et mindre videoformat (VCD). Enkelte af disse tibetanske (ofte kinesisk producerede) videofilm har et vist dokumentarisk islæt, men størstedelen af filmene er ren underholdning. De fordrer ingen litterære kundskaber, hvilket er en vigtig detalje, eftersom analfabetismen blandt voksne tibetanere bosat uden for byer stadigvæk er ekstremt høj. På samme måde, som socialister under kulturrevolutionen fremstillede tibetanere som en altid glad og smilende minoritetsgruppe, ser man nu paradoksalt nok det samme gentage sig i tibetanernes egen fremstilling. I næsten alle de tibetanske musikfilm oplever man en romantisk fremstilling af livet blandt de tibetanske nomader med fredeligt græssende yakokser på en flot sommerdag med blå himmel og unge, flotte og stærke tibetanere til hest. Selv de unge pigers indsamling af yakgødning til brændsel fremstilles som attraktivt arbejde. Med majoriteten af tibetanere bosat i landområder synes det ikke at være en tilfældighed, at tibetanske nomaders livsstil nærmest er blevet et ikon for tibetansk kulturelle værdier og etnisk fællesskab. Alligevel fremstår en romantisering af nomadernes livsform som totalt fjernt fra virkelighedens verden. Faktum er, at dagligliv for tibetanere i landområderne er ekstremt hårdt med lange kolde vintre, hvor kraftige snestorme undertiden udrydder hele bestande af yakokser, får og geder.

Disse musikfilm distribueres overalt og er meget populære blandt tibetanere i Kina og blandt tibetanere i eksil i Asien og vestlige lande. I nogle film synger kunstnerne på tibetansk, men ofte synges på kinesisk, ikke mindst for at produktet kan sælges på det kinesiske marked. Både i samvær med tibetanere privat og på tibetanske restauranter var det meget tydeligt, at der var stor interesse for disse film, også selv om en del af sangene blev sunget på kinesisk. Jeg overhørte bemærkninger blandt

tibetanere om, at netop det, at sangene synges på kinesisk, betyder, at kinesere får kendskab til tibetansk kultur og livsform som minoritetsgruppe.

Også elever og ansatte på Ponru-skolen var meget begejstrede for at se og høre disse film. En interesse, de ikke på samme måde gav udtryk for ved visning af amerikanske film, som de også havde nogle stykker af. Hyrdedrift og 'det frie liv' på de vidtstrakte græsstepper har i århundreder været en stærk komponent af tibetansk identitet og selvopfattelse. Det er derfor ikke tilfældigt, at de populære videofilm medvirker til at styrke en følelse af sammenhold og fælles identitet for de tibetanske børn på skolen.



### Sprog i skolen

Alle Ponru-skolens tre lærere taler og bruger den lokale dialekt i undervisningen. Den vigtigste lærer er Tenzin Nima. Hun fungerer som administrator og har god kontakt med både lokale myndigheder og børnenes forældre og slægtninge. Hun underviser i kinesisk og matematik, hvilket set fra et kinesisk synspunkt er de to absolut vigtigste fag på grundskoleniveau. Det er vigtigt, at hun netop taler flydende kinesisk og tibetansk, inklusive lokal dialekt, fordi hun derved formår at forklare og oversætte kinesiske gloser til eleverne, hvoraf ingen ved skolestart kan tale eller forstå kinesisk. Skolens første elever har efter tre års skolegang lært at læse de kinesiske skolebøger svarende til deres klassetrin. Ansættelsen af den unge lærer er et specifikt krav fra de lokale myndigheder i Sershul og er betingelse for at anerkende og samarbejde med skolen. Tenzin Nima har tidligere undervist på skolen i byen Ser-shul, hvor hun er opvokset, og hun har med et stærkt engagement bevist sin kapacitet, selv om hun ikke har en læreruddannelse. Derudover er en ung tibetansk lærerstuderende ansat som frivillig lærer i moderne tibetansk, og da han oprindeligt kommer fra et andet amt, Aba Prefecture, har han været nødt til at lære den lokale dialekt for at kunne undervise børnene.

Tibetanske børn er, uanset hvilken skole de går i, tvunget til at mestre to meget forskellige sprog: tibetansk og kinesisk. Dertil kommer, at tibetansk sprog er kom-



pliceret, for tibetansk er ikke blot 'tibetansk'. Tibetansk i Qinghai og Sichuan tales med dialekt og adskiller sig derved fra 'Lhasa tibetansk'. Generelt kan en tibetaner fra Lhasa ikke forstå dialekter fra Qinghai og Sichuan og omvendt. Dog kan man møde tibetanere, der forstår andre dialekter, fordi de har tilbragt nogle måneder i Lhasa – enten på pilgrimsrejse eller for at besøge slægtninge. Det skrevne tibetansk er forståeligt for alle dialekter, men udtales ofte meget forskelligt. I de tibetanske buddhistiske skrifter benyttes en helt anderledes terminologi. Hvor man tidligere i århundreder kun havde brugt skreven tibetansk til buddhistiske skrifter samt politiske dokumenter, er der fra officiel side i de seneste årtier udviklet et 'moderne skriftligt tibetansk'. Det var nødvendigt for at dække behovet for at nedskrive moderne poesi og prosa samt nyhedsformidling. Fra officiel kinesisk side tilstræber man i dag, at alle tibetanske børn lærer 'et enslydende' tibetansk, og undervisningsbøger i tibetansk benytter dette 'moderne tibetansk' på grundskoleniveau i skoler i hele Kina. Det moderne skrevne tibetanske adskiller sig fra mundtligt tibetansk, hvilket pålægger tibetanske børn en yderligere indlæringsbyrde. De skal ikke blot begynde med at lære at læse og skrive det talte sprog, som de kender til på forhånd, men skal tilegne sig det 'moderne tibetanske' samtidig med, at de lærer at læse og skrive på dette sprog. Ikke kun lærerne på Ponru-skolen, men også en del tibetanere jeg talte med, pointerede meget stærkt, at det er vigtigt, at de tibetanske børn forstår, at de lærer kinesisk (putonghua) som andetsprog og tibetansk som modersmål. Det er først og fremmest vigtigt for at bevare deres sprog, men også for at styrke en følelse af tilhørsforhold til egen etnisk identitet. Det var der enighed om blandt børnenes forældre og slægtningene samtidig med en pragmatisk accept af, at selv om børnene og deres familier er bosat i afsides landområder, er det ekstremt vigtigt, at de lærer at tale, skrive og læse kinesisk. Kinesisk er ikke kun vigtigt at kunne, hvis de på længere sigt skal studere på et universitet, men også bare for at kunne få ufaglært arbejde. Samtidig er der blandt de tibetanere, jeg talte med, stor opmærksomhed om, at det tibetanske sprog er ved at blive opslugt af det dominerende og mere anvendelige kinesiske. På gymnasier og kollegier, jeg besøgte i Xining, Rebkong, Yushu,

Kangding og Chengdu, skrev alle tibetanske studerende noter kun på kinesisk. Det er især blevet helt almindeligt at blande tibetansk med kinesiske 'låneord', og tal udtales praktisk taget altid kun på kinesisk (cf. Tournadre 2003). Mange af de tibetanere, jeg talte med, indrømmede, at nomader, der flytter til byerne, efter nogen tid bliver kinesere, hvilket især gælder for de børn, der er elever i kinesiske skoler.



### **Ingen frafald – et skridt på vej**

Modsat den store frafaldsprocent for tibetanske børn i kinesiske skoler (Teng 2005) er der ingen frafald blandt Ponru-skolens elever. Det kan blandt andet forklares med, at skolen kun har eksisteret i fire år, men også andre forhold – som for eksempel forældrenes engagement i børnenes skolegang – spiller ind. Det kan også skyldes, at lærerne har fulgt den officielle tilladelse til at tilføje 20% af curriculum relateret til den lokale kontekst. Hvorvidt lærerne rent faktisk formåede at benytte denne mulighed, forblev uklart for mig.

Optagelse i skolen er gratis og forbeholdt børn fra fattige nomadefamilier. Under mit ophold på skolen var der 32 elever i alderen 7-14 år med 21 drenge og 11 piger, hvoraf 18 var kostskoleelever. Alle elever er de første i deres familie, der går i en almindelig sekulær skole. Det betyder, at de fleste af deres forældre eller slægtninge ikke kan læse kinesisk eller moderne tibetansk, men en del af dem er dog litterære i de buddhistiske skrifter. Ni års skolegang er obligatorisk i Kina, men alligevel kræver mange 'Middle Schools', at eleverne skal bestå en optagelsesprøve. Efter seks års skolegang kan elever fortsætte på 'Middle School'-niveau i den offentlige skole i Sershul, som kun er en dagskole. Familien er derfor nødt til selv at sørge for børnenes ophold hos eventuelle slægtninge eller bekendte i skolens omegn. Derefter kan eleverne fortsætte to år på 'Senior Secondary'-niveau i de lidt større byer Ganzi og Kangding eller i millionbyen Chengdu. Herfra er der dog stadig lang vej til en sikker fremtid med et godt job. Offentlige stillinger er meget eftertragtede, også selv om offentlig ansættelse ikke længere er 'livslang' med pension og uden risiko for fyring. Blandt unge, jeg talte med på gymnasier og kollegier i Xining, Rebkong, Yushu,



Kangding og Chengdu, var der påfaldende mangel på visioner for fremtid og job. Det handlede ikke så meget om at lægge planer for en spændende uddannelse eller et 'drømmejob', men snarere om hvad de betragtede som realistisk. Størstedelen af de unge ønskede at blive lærere. De begrundede deres valg med, at det var en gestus til deres nuværende underviser samtidig med, at de anså det for et realistisk valg og en mulighed for at styrke tibetansk kultur og derved yde en indsats for tibetaneres fremtid.

### Konklusion

I de fleste hushold er der kun brug for ét af børnene til videreførelse af yakokse- og fårehjorden. Derved bliver skolegang og uddannelse alligevel det eneste og bedste alternativ til at finde en levevej. Ikke mindst for piger, som traditionelt set ikke har haft andre muligheder end at passe familie og hushold (cf. Seeberg 2006). Til forskel fra mange kinesiske skoler er Ponru-skolen lokalt forankret og tager hensyn til lokale normer og kulturelle værdier blandt andet med modersmålsundervisning på tibetansk og undervisning i læsning af buddhistiske skrifter. At Ponru-skolen er beliggende i nærmiljøet, er medvirkende til at skabe en god kontakt mellem forældre og skole. Brugen af modersmål styrker etnisk tilhørsforhold, og børn, der bor i deres nærmiljø de første tre til seks år af deres skolegang, har dermed adgang til lokal viden og kulturel praksis. Det er vigtigt, eftersom skoling ikke blot finder sted i skolen, men i høj grad også i den hjemlige sfære (Levinson og Holland 1996). Netop en sådan form for lokalt etableret skole kan medvirke til at bygge bro over forældres modvilje til skolegang.

Med udgangspunkt i denne case om Ponru-skolen beliggende i et tibetansk nomadeområde vil jeg argumentere for, at det i landområder – på trods af politisk sensitivitet – er muligt at etablere og drive skoler, som på relativt tilfredsstillende måde kan imødekomme særlige behov hos en etnisk minoritetsgruppe i en dominerende nationalstat. En væsentlig forudsætning for skolens succes er baseret på accept, forståelse og samarbejde mellem lokale myndigheder, forældre og lærere samt et økonomiske bærbart fundament skabt gennem kontakt mellem en udenlandsk, men

lokalt forankret NGO, og en delvist lokalt forankret tibetansk lama med gode kontakter i den vestlige del af verden.

Med myndighedernes skærpede krav til græsningsrettigheder og inddragelse af græsgange til landbrugsareal samt overgræsning og erosion af land er livsformen for tibetanske pastorale, tibetanske nomader under forandring. Mange unge tibetanere har ikke længere en ambition om at leve deres liv på samme måde som deres forældre. Det er derfor ekstremt vigtigt, at børn, der er bosat i disse afsides områder, har tilbud om at gennemføre grundskole og eventuelt senere mellemskole for derved at få mulighed for at finde arbejde inden for andre fagområder end hyrde-drift – også i andre områder end deres hjemegn.



### EN SKOLE I 4.300 METERS HØJDE

Ponru-skolen er beliggende ved Ponru-landsbyen ved Sershul (Shiqu) i 4.300 meters højde over trægrænsen i græsningsområderne for tibetanske nomaders hyrdedrift. I dette område med vidtstrakte græssletter er der ingen busforbindelse, og vejen er dårlig. Derfor er de mest benyttede transportmidler jeeps, motorcykler eller heste, som blandt tibetanere er højt værdsat. Tibetanske børn sidder allerede som babyer til hest på deres mors skød, og som 5-6 årige er de dygtige ryttere. Ponru er en landsbyflække med omkring et par hundrede beboere. Indbyggerne lever især af hyrdedrift eller forskellige former for handel. Ponru er – som de fleste andre landsbyer i de tibetanske områder – præget af befolkningens stærke tilhørsforhold til buddhismen. Det fremgår blandt andet ved synet af to mindre buddhistiske klostre og dets munke eller lamaer i bordeauxfarvede dragter.

Området hedder Dzachuka og ligger i den nordvestlige del af Sichuan-provinsen. Majoriteten af indbyggerne i Sichuan-provinsen er Han-kinesere, men hele den nordvestlige del af provinsen bebos hovedsagelig af tibetanere. Kun 1-2 procent af den tibetanske befolkning bor i selve storbyerne. Både i Qinghai og Sichuan bor 90 procent af tibetanere i afsides landområder. Kendetegnende for det tibetansk etniske område er højden. Kun ganske få tibetanere bor i lavlandet. I landområder og i højtliggende byer bor der til gengæld stadig kun få kinesere – de bryder sig ikke om den ekstreme kulde, der om vinteren nogle steder kan være helt ned til minus 30 grader celsius.



### FAKTA OM SKOLEGANG

Først i 1986, med vedtagelsen af 'the Compulsory Education Law', blev der i Kina introduceret et obligatorisk skolesystem med krav om ni års skolegang til alle børn fra alderen 6-7 år. Alle skoler i Kina er underlagt de nationale retningslinjer, og det nationale curriculum i skolebøger er ens for alle skoler uanset beliggenhed. Dog har etniske minoritetsgrupper tilladelse til at benytte tekstbøger skrevet på deres egne sprog (Upton 1998). En øget kvalitet i undervisningen er et aktuelt emne i kinesiske undervisningsreformer, efter at undersøgelser har vist, at udenadslære fostrer elever med stor paratviden, men uden innovative ideer, som der er brug for i et moderne samfund (cf. Thøgersen 2000).

Der bor ca. 5,8 millioner tibetanere i Kina, men heraf bor kun 2,7 millioner tibetanere i selve Tibet (TAR). Den kinesiske betegnelse for Tibet refererer kun til provinsen 'Tibet Autonomous Region' (TAR), men man bør være opmærksom på, at hele det etnisk tibetanske område er langt større, og at over halvdelen af alle tibetanere i Kina er bosat i provinserne Qinghai, Sichuan, Gansu og Yunnan (CSY 2004).

Ifølge officielle data gennemfører 98,7 % af alle børn i Kina det obligatoriske 9-årige grundskoleforløb, mens niveauet beregnes til at være 95,8 % for Sichuan og 77,9 % for Tibet (CSY 2004). Disse data forekommer helt urealistiske, og andre kilder angiver alfabetiseringsniveauet for Kina til kun at være på 89 % (2003 Survey, TibetInfoNet 2005). Statistiske data om skoleuddannelse for tibetanere i Tibet (Tibets Autonome Region) beregnes separat, mens skoleniveauet for tibetanere i de omkringliggende provinser usynliggøres i de samlede opgørelser, fx for Sichuan-provinsen med 87 millioner indbyggere, hvoraf kun 1,3 millioner udgøres af tibetanere (CSY 2004, TIN 2004).

### NOTER:

Feltstudier i 2005 blev støttet af et rejsestipendium fra Danidas Oplysningsbevilling.

Informanters personnavne er ændret for at beskytte informanters privatliv.

Mere information om NGO'er, der støtter Ponru-skolen, findes på: <http://kilung.org> og <http://www.bridgefund.org/>

### REFERENCER

Ellen Bangsbo (in press): "Schooling and 'Quality Education' in the Tibetan Diaspora and Tibet." In Robbie Barnett and Ronald Schwartz (eds.). *Modernity and Tibet. Tibet Studies. Proceedings of The Tenth Seminar International Associations for Tibetan Studies (IATS X)*.



- Aris Trust Centre, Oxford University, 6-12. September 2003. Leiden: Brill.
- CSY (China Statistical Yearbook) 2004. Beijing: China Statistics Press, Beijing Info Press.
- Levinson, Bradley A. and Dorothy Holland (1996): "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction." In Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley and Dorothy C. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Manla Kyab (2004): *The Golden-hued Homeland*, VCD part 1 & 2. English translation by Alexandru Anton-Luca.
- MOE (China Education and Research Network) (2004): MOE: *Survey of the Educational Reform and Development in China*. 23-12-2004. Tilgængelig online: [http://www.edu.cn/Researchedu\\_1498/20060323/t20060323\\_113688.shtml](http://www.edu.cn/Researchedu_1498/20060323/t20060323_113688.shtml)
- Postiglione, Gerard A., Ben Jiao and Sonam Gyatso (2006): "Education in Rural Tibet. Development, Problems, and Adaptations." in Gerard A. Postiglione (ed.), *Education and Social Change in China. Inequality in a Market Economy*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Seeberg, Vilma (2006): "Tibetan Girls' Education: Challenging Prevailing Theory." In Gerard A. Postiglione (ed.), *Education and Social Change in China. Inequality in a Market Economy*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Teng Margaret Fu (2005): "Unequal Primary Education Opportunities in Rural and Urban China." *China Perspectives*. July-August, no. 60, pp. 30-36.
- Thøgersen, Stig (2000): "The 'Quality' of Chinese Education and the New Ideal Student". *NIASnytt, Nordic Newsletter of Asian Studies*. No. 4, pp. 4-7.
- TIN (Tibet Information Network) (2004): "Unequal competitors: despite improvements in education levels, skills of Tibetan workforce still far short of immigrants." Tilgængelig online: [www.tibetinfo.co.uk/news-updates/2004/2302.htm](http://www.tibetinfo.co.uk/news-updates/2004/2302.htm)
- TibetInfoNet (2005): "Illiteracy and education levels worsen in TAR despite development drive". 27 September 2005. Tilgængelig online: <http://www.tibetinfonet.net/content/update/5>
- Tournadre, Nicolas (2003): "The Dynamics of Tibetan-Chinese Bilingualism. The current situation and future prospects." *China Perspectives*. January-February, no. 45, pp. 30-36.
- UNDP (2005): *China Human Development Report 2005*. PRC, China Development Research Foundation. Tilgængelig online: [www.undp.org.cn/nhdr](http://www.undp.org.cn/nhdr)
- Upton, Janet L. (1998): "Beyond the Content of a Curriculum: Toward an Ethnographic Reading of Tibetan-Language Textbooks in the People's Republic of China". Paper presented at the Eighth Seminar of the International Association for Tibetan Studies, Indiana University, Bloomington, USA. July 25-31, 1998.
- Winkler, Daniel (2004): "Yartsa Gunbu – Cordyceps sinensis. Economy, Ecology & Ethnomycology of a Fungus", in: A.Boesi & F. Cardi (Eds), *Wildlife and plants in traditional and modern Tibet: Conceptions, Exploitations and Conservation*. Memorie della Società Italiana di Scienze Naturali e del Museo Civico di Storia Naturale di Milano. Yartsa Milano 2004, 34, 1/2. Tilgængelig online: <http://ourworld.cs.com/danwink/index.htm?f=fs>

## NETVÆRKSERFARINGER – MODERSMÅLSUNDERVISNING



Uddannelsesnetværkets organisationer repræsenterer erfaringer med støtte til modersmålsundervisning i Asien, Afrika og Latinamerika. Noget af den viden, der er høstet, er sammen med bidrag fra forskere blevet delt blandt medlemsorganisationer i form af oplæg og artikler, hvoraf tre er gengivet i denne bog. Følgende er et uddrag af de definitioner, spørgsmål, dilemmaer og udfordringer omkring modersmål, der diskuteres i Uddannelsesnetværket.

### **Pædagogiske spørgsmål til modersmålsundervisning**

Modersmålets centrale betydning for udviklingen af kulturel identitet og læring er i netværket blandt andet diskuteret i forlængelse af artiklen af Poul Kruse: ”Modersmålsundervisning som kulturbærende faktor”. Hvorfor modersmålsundervisning? Er modersmålsundervisning godt, fordi det øger udbyttet af undervisningen? Fordi det øger forståelsen af egen kultur og historie, eller fordi det skaber bevidsthed om sproget og dermed danner et bedre udgangspunkt for at tilegne sig det officielle sprog som andetsprog? De organisationer, der konkret beskæftiger sig med spørgsmålet, erfarer, at hverken modersmål eller modersmålsundervisning er entydige størrelser. Det har mange facetter og kan ikke forstås absolut. Ved modersmål forstås det sprog, man lærer først. Modersmål er imidlertid også ensbetydende med at være det sprog, som børn socialiseres på. Denne forklaring kan kombineres med, at modersmålet kan være det sprog, man behersker bedst eller anvender mest. At sige, at modersmålet kan være det sprog, som man sætter lig med det sprog, man behersker bedst, vil altid være en sandhed med modifikation, idet kompetencen vil være afhængig af uddannelsesindsatsen. Yderligere kan modersmål også være det sprog, som man identificerer sig med, eller det sprog, som andre identificerer én med. Et barn kan vokse op med to modersmål. I så fald kompliceres forhold omkring at beherske et sprog bedre end et andet sprog. Et barn, der har to modersmål, vil, som tosprogede gør, lave en arbejdsfordeling imellem sprogene. At videreudvikle modersmål er afhængigt af, hvordan rammerne for det sættes i statslige og lokale curricula, og hvordan undervisningen foregår i praksis.

Ofte udspringer de NGO-støttede, modersmålsbaserede undervisningsprogrammer da også af utilstrækkelighed i et udelukkende nationalsproget uddannelsessystem. Sprog er nemlig både mål og middel for skolens aktiviteter, og sprog indgår med begge funktioner i undervisningen og i det enkelte barns læringsprocesser. Resultatet af en undervisning, der foregår på ét sprog og med et indhold, eleverne slet ikke eller kun delvist forstår, bliver derfor enten tavse elever eller elever, der udebliver fra skole.



### **Menneskeretlige og økonomiske perspektiver**

Ud over de læringsmæssige diskussioner kan der anlægges menneskeretlige eller økonomiske perspektiver på modersmålsundervisningen. Mange af de lande, NGO'erne arbejder i, har tiltrådt Børnekonventionen. De er derved forpligtede på, at uddannelse af barnet skal have til hensigt at udvikle respekt for barnets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier (artikel 29). Derudover er de forpligtet på, at et barn, der tilhører et mindretal eller oprindelige folk, har ret til i fællesskab med andre medlemmer af sin gruppe at udøve sin egen kultur og religion og at bruge sit eget sprog (artikel 30). Endelig indeholder Børnekonventionen et krav om ikke-diskrimination, hvor også sprog nævnes (artikel 2).

Det samfundsøkonomiske perspektiv i udbredelse af modersmålsundervisning diskuteres også i gruppen. Den korte version er, at det eneste økonomisk forsvarelige er at lave skole, hvor eleverne forstår og kan identificere sig med det, der foregår. Ellers udvikles der ikke de kompetencer, der skal til for at løfte landene ud af fattigdom. Det medfører spørgsmål om, hvor mange minoritetssprog der kan og bør udbydes undervisning på og i – og i hvor mange år? Er målet at udvikle kompetencer på to sprog, eller er målet at udvikle kompetencer på nationalsproget? Bliver modersmålsundervisningens berettigelse dermed primært at støtte udvikling af nationalsproget? Og hvorfor opstilles der overhovedet en modsætning mellem udvikling af modersmål og nationalsprog? Kan målet været tosproget undervisning, som der lægges op til i artiklen af Kjeld Kjertmann ”Modersmål og nationalsprog i Eritrea”?



NGO'erne har meget forskellige erfaringer, fordi de arbejder inden for meget forskellige nationale uddannelsespolitikker. I Niger har man fx besluttet at alfabetisere inden for fem lokalsprog. Det er tilladt at undervise i og på tre forskellige sprog de tre første skoleår. I Ghana siger loven stadig, at der kan undervises på 11 forskellige sprog de første tre år, men realiteten er, at der undervises på engelsk fra første klasse. Ghana Venskabsgrupperne (GV) har erfaret, hvordan de som NGO har bidraget til bevarelse af modersmålsundervisningen i Ghana. For to år siden blev det fra politisk side forsøgt at nedlægge muligheden for undervisning på modersmål. Det lod til, at de gode resultater, som School for Life (støttet af GV) kunne fremvise, havde indflydelse på, at forslaget om lovændring blev taget af bordet. School for Life er et ni måneders kursus, der skal klæde børn, der ikke har gået i skole, på til at begynde i den offentlige skole. Der undervises på seks forskellige sprog. Hvert år lærer 12.000 børn at læse på kurserne, og heraf fortsætter  $\frac{3}{4}$  i den lokale skole. I forbindelse med det politiske forslag om at nedlægge muligheden for undervisning på modersmålet blev de gode resultater fra School for Life blandt andet fremført i medierne ved hjælp af The Northern Network for Education in Ghana – et uddannelsesnetværk støttet af blandt andre U-landsorganisationen Ibis. Det er et godt eksempel på, hvordan NGO'erne med støtte til både den praktiske, pædagogiske indsats og lobby i forhold til uddannelsespolitiske spørgsmål kan komplementere hinanden i udviklingsarbejdet.

### **Et uddannelsesperspektiv på udviklingsproblemer**

Modersmålsundervisning giver også anledning til diskussioner om traditionelle livsformer versus en 'moderne' udvikling, om individuelle versus kollektive rettigheder, om individuelle læreprocesser, identitetsdannelse i relation til lokalsamfund versus dannelse til borger i en nationalstat og meget mere. Derfor finder Uddannelsesnetværket det centralt at dele erfaringer med projekter, hvor modersmålsundervisning indgår. Hvordan har forskellige NGO'er grebet det an, og hvor har medlemmerne af Uddannelsesnetværket brug for mere viden, der kan kvalificere samarbejdet med partnere i Syd? I debatten understreges det, at modersmålsundervisning i sig selv

ikke er tilstrækkelig. Bøger, papir og blyanter, en lokal lærer, en klassestørrelse der muliggør elevernes aktive deltagelse samt forældrenes accept og deltagelse er også vigtige forhold. Især i landdistrikter har NGO'erne i netværket erfaringer med, at forældrenes indstilling til at sende deres børn i skole er blevet ændret ved, at børnene kunne modtage undervisning på et sprog, de kunne forstå. Det giver artiklen "Skolegang blandt tibetanske nomader" af Ellen Bangsbo et eksempel på, ligesom den viser, at spørgsmål om undervisning på modersmål eller på nationalsproget også handler om magtrelationer mellem minoritets- og majoritetsgrupper.

Adgang til skole, modersmålsundervisning og flersprogenhed er i dag aktuelle temaer i den internationale diskussion om, hvad der egentlig anses for at være kvalitet i undervisningen. Et eksempel på det er rapporten "Optimizing Learning and Education in Africa – the language factor" (ADEA, UIE & GTZ 2006), der anbefaler flersprogede undervisningsmodeller og undervisning på elevernes modersmål de første seks skoleår. Disse temaer er i fokus i omfattende globale kampagner som 'Education for All' i relation til Dakar-erklæringen 2000 og ikke mindst 2015-målene (Millennium Development Goals 2015). Uddannelsesnetværket følger disse globale uddannelsesinitiativer og kvalificerer sig fortsat teoretisk og metodisk til at samarbejde med partnere i Syd om udvikling af modersmålsbaseret undervisning og til at skabe debat herom i Danmark.



**WEB DIG TIL MERE INFORMATION OM MODERSMÅLSUNDERVISNING PÅ  
WWW.UDDANNELSESNETVAERKET.DK**

**Tosprogsundervisning i Mozambique.** Konzeptpapier af Ibis, Mozambique. Sprogundervisning, den historiske stigmatisering af Mozambiques forskellige sprog, fejlopfattelse som karakteriser to-sprogsundervisning samt emner om menneskerettigheder er diskussionsemner i dette konceptdokument, som er udarbejdet til en international konference om tosprogethed afholdt af Ulandsorganisationen Ibis i Mozambique i 2005.





**Genvej til Udviklings uddannelsesprojekt i Niger.** Projektets mål er at styrke selv-forsyning, selvbestemmelse og selvtilid for befolkningen i Amatatalt gennem bl.a. almen og erhvervsrettet voksenuddannelse ved brug af modersmåls- og tosproget undervisning (projektbeskrivelse, 2006).

**Ghana Venskabsgruppernes uddannelsesprojekt i Ghana: "School for life".**

Projektpræsentation. "School for Life" er et undervisningsprogram for børn, der ikke går i skole. De 8-14-årige går i skole om eftermiddagen, så de også kan hjælpe forældrene. De lærer at læse, skrive og regne på deres modersmål. 80% af dem fortsætter i den offentlige skole i 2., 3. eller 4. klasse (projektbeskrivelse, 2006).

**Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor (working document draft).** Rapport fra ADEA, UIE og GTZ, 2006. Af Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh & Wolff, 2006. Rapporten omhandler erfaringer med og forskning i modersmåls- og tosproget undervisning og to-sprogundervisning i Afrika syd for Sahara.

**Ibis' uddannelsesprogram i Sydamerika: "Uddannelse for forandring med fokus på interkulturel og to-sprogsundervisning".** Projektbeskrivelse af Ibis. Et af de nye felter, som programmet ønsker at opdyrke, er "Intercultural Bilingual Education" (IBE) i multikulturelle byområder (projektbeskrivelse, 2006).

**Henvisninger fra debat om modersmålsundervisning** (den 7. juni 2005). Referat af Lis Brandt. Vedr. debat i Lærings- & Udviklingsgruppen om, hvor mange minoritetssprog en stat bør og kan udbyde undervisning i og på, henvises til hjemmeside og bøger af Kwesi Kwaa Prah: <http://www.casas.co.za>. I forbindelse med spørgsmål om kvalitet i NGO-støtte til modersmålsundervisning henvises til "Component and Values" på <http://schoolforlife.dk>

**Vores sprog.** Video produceret af Ole Loumann for Ibis, 2003. Filmen følger en indiansk pige i Guatemala, som ud over spansk også lærer sit maya-modersmål, kaqchikel, i skolen. Det understreges, hvor vigtigt det er at bevare undervisningen i maya-sprog og ikke kun lære eleverne spansk. Filmen kan lånes på: <http://bibliotek.dk/>

## PIGER OG UDDANNELSE

### BEGRÆNSNINGER OG MULIGHEDER FOR PIGERS DELTAGELSE I UDDANNELSE I BOLIVIA

*Af Annie Oehlerich*

I denne artikel præsenterer Annie Oehlerich en række begrænsninger og muligheder for pigers deltagelse i uddannelse i Bolivia. Problemdefinitionerne, holdningerne og løsningsforslagene i artiklen er baseret på udsagn og forslag fra indianske kvinder. Oplysningerne i artiklen er baseret på et 'base line study' i fire udvalgte territorier – Ayllu Jila, Jucumani, Lomerio og Moseten – i Bolivia med fokus på de indianske kvinders deltagelse i Danidas Sektorprogram for Indfødte Folk. I hvert territorieområde er der afholdt kurser og lavet interviews med kvinder og mænd særskilt for at sikre, at kvindernes egne visioner kom til udtryk. Undersøgelsen er gennemført af artiklens forfatter i 2005. Selv om der er forskelle mellem situationen i højlandet og lavlandet, er det gennemgående, at den lange afstand til uddannelsessteder, seksuelt misbrug af pigerne, dårlig økonomi, en traditionel kønsmæssig arbejdsdeling og dårlig kvalitet i skole og uddannelse er faktorer, der er med til at afholde pigerne fra at blive alfabetiseret i lige så høj grad som drengene.



Annie Oehlerich er antropolog og arbejdede fra 1995-2001 som rådgiver for Ibis i Bolivia. Hun er for tiden ansat som ligestillingskonsulent for Danida, Bolivia. I forbindelse med besøg i Danmark holdt Annie Oehlerich et oplæg for Uddannelsesnetværket om piger og uddannelse i Bolivia. Oplægget er efterfølgende omsat til denne artikel. [annieoeh@yahoo.dk](mailto:annieoeh@yahoo.dk)

Jeg er på vej til et studenterkursus for unge indianske piger i de bolivianske bjerge. Vejen går gennem grønne dale, op og ned. Der er en skønhed uden lige. Da jeg når frem, viser det sig, at kurset blev aflyst kl. 2 i nat, fordi under halvdelen af de 50 deltagere var mødt op. Pigerne skal gå langt for at deltage i kurset, og de har mange andre gøremål, der kan afholde dem fra at møde op, som fx at passe børn og får. Jeg støver nogle af de udeblevne piger op. Jeg møder blandt andre to piger, der lige er gået ud af 5. klasse, og spørger dem, om de skal læse videre. Nej, ryster de på hovedet. Hertil og ikke længere går skolen. Har de søskende? Ja



da – læser de videre? Drengene ja, pigerne nej, de kan ikke, for de skal vogte får. Har de hørt om weekend-kursuset? Ja, men de vil hellere til dalene i Chapere og plukke to-mater, svarer de, for der er hurtige penge at tjene. Sæsonarbejde over for uddannelse. Kurset indgår i et projekt, der støttes af U-landsorganisationen Ibis, hvor der satses på uddannelse af pigerne. I løbet af tre år får 50 piger muligheden for at blive studenter på basis af en række weekend-kurser. Året forinden år blev 50 unge fyre studenter, men nu er det pigernes tur.

### **Traditionelt uddannes piger kortere end drenge**

Det Nationale Institut for Statistik (INE) regner med, at 39,3% af kvinderne på landet over 15 år stadig er analfabeter. Til sammenligning er 15,7% af mændene analfabeter. De første par års skolegang er tæt på en selvfølgelighed for både de indianske piger og drenge. Dermed stopper ligestillingen og FN's mål, der siger lige adgang for piger og drenge til grundskoleuddannelsen inden 2005 og på alle uddannelsesniveauer inden 2015. I de indianske territorier sætter kulturen stadig sine barrierer i forhold til at give piger en uddannelse, der peger ud over deres traditionelle arbejdsområder. Indianerne diskuterer stadig, om piger overhovedet skal gå i skole efter 3.-5. klasse. Det på trods af at Bolivias første indianske præsident, Evo Morales, arbejder for at udrytte analfabetisme i Bolivia og igangsætter nye initiativer med fokus på voksenuddannelse og undervisning blandt andet i de oprindelige folks sprog og verdensopfattelse. Evo Morales har igangsat et omfattende alfabetiseringsprogram for voksne kvinder, støttet af Cuba. Programmet begyndte i 2006, og i løbet af de første syv måneder har den bolivianske regering uddannet over 11.000 personer via 'Yo si puedo'-programmet. Over 200.000 personer læser for tiden på 10.000 forskellige kurser over hele landet. Ibis har støttet alfabetiseringsprogrammer i Ecuador med lignende metoder, hvor kvinder i løbet af et par måneder lærer at skrive og læse en let tekst. Den indianske kvindekamp er derfor et stille oprør, der begynder med uddannelsen, for faktum er, at kvindernes ret til uddannelse går hånd i hånd med en holdningsændring over for kvindernes status i samfundet. I og med at de indianske piger får større

mulighed for at forsætte skolegangen, ændres magtbalancen og kønsrollemønstret i de indianske familier.



### Cases fra højland og lavland

Spørgsmålet om hvilke muligheder og begrænsninger uddannelse skaber for de indianske piger belyses i det følgende med udgangspunkt i et par cases fra henholdsvis chiquitanos fra Lomerio i lavlandet og quechuas fra Ayllu Jila i højlandet. Se bokse. I Lomerio i lavlandet er 30% af kvinderne og 22% af mændene analfabeter. I organiseringen af lokalsamfundet sidder kvinderne på 22% af ledelsesposterne, og generelt deltager kvinderne i det civile liv som fx medlemmer af skolekomiteer, sportsklubber og mødreklubber.

Ayllu Jila i højlandet er et fattigt samfund, hvor kvinderne ikke er aktive ud over den hjemlige sfære, og de deltager ikke i det politiske eller offentlige liv. De forklaringer, der blev givet i undersøgelsen på forskellen mellem mænds og kvinders deltagelse, var blandt andet, at kvinderne mangler tid, fordi de skal passe børnene og dyrene, eller også var forklaringen, at kvinderne mangler boglige færdigheder. Der eksisterer ingen officielle tal for analfabetismen i de indianske territorier, men i 2005 blev det anslået, at ca. 3% af kvinderne i Ayllu Jila var analfabeter. Den tilsvarende procent for mændene var 0. Forskellen i graden af alfabetisering af kvinder og mænd er altså markant større i højlandet end i lavlandet. Generelt er kvinderne dårligere stillede i de landlige zoner. Officielt regnes der med, at 25,8% af kvinderne på landet er analfabeter, men tallene er højere for de indianske kvinder. Der findes bare ingen officielle undersøgelser eller tal, der kan dokumentere det.

Eksemplet fra Lomerio vidner om en høj bevidsthed blandt chiquitano-indianerne om deres identitet som indianere. Kvinderne er velintegrerede og aktive i det organisatoriske liv. Alligevel viser det sig, at pigerne i forhold til andelen, der kommer videre efter 3. klasse og videre i sekundærskole, er mindre i Lomerio end i det fattige Ayllu Jila.

Trods store forskelle på de to cases i graden af alfabetisering af henholdsvis



mænd og kvinder, i andelen af unge, der går videre i en sekundær skole og i graden af deltagelse i det offentlige liv er der, hvad angår pigers og kvinders uddannelse, mange ligheder mellem de to cases. I begge områder har de ældre kvinder aldrig haft skolemuligheder og taler derfor heller ikke spansk, og pigernes muligheder for uddannelse er stadig begrænsede. Derudover er der mange ligheder i de barrierer og løsninger, pigerne og kvinderne selv identificerer.

### **Afstand til uddannelsessteder og overgreb**

Det første problem, som pigerne selv påpeger, er afstanden til uddannelsessteder. Gymnasier eller øvrige sekundære skolemuligheder ligger ofte langt væk fra hjemmet, og de unge kan derfor kun fortsætte undervisningen, hvis de har en familie, de kan bo hos i det område, hvor skolen ligger. Det rammer imidlertid både drengene og pigerne. I Lomerio er der fx kun 12% af de unge, der læser videre. Det samme gælder Ayllu Jila i højlandet, selv om lidt flere drenge kommer videre i gymnasiet herfra. Som løsning på det problem foreslår de unge piger selv:

- Stipendier med fokus på unge piger fra landzonerne, som sikrer deres deltagelse i videregående uddannelsesforløb
- Internater med adskilte opholdsmuligheder for piger og drenge
- Løsning af transportproblem ved at oprette en skolebus eller anden transport

Et andet problem er pigernes udsatte position, hvis de rejser alene til de store byer. De får ganske enkelt ikke lov til at rejse alene og endnu mindre at overnatte alene hjemmefra – pga. faren for graviditet uden for ægteskab. Derudover er der mange eksempler på seksuelt misbrug af skolepiger, som bliver udsat for overgreb fra skolelærernes side. Ofte har familierne ingen klagemuligheder, fordi lærerne er autoritetspersoner i samfundet. Traditionelt bliver pigerne tidligt mødre. I lavlandet allerede som 13-14 årige. I Lomerio var der fx kun én pige, som fuldførte gymnasiet i 2005, resten af pigerne sprang fra pga. graviditet. Der er ikke tvivl om, at det er nødvendigt at inddrage det hjemlige og lokale netværk i løsnings-

forslagene, hvis der skal oprettes et tillidsforhold mellem skole, familie og piger. Pigerne og kvinderne i undersøgelsen foreslog, at der skal arbejdes på:

- Alternative skolemuligheder for mødre med småbørn
- Uddannelse i landsbyerne tilpasset kvindernes tidsskema og arbejdsforpligtelser
- Fjernundervisning via radioprogrammer og andre medier
- Inddragelse af familien med fokus på uddannelsesmuligheder for begge køn
- Seksualundervisning
- Hjælp til familierne i form af oplysning om rettigheder og love
- Workshop, der peger på handlemuligheder for pigerne/mødrene her og nu i den konkrete situation
- Adgang til advokathjælp
- Kursus i etik blandt de ansatte på lærerseminarerne
- Udvikling af tillidsforhold mellem lærere og familier
- Internat, sovesale



### **Økonomiske begrænsninger og ringe kvalitet i skolen**

De økonomiske begrænsninger er det tredje problem, som pigerne fokuserer på. De fattigste familier har ikke råd til at betale skolemateriale, uniform m.m. Eleverne møder uforberedte og fejler nærede op. På trods af at Bolivias undervisningssystem omfatter gratis undervisning og morgenmad i skolerne, sker uddelingen af madvarer ikke altid regelmæssigt. Ofte vælger familierne at sende deres drenge i skole på bekostning af pigerne. Der er ikke råd til, at både drenge og piger kommer i skole, og en investering i drengenes uddannelse anses stadig som mere holdbar på længere sigt, fordi pigerne bare skal giftes væk. Kvindernes forslag – for at imødegå de økonomiske begrundelser for at piger ikke komme i skole – indebærer blandt andet:

- Flere studiestipendier med fokus på pigers deltagelse i videregående uddannelse
- Fonde, hvor der kan søges penge til skolemateriale, uniformer m.m.
- Kvindelige rollemønstre, som pigerne kan identificere sig med
- Gratis mad i skolen



De ældre kvinder, som ofte er analfabeter, klager over, at de ikke forstår børnenes skoleundervisning. De manglende skolekunderskaber gør, at de har et mindre selv-værd – de er generte og deltager ikke i debatter på offentlige møder – selv om de



er politisk valgte. Den øgede fokus på de unge pigers uddannelse har nogle steder skabt misundelse, som betyder, at nogle af de ældre kvinder ikke ønsker uddannelse til pigerne, fordi de selv har været begrænset i deres egne muligheder. De ældre kvinder forklarer ofte, at kun deres brødre blev sendt i skole, mens de selv

passede dyr eller søskende. Der er imidlertid også eksempler på, at ældre kvinder til trods for deres egne erfaringer alligevel har insisteret på, at deres døtre kommer på skolebænken. Mange fædre har også nægtet døtrene uddannelsesmuligheder af frygt for, at de ville skrive kærestebreve bag deres ryg.

Som sidste begrænsning, der bliver nævnt her, er undervisningskvaliteten i skolerne. Indholdet i uddannelserne ligestiller ikke de indianske studerende med unge fra byerne, fordi den viden, der er på landet, ikke indgår i skolens curriculum på samme måde som det moderne liv i storbyen. Det betyder, at piger, der kommer i skole, mister indføring i traditionelle indianske kvindesysler som fx chicha-brygning, vævning m.m. Det vil sige, at de hverken kommer til at beherske den traditionelle håndværksmæssige kunnen eller de boglige færdigheder, der kunne bringe dem videre i det moderne uddannelsessystem. Spørgsmålet er, om uddannelse overhovedet nytter, hvis det kun er dårlige, halvfærdige resultater, der kommer ud af det. Kvinderne ønsker selv, at der indføres mere traditionel viden i skolernes curricula, ligesom kvaliteten af den faglige undervisning generelt bør forbedres.



### **Samarbejdspartnerne og NGO'ernes rolle**

Går man familierne på klingen, ønsker de alternative løsninger med fokus på en særlig indsats for at fremme pigernes uddannelsesmuligheder. De nævnte problemer og løsningsforslag er alle blevet til på en række møder med de indianske familier som led i undersøgelsen foretaget for Danida i 2005. Lomerio og Ayllu Jila er omfattet af Danidas Sektorprogram for Indfødte Folk, men Danida lægger vægt på formelle rettigheder til jord og forvaltningsmuligheder, og uddannelse ligger uden for dette program. Her komplementerer de danske NGO'er den statslige bistand ved at satse på iværksættelse af særlige initiativer, som fremmer pigernes uddannelsesmuligheder. Ibis har fx støttet uddannelse af de interkulturelle lærere i Lomerio og prøver nu at arbejde kønsspecifikt med de nævnte studentkurser i Raqayapampa. Det er imidlertid ofte kun begrænsede forløb, der kan afholdes inden for NGO'ernes nuværende projektrammer. Weekend-kurset er ikke



nok. Efter at projektet blev løbet i gang, og kurset blev flyttet tættere på, hvor pigerne bor, begyndte 16 piger på weekendkurset i Raqayapampa. Men der er stadig lang vej igen, og der er brug for lange tidsperspektiver.

Vejen til pigernes uddannelse skal afklares i samarbejde med deres netværk, mænd og familier. For at involvere pigen skal man have fat i familien. Pigerne selv ønsker at gå i skole, hvor de bor, i stedet for at de skal vandre alene i bjergene: Hvorfor kan skolen ikke komme til dem i stedet for, at de skal komme til skolen? Hvorfor ikke satse på uddannelsesformer i lokalområdet tilpasset kvindernes tidsskema samt alternative skolemuligheder for de indianske piger, som tidligt bliver mødre?

På papiret er der lige adgang for piger og drenge til den primære grundskoleuddannelse i Bolivia, men der er stadig mange barrierer, der skal overkommes, før 2015-målene er nået.

#### LOMERIO, LAVLAND, BOLIVIA

<b>OMRÅDE</b>	Lomerio, østlige Bolivia. Regnskovsomsråde med stor biodiversitet, kvægdrift og tømmervirksomhed. Indianerne lever i dag primært af integreret skovbrug, kvæg og kunsthåndværk. <u>Omfattet af Danidas Sektorprogram for territorieforvaltning.</u>
<b>HEKTARER</b>	<u>300.000 hektarer.</u>
<b>BEFOLKNING</b>	<u>5.500 Chiquitanos-indianerne, 28 landsbyer.</u>
<b>ORGANISATION</b>	<u>CICOL, indiansk bestyrelse. 22% af ledelsesposterne er besat af kvinder, som generelt deltager i både det politiske og civile liv: skolekomiteer, sportsklubber og mødreklubber.</u>
<b>MIGRATION</b>	<u>Temporal (midlertidig) med en meget lav procent, 0,23 (militærtjeneste, studier).</u>
<b>GRUNDSKOLE</b>	<u>Til 3. klasse i 25 ud af 28 landsbyer. I 2003 var 843 piger og 1.069 drenge indskrevet i grundskolen, hvilket svarer til 100% af børnene.</u>
<b>GYMNASIER</b>	<u>2. Kun 237 elever var i 2003 indskrevet på de to gymnasier, dvs. ca. 12% af de unge i området. De 78% resterende får ingen uddannelsesmuligheder og ender som funktionelle analfabeter. →</u>

I den største by i Lomerio har 44% af de voksne en sekundær uddannelse, men kun en halv dags kørsel derfra har ikke én af de 12 familier haft den mulighed.

**ANALFABETISME**

30% af kvinderne og 22% af mændene.



**AYLLU JILA, HØJLAND, BOLIVIA**

**OMRÅDE**

Nordlige Potosi, kuperet bjerg- og dalområde i 3.000 meters højde. Indianerne er presset af elektricitetsfirmaer og minedrift, hvilket betyder, at der ikke er jord nok til det traditionelle, rotative landbrugssystem. Indianerne lever i dag primært af landbrug, dyrehold og kunsthåndværk.

**HEKTARER**

100.000 hektarer.

**BEFOLKNING**

3000 quechua-indianerne, ni landsbyer.

**ORGANISATION**

Indianerne har bevaret deres traditionelle organisationer og levevis. Øvrighedsposterne går på omgang mellem alle i landsbyfællesskabet. Men man kan dog kun blive valgt, hvis man er gift – ugifte, unge mænd og kvinder regnes ikke for myndige. Kvinderne deltager ikke på lige fod med mændene i det politiske liv pga. manglende tid (børnepasning, dyrehold osv.) eller pga. manglende boglige kundskaber.

**MIGRATION**

Temporal (midlertidig): 100% af befolkningen migrerer til storbyerne i Bolivia, hvor mændene primært arbejder som bærere på markedet eller i transport- og byggesektoren og kvinderne som tjenestepiger.

**GRUNDSKOLE**

Otte ud af de ni landsbyer har skoler til 5. klasse. Der findes ingen officielle tal, men i 2005 var 100% af børnene indskrevet i grundskolen – det er dog kun på papiret, for familierne tager pga. migration børnene ud af skolen i lange perioder.

**GYMNASIER**

15,6% af drengene har haft mulighed for at læse videre, men kun 12% af pigerne. De resterende unge får ikke andre uddannelsesmuligheder og ender som funktionelle analfabeter

**ANALFABETISME**

39,82% af kvinderne i Ayllu Jila er analfabeter, tilsvarende procent for mændene er 0.

## PROMOTING THE EDUCATION RIGHTS OF GIRLS IN SOUTH SUDAN

*By Tim Brown*



In this article the author stresses the fact that in many African countries women's and girls' rights to education are far from realization. The situation for refugees and returnees is even worse. Education of girls is vital for future development, and therefore the author suggests a multiple approach to meet this challenge. He calls on the international donor community to respond to the education crisis and huge gender imbalance, especially in south Sudan. The article has previously been published in Human Rights Tribune, Volume 12, 2006.

Tim Brown has worked with UNHCR in education for over 13 years and was the UNHCR education officer in Yei, south Sudan from February 2005 to June 2006. He wrote the chapter 'Improving quality and attainment in refugee schools' in the UNHCR book "Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries." He is currently working with UNICEF in Sierra Leone. This article is written in a personal capacity and does not necessarily reflect the views of the UN or UNHCR. Email: [tibrown@unicef.org](mailto:tibrown@unicef.org) or [brownhcr@yahoo.com](mailto:brownhcr@yahoo.com)

### **Rights far from realization**

Although the unequal status of women and girls has been relegated to the history books in some parts of the world, it continues to thrive in many places up to this day.

In Africa the rights of women and girls are far from realization. African women frequently get married at a young age and they are often regarded as the property of their relatives; to be traded off in return for a number of cows or other type of dowry. Moreover, girls are traditionally expected to do household chores and look after the younger children. In many cases they do not go to school at all. Some parents fear that their daughters will become pregnant at school and hence lose their "bride value." Even if girls do manage to get to school they usually perform much worse than boys, for obvious reasons, and they consequently drop out early.

It has been found that the education of girls is vital for the healthy development of a nation. Mothers who are educated can more easily play a role in the education of their children and know how to bring them up in good health. Educated



women can be a source of income which benefits the whole family. Moreover, if more leaders were female so that an equitable balance of power is obtained, it is believed that the world would be a more just and peaceful place,



and less susceptible to terrorism.

Education is a fundamental human right and the key to achieving many other rights. The universal importance of education is reflected in the fact that it occurs in not one, but **two** Millennium Development Goals: universal primary education and gender parity. If emphasis is put on achieving the education rights of girls, it is likely that the rights of boys will be taken care of as well.

A male head teacher in Juba, south Sudan, recently told me: “While boys play football, girls have to do a lot of housework and carry water. It is an African tradition.”

### Refugee and returnee girls

In the case of refugee or returnee emergencies, the education situation of girls can



be even worse than in normal situations. The hard life of refugees, where traditional coping mechanisms and family ties have often been shattered, puts additional burdens on families and communities that are invariably placed on the girls' shoulders. In refugee situations water can be scarcer and firewood more distant than usual due to competition with the local host communities for limited resources. Inevitably refugee girls have further to walk to collect life-sustaining water and firewood and this leaves them tired and with less time for school.

Refugee and returnee girls are therefore the most vulnerable of the vulnerable and in their weak position it is unlikely that they can know their own rights – let alone fight for them. In view of the enormous inequalities and obstacles which need to be overcome for girls' education in emergency situations, the international community should fight on behalf of these vulnerable girls so that their rights are realized.

### **Multi-pronged approach**

It has been found that taking only one approach to solve this problem is not sufficient. Organisations working in education and emergencies must adopt a multi-pronged approach and attack the problem from many different directions if we are to finally smash the vicious cycle in which these girls are trapped. The following approaches have been found to be useful components of a successful girls' education campaign in refugee/returnee situations:

- Sensitization of communities is vital and should be unremitting because a great deal must be done to change the population's negative attitudes towards girls' education.
- Girls' education campaigns should be spearheaded by the appointment of female education coordinators who not only act as good role models but can lead and coordinate the campaign.
- It is necessary to appoint more female teachers in schools, including senior teachers where at least one is responsible for mentoring the girls in each school.
- Training courses for teachers and any other type of training should always

include a gender element.

- Secondary schools should be supported to enable more girls to pass through the education system and become teachers and other role models.
- Schools and dormitories should be built especially for girls to enable them to study in a safe and comfortable environment and keep them at school.
- To help girls stay in school and continue on to higher learning, girls should be given full or partial scholarships thus lessening the financial burden on their parents.
- Separate latrines should be constructed in mixed-gender schools and girls should be provided with sanitary materials and decent clothes to avoid embarrassment at school.



“Boys will go to school without good clothes – for girls it’s difficult.” - *Martha Hewison, Sungudo report.*

### **Violation of girls rights in south Sudan**

The situation in south Sudan is unique in terms of gender inequalities and the violation of girls’ education rights. South Sudan has proportionately fewer girls going to school than any country in the world according to Martha Hewison in “Sungudo: A Report on Educational Gaps and Opportunities in Ezo and Tambura Counties, South Sudan, 2005.” According to UNICEF less than one per cent of girls complete primary education and only one schoolchild in four is a girl. The lack of female teachers – just seven per cent of the teaching force – reinforces this gender imbalance. Nearly 90 per cent of women are estimated to be illiterate and to make matters worse there is virtually no infrastructure in south Sudan as it is recovering from 21 years of civil war.

As a result of the Comprehensive Peace Agreement in January 2005, four million internally displaced persons (IDPs) (1) and half a million refugees are expected to return to their homes in south Sudan. The mix of all these returnees with the already



impoverished host communities will overburden the education system enormously. If care is not taken, boys will benefit more from the few chances available and the situation for girls will grow even worse with gender inequities becoming further entrenched. It is important for the international community to take steps to ensure that the education of girls will be able to take root and bloom in these circumstances. Affirmative action in the form of scholarships for girls is strongly recommended. To avoid resentment and possible conflicts springing up between the various communities it is advisable that girls from *all* sections of the community in south Sudan be supported in such a scholarship program – whether returning refugees and IDPs or the “stayee” population itself, which has suffered through years of civil war. It is also important to avoid conflicts that can occur when girls are supported and not boys.

In Liberia, cases have been reported where girls have been victims of sexual and gender-based violence as a result of receiving extra incentives to go to school.

To avoid backlash from boys, it is recommended that assistance to girls should be supplemented by some overall support to the schools. Thus, for example, if a girl receives a scholarship to attend school, it is prudent for the donor to give the school some additional support as well. The extra money can go towards helping the school according to its own priorities – whether paying incentives to teachers for improving education quality or funding a development project such as the construction of a latrine. It will then be seen that girls’ education benefits the whole school – including boys and the teachers – thus sending positive signals to the community which might help the population change its negative attitudes towards girls’ education.

It is hoped that the international donor community will respond to the education crisis in south Sudan and help address the huge gender imbalances which have been ingrained there for many years. The return of millions of IDPs and refugees to

the war-ravaged south should be seen as an opportunity to make the world a fairer and safer place where the rights of women and girls are upheld and cherished.



**NOTES:**

(1) An **internally displaced person** (IDP) is someone who has been forced to leave their home for reasons such as religious or political persecution, war or natural disaster, but has not crossed an international border. There is no legal definition of IDP, as there is for refugee, but the rule of thumb is that if the person in question would be eligible for refugee status had he or she crossed an international border then the IDP label is applicable. IDPs are not technically refugees because they have not crossed an international border, but are sometimes casually referred to as refugees.

## NETVÆRKSERFARINGER – PIGER OG UDDANNELSE



I det meste af verden er piger stadig i endnu mindre grad end drenge sikret adgang til uddannelse. Hvert år udgiver UNESCO en rapport, der gør status over, hvordan det står til med at nå målene om uddannelse for alle. I 2003-4 var 56 procent af de 104 millioner børn, der ikke gik i skole, piger, og to tredjedele af de 860 millioner mennesker, der ikke kan læse og skrive, var kvinder. Selv om der er store forskelle på uddannelsesvilkår for piger, alt efter om de lever på landet eller i byen og hvilket land, der er tale om, er der også en række forhold, der går igen. Nogle af de forhold, der ofte har indflydelse på piger og kvinders lave deltagelse i uddannelse, kan illustreres gennem følgende case fra det nordlige Ghana, som kan læses på Uddannelsesnetværkets hjemmeside.

### Barrierer for kvinders uddannelse

”Kvinders status anses for lavere end mænds, og derfor støttes uddannelsen af piger ikke. Generelt arbejder kvinderne ekstremt hårdt, de er underuddannede og har ringe indflydelse på beslutninger taget i den offentlige sfære inklusive de beslutninger, der vedrører uddannelse. Den traditionelle arbejdsdeling betyder, at kvinderne har en langt tungere arbejdsbyrde end mændene. Kvinderne er alene om at være ansvarlige for det krævende husarbejde, inklusive at hente vand, og på samme tid indgår de i indkomstskabende aktiviteter og markarbejde for at kunne leve op til den økonomiske forpligtelse over for deres familie. På trods heraf anses kvinder – af både kvinder og mænd – ofte for at være mindre værdifulde end mænd, og derfor bliver der brugt få ressourcer på pigers uddannelse (...) Piger er ofte de sidste, der bliver sendt i skole, og de første, der bliver trukket ud af skolen, hvis familien har svært ved at betale skolepenge. Den lange tradition med at piger bliver betragtet som mandens ejendom efter ægteskabet, og den antagelse, at det er en økonomisk fordel at uddanne drenge, er fortsat de hovedfaktorer, der medfører nedprioritering af pigers uddannelse. Uden bedre uddannelse til pigerne er der ikke udsigt til løsninger på fattigdomsproblemerne. De forældre, der er villige til at give deres datter en uddannelse, bekymrer sig om den potenti-

elle fare, det er, hvis datteren skal gå til skolen, som ofte ligger langt væk. Ofte ønsker forældre på landet, at det er kvindelige lærere, der underviser deres døtre, fordi de er bange for, at pigerne vil blive udsat for seksuelle overgreb. Derudover oplever piger, som ofte går i skole, at de bliver mødt med undertrykkende lærere og en praksis, der absolut ikke demonstrerer ligestilling mellem kønnene.” Uddannelsescase – kvalitative indikatorer” af Bo Tovby Jørgensen. Redaktionens oversættelse



Selv om der er regionale forskelle, ligner de sociokulturelle og kønsdiskriminerende strukturer, der beskrives i denne case fra det nordlige Ghana, til forveksling dem, Uddannelsesnetværket har diskuteret i forbindelse med oplæg fra Bolivia og Sudan. Oplæggene er udfoldet i artiklen: ”Begrænsninger og muligheder for pigers deltagelse i uddannelse i Bolivia ” af Annie Oehlerich og i artiklen ”Promoting the education rights of girls in south Sudan” af Tim Brown.

### **Det brudte løfte til verdens piger**

At de sociokulturelle og kønsdiskriminerende strukturer slår igennem på alle niveauer i udviklingsbistanden, er også det resultat, en af Uddannelsesnetværkets medlemsorganisationer Ibis er nået frem til i en analyse af den danske udviklingsbistand til pigers uddannelse (”Det brudte løfte til verdens piger. Hvad gør Danmark?” Ibis 2005). I lyset af Dakar-målene fra 2000 og FN’s beslutning om at sikre lige uddannelse til alle og komme diskrimination af kvinder til livs inden 2015 ser rapporten på, hvordan den danske bistand støtter opnåelse af målene. I 2005 var situationen, at ca. 13 millioner flere piger end drenge ud af i alt 103 millioner børn ikke kom i skole. Rapporten fastslår, at pigers uddannelse ikke står som en klar prioritet i Danidas politikker og strategier, og at pigers uddannelse end ikke i Danidas strategi på uddannelsesområdet er trukket frem som en prioritet. Det lader dog ifølge rapporten til, at strategierne på dette område for Danidas vedkommende halter efter praksis. For selv om der ikke findes en samlet opgørelse over Danidas støtte til pigers uddannelse, viser erfaringerne fra Danidas sektorprogrammer på



uddannelsesområdet i Zambia, Nepal og Mozambique, at der i samarbejdsaftalerne med de tre stater er lagt vægt på pigers uddannelse. Desværre giver det ikke tilstrækkelige resultater. Derfor konkluderer rapporten, at Danmark bør foretage en klarere prioritering af pigers uddannelse i den overordnede bistandspolitik og i strategierne. Det kan ske gennem formulering af nye internationale mål, konkrete handlingsplaner og finansieringsgaranti i forhold til 2015-målene. Derudover anbefales Danida at få et større og mere systematisk overblik over, hvordan vi konkret støtter pigers adgang til lige uddannelse. For at opnå lighed i antal af piger og drenge, der går i skole, er ikke ensbetydende med, at piger og drenge opnår de samme muligheder. Det handler også om undervisning, der giver handlekompetence til at ændre uligheden mellem kønnene. Derfor er det centralt for Uddannelsesnetværket at sikre et kønsperspektiv i tilgangen til kvalitet i uddannelsesbistand.

### **Udfordring til NGO'erne**

Som en del af disse anbefalinger peger pilen også på de danske NGO'ers egen indsats for lige adgang til og lige muligheder for at profitere af uddannelse for drenge og piger. Som det nyeste skud på stammen af danske NGO-netværk har Kønsnetværket udarbejdet en status over NGO'ernes generelle udfordringer i forhold til arbejdet med ligestilling mellem kønnene ("Kønsnetværket: erfaringer, kompetencer og behov", Copenhagen Development Consulting 2006). Af denne statusrapport fremgår det, at NGO'erne selv står over for store udfordringer i forhold til at sikre et kønsperspektiv i udviklingsarbejdet. Undersøgelsen viste, at køn generelt mangler prioritering, og at ledelsen i nogle organisationer ikke prioriterer og tilstrækkeligt støtter arbejdet med køn. Der afsættes ikke ressourcer og tid til at integrere kønsaspektet i programmer og organisatoriske målsætninger, hvilket betyder, at der ikke arbejdes systematisk på at sikre ligestilling – fx i uddannelsesprojekter. Skal Uddannelsesnetværket øge NGO'ernes kompetence i forhold til at sikre piger lige adgang til uddannelse, tyder det derfor på, at der forestår en fælles indsats for at udvikle viden om kønsaspektet og nødvendigheden af at arbejde strategisk med køn.



**WEB DIG TIL MERE INFORMATION OM PIGER OG UDDANNELSE PÅ:  
WWW.UDDANNELSESNETVAERKET.DK**

**Education for All Global Monitoring Report** Link til EFA Global Monitoring Report, som hvert år rapporterer og evaluerer, hvor langt verden er nået for at nå målene om 2015-målene. Rapporten laves af et uafhængigt team og udgives af UNESCO. Hvert år har rapporten desuden et tema, som analyseres i dybden. I 2003-4 var temaet ”Gender and Education for All. The leap to Equality”.

**Det brudte løfte til verdens piger – hvad gør Danmark?** Rapport af Eva Iversen, Morten Blomquist og Annelie Abildgaard, Ibis 2005. Rapporten handler om FN’s mål om pigers lige adgang til grunduddannelse i 2005 og den danske indsats for at nå målene.

**Den grønne bambus: piger, fremmede og venskaber i Vietnam.** Film af TC-Communication for DR og UNICEF, 2003. Tre piger i det nordlige Vietnam følger undervisningen på en kostskole, men turisternes penge lokker pigerne til at forsømme undervisningen. Filmen kan lånes på: <http://bibliotek.dk>

**Guld og grønne skove.** Film af Anette Pilmark, 1990. Pigen Francini bor i Costa Rica. Hun skal have en skoleuniform, men forældrene har ikke råd. De prøver så at finde guld i floden, men det må de kun uden for Nationalparken. Filmen kan lånes på Det Danske Filminstitut: <http://www.dfi.dk>

**Uddannelsescase – kvalitative indikatorer.** Kursusmateriale af koordinator for Uddannelsesnetværket, Bo Tovby Jørgensen, 2005. 7-siders case fra Ghana udviklet til kursus i kvalitative indikatorer afholdt af Uddannelsesnetværket.

**Skolehaver Moray.** Projektbeskrivelse af Axis. Projektet drejer sig om grundskoleuddannelsen i peruanske landsbyskoler, hvor al undervisning tager udgangspunkt i de indianske børns virkelighed, centreret om arbejdet i en skolehave. Der fokuseres på pigers (og kvinders) rolle i uddannelsen og i samfundet (projektbeskrivelse 2006).

**ADRA – integreret uddannelsesprojekt i Uganda** med det formål bl.a. at styrke ledelseskapacitet i undervisningssystemet til at sikre forbedret adgang til og kvalitet af undervisningstilbudet for både drenge og piger i grundskolealderen (projektbeskrivelse 2006).

# EVALUERING AF UDDANNELSESPROJEKTER

## EVALUERINGEN AF ET UDDANNELSES- OG ALFABETISERINGSPROGRAM I SENEGAL

Af Signe Bennebo Jensen



Maison Familiales Rurales (MFR's) Venner i Danmark er en støtteforening til den senegalesiske andelsbevægelse Association des Maisons Familiales Rurales (ANMFR). Som en del af et større udviklingsprojekt i ANMFR har MFR's Venner været ansvarlige for et 4-årigt udviklingsprogram Programme Formation et Alphabétisation (PFA) finansieret af Danida i perioden 1998-2003. Programmet bestod primært af voksenalfabetiseringskurser, men også af diverse færdighedskurser i sundhed, landbrug og regnskab samt uddannelse af lærere og gennemførelse af nationale workshops. Efter seks års samarbejde blev denne del af programmet evalueret over en tre uger lang periode i Senegal i efteråret 2003. Den danske konsulent, Ingrid Poulsen, var ankerkvinde i evalueringsprocessen. Derudover deltog den senegalesiske konsulent, Abdoulaye Sané, og Trine lo Bjerregaard, som senere blev formand for MFR's Venner.

Artiklen giver et indblik i, hvordan en midtvejsevaluering i 2000 påvirkede projektet og samarbejdet mellem ANMFR i Senegal og MFR's Venner i Danmark, og hvad konsulenterne konkluderede i den afsluttende evaluering i 2003. Forfatteren viser, hvordan evalueringerne har været med til at synliggøre, hvordan donorkrav skaber ulige magtforhold mellem samarbejdspartnere i Syd og Nord. I dette tilfælde til frustration for begge parter, men også til nye overvejelser om fremtidens samarbejde.

Signe Bennebo Jensen er medlem af bestyrelsen i MFR's Venner og har skrevet artiklen på baggrund af et praktikophold på projektet i Senegal i 2002-2003. Forfatteren er cand.mag. i Pædagogik og Internationale Udviklingsstudier med speciale i alfabetisering, læring og udvikling i Senegal. [sbennebo@ruc.dk](mailto:sbennebo@ruc.dk)

### Programmets fire hovedområder

ANMFR's strategi var oprindelig at tilbyde alfabetiseringsundervisning til alle, som var motiverede, og at mobilisere unge fra lokalområdet med et vist uddannelsesniveau til at forestå alfabetiseringskurserne. Det var unge med grundskoleuddannelse

fra kommuneskolen eller unge, der selv havde afsluttet et alfabetiseringsforløb. Strategien var en del af ANMFR's vision om at skabe jobmuligheder for de unge i deres eget miljø og en del af strategien om at iværksætte et ruralt uddannelsessystem, hvor omkostningerne på alfabetiseringsklasserne i fremtiden ikke vil overgå, hvad der er muligt at mobilisere fra budgetterne på de lokale ANMFR-centre. Alfabetiseringen skulle kombineres med tekniske kurser. Ideen med de tekniske uddannelser var primært, at de skulle støtte landbefolkningens økonomiske aktiviteter. Regnskabsføring og bearbejdnings- og opbevaringsteknikker i forhold til landbrugsproduktionen samt marketing var nogle af de kurser, som blev tilbudt. Hertil kom mere informative kurser om hiv og aids, almen sundhed, miljøbeskyttelse m.m. For at nå det størst mulige antal bønder orienterede undervisningen sig mod delegerede og ressourcepersoner i landsbyerne med det mål, at de efterfølgende skulle formidle deres nye viden til medlemmerne på lokalniveau. En del nationale workshops var erfarings- og supervisionsworkshops, som skulle give bønderne mulighed for at mødes og udveksle erfaringer – fx i forhold til en specifik produktionsform, så de kunne bistå hinanden i udvikling af metoder. En anden del af de nationale workshops var pædagogiske workshops, hvor der skulle udarbejdes undervisningsmanualer til støtte for lærerne, så de bedre kunne varetage den tekniske uddannelse og alfabetiseringskurserne. Deltagerne på de pædagogiske workshops var medlemmer af ANMFR's direktion, delegerede og ressourcepersoner. I det følgende vil jeg give et indblik i evalueringskonsulenternes konklusioner inden for de fire områder, som PFA har omhandlet: funktionel alfabetisering, teknisk uddannelse af kursister, uddannelse af lærere og nationale workshops.



### **Den funktionelle alfabetisering**

En midtvejsevaluering i 2000 havde konkluderet, at kursisterne havde svage læse- og skrivefærdigheder efter to års alfabetisering, og det blev anbefalet at forbedre kvaliteten af alfabetiseringen. Derfor blev den pædagogiske konsulent, Francine Kane, ansat til at systematisere undervisningen og supervisere lærerne.



For at sikre bæredygtigheden blev der også ansat to supervisorer, som kom 'i lære' hos den pædagogiske konsulent. Dermed ville der være nogen til at tage over, når PFA var afsluttet som projekt. Udgifterne til den pædagogiske konsulent og supervisorerne nødvendiggjorde en budgetomlægning og en nedgang i antallet af klasser i forhold til det oprindeligt planlagte. De 28 centre, som var anslået til at indgå i programmet, blev reduceret til 14.

Midtvejsevalueringen havde konkluderet, at klasserne var for store, og at klasserne burde homogeniseres – bl.a. i forhold til alder. Derfor indebar konsulentens kvalificering af alfabetiseringsundervisningen, at hun begrænsede adgangen til kurserne og indsnævrede målgruppen til at omfatte voksne mellem 15 og 35 år, hvor tilbuddet oprindeligt havde været åbent for alle aldersgrupper.

Den funktionelle alfabetisering blandt befolkningen har været meget efterspurgt. Generelt har konsulenterne erfaret, at kursisterne synes, at alfabetiseringen har styrket dem i at forvalte deres økonomiske aktiviteter. Nogle forbinder også undervisningen med en pause fra hverdagens gøremål i familien eller en mulighed for at kvalificere sig til at blive lærer. Blandt de unge, især kvinderne, har konsulenterne mødt et ønske om at fortsætte alfabetiseringsundervisningen. Derfor har konsulenterne anbefalet ANMFR et fortsætterhold, hvor kursisters kompetencer kan konsolideres.

Den endelige evaluering af projektet viste, at de øgede omkostninger til ansættelsen af den pædagogiske konsulent og supervisorerne sammen med det reducerede antal deltagere havde den konsekvens, at færre havde gennemgået et kursusforløb end det, målsætningen oprindeligt havde lagt op til. Samtidig havde fokus på sikring af kvaliteten af alfabetiseringen medført, at alfabetiseringen var blevet den største aktivitet i PFA, og at 2/3 af budgettet var blevet brugt her.

### **Uddannelse af lærerne og pædagogiske workshops**

Fordelene ved at de lokale unge blev uddannet til at undervise voksne på alfabetiseringskurserne var flere. For det første kendte de lokale sociale og kulturelle



sammenhænge og talte sproget. For det andet var det en mulighed for, at de kunne bruge deres kompetencer i nærområdet. Ulempen ved strategien var, at uddannelsesniveaue hos de unge lærere generelt var lavt. Det svarede til et niveau, som ikke overgik grundskoleniveau på 4-5 år eller niveauet hos dem, der havde gennemgået et alfabetiseringskursus. De lærere og supervisorere, som konsulenterne talte med i forbindelse med evalueringen, havde udtrykt et behov for en langt mere dybdegående og længerevarende efteruddannelse end den undervisning, som de allerede havde deltaget i. De syntes, at deres kendskab til temaerne, som præsenteredes i lærebøgerne, var for dårlig, og at deres pædagogiske kendskab og kompetence til at 'lede' en klasse heller ikke var tilstrækkelig. Undervisningsperioden for lærerne har været på 21 dage det første år, efterfulgt af fem dage pr. år og en månedlig pædagogisk dag. Men det var altså evaluators konklusion, at lærerne oplevede, at de havde brug for mere undervisning, så de kunne fylde deres rolle som undervisere ud. På trods af at lærerne udtrykte behov for mere uddannelse, var en af evalueringens konklusioner i øvrigt, at kvalificeringen af lærerne, som havde været et af formålene med Francine Kanes ansættelse, havde gavnet kvaliteten i projektet. Kvalificeringen bestod i, at den pædagogiske konsulent i september 2001 havde gennemført et undervisningsforløb, der blev afsluttet med en eksamen. På det grundlag blev de bedste 78 lærere udvalgt til at udføre alfabetiseringen fra 2002 til 2003.



Selv om det egentlige kursistudbytte var svært at måle inden for evalueringens tidsramme, fik evaluator det indtryk, at de kursister, som havde deltaget i undervisningen i 2002-03, opnåede et bedre alfabetiseringsniveau end dem, der havde taget uddannelsen de tidligere år. Selv om det stadig var på et lavt niveau, var de, der afsluttede i 2003, i stand til at læse og skrive enkelte ord og sætninger. Det havde de tidligere deltagere svært ved.

Konsulenterne anbefalede i evalueringen, at ANMFR skulle iværksætte en undervisningsplan for lærere og supervisorere for at forbedre undervisningen af dem. Et forslag fra konsulenterne var, at ANMFR kunne begynde en anden alfabetiseringsrunde for denne gruppe eller udbyde et pædagogisk kursus en måned, før alfabetiseringen begynder.

I projektperioden havde der været planlagt 10 pædagogiske seminarer og fire seminarer med henblik på erfaringsudveksling. Der var blevet gennemført henholdsvis ni pædagogiske seminarer og tre seminarer med erfaringsudveksling. Evalueringen konkluderede, at det var relevant at udvikle pædagogiske manualer, som lærerne kunne bruge, men at kvaliteten af de manualer, som rent faktisk blev udarbejdet, var afgørende for, hvad lærerne fik ud af de pædagogiske seminarer. Derudover spillede lærernes evne til at formidle indholdet også en afgørende rolle for manualernes effekt.

### **Den tekniske uddannelse**

I modsætning til projektets intention havde de tekniske uddannelser optaget en lille plads blandt PFA's aktiviteter. Budgetomlæggingerne til fordel for alfabetiseringen reducerede budgettet til de tekniske uddannelser med 70%, og det så ud til, at ANMFR i højere grad havde satset på alfabetisering, uddannelse af unge, der kunne indgå i alfabetiseringen, samt afholdelse af nationale workshops. Selv om langt færre end forventet havde gennemgået en teknisk uddannelse, var det konsulenternes konklusion, at de kursister, som havde deltaget, havde fået meget ud af den. Deltagerne fandt temaerne vigtige i forhold til deres interesser og til deres hverdagsliv. En kvinde forklarede konsulenterne, at hun ikke længere sælger sine får med under-

skud, fordi hun har lært at opstille et regnskab og på den måde ved, hvordan hun kan beregne salgsprisen i forhold til sine udgifter. En anden kvinde forklarede, at deltagelsen i undervisningen havde givet hende mod til at investere i sin egen lille købmandshandel, hvor hun nu sælger sine produkter til landsbyen – med et overskud, som giver hende mulighed for at geninvestere i sin handel og at spare op.



### **Samarbejdet mellem ANMFR og MFR's Venner i Danmark**

PFA har krævet meget arbejde gennem forløbet. Aktiviteterne og budgettet er flere gange blevet omstruktureret, og nye arbejdsformer er blevet sat i værk i Senegal – bl.a. foranlediget af ansættelsen af den pædagogiske konsulent efter midtvejsevalueringens anbefalinger. På trods af et resultat, som i nogen grad afviger fra målsætningerne, er det evalueringskonsulenternes konklusion, at mange er blevet berørt af programmet – takket være de motiverede og engagerede lærere og vejledere på lokalniveau – og at PFA generelt har styrket landbefolkningens kapacitet til at styre deres egne økonomiske aktiviteter.

For MFR's Venner i Danmark har det været klart, at ansættelsen af den pædagogiske konsulent skabte en del frustrationer hos ANMFR. Samarbejdet mellem ANMFR og MFR's Venner var derfor også et punkt på dagsordenen i den afsluttende evaluering. En konsekvens af Francine Kanes ansættelse blev som nævnt, at antallet af kursister i hver klasse og antallet af lærere blev begrænset. En anden konsekvens, som var forbundet med de nye optagelseskriterier for kursister, blev, at de ANMFR-delegerede over 35 år ikke kunne deltage i alfabetiseringsundervisningen. Begrænsningen af adgang for kursisterne harmonerede ikke med ANMFR's strategi om at tilbyde alfabetiseringsundervisningen til alle, som var motiverede for at tage den. Den harmonerede heller ikke med strategien om at styrke de delegeredes kompetencer, så de bedre kunne udfylde deres rolle som lokale organisatorer og animatorer. Samtidig har ANMFR haft svært ved at acceptere, at nogle lærere blev sorteret fra i udvælgelsen af voksenundervisere. For MFR som forening har tiltagene fra Francine Kane været en måde at sikre en vis



kvalitet på og en måde at sikre en tættere opfølgning, end vi selv havde kapacitet til. At begrænsningen af kursister og lærere ikke har passet ind i ANMFR's visioner, kan have været med til at understrege det 'skæve magtforhold', som samarbejdet jo egentlig er. At kemien mellem Francine Kane og ANMFR's direktion i øvrigt generelt var dårlig, kan have været med til at forværre kommunikationen mellem ANMFR og vores forening. I hvert fald har vi oplevet store frustrationer over ANMFR's utilfredsstillende eller manglende tilbagemeldinger og afrapporteringer.

På baggrund af de problemer, som samarbejdet med det nationale niveau af MFR har ført med sig, anbefalede evalueringskonsulenterne at begrænse et nyt samarbejde med MFR til kun at involvere én region. Det kan give mulighed for en tættere opfølgning af aktiviteterne på lokalniveau, og det vil mindske samarbejde med den nationale organisations direktion, da kommunikationen i højere grad vil komme til at foregå mellem det regionale kontor og MFR's Venner.

Ideen om et samarbejde med en enkelt region er en overvejelse, MFR's Venner har taget seriøst i vore diskussioner om fremtiden for foreningen. Vi har efterhånden mange erfaringer med både uddannelse og MFR-bevægelsen, som vil være relevante at bygge videre på. Evalueringskonsulenterne konkluderede, at det generelt ser ud til, at både alfabetisering og teknisk uddannelse har en funktion i lokalsamfundene i Senegal. Dette oplevede jeg også selv som praktikant på to uddannelsescentre i efteråret 2002. Men jeg oplevede også, at der var forskelle mellem regioner i forhold til, i hvor høj grad især læsning og skrivning blev brugt og forankret i de lokale sammenhænge. Hvor der var en høj grad af organisering i mande- og kvindegrupper, så det ud til, at alfabetiseringen blev anvendt uden for undervisningssammenhæng. I andre distrikter så det ud til, at der var færre sammenhænge, hvor alfabetiseringen blev benyttet funktionelt. Om de færdigheder, som kursisterne erhverver sig på kurserne, bliver anvendt uden for kursusammenhæng, er vigtige i et læringsperspektiv. Det lærte skal bruges, ellers bliver det glemt. Hvis vore observationer holder stik, vil det være relevant at tage disse overvejelser med i en diskussion af, hvilken region vi vil begynde et nyt samarbejde med, hvis MFR skal holde fast i 'noget med alfabetisering'.

### FRA ILDSJÆLE TIL PROJEKTANSVARLIGE

Maison Familiales Rurales (MFR's) Venner i Danmark blev oprettet i 1988. Formålet med MFR's Venner er at støtte ANMFR's og de lokale MFR'ers arbejde i Senegal, og foreningen kaldes da også '*les amis Danois*' af sin senegalesiske søsterorganisation. Arbejdet er baseret på kontakter til lokale MFR'er og det centrale ANMFR. Arbejdet retter sig både mod forholdene i Senegal via konkrete bistandsprojekter og mod den danske offentlighed og det danske bistandsmiljø. Baseret på erfaringer fra en række mindre uddannelsesprojekter indgik MFR's Venner i et konsortium sammen med Accir, Oxfam, NOVIB og Brot für die Welt om finansiering og administration af et 4-årigt udviklingsprojekt af ANMFR. MFR's Venner var ansvarlig for uddannelsesdelen, der blev udformet som et 4-årigt uddannelsesprogram finansieret af DANIDA. Det samlede beløb var ca. fire millioner. kr., og projektet løb i årene 1998-2003. Programmet bestod primært af voksenalfabetiseringskurser, men der var også diverse færdighedskurser. Projektet ændrede sig undervejs, og arbejdet hermed udgjorde i projektperioden en stor del af foreningens aktiviteter. Det var også med til at opbygge en stor vidensbase om projektstyring, samarbejde med ANMFR og uddannelsesaktiviteter. MFR's Venners bestyrelsesarbejde blev drejet over mod professionel projektstyring samt mod at forholde sig til de mange problemstillinger, som opstår undervejs i et ikke altid forudsigeligt projektførløb. Både slutevalueringen, der er omtalt i artiklen, og diverse rapporter i tilknytning til projektførløbet kan læses på hjemmesiden: [www.mfrsvenner.dk](http://www.mfrsvenner.dk)

Anbefalingerne fra den evaluering, der omtales i artiklen, er senere blevet inddraget i et nyt projektforslag udformet i samarbejde mellem MFR's Venner og ANMFR. Det indebærer blandt andet at (i) det nuværende projekt begrænses til én region, (ii) at underviserne (facilitatorerne) og koordinatorene gives en mere grundig pædagogisk træning inden selve undervisningen af deltagerne går i gang og (iii) underviserens kompetencer genopfriskes, inden der er gået to år. Derudover er der lagt op til en afklaring af samarbejdsformen især med henblik på at lette det administrative arbejde. Endelig vil der blive oprettet 10 læsehjørner/biblioteker, der skal bidrage til etablering af en læse- og skrivekultur samt give deltagerne mulighed for at vedligeholde deres færdigheder.



## EVALUATING CHANGE IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN NAMIBIA

*By Ursula van Harmelen*



The focus of this article is on the process of a participatory education evaluation and impact assessment of the Life Science Project (LSP), and how the lessons learned have subsequently informed the approach for the formative monitoring and evaluation of the Supporting Environmental Education Project in Namibia (SEEN). Both projects have their focus on curriculum development, professional development, the development and/or dissemination of relevant learning support materials and capacity building. The focus on environment in both projects is a further area of commonality. A key focus of both of these projects, located in post-independent Namibia is on bringing about change within the tenets of educational reform as identified by the Namibian government. The reform goals are based on redress, equity, access, quality and democracy in education, and are underpinned by social constructivism as the guiding epistemology. The Life Science Project (1991-2000) was a DANIDA funded project implemented by the Danish NGO Ibis, in partnership with the Ministry of Basic Education and Training in Namibia. The SEEN project, currently a pilot project, is similarly funded and implemented (1).

The author of this article, Ursula van Harmelen, is Senior Lecturer in the Education Department at Rhodes University, Grahamstown, South Africa. Ursula Van Harmelen was Team Leader during the impact assessment of the Life Science Project in Namibia. The article is a shorted version of a paper presented at the OECD/DAC workshop: Development partners in evaluation, Paris 25-26 March, 2003. [u.vanharmelen@lantic.net](mailto:u.vanharmelen@lantic.net)

### **Development in Education**

Educational change by its very nature is problematic. Assessing educational change in a development context requires more than measuring the supply of learning support materials or the numbers of educators trained in a given period. Education research alerts us to the fact that much of what is regarded as change in

education is simply ‘cosmetic’, and as such maintains the status quo (Popkewitz 1987, Giroux 1992, Garbers 1996). Programmes and projects focusing on educational development, particularly in previously disadvantaged communities, are concerned with reversing the educational effects brought about by inequity and oppressive regimes. In such projects the developmental aim assumes paramount importance in evaluating change that moves beyond the cosmetic and in assessing the project’s impact.



In considering development in education this section focuses on some of the issues related to assessing change and development. Development in an educational context tends to be prefaced by the adjective ‘better’, i.e. better teaching, better learning, better use of resources, etc. Better than what, is a key question faced by educational research and evaluation. The notion of better carries with it the connotation of change. The question here is change from what to what? The developmental objectives of education programmes and projects generally specify the particular changes that are anticipated. For example, ‘learners who leave the junior secondary phase are provided with skills such as self confidence, ability to solve problems and co-operate with others’ and ‘have an understanding of the importance of conservation and the use of natural resources in a sustainable manner’, or ‘improve the teaching of Life Science’. Assessment from the perspective of measurement can no doubt be applied, but normative indicators applied to aspects of change related to skill development, attitudes and competencies, I would suggest are contrived and unable to capture the notions of ‘change’ or ‘better’. At issue in assessing change is that the traditional normative indicators may provide evidence of ‘how many’ but give little indication of ‘how well’. Norm referencing may also provide answers to the question of ‘better’. The problem here is on what and whom the implicit comparison is based. Studying evaluation and assessment reports in education that have been based on ‘classroom observation’ reveals that all too often these are based on brief visits by outside evaluators who compare the teachers or the learners with teaching and learning located in



very different contexts from that being observed. Attempts to measure change are also often based on the assessor's interpretation of the particular skill or competency that ignores 'how far' the teacher or learner has travelled in the course of the intervention.

Indicators based on criterion referencing or performance based indicators are currently employed in some educational assessment as an alternative to norm referencing. In this regard teachers and learners are required to 'demonstrate' or to provide evidence of the identified skill or competency. Performance indicators are further refined by the development of rubrics that attempt to assess the notion of 'how well' (Gipps 1994, Gipps & Murphy, 1994). These are certainly a vast improvement in educational assessment and provide a broader view of achievement, while avoiding unfair comparisons. However, even the best indicators and rubrics are unable to identify change and development, as this can only be achieved if there is a thorough understanding of each *individual* teacher's or learner's starting point at the beginning of the intervention. In addition this sort of assessment ought also be based on longitudinal profiles of the participating teachers and learners.

A final issue that bedevils evaluation in terms of development is that development is not linear, but recursive (Cornbleth 1987). Summative evaluations or impact assessment, therefore are dependent on internal assessments, midterm reviews and the regular project reports, as well as, the project's baseline data. These sources of data, in my experience, do not provide information that that is based on reflective analysis located in performance indicators. Logframes currently provide the focus for reporting in projects and project evaluations. These may provide useful guidelines, but they generally do not provide performance indicators or rubrics. This has to be part of the project management and staff's responsibility, and ought to be developed and monitored as close to the start of the project as possible.

Selecting an approach and designing, developing and refining data collection in educational contexts with a focus on development and therefore change is complex. Evaluators need to be aware of Popkewits' (1987) suggestion that we appro-

ach our task with humility and recognise the limitations placed on us by our fallibility.



### **Towards selecting an appropriate approach for evaluation**

The issues discussed above were at the forefront of our struggle to select an appropriate methodology and approach for the Life Science evaluation/impact assessment. The evaluation brief for the Life Science Project was two-fold: to evaluate how well the project had achieved its general objectives and to assess the project's impact in terms of the developmental objective. The evaluation report was to provide a critically reflective analysis at project closure of the ten-year period of implementation that would inform institutional knowledge. Given the above, the Life Science evaluation elected to adopt a broad participatory approach that attempted, as far as possible, to fit the project ethos relating to capacity building and professional development and that of the Namibian educational context. The determining factors for the selected approach for this evaluation were the tenets of the education reform process. The epistemology underpinning educational reform; however, proved to be the key factor. The location of the research approach within social constructionism informed the selection and adaptation of the principles of procedure, the evaluation model, the selection and application of the evaluation tools, and the processing and analysis of data. The procedure was adapted from Guba and Lincoln's Fourth Generation Evaluation, the evaluation model was an adaptation of McKernan's action research model, and the evaluation tools included case studies, interactive workshops, contextual analyses, as well as, interviews, document analysis, and base line surveys.

The experience of the Life Science evaluation reveals that there are three key factors that have a major influence on the selection of the evaluation approach and on the eventual evaluation outcomes in an educational development context: 1) the methodological approach 2) the question about what is being evaluated and why, and 3) the relationship between the evaluation process and the project proposal.



### **The methodological approach**

The methodological approach is recognised as the most important determining factor in such evaluations. First, the orientation that is selected shapes the evaluation by providing the set of lenses through which the project objectives, outputs and indicators are viewed. Popkewitz (1987) suggested that the nature and context of any investigation ought to determine and shape the methodology. He placed particular emphasis on this in terms of investigations in educational contexts. This is seemingly obvious, but the reverse of this is more usual in my experience of working in educational evaluation.

In the field of evaluation and impact assessment evaluators, donors, implementing agencies, as well as, project management and staff all have their own preferred theoretical orientations, often in conflict with each other and the evaluation process becomes an arena of contestation that is destructive rather than constructive. The experiences of the Life Science evaluation/impact assessment highlighted the importance of situating the evaluation approach within the context of the project's ethos and that of Namibian educational reform. By being guided by the epistemology of the reform process in selecting and developing the methodology, rather than having a preconceived 'recipe', the evaluation strove for a theoretical consistency in line with the project's goals, which was essential for realising the brief we were given. Without theoretical consistency between the project orientation and the evaluation methodology, evaluation processes become an exercise in comparing apples and pears (Guba & Lincoln 1989, Garbers 1996, Bhana 1999). The above places methodology within the ambit of the nature and purpose of evaluation/impact assessment. Again this would appear to be obvious for after all, evaluation is assessing the achievement of project objectives.

### **What is being evaluated and why**

Critiques which suggest that much of the research undertaken in education has little impact on solutions to educational problems, is worth noting in relation to

educational evaluation. The contention is that much educational research fails in that it does not adequately identify and analyse the research question. The issue here is whether research focuses on the actual real problems, or simply addresses symptoms. In evaluation the question about what is being evaluated and why is less obvious than it seems, and research suggests that this needs to be interrogated before selecting an evaluation approach. In education projects; however, the additional question arises as to whether the evaluation focus is on ‘how many’ or ‘how well’ objectives have been achieved. The first focus is easy to evaluate, the second less so. It is sufficient at this stage to note that the overarching role of this sort of evaluation ought to be fairness and justice (Guba & Lincoln 1989, Schon 1991, McKernan 1996). The evaluator needs constantly to be asking whether the evaluation provides a fair reflection of the project’s achievements and whether it does justice to the actual changes and developments that have taken place as a result of the intervention. In the context of the Life Science Project evaluation, adopting an approach that included performance referenced indicators, as well as, the more usual norm referenced ones was valuable. Performance referenced indicators, along with an understanding of the context, provided possibilities for assessing the project’s impact in terms of the developmental objective that otherwise would not have been available to us.



### **Relationship between process and project proposal**

A third aspect related to the selection of methodology in evaluation is particularly contentious. Here I refer to the relationship between the evaluation process and the project proposal. Traditionally, donor organisations structure or select the proposal to suit their particular ethos, and there is little or no contact between the evaluation team and the proposal developer. My experience is that in assessing education projects from the perspective of fairness and justice, it is all too often the proposal document that has to be evaluated within the context of the project. An educationally inappropriate project proposal or one that is over-ambitious, not only is often at the



heart of why so many projects appear to have little impact, but also may skew the selection of the evaluation methodology. Added to this is the question of the extent to which proposal developers take cognisance of relevant evaluation reports. Meaningful evaluation that informs change and development ought to begin at the stage of proposal writing. Only in this way can we hope to have theoretical consistency permeating the proposal, the project, and the evaluation.

The Life Science evaluation/impact assessment provided evidence of the value of focusing on theoretical consistency, performance referencing as well as, on norm referencing, and on applying a participatory approach from the point at which the evaluation proposal was developed. Selecting a methodology within these initial principles was made possible first because Ibis, as the commissioning agency for the evaluation, was prepared to provide (and fund) the time needed to discuss and negotiate the evaluation team and to explore options for the evaluation approach with the team. Secondly because Ibis, being both the commissioning agency and the project implementer, further facilitated positioning the selected approach within a context that was appropriate to the project's aims and its situation in Namibian education. Thirdly because the team was sufficiently diverse to provide a range of relevant experiences, but were open to accepting the need for a theoretical approach that fit the project and its needs, rather than meeting their preconceived ideas about evaluation methods and models.

### **Relationships in participatory education evaluation**

Education, and therefore educational evaluation, is about people and personalities rather than about things. Educational development projects such as the Life Science and SEEN projects involve a complex network of partnerships and relationships. These include the relationships between project and donors, management and technical assistants, counterparts, ministry personnel, teachers, principals, regional educational officers and, last but not least, learners and their communities. Evaluation and /or formative monitoring further complicates this by in-

roducing yet another part to the web. In terms of evaluation, one of the first problems evaluators face is getting their heads around who is who and how (and if!) they fit together. The next set of problems is developing a working relationship with the participants, stakeholders and various role players and creating an environment that is conducive to achieving the aims of the evaluation within the selected guiding principles and terms of reference.



The focus on relationships in participatory approaches to evaluation is viewed as a key element influencing the evaluation outcomes. Participatory approaches to research and evaluation have come under considerable criticism, particularly those linked to constructivist theories. Guba and Lincoln (1989) placed emphasis on the disparate power relationships that are an inevitable feature of evaluation. Further, much that purports to be participatory in both research and evaluation simply pays lip service to this notion (Folke, 2001). While I accept that the power relationships in evaluation are not equal, I also believe that much can be done to reduce the potentially destructive effects of such situations. The following strategies proved to be particularly effective in the Life Science evaluation process and, we believe, enhanced both the level and quality of participation while also reducing the spectre of power.

### **A working relationship**

Making the evaluation process as inclusive as possible was a requirement of the selected methodology. We, however, elected to interpret inclusivity not only from the perspective of who would be involved in the evaluation process, but included considerations and negotiations regarding the part each individual and/or group would play in the evaluation. This meant that not only was it necessary for the evaluation team to gain clarity about what sorts of roles we wanted people to play in the process, we also had to gain some impression of the participants' interests and their strengths and weaknesses. This we did through a series of meetings with the project management and interactive workshops with the key role players we identified with project management. The use of mapping and time lines were especially



successful in breaking the ice and getting to know each other. These initial interactions facilitated the second part involved in terms of the sort of participation we needed, that of obtaining the co-operation and willing support of the participants. Having initiated a working relationship with our key participants we needed to convince them of the worth of their involvement and to develop a shared understanding of what was needed and why. Then we needed to involve them in the planning and development of the process and the data gathering procedures. Again, this was done through interactive workshops. The two key factors in these workshops were the explicit articulation of the theoretical orientation underpinning the process, and the exploration of the relationship between theory and practice in terms of the data gathering, processing and analysis.

### **Action research and sharing data and documents**

Participation with and from the key role players identified within the project was also strengthened through the adoption of the action research model. This model allowed for two periods of reflection over the course of the year. The workshops developed for these two occasions allowed the various groups of participants to come together and critically assess the data and progress made at that particular point. These two review processes generated new perspectives that added immensely to the richness of the data, while further enhancing the working relationships between the evaluation team, the project and its partners. A further strategy that enhanced participation was that all documents produced in the course of the evaluation, either by the team or by participants, were disseminated for critical comment before submitting them. This included dissemination of the final report. Sustaining participation over a period of a year was perhaps the most difficult dimension of this evaluation. Our participants needed to be fully involved in the various data gathering processes and were expected to play an active part in collaborating with our work with teachers, learners and other members of the education community who had been part of the Life Science process. Two factors contri-

buted to the sustainability of the process. First, the action research approach allows for evaluation to be planned as a series of events. This not only provides variety in the activities, but also means that not everyone is involved all the time. Second, the structure and composition of the evaluation team further enabled the level of participation we sought and helped to sustain the relationships. The main team consisted of four members, while additional members were co-opted for specific tasks. Equally, each member of the team had a particular area of the evaluation for which s/he was predominantly responsible. In this way we were able to make the best use of our special areas of expertise, create variety and maintain the impetus, while at the same time fitting the evaluation into our own and the project staffs' work schedules. The most problematic dimension of this was the difficulty of bringing the team together often enough to reflect and consult among ourselves. Although we maintained e-mail contact we did feel that this was something that needed to be given more consideration at the outset of our planning.



### **From outsiders to critical friends**

Participatory approaches of necessity are based on a relationship involving trust. The better the trust the better the participation will be. Equally, the more contact between people the greater the chances are of the trust dimension being put to the test. Over the period of a year our roles as evaluators subtly shifted from being outsiders and 'others' to that of critical friends. I am aware that this is likely to be a hotly debated issue, but I believe that the positive aspects gained from this shift far outweigh any downsides. On the one hand, being an 'inside-outsider' provides evaluators with insights that otherwise would be impossible. On the other hand it does mean that evaluators have to be especially sensitive and able to make judgement calls, not only on what should and what should not be included, but also how to include and structure information to which they are privy. Evaluators involved in this sort of process, I find, have to be as sensitive as the most delicate violet and at the same time have to have the skin of a rhino.



### **Evaluation, learning and institutional knowledge**

The final aspect considered in the context of the Life Science evaluation is related to capacity building that enables the assessment and analysis of change. In the absence of evidence and documentation pertaining to performance referencing, rubrics and reflective process analysis, the Life Science evaluation team developed and implemented a number of strategies to help us make sense of change in the context of this project. The professional development of project staff in the course of the evaluation is relevant to this discussion. The following in particular have been of assistance in the ongoing development of the M&E for the SEEN project:

*The development of contextual profiles:* Each member of the Life Science Project team was invited to construct a contextual profile of their region, which analysed the situation over the period of the intervention. Focusing on the socio-historical dimensions that influenced learning and teaching in the context of their work, as well as, on their perspectives and analysis of the project's impact provided rich data that, although retrospective, provided opportunities for reflection.

*Case studies:* Inviting project staff to develop and write up case studies with their counterparts and involving selected teachers with whom they had worked, was another rich source of data that provided insights into the projects achievements in terms of development.

*Making theory explicit:* The theory underpinning the project and the evaluation process was constantly interrogated and critically scrutinised with project staff during the evaluation process. Making theory explicit provided a shared understanding of the processes and the practices involved in the project, as well as, helping us to understand how far and how well teachers and learners had progressed in terms of their development.

*Modelling, and critical reflection:* The involvement of the project staff in the development and implementation, as well as, in the analysis of the interactive workshops with groups of learners and teachers was a capacity building process. This involvement modelled the structuring of workshops for the purpose of collecting data and analysis of data related to performance based criteria. Modelled learner

centred education within the context of social constructivism and developed an understanding of reflective practice through the application of meta-cognition in the analysis and evaluation of the information generated by the workshops.



The above factors all gave rise to questions relating to traditional baseline data on which projects depend. While this sort of baseline data remains enormously valuable in evaluations and impact assessments, the Life Science evaluation/impact assessment highlighted the deficiencies of data that focuses only on how many and how much. An aspect given emphasis in the SEEN project is how to generate data from within the project to provide material that has value in terms of assessing change and development. In conjunction with the action research based approach adopted, project staff have been asked to keep journals reflecting on their own practice and have been encouraged to have their participants do the same. Performance based indicators are in the process of being developed and refined, and periods have been set aside for critical reviews in the course of each year involving project management and staff and the evaluation team.

## Conclusion

Lessons learned from the evaluation/impact assessment of the Life Science Project in the context of designing, developing and implementing an approach and methodology for the process, continue to be of value to the ongoing development of the M&E for the SEEN project in Namibia. The range discussed here within the framework of the selection of appropriate approaches, the development and sustaining of relationships within participatory theory and the focus on capacity building as part of the evaluation process, have emphasised the importance of:

- Interrogating the rationale for the evaluation in the context of the project's aims and in particular, the developmental objectives.
- Theoretical consistency between the evaluation and the project ethos and epistemology, as well as, the need to locate evaluation and assessment in the



context of the project and its site of implementation.

- Working towards making closer and more explicit links between proposal developers and the evaluators, as well as, developing more explicit links between the project and evaluators in developing the evaluation proposal.
- A participatory approach that gives opportunities for critical reflection and review to all who are involved in the evaluation process and actively involves key role players and stakeholders in the process and is based on sound working relationships in an environment that facilitates meaningful participation.
- Making theory explicit and working towards theoretical consistency through the principles of procedures, the evaluation model, as well as, the design, development and implementation of the data gathering tools.
- Expanding the concept of base-line data to include longitudinal contextual profiles and in the context of educational evaluation and assessment to include a focus on reflective practice through adopting principles related to action research.
- Recognising the role and value opportunities afforded by the evaluation process for capacity building and professional development.

Educational development and change is a notoriously slow process and its very nature means that if evaluations and impact assessments are to provide a fair reflection of the project's achievement one of the most crucial aspects is the allocation of time appropriate to the rationale and the terms of reference selected for the evaluation.

The relationship between project proposal development, the monitoring processes, the implementing agency and project management and staff is traditionally tenuous. The lessons learned from the impact assessment of the Life Science Project have highlighted potential solutions that we believe can have greater relevance to the needs of educational reform and/or transformation in the future.

**NOTES:**

(1) The Life Science Project, awarded the Comenius Medal (2001), was identified as one of the most successful projects of its nature.



### THE LIFE SCIENCE PROJECT IN NAMIBIA

The Life Science Project was implemented by the Danish NGO Ibis in cooperation with the Namibian Government from 1990 – 98. The Project was financed by DANIDA (Danish Ministry of Foreign Affairs) with a contribution of 83 million DKK. The Life Science Project introduced the subject *Life Science* in all Namibian schools from Grades 8 – 10. Life Science is about plants and animals, environmental issues, human biology, nutrition and family planning and the project encompassed curriculum development, pedagogical methodology and educational materials, as well as, in-service training of teachers. The subject *Life Science* was developed on the basis of every day life issues in Namibia with the intention to stimulate inquisitiveness among students and contribute to development of active and analytical citizens in a new Namibia. The Life Science Project has been part of a national educational reform and has contributed to the development of Namibia after independence in 1990. The scope and the magnitude of the project qualifies it as a platform for discussions on future Danish NGO support for education, including methods of monitoring and evaluation at different levels.

### INFORMING NEW PROJECT

The evaluation of the Life Science Project provided the following lessons that have informed the approach developed for the monitoring and evaluation of the SEEN project: *The selection of the evaluator/evaluation organisation* is the first determining factor for the selection of the methodology. The evaluators should have a detailed knowledge of and fully understand the context in which the project is located. Second, they must either be open to adapting their own preferred approach to evaluation to fit the ethos and theoretical underpinning of the project or they need to ascribe to the particular philosophical/ epistemological orientation in which the project is situated. The experience of the Life Science Project further stressed the value of having an evaluation team rather than a single evaluator. Not only was the evaluation brief too broad for a single person to undertake, the complexity of this project benefited from the range of expertise of the various members of the evaluation team.

*The development of the evaluation proposal* and the selected methodology as a negotiated process involving the 'client,' the key stakeholders and the evaluation team benefited the Life Science evaluation enormously. Negotiation and participation at this level creates a shared understanding of the nature and role of the





evaluation. It makes the theoretical orientation explicit and provides all stakeholders with a sense of ownership of the process and it enhances the capacity of both the evaluation team and the project staff in terms of better understanding the processes related to reflective practice in education as subscribed to by Namibian education policy (Schon 1991).

*The evaluation approach*, the rationale for the evaluation and the time allocated for the evaluation process are integrally linked. Those concerned in the Life Science evaluation recognised that, in order to do justice to the project in relation to the evaluation brief, an appropriate time frame had to be negotiated and planned for. The evaluation team and Ibis realised that it would not be possible to meet the evaluation brief without the development of a model that allowed for a cyclical approach, applied to action research (McKernan 1996), and involved a series of phases, each including planning, reflection and evaluation. Negotiating the methodology and evaluation approach, within the given time frame of a year, had a further spin off in terms of allowing for time to interrogate various evaluation models in the context of the project's needs. This highlighted the fact that no single model could be applied in its totality, given the context of the project and the evaluation brief.

## REFERENCES

- Bhana, A. (1999): Participatory action research: A practical guide for realistic radicals. In Terre Blanche, M. & Durrheim, K (eds). *Research in practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Cornbleth, C. (1987): The persistence of myth in teacher education. In Popkewitz, T (ed), *Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice*. New York: Falmer Press.
- Folke, S. (2001): *Aid impact: Development interventions and societal processes. Research Programme 2001-2004*. Copenhagen: Centre for Development Research.
- Garbers, J. (1996): *Effective research in the Human Sciences*. Cape Town: Van Schaik.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994): *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University press.
- Giroux, H. (1992): *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989): *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Mckernan, J. (1996): *Curriculum action research* (2<sup>nd</sup> ed). London: Kogan Page.
- Popkewitz, T. (ed). (1987): *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. New York: Falmer.

Schön, D. (1991): *The reflexive turn: Case studies in and on educational practice*.  
Massachusetts.

Van Harmelen, U. with Adams J., Avenstrup, R., Murray, S., van Graan, M. & Wilmot, D.  
(2001): *Evaluating change: Life Science Project 1991-2000*. Windhoek: Ibis.



## NETVÆRKSERFARINGER – EVALUERING AF UDDANNELSESPROJEKTER



En af de tre temagrupper i Uddannelsesnetværket arbejder med monitorering og evaluering af uddannelsesprojekter. Gruppen går i daglig tale under navnet M&E-gruppen. M&E-gruppen dannede sig med det formål at kombinere medlemmernes praktiske erfaringer med monitorering og evaluering med forskningsbaseret viden. Med afsæt i NGO'ernes egen brug og udvikling af monitorerings- og evalueringsmetoder i blandt andet Sydamerika, det sydlige Afrika og Vestafrika gennemfører gruppen workshops og deltager i kurser, der har medført vidensdeling og diskussioner af forskellige metoder. Det drejer sig fx om kursus i *action research* som tilgang til evaluering, *livshistoriske interviews* som monitoreringsredskab, *deltagerorienteret monitorering* og evalueringsmetoden *Most Significant Change* som alternativ til eksisterende metoder samt grundkursus i monitorering & evaluering, der blev arrangeret i samarbejde mellem Projektrådgivningen, Aidsnet, Børne- & Ungdomsnetværket samt Uddannelsesnetværket.

### **Et tveægget sværd**

Evaluering af uddannelse kan både handle om evaluering af læring hos individer og grupper og om evaluering af institutioner og organisationer, som udfører læringsaktiviteter. Hvilke metoder, der tages i anvendelse, er et tilbagevendende spørgsmål, og svarene beror på, hvilken type evaluering der er tale om. *Hvad forstår vi ved monitorering og evaluering, og hvilket formål tjener det?* er da også tilbagevendende spørgsmål for deltagerne i M&E-gruppen. Diskussionerne i gruppen afspejler, at monitorering og evaluering er tveæggede sværd. Monitorering og evaluering skal dokumentere, hvad der sker i et projekt. Når projekter er finansieret af offentlige midler, skal NGO'erne stå til regnskab for, at pengene er anvendt til det planlagte formål. I praksis bliver monitorering og evaluering derfor også de processer, der tydeliggør de ulige magtforhold mellem NGO'erne i Nord, der får en kontrollerende funktion, og partnerne i Syd, der skal levere data til processen. I sidste ende er det dem, der har adgangen til donorpengene, der også har magten til at definere metoder, prioriteringer og konsekvenser af monitore-



ring og evaluering. Artiklen ”Evaluering af uddannelses- og alfabetiseringsprogram i Senegal” (af Signe Bennebo Jensen), der indgår i denne bog, er netop et eksempel på, at evaluering kan være med til at synliggøre de ulige magtforhold for samarbejdspartnere, der tidligere har betragtet sig som ligeværdige.

På den anden side skal evalueringen i sig selv gerne bidrage til læring. *Monitoring skal bidrage til at sætte ord på livsforhold, og det skal være et middel til at styrke partnerskab mellem NGO'er i Syd og Nord* er nogle af medlemmernes bud på, hvorfor de synes, at det er så vigtigt at beskæftige sig med denne del af udviklingssamarbejdet. Derfor diskuterer medlemmerne løbende behovet for udvikling af nye evalueringsværktøjer.

### Behov for nye metoder

I M&E-gruppen diskuteres det, hvordan eksisterende værktøjer kan være svære at anvende i forbindelse med uddannelse. Et særligt forhold i forbindelse med evaluering af uddannelse er, at produktet i sidste ende er forandrede mennesker. Disse forandringer kan være svære at undersøge, ikke mindst inden for de kortvarige tidsfrister, som oftest præger evalueringsaktiviteter. Vil man forstå uddannelsesprocesser og deres resultater, er det derfor afgørende at opnå forståelse for deltagernes erfaringer, fortolkninger og strategier. Ligesom det i evalueringen af uddannelsesprocesser er væsentligt at forstå de erfaringer, fortolkninger og forhandlinger om mening, der dels ligger til grund for selve projektet, dels udvikles i samarbejdet mellem den danske NGO og deres partnere i Syd. Det er en sådan tænkning, der udfoldes i den anden artikel om evaluering, der indgår i denne bog: ”Evaluating change in education development” af Ursula von Harmelen. Artiklen fremstiller kompleksiteten i evaluering af uddannelsesprojekter gennem en konkret case. Det handler om det Ibis-støttede og Danida-finansierede Life Science-projekt, som efter 25 års samarbejde med den danske NGO og det namibiske undervisningsministerium blev effektevalueret i 2000-2001. Artiklen illustrerer den kobling mellem læringsteori og evaluering, som temagruppen netop



har valgt som sit omdrejningspunkt. Samtidig viser artiklen, hvordan evaluering af et uddannelsesprojekt kan bruges, når der skal tages valg til monitorerings- og evalueringsmetoder i nye lignende projekter.

### Afsæt i NGO'ernes behov

Temagruppen har undervejs diskuteret, om NGO'erne har behov for, at der bliver udfærdiget en undervisningsmanual og et undervisningsmodul om monitorering og evaluering af uddannelsesprojekter. Et materiale, der i så fald skal præsentere metoder og teknikker, der skaber læring hos deltagere og partnere i et uddannelsesprojekt. Det er også blevet overvejet, hvordan temagruppen kan bidrage til, at NGO'erne får afprøvet nye måder at dele erfaringer på og styrke metodeudvikling inden for monitorering og evaluering af uddannelsesprojekter. Workshops med rollespil og casebeskrivelser og analyse af styrker og svagheder ved de anvendte metoder er nogle af de forslag, der har været fremme.

M&E-gruppen var meget aktive i den første tid af Uddannelsesnetværkets levetid, hvorefter medlemmerne blev spredt rundt i verden i forbindelse med studier og jobs, og gruppen er derfor i øjeblikket på stand-by. Gruppen har dokumenteret sit arbejde i form af PowerPoint-præsentationer, artikler og referater fra møder og workshops på Uddannelsesnetværkets hjemmeside, så der er et grundlag at arbejde videre på i fremtiden.



**WEB DIG TIL MERE INFORMATION OM EVALUERING PÅ  
WWW.UDDANNELSESNETVAERKET.DK**

**Systemer og praksisproblemer.** Artikel af Maria Laura Lippert, 2005. Et radikalt skift i tilgangen til vurdering af udviklingsbistand synes at være ved at sætte sig igennem i form af nye evaluerings- og monitoreringssystemer, men hvad går dette skifte egentlig ud på? Hvilke problemer udspringer det af? Hvilke problemer kan det tænkes at løse? Artiklen giver nogle bud på besvarelsen af disse spørgsmål i en bestræbelse på at tænke kritisk og fremadrettet.

**Evaluation can be Liberating.** Artikel af Kate Roberts og Jess Jennings, 2002. Artiklen handler om en emanciperende evalueringsform af et projekt baseret på Action Research.

**Hvorfor Most Significant Change (MSC)?** PowerPoint-præsentation af Bettina Ringsing. Begrænsninger i eksisterende metoder har skabt behov for et alternativ. MSC er et sådant alternativ – med eksempler fra Ibis´ Sydamerikaprogram (præsenteret i Uddannelsesnetværket, 2005)

**Grundkursus i Monitorering og Evaluering.** PowerPoint-præsentation af Johannes Nordentoft, Projektrådgivningen. Oplæg, der præsenterer NGO’ers arbejde med monitorering og evaluering (fra kursus holdt i 2005).

**Ibis´ monitorerings/performance system.** PowerPoint-præsentation af Morten Bisgaard. Oplægget handler om deltagerbaseret monitorering med partnerses vurderinger i centrum. Det kan udgøre et strategisk rum for læring mellem partnere og Ibis og muliggøre vurdering af sammenhængen med organisationens globale strategier (præsenteret i Uddannelsesnetværket, 2005)

**Deltagerorienteret monitorering med eksempler fra Bolivia.** PowerPoint-præsentation af Bo Tovby Jørgensen. Hvordan kan monitorering blive et læringsredskab for fattige kvinder og mænd, og hvordan griber man det an i praksis? (præsenteret i Uddannelsesnetværket, 2005)

**Kvalitative indikatorer.** PowerPoint præsentation til kursus af Leslie Groves. Kurset handlede om at identificere, indsamle og analysere indikatorer, som kan opfange adfærdsændringer på individ- og lokalsamfunds-niveau (fra kursus holdt i 2005).

## UDDANNELSE OG SAMFUND

### LANDSBYSKOLEN I MODERNISERINGSPROCESSEN – I MOZAMBIQUE

Af Örjan Vilén



Grundskoleuddannelse opfattes generelt positivt og som en forudsætning for udviklingen af menneskers levevilkår på landet i den tredje verden. Skoleuddannelse forventes at give mennesker færdigheder og viden, som de kan bruge til at løse dagligdags udfordringer på nye og bedre måder samt gøre dem i stand til at være aktive medborgere i et demokratisk samfund. De høje forventninger til grundskoleuddannelse kan blandt andet ses i den vægt, den tillægges hos toneangivende bistandsorganisationer. Men udbredelsen af skolen på landet i det sydlige Afrika har også andre, mere tvetydige konsekvenser for landsbybefolkningen. Bl.a. kan den forringe kvinders position og svække sammenhængskraften i lokalsamfundet. Örjan Vilén har undersøgt, hvilke konsekvenser landsbyskolens øgede betydning har for befolkningen i en landsby i Mozambique. Analysen viser, at skolen spiller en fundamental rolle i den sociale kamp mellem grupper i lokalsamfundet, og at den ser ud til at være blevet det vigtigste instrument for social kategorisering. Forfatteren konkluderer, at det er nødvendigt at forstå skolen i sin historiske og sociale sammenhæng, hvis udviklingsbistand skal kunne støtte de grupper, der bliver tabere i moderniseringsprocessen.

Örjan Vilén er uddannet folkeskolelærer og cand. scient. soc. fra Uddannelsesstudier og Internationale Udviklingsstudier på RUC. Han har arbejdet med uddannelse i Angola, Zambia og Mozambique, og hvor han bl.a. har arbejdet i syv år med uddannelse af lærere til den mozambikanske grundskole. Artiklen bygger på forfatterens speciale: "A cat that doesn't like its home: Changing Social Dynamics – an Analysis of the Impacts of State Education in Rural Northern Mozambique", som han præsenterede på et møde i Uddannelsesnetværket (1). orjanvilen@gmail.com

#### **Grundskolens betydning**

Gennem mange års arbejde med at kvalificere lærere og forbedre undervisningen i de mozambikanske grundskoler har jeg fået en dyb indsigt i spørgsmål vedrø-



rende tilrettelæggelse af skolearbejde og undervisning i landet. Da jeg fik muligheden for at fordybe mig i skolespørgsmål teoretisk og empirisk i forbindelse med mine universitetsstudier, bestemte jeg mig for, at jeg ville se nærmere på skolens funktion og de konsekvenser, som skoleuddannelse faktisk har for folk på landet i Mozambique. Min fornemmelse var, at forestillingerne om skolens funktion ikke altid stemmer overens med, hvordan tingene forholder sig i praksis, og at der eksisterer et stort misforhold mellem grundskolens formål set fra donorerers og regeringens side og den måde, hvorpå befolkningen opfatter og bruger skolen. Gennem undersøgelser i en landsby i Mecufi-distriktet i Mozambiques nordlige provins, Cabo Delgado, fandt jeg, at udbredelsen af grundskoleuddannelse har



forårsaget forskydninger i magtforhold mellem sociale grupper og skabt en række dilemmaer for landsbybefolkningen. Kvinderne er suverænt den sociale gruppe, der har tabt mest på skolens udbredelse, og ældre har – generelt set – tabt i position over for de yngre. Den vigtigste konsekvens af skolens tilstedeværelse i landsbyen er en udbredelse af bylivets livsstil og værdisæt. Desuden er skolen blevet det vigtigste instrument til at kategorisere folk som mere eller mindre civiliserede. For at forstå skolens funktion og de konsekvenser, den har for folk, må vi studere skolen i dens historiske og sociale sammenhæng.

I dag har skolen fået en langt større betydning i landsbyen, end den tidligere har haft. For bare 25 år siden var det de lokale 'traditionelle' (2) institutioner i form af rådet af ældre og de udpegede mentorer, der tog sig af forberedelsen af de unge generationer til voksenlivet, og en skoleuddannelse havde ikke særligt høj prioritet for folk. I dag mener folk, at en grundskoleuddannelse er en forudsætning for børnenes dannelse. Hvad skyldes denne ændrede betydning? Hvorfor er de 'traditionelle' institutioner ikke længere tilstrækkelige? Det ville være nærliggende at tro, at grunden er en radikal ændring af vilkårene for den materielle produktion. Eller at en skoleuddannelse tilbyder nogle nye teknikker, hvormed arbejdet kan udføres på en bedre måde. De ændringer, der er sket i folks vilkår for materiel produktion, er dog ikke så store, og mine undersøgelser tyder på, at det snarere er en ændring i folks mentalitet, der gør, at grundskoleuddannelsen opfattes som uundværlig. Man kan sige, at der er sket en ændring af livets 'spilleregler' i landsbyen.

### **Generationskonflikt og ændrede magtrelationer**

Det er mærkbart, at der er sket en ændring af folks værdier i de mozambianske landområder i de senere år. De unge, især mændene, vender deres forældres levemåde ryggen og orienterer sig mere og mere mod livet i byen. De gør, hvad de kan for at finde beskæftigelse, der udstråler et tilknytningsforhold til livet i byen. De mister respekten for de gamle traditioner og institutioner. Dette har ført til en meget udtalt konflikt mellem generationerne i landsbyerne. En ældre mand i landsbyen udtrykte

det på denne måde: "Mange unge opfører sig som katte, der ikke kan lide deres hjem." Denne degradering af landsbylivet er så udbredt i mange u-lande, at den hos mange iagttagere nærmest opfattes som noget naturgivet. Men hvilke mekanismer understøtter denne udvikling, og hvilke konsekvenser får den for landbefolkningen? I det 'traditionelle' system var kvinderne sikret en vis position i samfundet. I det nordlige Mozambique er familiestrukturen bygget op efter et matrilineært mønster. Det betyder, at adgang til al produktion – fx retten til at bruge jorden samt kontrollen over fødevarereserverne – går gennem kvindens familie. Det er desuden kvinderne, der fører familiens navn videre til børnene, hvilket har konsekvenser for magten over de nye generationer og dermed arbejdskraften (Geffrey 2000 og Martinez 1987). Dette matrilineære system er betydeligt svækket i dag. De unge respekterer i langt mindre grad det system, der fastlagde de sociale regler for deres forældre. Man kan sige, at der foregår en kamp mellem to poler: det lokale 'traditionelle' og det udefrakommende byliv.

Denne udvikling har ført til en ændring af folks værdier og den måde, hvorpå de forstår deres omverden. Mine undersøgelser viste, at levemåder, genstande, tanke måder og udtryksformer, som befolkningen forbinder med det lokale og 'traditionelle', har mistet i værdi, og det, som de forbinder med byliv, har vundet i værdi. Opdelingen eksisterer ikke kun mentalt, men også fysisk. Fx er landsbyens fysiske rum delt mellem disse to verdener. Der er steder i landsbyen, hvor de unge – især dem der har en uddannelse, har et lønnet job eller har en anden tilknytning til byen – kommer. Tag fx markedet, hvor der sælges forbrugsvarer fra byen, og hvor de to bodegaer samt diskoteket og biografen ligger. Eller distriktshovedsædet, hvor administration, klinikken m.m. ligger. Her kommer sjældent folk, der har en svag tilknytning til byen. De opholder sig hellere ved det marked, der sælger lokalproducerede madvarer eller i de hytter, hvor der sælges lokalproduceret palmebrændevin. Fx er sælgerne af industrifremstillede varer alle sammen unge mænd, mens det kun er kvinder, der sælger på markedet for lokale madvarer.

Denne opdeling går igen på mange områder. Fx bliver den lokale diæt, bestående





af kassava-grød med en stuvning af grøntsager, fisk eller skaldyr, opfattet som tung, mens fabriksfremstillede madvarer som spaghetti og dåsemad bliver opfattet som bedre og associeres med lethed. Alt, der kan købes for penge, og som er importeret udefra, bliver opfattet som bedre og en del af det lette liv. Det lette liv er det, der leves af bymennesker. Og bymennesker bliver opfattet som klogere og mere dannede.

### **Skolen som politisk brik**

Det er den uafhængige mozambikanske stats øgede aktiviteter i landsbyen, der har medført disse ændringer i folks værdier og tankemåder. Den koloniale stat og de private kæmpemæssige kompagnier, der forvaltede store dele af Mozambique i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet, havde selvfølgelig også indflydelse på folks levevis. Men det er først med selvstændigheden og konstruktionen af den socialistiske stat og 'det nye menneske' (o *homen novo*), at staten for alvor sætter ind for at få udryddet de 'traditionelle' strukturer på landet. Det 'traditionelle' høvdingesystem ansås for at have samarbejdet med kolonimagten og dermed for at være en hindring for en udvikling, der bygger på moderne videnskab. I dette projekt var skolesystemet en meget vigtig brik: 'Overtro' og 'heksekunster' skulle udryddes til fordel for videnskabeligt funderet viden gennem grundskoleuddannelse til alle. En analyse af statens øgede aktivitet i landsbyerne viser dog, hvor afgørende – hvis ikke på nationalt niveau så i hvert fald på lokalt niveau – kontrollen over livet i landsbyen og indflydelsen over befolkningen var for det nye styre. I særdeleshed efter at en konkurrent til magten var dukket op: Den guerilla, der med hjælp fra bl.a. apartheidstyret i Sydafrika, terroriserede Mozambique i over 20 år. Staten etablerede sin kontrol ved bl.a. at forbyde aktiviteter, der var styret af de 'traditionelle' autoriteter, og som ansås for vigtige (Harrison 2000). En sådan aktivitet var fx de initiationsriter, hvorigennem de unge mænd og kvinder blev optaget som fuldgyldige medlemmer af deres slægt. Det offentlige element af riterne blev forbudt, og de måtte i 15 år kun foregå privat i hjemmet. Dermed mistede de den

politiske magt, som de havde udgjort ved at være den institution, der gennem videregivelse af slægtens hemmeligheder og visdomme sikrede de unge generationers respekt og lydighed over for de 'traditionelle' strukturer. Da de blev tilladt igen, havde riterne mistet deres betydning og er i dag kun en tradition, ligesom juleaften er det i Danmark. Med landsbyskolens udbredelse blev det 'traditionelle' systems magtmonopol brudt, idet det nu var skolen, der var den vigtigste institution til at videregive de sandheder og den viden, der giver adgang til social anerkendelse. De 'traditionelle' autoriteters svækkede betydning har skabt stor skuffelse hos den ældre generation i landsbyen. En mand i landsbyen udtrykte det på denne måde: Problemet med de unge i dag er, at de ved for meget. Fx hvordan et barn bliver født. Det er derfor, de bliver kriminelle. Selv et barn i anden klasse ved det. Det er derfor, de ikke viser respekt. Selv deres mor siger de imod.



### Skolens funktion

Skolen er den vigtigste institution til udbredelse af opfattelsen af bylivet som det mere udviklede. For landsbybefolkningen er skoleuddannelse stærkt associeret med staten og med livet i byen. Opfattelsen er, at i skolen lærer man sandheder og viden, der er nødvendige for at kunne indgå i en anden verden. En verden uden for den lokale landsby, hvor det lette, udviklede liv kan leves, og et liv, som de unge (mænd) higer efter at blive en del af. Det er disse færdigheder og denne viden, man bør tilegne sig for at distancere sig så meget som muligt fra det lokale og komme så tæt som muligt på det mere udviklede liv i byen. Skolebøger og undervisningen præsenterer byliv som et højere ideal. Samtidigt er lokale tankemåder og praktikker forment adgang på skolen og bliver ofte set ned på af lærerne.

Skolens stilling er så stærk, at selv de ældre, der forklarer de unges manglende respekt for de 'traditionelle' værdier med, at *de ved for meget*, er overbeviste om, at *skoleuddannelse gør dig mindre primitiv. Den åbner børnenes hoveder og civiliserer dem*. Skoleuddannelse opfattes som nødvendig for en god dannelse. Selv de dyder, der før blev undervist i i hjemmet og af de 'traditionelle' autoriteter, kan nu



kun læres i skolen: God opførsel og moral, og hvordan man passer på sig selv og udøver en god hygiejne. Skoleuddannelse er blevet det vigtigste parameter for at tilhøre den udviklede gruppe i landsbyen. Det er blevet en måde at tilegne sig anerkendelse på: *Man kan se på en person, om han har gået i skole eller ej (...), den måde han går på, opfører sig på.* I skolen lærer man desuden at tale portugisisk – som en dannet person – og dermed kan man distancere sig fra de uddannede. Uddannelse er således blevet et vigtigt instrument for social kategorisering.

Denne udvikling har skabt et dilemma for mange mennesker i landsbyen. På den ene side opfatter de skoleuddannelsen som meget vigtig og som en måde, hvorpå man kan tilegne sig de værdier og færdigheder, der tilhører den mere udviklede verden. På den anden side kan folk i landsbyen fornemme, at dette valg bidrager yderligere til, at de unge distancerer sig fra de lokale værdier og tankemåder, hvorved de lokale autoriteter mister indflydelse. *De unge bliver til katte, der ikke kan lide deres hjem*, som den gamle mand sagde.

Selv om skolen har en nærmest magisk tiltrækningskraft på de fleste mennesker og især på de unge, er det ikke mange, der lykkes at komme længere i skolesystemet end til tredje klasse. Det skyldes en række forhold. En vigtig grund er, at mange fornemmer, at skolen og skoleundervisningen er for fremmed for dem, og derfor opgiver de undervejs. Desuden opdager de, at hvis den investering, skoleuddannelsen udgør, rent faktisk skal give et afkast, kræver det en lang usikker vej igennem uddannelsessystemet, hvilket mange ikke har overskud til. Da skolen er så stærkt associeret med verdenen uden for landsbyen og bygger på viden og sandheder, der ikke stammer fra landsbyen, er det desuden meget svært for piger at gøre brug af skolen. Pigernes status og position i samfundet er nemlig baseret på det sindrige matrilineære system, der netop er knyttet til det lokale, til jorden og familien. Hvis de prøver at gøre brug af praktikker og rationaler uden for dette system, så falder grundlaget for deres rolle og status i lokalsamfundet bort.

### Perspektiver for udviklingsarbejdet

Ovenstående må ikke give indtryk af, at jeg er fortaler for, at landsbysamfundene skal fastfryses i en organisering, der bygger på de ældres dominans over de yngre gennem de 'traditionelle' strukturer. Jeg argumenterer for, at det er vigtigt at have viden om de utilsigtede konsekvenser af, at et system, som fx moderne skoler, går ind og udkonkurrerer eksisterende "traditionelle" uddannelsessystemer. Denne udvikling giver både vindere og tabere.

Jeg anser det ikke for sandsynligt, at staten eller 'markedet' vil være i stand til at udfylde det tomrum, der er opstået efter de 'traditionelle' autoriteters sammenbrud. Hvad vil der ske, hvis de unge, der vender deres forældres levemåde ryggen, ikke kan finde en måde at bruge bylivets færdigheder og rationaler på? Uddanner skolen dermed de unge til et liv, som kun er muligt for de få? Eller uddanner skolen til et samfund, der endnu ikke findes i Mozambique? Overvejelser som disse burde indgå i donorernes strategier, når de bekymrer sig om fremtiden for Afrikas unge (3).

For at forstå den funktion, skolen har i et givet samfund, bliver vi nødt til at analysere den i dens historiske og sociale sammenhæng. Hvis vi undlader at gøre det, vil vi ikke få kendskab til skolens eventuelle utilsigtede og negative konsekvenser. Sådanne blinde pletter gælder desværre for mange udredninger om skolearbejdet i det sydlige Afrika. Men skal vi kunne støtte de grupper, der taber i en moderniseringsproces, når vi arbejder med uddannelse, er det afgørende, at vi også har blik for de negative og utilsigtede konsekvenser af moderne skolegang i 'traditionelle' landsbysamfund.

#### NOTER:

- (1) Denne artikel bygger på materiale indsamlet ved feltarbejde foretaget i Mozambique i 2004. Feltarbejdet blev støttet af Rådet for Udviklingsforskning, for hvilket jeg er meget taknemlig.
- (2) Jeg skriver traditionel med citationstegn for at markere afstand fra de associationer, som denne term tit giver til noget, der a priori ikke er på højde med det, der opfattes som moderne, dvs. noget der er forældet og ikke så udviklet som det vestlige.
- (3) Se fx Danidas debatoplæg til en ny Afrikapolitik: Issues and challenges, 2006.





Undersøgelsen er foretaget i den nordlige provins Cabo Delgado i Mecúfi-distriktet. Befolkningen i Mecúfi tilhører sprogligt og kulturelt Makhwa-folket. De er fortrinsvis muslimer og var under en lang periode kulturelt og økonomisk under indflydelse af en Swahili-handelskultur. Under den store landsbyficering lige efter uafhængigheden blev de flyttet mere eller mindre frivilligt. 20 års borgerkrig, der sluttede i 1992, har udarmet dem. De lever især af subsistenslandbrug, fiskeri og salg af naturressourcer

#### REFERENCER

- Geffrey, Christian (2000): *Nem mãe, nem pai, crítica do parentesco: o caso Macua* Ndjira, coleção estudos africanos.
- Harrison, Graham (2000): *The politics of democratisation in Rural Mozambique – Grassroots Governance in Mecúfi*. African Studies Volume 55, The Edwin Mellen Press Lewiston Queenston Lampeter.
- Martinez, Francisco Lerma (1987): *O povo Macua e a sua cultura* Instituto de Investigação Científica Tropical. Universidade de Roma.

## MELLEM GLOBALE PROJEKTER OG LOKALE VIRKELIGHEDER – UDDANNELSE I NEPAL OG ERITREA

*Ulla Ambrosius Madsen og Karen Valentin*

I anden halvdel af det 20. århundrede var der på globalt plan en markant udbredelse af moderne uddannelse i form af masseskoling. Dette gjorde sig ikke mindst gældende i udviklingslandene, hvor uddannelse kom til at spille en central rolle i udviklingsbistanden. Vestligt baserede uddannelsessystemer, -teknologi og -eksperter blev eksporteret fra Nord til Syd og med det også idéen om uddannelse: Ideen om at skolen er det rette sted for børn at lære og socialiseres som moderne individer, og ideen om at viden og færdigheder kan måles i forhold til universelle standarder. Det moderne skoleprojekt skrev sig ind i lokale historiske processer og forståelser af uddannelse og skabte forventninger og muligheder, men også uforudsete problemer og konflikter.

I artiklen diskuteres skolens betydning i spændingsfeltet mellem lokalt forankrede praksisser og globale standardiseringer af uddannelse og skolegang. Artiklen indledes med overvejelser over det uddannelsesantropologiske forskningsfelt, som studier af skolens rolle i 3. verden skriver sig ind i. Forfatterne stiller spørgsmål ved forestillingen om én universel, standardiseret form for uddannelse, der tendentielt tegner sig med den globale udbredelse af moderne, vestlig skoling. Med udgangspunkt i empirisk materiale belyser forfatterne spændingsfeltet mellem de globale standardiseringer for uddannelse, som de kommer til udtryk i udviklingsbistanden, og lokalt forankrede forestillinger om uddannelse og vilkårene for den pædagogiske praksis, der finder sted i skolen i Nepal og Eritrea.

Forfatterne bygger artiklen på egen forskning i henholdsvis Nepal og Eritrea. De har begge holdt oplæg herom på møder med Uddannelsesnetværket. Ulla Ambrosius Madsen er lektor på Roskilde Universitetscenter, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning: uam@ruc.dk. Karen Valentin er lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Pædagogisk Antropologi: kava@dpu.dk

**Et uddannelsesantropologisk perspektiv på udvikling og uddannelsesbistand**  
Danmark har med stigende intensitet i løbet af 1990'erne været engageret i ud-



dannelsesbistand i en række 3. verdens lande. Bistanden gives ud fra en forståelse af, at skolegang og uddannelse er væsentlige elementer i den globale fattigdomsbekæmpelse og en forudsætning for demokratisering (Dall 1995). Det betyder, at uddannelse ikke kun betragtes som et mål i sig selv, men også tillægges en instrumentel betydning. Uddannelse betragtes som en forudsætning for deltagelse i forskellige samfundssektorer og indgår derfor som en integreret del af mange udviklingsprogrammer inden for eksempelvis landbrug, skovbrug, sundhed, energi eller sanitet. Der er imidlertid en række principielle problemstillinger forbundet med ideen om at udvikle og demokratisere gennem skole og uddannelse. Hvad angår både politisk-økonomiske forhold og vidensproduktion, er udviklingsbistand i en kritisk analytisk optik også at forstå som Vestens fortsatte dominans over udviklingen i 3. verden (Tucker 2001). Inden for uddannelsesområdet kommer dette til udtryk i bl.a. retorikken omkring de planlagte reformer og begreber som partnerskab, decentralisering, medbestemmelse, børnecentreret undervisning, den rummelige skole og demokratiske skolereformer. De forestillinger, der er knyttet til disse begreber, signalerer værdier om demokrati, humanisme og lige muligheder. Men det er samtidig begreber og forestillinger, der er forankret i og formet af vestlige moderne demokratier, og derfor kan de også ses som legitimation af Vestens indblanding i interne anliggender i samfund i 3. verden.

Inden for udviklingsforskningen peges der på problemet i at fastholde forestillingen om en lige forbindelse mellem politiske intentioner, implementering og opnåede resultater (Long 2001). Der er talrige erfaringer med, at sådan foregår udvikling og social forandring ikke i praksis (1). Der er snarere tale om komplekse kulturelle og sociale processer, hvilket inden for uddannelsesområdet særligt knytter sig til lokalt forankrede ideer om opdragelse af nye generationer og til de processer, der genererer nye former for magt.

Udviklingsbistanden er et område, hvor sammenfletningen af det lokale og det globale er højaktuel, dels fordi der sker en konkret overførsel af viden, teknologi og mennesker på tværs af nationalstatslige grænser, dels fordi globale strukturel-

le vilkår i vid udstrækning er betingende for både behovet for udviklingshjælp og for gennemførelsen heraf. Et kritisk, processuelt syn på uddannelsespolitik bidrager netop til at sammentænke det globale og det lokale, fordi det illustrerer, hvordan beslutninger truffet i internationalt regi får implikationer for konkrete, lokale uddannelsesprojekter. Uddannelsesreformer og skoleudvikling handler derfor om, hvilke værdier og forestillinger der skal og ikke skal ligge til grund for opdragelsen og uddannelsen af nye generationer. Samtidig rejser pædagogiske reformer spørgsmålet om, hvem der har magten til at definere skolens værdigrundlag og mere generelt om magten til at definere vidensproduktion (jf. Tucker 2001).

Inden for det uddannelsesantropologiske forskningsfelt er et centralt tema, hvilken rolle skolen har spillet lokalt og nationalt. Hvad har det betydet for mennesker fra forskellige samfundslag at deltage i uddannelse og gå i skole, og hvilke værdier – skrevne som uskrevne – har været konstituerende for den pædagogiske praksis? Det er derfor interessant at se nærmere på, hvorledes planlagt udvikling spiller sammen med og indvirker på lokalt forankrede uddannelsesprocesser. Pædagogikken bidrager med begreber og teorier om bl.a. læring, dannelse, viden, skole og socialisation (Cohen 2000), mens antropologien forankrer disse temaer i studiet af social praksis og kulturelle orienteringer (Hastrup 2003). På den måde bidrager den uddannelsesantropologiske forskning til netop at eksponere kulturel kompleksitet som et vilkår for skolegang og uddannelse i almindelighed – og uddannelsesbistand i særdeleshed. Skolen betyder noget forskelligt for børn, forældre, lærere og politikere, der alle har deres version af virkeligheden og deres måder at tolke skole og uddannelse på.

### En uddannelsesmodel – eller flere

Historisk set blev uddannelse anerkendt som en menneskeret relativt sent (Dall 1995: 143-145). Dette skete i takt med, at der blev sat øget fokus på et positivt forhold mellem uddannelse og national udvikling i form af øget produktivitet, bedre ernæring, faldende fertilitetsrater og forbedret velfærd generelt (ibid.). Uddannelse blev erklæret en grundlæggende menneskeret i Menneskerettigheds-





deklARATIONEN af 1948 og er siden inkluderet i en lang række internationale konventioner og deklARATIONER – med henblik på fremme af grunduddannelse generelt eller i form af særområder som for eksempel voksenuddannelse eller specialundervisning. Af særlig vigtige tiltag i denne sammenhæng må nævnes FN-Konventionen om Barnets Rettigheder af 1989, VerdensdeklARATIONEN om Uddannelse for Alle fra 1990 samt opfølgningen på denne, The Dakar Framework for Action: Uddannelse for Alle, fra 2000. Disse deklARATIONER bruges som grundlag for implementeringen af dansk uddannelsesbistand og kan ses som blot ét udtryk for den rettighedsbaserede udviklingsstrategi. At intentionerne bag deklARATIONERNE ikke har ladet sig gennemføre i praksis, er dog tydeligt. Det anslås nemlig, at flere end 113 millioner børn på globalt plan ikke går i skole, og at der er 880 millioner ikke-alfabetiserede voksne (Danida 2001). Dette er til trods for, at der i anden halvdel af det 20. århundrede faktisk var en markant udbredelse af moderne uddannelse i form af masseskoling. For at forstå samspillet mellem på den ene side disse ideer om uddannelse og på den anden side lokale forståelser heraf må vi spørge, hvilke implicite forståelser af uddannelse der ligger til grund for globale standardiseringer. Vi skal eksemplificere med FN-Konventionen om Barnets Rettigheder (Børnekonventionen), der sætter universelle standarder for børns rettigheder inden for en lang række områder, også på uddannelsesområdet. I artikel 28 slås barnets ret til uddannelse fast. Dette skal opnås på grundlag af et ligestillingsprincip, og uddannelse skal gøres obligatorisk og gratis for alle (UN 1990, Article 28 §1a). Andre artikler i konventionen beskæftiger sig ligeledes med uddannelse, for eksempel Artikel 23 §3, der peger på mentalt og fysisk handicappede børns ret til at modtage undervisning, og i Artikel 32 §1 fremhæves børns ret til at blive beskyttet fra enhver form for arbejde, hvis det griber ind i barnets uddannelse. På grund af selve rammen for konventionen, der er bygget op omkring fire komponenter: overlevelse, beskyttelse, udvikling og deltagelse, vil de fleste artikler dog indirekte og i forskelligt omfang have implikationer for børns skolegang. I Børnekonventionen er der et udtalt, men dog implicit fokus på en bestemt form for uddannelse, nemlig det moderne, sekulære uddannelsesforløb. Dette af-

spejles i den vægt, der lægges på en uddannelsesstruktur opdelt i primær, sekundær og højere uddannelse. Det kommer også til udtryk i formuleringer om, at uddannelse skal bidrage til afskaffelse af uvidenhed og analfabetisme overalt i verden samt lette adgang til videnskabelig, teknisk viden og moderne undervisningsformer (UN 1990, Article 28 § 3). Det er med andre ord en bestemt form for uddannelse, som ønskes fremmet, og som medlemsstater forpligter sig på at sikre sine borgere. Implicit i kravet om børns ret til uddannelse ligger også nogle forestillinger om barndommen og det liv, som børn menes at skulle leve. Dette afspejles blandt andet i, at udbredelsen af uddannelse betragtes som en af de mest effektive måder at afskaffe børnearbejde på (Nieuwenhuys 1996:244). Multi- og bilaterale donorer samt NGO'er har inden for uddannelsesfeltet markeret sig som fortalere for den rettighedsbaserede udviklingsstrategi. De er med til at mangfoldiggøre disse ideer gennem folkelige oplysningskampagner, sponsorprogrammer og alfabetiseringsklasser for voksne analfabeter og børn, der er droppet ud af det ordinære skolesystem. Det er slående, at diskurserne, som omgærder disse programmer, forekommer ens, uanset om det er i Nepal eller Eritrea. De kommer til udtryk i policy-dokumenter, NGO-rapporter, medier og offentlig tale og indeholder stærkt normative forestillinger om, hvor og hvordan børn skal tilbringe deres barndom i et moderne samfund: Børn skal gå i skole og ikke have lønarbejde eller hænge på gaden. Der er ligeledes klare ligheder i den måde, hvorpå uddannelse italesættes i henholdsvis Børnekonventionen og lokale NGO'er. I en rapport udgivet af en nepalesisk børnerettighedsorganisation hedder det for eksempel:

“Working for children’s rights, therefore is an action for change and education is the most vital way to promote and protect the rights of the child. Education is a right, not a privilege. But education should be meaningful, functional and scientific” (Pradhan 1998:2).

“Education plays a vital role for the prevention and control of child labour [.....]





Education is essential in order to be liberated from all sorts of exploitation and oppression. In our context, education plays a very significant role in combating child labour” (Op.cit:78-79).

Set i dette perspektiv er uddannelse ikke bare en forudsætning for social forandring, men også den mest effektive måde at formidle budskabet om børns rettigheder på. Men ligesom det indikeres i Børnekonventionen, refererer uddannelse i dette citat implicit til en bestemt form for viden. Om end det ikke udtrykkes eksplicit i forhold til hvem og i hvilken forstand, uddannelse skal være meningsfuld, er der en genlyd af rationalitet i citatet. Kravet om en funktionel og videnskabelig form for uddannelse må her læses i lyset af en social og kulturel kontekst, hvor vestlig, moderne masseskoling er ny historisk set, og hvor andre lokale – eller ’indfødte’ – former for uddannelse som blandt andet Sanskrit-uddannelse og buddhistisk, monastisk træning har dybe historiske rødder.

Det er imidlertid ikke kun uddannelse i sin funktionelle og videnskabelige form, der spredes med globalisering af moderne uddannelse. ’Børnecentreret undervisning’, ’participatoriske læringsmetoder’, ’projektarbejde’ og ’kritisk tænkning’ er nogle af de pædagogiske begreber, der anvendes af internationale bistandsorganisationer til at signalere retningen og perspektivet på reformeringen af uddannelsessystemet (Tabulawa 2003). Sådanne begreber er ikke værdineutrale. De har deres rødder i reform- og erfaringspædagogikken og er dermed forbundet med den vestlige oplysningstænkning og med det moderne pædagogiske projekt om frigørelse af individet og dannelse til demokratisk medborgerskab. Det er denne forbindelse – mellem udviklingen af demokrati, skole og uddannelse, der i en vestlig sammenhæng fremstår som en selvfølgelighed – som med globalisering vandrer ind i uddannelsessystemer og dermed også sætter den pædagogiske dagsorden i lande i 3. verden. Der står fx i UNESCO’s program om ”Quality Education” om sammenhængen mellem pædagogik og demokrati:

“- improving the quality of the curriculum by integrating human values for the realisation of peace, social cohesion and respect for human rights and human dignity. In this framework, a more participatory process of curriculum development is essential;

- changing traditional teaching methods in order to make them more participatory and democratic;
- democratising the internal structure of the school and its management. In this context, the participation of children in school life, the creation of school communities and student councils, peer education and peer counselling, and the involvement of children in school disciplinary proceedings should be promoted as part of the process of learning and experiencing the realisation of rights;” (UNESCO 2005).



Som vi har vist med eksemplerne ovenfor, er rammen for skole og uddannelse i den 3. verden skabt af det vestlige moderne skolesystem, der således er blevet introduceret og udviklet inden for et allerede eksisterende sæt af kulturelle ideer om uddannelse og politisk-økonomiske realiteter. Det kritiske spørgsmål i denne sammenhæng er imidlertid om og hvordan moderne dannelsesforestillinger, der er en væsentlig forudsætning for de vestlige demokratier, kan fungere som resonansrum for skolen i samfundsmæssige sammenhænge, der politisk, økonomisk og kulturelt grundlæggende adskiller sig fra moderne samfund i Vesten. Forestillinger om uddannelse og ’den uddannede person’ er lokalt producerede i forskellige sociale og kulturelle kontekster (Levinson & Holland 1996). Dette gælder de vestligt funderede uddannelsesmodeller, som vi eksporterer til udviklingslande, og det gælder såkaldt ’indfødte’ former for uddannelse, der almindeligvis forbindes med 3. eller 4. verdenssamfund. Et sådant uddannelsesantropologisk blik på skole, dannelse og uddannelse udfordrer forestillingen om, at der er én universelt gyldig uddannelsesmodel. Der er, som vi også skal vise i det efterfølgende, forskellige måder at forstå og gøre uddannelse på, ligesom også betingelserne for skole og uddannelse er forskellige.



### **Masseskoling i Eritrea og Nepal**

De følgende eksempler fra Nepal og Eritrea viser, hvordan skolens betydning skabes i samspillet mellem den politiske, samfundsmæssige udvikling, kulturelle orienteringshorisonter og lokal praksis. Fokus er på unges forhold til skole og uddannelse i samfund præget af politiske konflikter. Eksemplerne er hentet fra feltarbejde gennemført i en skole lidt uden for Kathmandu og på en tilsvarende overbygningsskole i Asmara (se også Madsen 2006).

Der er — historiske, geografiske og kulturelle forskelle til trods — også ligheder mellem Nepal og Eritrea og den position, de har internationalt. Både Nepal og Eritrea hører til blandt verdens fattigste lande. Begge samfund er præget af etnisk, kulturel og religiøs diversitet og uden noget egentligt økonomisk grundlag for offentlige ydelser. Det betyder, at begge lande er afhængige af hjælp fra internationale donorer, og at begge lande modtager massiv støtte til uddannelsessektoren ud fra forestillingen om, at uddannelsesreformer kan støtte opbygningen af nationalstaten og styrke en demokratisk udvikling. Indtil den daværende danske regering trådte fra i 2001, havde Danmark både Nepal og Eritrea som programsamarbejdslande inden for uddannelsessektoren. Efter nedskæringer i den danske bistand og med henvisning til alvorlige problemer med demokratisk vilje og formåen er bistanden i Eritrea indstillet og i udfasning. I Nepal er en række internationale donorer gået sammen om at yde støtte til Basic and Primary Education Programme (BPEP). Fokus er blandt andet på styrkelse af piger, kvinder og etniske minoriteters adgang til uddannelse, decentralisering, kompetenceopbygning inden for uddannelsessystemet samt at udvikle hele uddannelsesområdet med henblik på fattigdomsbekæmpelse. I Eritrea har fokus været rettet mod at udvikle multikulturel og flersproget pædagogik, curriculum og læreruddannelsesreformer samt støtte til uddannelsesforskning.

En bærende idé i moderne masseskoling er ønsket om at styrke opbygningen af nationalstaten og at skabe loyale statsborgere (Fuller 1991). Dette gælder også i både Nepal og Eritrea, men det kommer til udtryk på forskellig måde og antager forskellige former. Følgende beretninger fra feltarbejde i skoler i Kathmandu og

Asmara vil underbygge påstanden om, at moderne masseskoling trods en række strukturelle, institutionelle ligheder ikke fører til social og kulturel homogenisering på globalt plan, men at skolens globale udbredelse snarere danner grundlag for lokale refortolkninger og variationer (jfr. Anderson-Levitt 2003). Som det vil fremgå, får ideer om demokrati, lighed og dannelse sine egne lokale udtryk, der udfordrer den globale, vestlige uddannelsesdiskurs og de forestillinger om rationalitet og normativitet, der knytter sig hertil.



### Skolen og forventningerne til fremtiden

Skolen og klasseværelset er rum, der fysisk markerer, at man deltager i et projekt, der hører en anden sfære til end den, som familie og lokalsamfund repræsenterer. Det er netop denne markering af, at der er andet på færde end blot hverdagens selvfølgeligheder, som samtidig skaber et håb om social og kulturel forandring. At opholde sig i skolen er et meget konkret bevis på, at man ikke udelukkende er underlagt de begrænsninger, der følger af fattigdom. At være elev kræver et særligt udstyr – uniform, skoletaske, blyanter og bøger – og det er for mange elever i lande som Nepal og Eritrea problematisk. På den ene side markerer dette udstyr, at man er andet end dem, der ikke går i skole. På den anden side er det en daglig kamp at få råd til at erhverve sig selv de mest fundamentale redskaber som kladdehæfter og blyanter. Det er udgiftsposter, der i mange familier ikke er plads til, og som kan betyde, at børn og unge må opgive deres skolegang.

En gruppe nepalesiske piger, der indgik i undersøgelsen, var som 16-17-årige langt inde i den giftmodne alder. I samtaler med forældre fremgik det, at én af begrundelserne for at investere i pigernes skole var, at det kunne betyde et bedre giftermål, socialt og økonomisk. Det viste sig imidlertid, at for mange piger førte netop skolegang til en øget bevidsthed omkring deres position i det nepalesiske samfund og til et kritisk syn på mandlig dominans og magt, både samfundsmæssigt og inden for familien (Madsen 2003). Det skal ses i lyset af et sam-



fund, hvor økonomisk, social og juridisk diskrimination af piger og kvinder afspejles inden for en lang række områder, bl.a. adgang til uddannelse, alfabetiseringsrate, antal opgjorte arbejdstimer og arveforhold. I det centrale Nepal udgør skolen imidlertid også et rum, hvor børn og unge forhandler og udvikler kritiske diskurser om kastesystem og kønsrelationer (Skinner og Holland 1996.) Den følgende case om Radhika, en af de unge fra skolen i Kathmandus udkant, er et godt eksempel herpå. Radhika var 16 år, lavkaste og tilhørte de såkaldt urørlige, og det var derfor usædvanligt overhovedet at finde hende i skolen. Ifølge statistikken er piger i hendes alder og med hendes kastestatus gift og optaget af de forpligtelser, der følger med at bo hos svigerfamilien i storfamilie: passe hjem og marker, opvarte svigerforældre og mand og tage sig af eventuelle børn i huset. Når Radhika alligevel var i skole, skyldtes det, at hendes forældre så det som en god investering, der kunne bringe hende arbejde, og, når den tid kom, også et bedre ægteskab end det, de vurderede, hun vil kunne få som uuddannet. Radhikas far støttede sin datters skolegang, fordi han betragtede uddannelse som en investering i fremtiden. Det var imidlertid ikke de forestillinger, Radhika selv havde for sin fremtid. Hun havde også en drøm om at få sig et arbejde, men ikke med henblik på at optimere sine chancer på ægteskabsmarkedet. Tværtimod drømte hun om et job, der ville sætte hende i stand til at ernære sig selv og således ikke være afhængig af en ægte-mand. Radhika udtrykte det på følgende måde:

*Det ville være en fantastisk ting at kunne få lov til at klare sig selv – arbejde og klare sig økonomisk. Det kan man godt, når man er uddannet. Så behøver man ikke at acceptere at skulle leve sammen med en mand, som man måske ikke respekterer. Der er mange, der bliver gift med mænd, som er uuddannede, ikke særlig kloge, men som alligevel har magten over familien og kvindens liv. Jeg håber bare, at jeg får det anderledes.*

For Radhika selv betød skolegang altså, at hun fik forestillinger om en tilværelse,

der ville indebære selvstændiggørelse i forhold til hendes familie og frisættelse fra den livsform, som hun var del af. Det var en generel antagelse blandt forældre og lærere, at netop pigerne radikaliseres i forbindelse med skolegang – et udbytte, der for mange af forældrene ikke var tilsigtet (jfr. Valentin 2005). Derfor tillod nogle forældre heller ikke deres piger at gå i skole og da slet ikke længere end til 6. klasse. Skolen har altså betydning for unges konstruktion af modbilleder og som perspektiver på mulige identiteter og alternative måder at leve deres liv på. Samtidig med at skolen repræsenterer unges drøm om en anderledes tilværelse, socialt og økonomisk, og derfor er en aktivitet, langt hovedparten gerne stræber efter at være en del af, så er skolen også et sted, der kritiseres af de unge, fordi de skal affinde sig med lærere, der ikke er forberedte, ikke passer deres arbejde og praktiserer forskelsbehandling mellem etniske grupper og mellem drenge og piger. De unge befinder sig i en situation, hvor de på den ene side er afhængige af skolen, som på den anden side ikke lever op til de forventninger og krav, der stilles – dels fra samfundet, dels fra de unge og deres forældre. Et væsentligt problem i denne sammenhæng er mangelfuld uddannelse og så dårlige løn- og livsbetingelser, at lærere ofte er tvunget til at have indtjening ved siden af eller helt har mistet motivationen for at passe deres lærerarbejde.



### Skolegang som civil beskyttelse

Vi skal i det følgende se et par eksempler på, hvordan skolens rolle og betydning ændrer sig i situationer med væbnede konflikter, som er virkeligheden både i Nepal og Eritrea. På en skole i udkanten af Kathmandu, hvor lokalsamfundet er stærkt præget af opgørene mellem den maoistiske oprørsbevægelse og regeringens tropper, møder repræsentanter fra de to lejre jævnligt op – dels for at hverve unge, dels for at få oplysninger om de unges politiske aktiviteter og deres gøren og laden i det hele taget. Situation i området er præget af, at unge forsvinder – enten 'ind i junglen' – til de maoistiske lejre eller i politiets og soldaterne varetægt. Her spiller skolen en helt central funktion for børn og unge. Så længe de unge fast-



holder deres engagement i uddannelse og møder op i skolen, er de synlige og tilstede i en offentlig sammenhæng. Det giver sikkerhed selv på trods af de risici, der er forbundet med at være i skolen, hvor der både blandt kammerater og lærere findes meddelere for begge fløje. En gruppe lærere på skolen støttede aktivt en lokal menneskerettighedsorganisation med det formål at registrere og melde til myndighederne, når der forsvandt elever og medborgere fra lokalsamfundet. Som én af lærerne understregede: *Derfor er det vigtigt nu, at de kommer i skole. Så vi kan holde øje med dem, og så vi ved, hvor de er, og at de stadig er her. Det giver dem lidt sikkerhed. At man ved, at nogen holder øje med dem. Når de ses af os på skolen, så kan de ikke glemmes.* Under disse betingelser fungerer skolen som civil beskyttelse.

Også i Eritrea spiller synlighed og tilstedeværelse i det offentlige rum i skolen en særlig betydning for de unge og deres rolle i den løbende militære konflikt med Etiopien. Den eritreanske uddannelsespolitik rummer idealer om demokrati, medbestemmelse, etnisk ligestilling og ligestilling mellem kønnene, men modsætningerne mellem disse erklæringer og virkeligheden omkring skolen er tydelige. Helt afgørende for de unge er nemlig tvangsudskrivningen til militærlejre. Det forholder sig fortsat sådan, at hvis ikke de unge er under uddannelse, er det et krav fra regeringen, at de skal aftjene militærtjeneste i lejrene på ubestemt tid. Er de under uddannelse, slipper de. Det skaber selvsagt et enormt pres på skolerne og på de få uddannelsesinstitutioner, der er i Eritrea. De studerende på universitetet og eleverne i skolerne var desperate over deres situation. Udsigten til militærtjeneste ville fratage dem deres ungdom, og militærtjeneste ville betyde, at de ville være ude af stand til at hjælpe deres familie økonomisk. En 19-årig pige, som på det tidspunkt, hvor interviewet fandt sted, havde opholdt sig fortrinsvis inden døre i sit hjem i en længere periode, sagde:

*Jeg vil så gerne på universitetet. Jeg har altid fået gode karakterer, og lærerne troede også, at jeg kunne klare det. Men man skal til optagelsesprøve. Og man skal selv komme og få resultatet. De, der dumper, bliver sendt til lejrene med det samme. De,*

*der består, kan begynde på universitetet. Jeg turde ikke få resultatet. Jeg ville ikke sendes i lejrene – kan ikke forlade min mor. Hun er alene, min far og brødre døde i krigen. Så jeg ved ikke, om jeg bliver optaget. Skolen, især her, betyder alt. Hvis du holder op, kan du ikke leve. Du kan ikke få det, du gerne vil have, så her betyder skolen, at hvis du vil leve, så må du lære. Forskellen mellem at være i skolen og at være uden for skolen er det samme som forskellen mellem at være levende og død.*



Der er tydelige ligheder i den rolle, skolen får for unge mennesker, der er berørt af konflikt i så forskellige sammenhænge som dem, der findes i Kathmandu og Asmara. Begge steder ser vi, hvordan de unge forbinder håbet om en anden og mere sikker tilværelse med fortsat skolegang til trods for, at det at gå i skole rummer ret så betydelige risici. På skolen i Kathmandu er der risiko for at blive angivet af kammerater og af lærere for de synspunkter og sympatier, man udtaler. I Asmara betyder det at dumpe til optagelsesprøven til universitetet, at man øjeblikkeligt udskrives til militærlejrene på ubestemt tid.

Fælles for de unge i både Nepal og Eritrea er, at formålet med skolegang er at få et arbejde, der kan sikre dem og deres familie økonomisk og socialt. Med erhvervelsen af eksamensbeviset følger håbet om at slippe ud af fattigdom og dermed indtage en position, der er tæt på ”white colour jobs”, som det typisk hedder i daglig tale – et kontorarbejde, hvor man, hvis man er ’heldig’, kan komme i kontakt med internationale organisationer. De unge er samtidig vidner til, hvorledes arbejdsløshed, korrup-tion og tilspidsede politiske konflikter tendentielt udhuler betydningen af at have bestået eksamen og færdiggjort en uddannelse. De beretter om, at tingene forandrer sig hurtigt og gennemgribende. Der er ikke længere nogen garanti for arbejde, blot fordi man har afsluttet 10 års skolegang, og unge med de rette forbindelser skaffer sig arbejde uden nødvendigvis at have de fornødne formelle kvalifikationer.

## **Konklusion**

Beretningerne fra Kathmandu og Asmara viser, at skolegang og uddannelse



handler om andet og mere end det, der uddannelsespolitisk og pædagogisk er intentionen. Der er langt mellem skolens virkelighed og de forestillinger om uddannelse, der dominerer den internationale uddannelsespolitiske dagsorden. Det er imidlertid ikke overraskende al den stund, at politiske dagsordener jo er til for at pege på den retning, man ønsker, at uddannelsesreformer i fattige lande skal tage, uden at målene dermed er opfyldt. Der er to forhold, der er langt mere interessante i en uddannelsesfaglig og pædagogisk sammenhæng. For det første, at skolen betyder ét for de unge, noget andet for lærerne og et tredje for forældre osv. For det andet, at lokale forhold – politisk, kulturelt, socialt, økonomisk – betinger måden, det globale uddannelsesprojekt omsættes på i skolen i en konkret lokal sammenhæng. Der er forskel på at gå i skole og på, hvad skolen betyder, alt afhængigt af hvilken lokal kontekst man befinder sig i. Det er på den baggrund, at bestræbelser på at standardisere læringsmål, pædagogik og curriculum er problematiske, fordi de tendentielt ignorerer kontekstuelle forhold. Meningen med skole og uddannelse konstrueres i et komplekst samspil mellem de unge, den lokale virkelighed, historiske og kulturelle forhold, lærernes engagement, politiske interesser og økonomiske betingelser. Derfor afspejler det standardiserede udgangspunkt ikke bare uden videre det indhold og den pædagogik, der præger skolens hverdag.

Unge i Nepal og Eritrea er knyttet sammen i det globale uddannelsesprojekt, der gennem bilaterale bistandsorganisation, støtteprogrammer og NGO'er breder sig til – og i – fattige 3. verdens lande. Det er et projekt, hvor forbindelsen mellem uddannelse, menneskerettigheder og demokrati kædes sammen, og hvor der anbefales en særlig pædagogisk tilgang til styrkelse af medborgerskab. På den måde er de unge, vi har mødt i Nepal og Eritrea, deltagere i et globalt projekt. Med referencer til internationale deklamationer og uddannelsespolitiske dagsordener, som de bl.a. formuleres i regi af NGO'er, argumenterer vi samtidig for, at der kan spores en tendens til standardisering af måden at gøre skole på: På den ene side kravet om videnskabelig og rationel viden og på den anden side de normative forestillinger om dannelse og demokrati, som de kommer til udtryk i pædagogiske anbefalinger.



En grundidé bag skolen som moderne institutioner er, at den er skabt af staten med henblik på at udvikle samfundsborgere, som den selv samme stat er afhængig af (Fuller 1991). Det er i dette dobbelte afhængighedsforhold, at vilkårene for dannelse og læring bliver tydelige. På den ene side er børn og unge prisgivet de planer, skolen som repræsentant for staten har med dem, og på den anden side fungerer skolen som ramme for modsocialisering og skabelse af modstand over for forsøg på at rette børn og unge ind efter sådanne planer.

Vi har med udgangspunkt i empirisk materiale fra Nepal og Eritrea forsøgt at vise dette forhold i lyset af to andre og i praksis uadskillige spændingsforhold, nemlig mellem det globale og det lokale og mellem politiske prioriteringer og social praksis. Det er værd at minde om, at der ikke er tale om dikotomiske modsætninger i disse forhold, men om forskellige aspekter af og faser i mere overordnede processer, der griber ind i og bliver bestemmende for hinanden. De historier, de unge i Nepal og Eritrea skriver sig ind i, kan nok forekomme ganske fjerne fra den internationale udviklings- og uddannelsespolitiske scene, men skal man forstå betingelserne for de unges skolegang, deres ambitioner om at skabe sig et andet liv og begrænsningerne heri, er det nødvendigt at inddrage de kræfter, der på globalt plan sætter rammer herfor. Netop politiske tiltag i form af planlagt udvikling skærer sig igennem det globale og det lokale og tydeliggør, at skole- og hverdagsliv i Nepal og Eritrea både er betinget af og skaber betingelser for globale politiske prioriteringer.

#### NOTER:

- (1) For en kritisk diskussion af udviklingsbistand og de i planlagte udviklingsprocesser iboende hegemoniske magtrelationer se for eksempel Ferguson (1994) og Mosse (2005).
- (2) Kastesystemet blev i Nepal institutionaliseret med det juridiske kodeks, Muluku Ain 1854, der opdelte hele befolkningen i fem kategorier baseret på relativ grad af rituel renhed-urenhed, og som udførligt dikterede regler for social interaktion kaster imellem (Höfer 1979). Diskrimination på grundlag af kaste blev officielt forbudt i konstitutionen af 1963, men er fortsat vidt praktiseret.



## NEPAL

Nepal er et hindukongedømme og det eneste i verden af sin slags. Siden 1990, hvor det, der blev kaldt en demokratisk revolution, afsatte det daværende totalitære Panchayat-styre, har Nepal på forskellig vis forsøgt sig med en demokratisk samfundsmodel. Begivenhederne i 1990'erne har imidlertid vist, at demokratiet i Nepal er skrøbeligt. I 1996 erklærede en undergrundsmaoistbevægelse "Folkets Krig", og i 2001 blev den kongelige familie udryddet ved en massakre. Officielt fik den daværende kronprins skylden for mordet, men der er en udbredt folkelig antagelse om, at det var kongens bror, den nuværende konge, der stod bag. Siden har den politiske situation været højst ustabil, og konflikten er blevet intensiveret (Gellner 2002, Hutt 2004) og kulminerede, da kongen tog magten ved et kup i februar 2005 og erklærede landet i undtagelsestilstand. I april 2006 mobiliseredes store dele af befolkningen i Folkets Bevægelse II, hvorefter kongen genindsatte parlamentet og selv mistede store beføjelser. Det markerer et potentielt positivt skift i en fredsproces, om end situationen fortsat må betegnes som højst ustabil. De aktuelle politiske spændinger kombineret med social undertrykkelse som følge af bl.a. semi-feudale jordejendoms mønstre og et stadig dominerende kastesystem (2) har afgørende indflydelse på, hvordan livet former sig for almindelige mennesker, børn og unge overalt i Nepal. Størstedelen af landområderne er aktuelt kontrolleret af maoistbevægelsen, hvilket reelt betyder, at Nepal befinder sig på kanten af borgerkrig. Det mærkes i skolerne i Nepal, hvor der berettes om henrettelser begået af maoister og regeringens styrker på lærere og elever afhængig af, hvordan de har markeret sig i forhold til den politiske polarisering.

## ERITREA

Eritrea er en af de nye nationer på det afrikanske kontinent og var tidligere italiensk koloni og senere under britisk styre. Landet blev erklæret for en selvstændig stat den 24. maj 1993. Det betød afslutningen på Etiopiens besættelse af landet og på en frihedskrig, der under ledelse af EPLF (Eritrean People's Liberation Front) på det tidspunkt havde været i godt 30 år. Som tilfældet er med andre nationer på det afrikanske kontinent, har også skole og uddannelse i Eritrea oprindeligt været knyttet til den kristne missionærvirksomhed. I kolonitiden og med støtte af italienerne oprettedes en del skoler, og store dele af befolkningen fik dermed





mulighed for skolegang og uddannelse. Militærstyret, der kom til magten i Etiopien efter afsættelsen af Haile Selassie i 1974, bestræbte sig på at udrydde den eritreanske kultur blandt andet ved at brænde lærebøger og kunstgenstande samt forfølge intellektuelle. Én af de helt centrale strategier for EPLF blev skole- og alfabetiseringsprogrammer, der havde som formål at oplyse om baggrunden for frihedskampen og samtidig undervise børn, unge og voksne i grundlæggende kundskaber. EPLF, som fortsat er ved magten i Eritrea, fik på et tidligt tidspunkt kontrol over uddannelsessystemet i Eritrea og har på den baggrund været kritisk over for at lade internationale organisationer få indflydelse på landets uddannelsespolitiske dagsorden.

## REFERENCER

- Anderson-Levitt, K.M. (2003): *A World Culture of Schooling?* In K.M. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Cohen, Yehudi A. (2000): *The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture.* In Bradley A. Levison et al. (eds.): *Schooling the Symbolic Animal. Social and Cultural Dimensions of Education* (pp. 83-107). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Dall, F.P. (1995): *Children's right to education: reaching the unreached.* In J.R. Himes (Ed.), *Implementing the Convention on the Rights of the Child. Resource Mobilization in Low-Income Countries* (pp. 143-182). The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Danida (2001): *Education.* Policy Document. Copenhagen: Danida, Ministry of Foreign Affairs.
- Ferguson, J. (1994). *The anti-politics machine: "Development", depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fuller, B. (1991): *Growing-Up Modern. The Western State Builds Third-World Schools.* New York and London: Routledge.
- Gellner, D.N. (2002): *Introduction: Transformations of the Nepalese State.* In D.N. Gellner (Eds.), *Resistance and the State: Nepalese Experiences* (pp. 1-30). New Delhi: Social Science Press.
- Hastrup, Kirsten (2003) (red.): *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Höfer, A. (1979): *The Caste Hierarchy and the State in Nepal. A Study of the Muluku Ain of 1854.* Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Hutt, M. (2004): *Introduction: Monarchy, Democracy and Maoism in Nepal.* In M. Hutt (Ed.), *Himalayan 'People's War'. Nepal's Maoist Rebellion* (pp. 1-20). London: Hurst & Company.
- Levinson, B.A. & Holland, D.C. (1996): *The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction.* In B.A. Levinson, D. Foley & D.C. Holland (Eds.), 2 (pp. 1-54). Albany: SUNY Press.
- Long, N (2001): *Development sociology: Actor perspective.* London: Routledge.



- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): "Skolens betydning – studier af dannelse i Nepal." In: Madsen, Ulla Ambrosius (red.) *Pædagogisk Antropologi – studier af feltbaseret viden*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2006): *Imagining selves. Ethnographic Comparisons of Globalisation and Schooling*. YOUNG. Vol. 14(3).
- Mosse, D. (2005): *Cultivating Development. An Ethnography of Aid Policy and Practice*. London & Ann Arbor, MI: Pluto Press.
- Nieuwenhuys, O. (1996): The Paradox of Child Labour and Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 25, 237-251.
- Pradhan, Gauri (Ed.) (1998): *State of the Rights of the Child in Nepal 1998. Country Report released by CWIN*. Kathmandu: CWIN in cooperation with Redd Barna-Nepal.
- Skinner, D. & Holland, D. (1996): Schools and the Cultural Production of the Educated Person. In B.A. Levinson, D. Foley & D.C. Holland (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp. 273-299). Albany: SUNY Press.
- Tabulawa, R (2003): *International Aid Agencies, learner-centred pedagogy and political democratisation: a critique*, *Comparative Education*, 39 (1) pp. 7-26.
- Tucker, V. (2001): The Myth of Development: a critique of an Eurocentric discourse. In R. Munck & D. O'Hearne (Eds.): *Critical Development Theory* (pp. 1-26). London & New York: Zed Books UN (1990). *The Rights of the Child*, Human Right Fact Sheet, no. 10. Geneva: Centre for Human Rights.
- UNESCO (2005): *Quality in Education*. UNESCO.
- Valentin, Karen (2005): *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

## CHALLENGES TO SUPPORTING QUALITY EDUCATION FOR ALL (EFA)

*By Chike Anyanwu*

In this article the author presents an overview of the global initiatives in relation to education, organised by the United Nations since the concept of Education for All emerged at the World Education Forum in Jomtien in 1990. The author underlines problems with the lack of data, funding and capacity to deliver on the full EFA. Furthermore, he stresses the increasing power and influence of northern donors in the implementation of educational reforms in the South. The role of northern NGOs is therefore partly to work closely with their southern counterparts to influence northern donors with perspectives and priorities based on their better understanding of the situation on the ground. Furthermore, their southern partners can gain experience and technical support in methods and skills for researching, analysing and understanding education policies and budgets from northern NGOs. Northern and southern NGOs can collaborate on campaigning and advocating for proper and coordinated funding for EFA. Northern NGOs need to hold their national governments and international finance institutions accountable to deliver on their promises by making resources available.



Chike Anyanwu is Coordinator at the Commonwealth Education Fund, UK: [www.commonwealtheducationfund.org](http://www.commonwealtheducationfund.org). He made a presentation and participated in an annual meeting in the Education Network. This article is a shortened version of a paper delivered for the meeting. [canyanwu@commonwealtheducationfund.org](mailto:canyanwu@commonwealtheducationfund.org)

### What is EFA?

Education for All (EFA) emerged as a concept in 1990 as one of the outcomes of the World Education Forum held in Jomtien, Thailand, organised by the UN. In line with many other international development conferences that took place during the 1990s, it was envisioned that most social development issues and challenges would be resolved by the turn of the century. It was fashionable then to talk about 'education for all; housing for all; water for all by the year 2000'. Unfortunately the year 2000 came calling and it occurred to us all that education was still far from most,



and so were most of the other social development targets. Another World Education Forum was held in Dakar, Senegal in early 2000, bringing together many world leaders and education institutions/agencies, as well as, civil society stakeholders to evaluate successes, challenges and set goals for the future.

The World Education Forum of 2000 was presented with an EFA assessment report, which confirmed that significant progress was made towards achieving ‘education for all’ by 2000. However, there are also recorded failures. There were still millions of children across the world without access to primary education, millions of adults were still illiterate and gender discrimination was a recurring decimal within the education systems (*Dakar Framework 2000*). With the above as the background, the EFA commitments agreed to in Jomtien were reaffirmed in Dakar; lessons were noted and new goals were agreed to. These commitments and goals, known as the Dakar Framework, had clearly incorporated six EFA goals (see box 1). It was accepted as a collective commitment by all the stakeholders that governments had the obligation to ensure EFA goals and targets are reached and sustained. Unlike the previous goals and targets adopted at Jomtien, the underlying premise at Dakar was that the effective achievement of these goals and targets rested on the development of *broad-based partnerships* within countries, supported by cooperation with international agencies and institutions.

### **NGO involvement in National Action Plans**

Drawing from the learning experiences following the Jomtien EFA, all countries were required by the Dakar framework to develop or strengthen existing EFA national plans of action by integrating them into “a wider poverty reduction and development framework, ... developed through more transparent and democratic processes, involving stakeholders, especially peoples’ representatives, community leaders, parents, learners, non-governmental organizations (NGOs) and civil society” (*Dakar Framework 2000*). For the first time, the role of civil society and NGOs involvement within the EFA policy and planning process level was clearly spelt out. Previous involvement of non-state actors had been sidelined to the level of service delivery.

These national action plans are to address problems associated with the chronic under-financing of basic education by establishing budget priorities that reflect a commitment to achieving EFA goals and targets on or before 2015. The plans are also to set out clear strategies for overcoming the special problems facing those currently excluded from educational opportunities, with a clear commitment to girls' education and gender equity. The plans should give substance and form to the goals and strategies set out in this Framework and to the commitments made during a succession of international development conferences in the 1990s. The Dakar EFA Framework can only become operational and a reality if there is political will by governments. However, experience also has shown that political will alone is not enough to make the goals and aspirations a reality without proper resourcing. The international community, in acknowledgement of the fact that many countries lacked the resources to meet the new EFA goals and targets, also committed to mobilizing new resources in support of EFA. They affirmed “no countries seriously committed to education for all will be thwarted in their achievement of this goal by a lack of resources” (*Dakar Framework 2000*). According to the text of the document adopted by all of the stakeholders at Dakar, the donor community committed to launching, with immediate effect, a global initiative aimed at developing the strategies and mobilizing the resources needed to provide effective support to national efforts – leading to the emergence of the *Fast Track Initiative* (FTI).



### **Shifting agendas and targets**

After Dakar many southern countries declared ‘free universal primary/basic education.’ Those who had already achieved universal primary education revived it by kick-starting the development of clearer national EFA plans, which linked with their macro-national plans like the Poverty Reduction Strategy Plans (PRSPs). Most of them based their commitment on the Dakar framework for action and developed plans that were comprehensive and inclusive of all the EFA goals. In line



with these developments, local civil society engagement with many southern countries was enhanced in an unprecedented manner. The birth of the Global Campaign on Education (GCE) at the international level also influenced the momentum of the emergence of national platforms to campaign and push national southern governments to put in place plans and resources that reflect the full EFA goals.

With all this as a backdrop, world leaders gathered at a UN summit towards the end of 2000 and adopted new social development targets aiming to achieve them between 2000 and 2015. These became known as the eight (8) Millennium Development Goals (MDGs). Out of the six EFA goals, only two of the new MDGs/targets are directly related to education (see *MDG goals 2 and 3 in Box 2*).

The implication of the MDGs for the EFA goals was not immediately obvious for all. Although the MDGs took on other sectoral goals, they did short-change the EFA goals. Of the six EFA goals, only two were taken on board by the MDGs. The implication is that it changed the focus, target and agenda of EFA, moving from a holistic approach towards a narrow focus on ‘universal primary/basic education’. The beauty of the EFA goals is that they are interrelated. The achievement of one goal has implications for, and impact on, the achievement of other goals. This interrelationship was aptly captured thus: “to successfully educate their citizenry, countries will have to invest in the full *Education for All* agenda, as there is great inter-dependency of different aspects of education. Investing in early childhood education is key in making primary schools effective (especially for the poorest sectors of society). Women’s literacy and empowerment programmes have a key role to play in ensuring girls are enrolled and stay in school. Growth in secondary education is essential, if primary schooling is not to become a dead-end for most children (Marphatia and Archer 2005).

Despite the good promises and commitments made both at Dakar and at the UN (MDG) World Leaders Summit, the EFA goals and other development goals/targets are still being missed. It has become obvious that in some countries, especially in Sub-Saharan Africa and South Asia, most EFA targets, as well as, other development

goals are not likely to be achieved. There are many constraints militating against the achievement of these goals. Some are internally generated within the countries and others are influenced by factors beyond the control of the nation states.



### **Global EFA problems and some of the initiatives addressing them**

Since 2000 EFA has been making slow progress and it is amazing that five years down the line the only related goal set for 2005 – ‘MDG goal 2, gender equity in primary education by 2005’ - was missed by many developing countries. UNESCO and the Global Campaign for Education claim that 94 countries missed the gender parity target as of 2005. It is a fact that many children of school going age are still not in school and learning. The number of adults who are illiterate is on the increase instead of declining, and most of the teachers needed to help ensure that EFA is a reality are dying in astronomical numbers in Sub-Saharan Africa due to HIV/AIDS. General quality standards of education are falling even in the developed economies and the promises made by governments and the international donor community has since become a mirage. Many countries still do not have an education sector plan and those with a credible plan are still waiting for the promised funding/resources more than five years later. The international institutions that are meant to take leadership in ensuring that EFA is properly implemented are still at a crossroads; all that the EFA Monitoring reports have highlighted so far is that education is still in a global crisis. We have therefore chosen some of the specific challenges or problems facing EFA for deeper analysis, like inadequacy of reliable data, funding, capacity issues and the challenges they pose for collaboration between the economic northern and southern governmental, non-governmental organisations (NGOs) or civil society entities. The problem of lacking or inadequate data is a fundamental one with implications for planning, monitoring and assessment of what has been achieved and what needs to be done. Many countries are still struggling with reliable data, a crucial factor for education planning. There have been some initiatives at national levels to bridge this gap, but it is still saddled with many challenges. Scarcity of funding and inade-



quate capacity within the education ministries and statistical centers is still very much an issue. At the international level, the UNESCO Institute for Statistics (UIS) has seen some remarkable improvement with its new leadership and location. However, it is still failing to act proactively to meet the demands. It needs to break the old mode of heavily depending on education ministries to fill in their survey forms and source other means of getting current and reliable data. There are capacity challenges that, if not properly addressed, might pose a problem for EFA delivery and actualisation. Capacity is an issue that affects all stakeholders in the EFA delivery process be they donors, government agencies or civil society. It is also one area that has huge potential for collaboration between actors in the North and South, be they at governmental, donor or civil society levels.

The problem of funding or financing EFA is one of the biggest challenges. It is argued that the lack of, or inadequate, funding for education is the root cause of most of the other problems. The implication here for civil society both in the North and South is enormous. There needs to be greater collaboration in asserting public pressure on governments to live up to their commitments. Civil society actors in the North need to work with their southern counterparts in campaigning and advocating for proper funding and coordination of the FTI. Civil society from the South need collaboration and support from their northern partners in holding their national governments accountable to deliver on plans and to make resources available.

### **Constrains between North and South in creating quality education for all**

One of the key promises from Dakar was that there was commitment by the donor nations and international development partners to ensure that ‘no country with a credible plan for achieving EFA will be thwarted in achieving it for lack of resources’. Alongside was the commitment of national governments to increase their domestic education budgets after Dakar. All these promises and commitments have only amounted to rhetoric. Partly because the relationship between the developed North and the developing South in creating and enabling quality

EFA has been marred by some constraints, which we will explore here. The flow and relationship between the economic North and South in creating and supporting properly the delivery of quality EFA has been constrained to a large extent by conditionalities. These conditions are either imposed directly by northern countries through their bi-lateral agreements with developing countries in the South or indirectly through the multi-lateral bodies and international financial institutions, which they control. In most countries, national governments cannot increase their budgetary allocation to education even if they have the resources to do so. This situation is due to budget caps and strict macro-economic policies forced on them by the IMF and World Bank; conditionalities aimed at keeping inflation within single digits. This means that the required additional teachers cannot be employed. This affects the quality, and other additional costs for education are passed on to the parents by governments. While the \$48 billion in new aid pledged by the G8 leaders in July 2005 appears to be a step forward, it is still not clear how much of this sum, if any, will end up supporting education. (Archer and Marphatia, 2005) Increasing the resources is only half the battle, as countries must adopt more ambitious expansionary fiscal and monetary policies if there is to be the fiscal space needed for the increased spending to meet the MDGs. (McKinley, 2005) This refers to a need to change the way countries manage their public sector expenditure, which until now has been incompatible with the big spending increases projected to be needed to fund the MDGs. Archer and Marphatia explore the direct and indirect consequences of the IMF's policies through case studies. They note that the IMF's monetary and fiscal policies present serious challenges for the ability of countries to generate more revenues, and correspondingly increase spending on education, health and HIV/AIDS: "On the one hand they are expected to honour their national commitments and achieve internationally agreed goals on education, gender and health. But on the other hand, the IMF tells them that they cannot increase their spending to a level necessary to achieve these goals. The IMF will lend to countries if they agree to limit overall public expenditure





in order to meet the IMF's disputed and analytically unsound definition of "macro-economic stability." Such policies as tight limits on fiscal deficits and monetary policies that seek to get inflation down to unjustifiably low levels, among others, have placed many borrowing countries in a difficult position.'

### **Whose realities and priorities matter?**

One of the other areas of constraint and frustration in the relationship between the North and South in the delivery of quality EFA is about whose priorities and realities should be given pride of place. It is common knowledge that there are many donor agencies from northern countries operating and supporting the EFA process in many southern countries. It is also a fact there are a host of NGOs and other related organisations working towards the delivery of quality EFA in the developing southern countries. However, there are still issues and challenges with agreeing on whose realities and priorities should drive the process. It is common to visit a ministry of education in a southern country and be confronted with as many education plans and systems as there are donors and development partners working in the field of education.

In recent years progress has been made with donor coordination at country levels, thereby reducing the constraints associated with conflicting realities and priorities between donor support from the North and plans by southern governments towards the delivery of EFA. The current pooled funding arrangement, which is called 'budget support', has made some progress in harmonising northern donor interests and focus with southern countries development plans and priorities. However, despite this progress there are still areas of constraints. For example, many countries are desirous of utilising resources from donors to recruit the needed teachers to meet the rising enrolment figures due to the adoption of 'free universal primary/basic education'. Most northern donors are not willing to support this type of cost and where there are additional resources to make teacher recruitment a reality, the above-mentioned conditionalities imposed by the World Bank and IMF will not allow increased government spending.

There are cases where donors have used their support for EFA delivery in southern countries as an avenue for promoting private sector interests, which are focused on producing an educated population for the highly privatised market economy. The implication of the promotion of this type of education is that it does not address the development priorities of the southern country but only enables it to provide for the interest of northern capitalist economies. There is therefore an urgent need for southern realities and priorities to be properly understood and reflected in the support that comes from the North towards the delivery of quality EFA.



### **Accountability**

One of the key outcomes of Dakar for civil society was that they were given more recognition than their usual role of service delivery. Civil society organisations were mandated to get involved in the EFA policy process, as well as, the overall delivery; meaning that they are to play a key monitoring role. Monitoring the implementation of EFA means that CSOs in the south will be required to hold their governments accountable for the delivery of EFA to all stakeholders. On the other hand, due to the influence of donors and their ability to direct the trend of implementation, it has been noted that not all donors influence the EFA process towards delivery of quality education. This state of affairs is becoming more worrying as donors are increasingly working in a coordinated manner and pooling their resources together. This means that they have enormous resources, which they can use to influence the implementation of EFA. This new power has, in some contexts, been a constraint in the delivery of quality EFA. It is a fact that in some countries the donor-coordinated interest has been at odds with popular interest and priority, thereby not encouraging proper accountability by education ministry officials. It has become commonplace to see education ministry officials more interested in accounting to donors, than to their own parliamentarians. This new 'donor power', which is getting bigger as more countries begin to benefit from the 'pooled funding and direct budget support' arrangement, has been argued in



some cases to be supportive of the neo-liberal agenda which supports privatisation of education. Another fact that is emerging from this new arrangement is that most of these coordinated donor support arrangements are more interested in pushing the parochial education MDG agenda instead of the full EFA goals.

NGOs both in the North and South need to work together to help reverse this emerging trend, which is not healthy for accountability and democratic good governance. It is becoming trendy these days to talk about budget tracking and monitoring. These are areas where northern NGOs and their southern counterparts can share skills, expertise and experience in promoting proper accountability of public office holders to their people and electorates. There is then a need for northern NGOs to work closely with their southern counterparts to influence donors who are mainly from the north. This could lead to a positive development whereby donors use this influence responsibly and positively, for the benefit of better EFA delivery. The EFA framework puts national governments in the driving seat leading to the delivery of quality EFA. This means that EFA plans need to be properly integrated into national development plans which are accountable.

What has worked well in the relationship between northern and southern NGOs  
There is a global consensus on the abolition of user fees in education as key for the achievement of quality EFA and the MDGs. In the 1990s and early 2000, NGOs in the North and their southern counterparts played key roles in campaigning and advocating for the abolition of user fees in education. Many governments in the South have, as a direct result of these campaigns, embarked on providing free primary/basic education in their countries; as well, it has become acceptable among the donor community.

One of the key outcomes of the Dakar Education Forum for civil society is the emergence of the Global Campaign for Education – GCE. This global campaign initiated by some international NGOs mostly based in the North and some southern counterparts has ushered in a better organised global civil society movement on

education. The GCE has become a platform used by civil society across the globe to be united in their campaign for the promotion of quality EFA and other education targets. Through the collaboration and encouragement from the GCE, many national level coalitions and networks are emerging both in the North and South and are playing key roles in education for all policymaking, planning and implementation. There is no doubt some more grounds needs to be covered in this area but the education civil society is increasingly becoming one of the most organised and coordinated of all civil society organisations.

Some examples of practical developments and achievements that have been recorded due to the improved collaboration between northern NGOs and their southern counterparts are in the areas of campaigning, advocacy, research and capacity building. Through support and collaboration between VSO (a UK charity), the Global Campaign on Education, the Zambia Network of Education Civil Society Organisations (ZANEC) and the Zambia Ministry of Education, a campaign was successfully carried out in 2004. The campaign was against the IMF conditionalities restricting the Zambian government from recruiting required additional teachers to meet the rising demand occasioned by their adoption of the free primary education policy. This was successful in getting a waiver from the IMF for the recruitment of additional teachers. Also, through the support and collaboration of northern NGOs and their southern counterparts, sub-regional campaigns promoting and campaigning for quality EFA have emerged in Africa and South Asia.

Several studies and research on various aspects of EFA have also been made possible through collaboration of northern NGOs and their southern counterparts. Studies on the impact of the International Financial Institutions' conditionalities on the effective and quality delivery of EFA have been commissioned and carried out due to collaboration. ActionAid and Save the Children, both UK charities, have carried out several global and country case studies on the above subject through collaboration with their southern counterparts in the last three years. Also, through the collaboration between the GCE and its southern partners





and counterparts, capacity building projects on campaigning methods, strategic planning processes, economic literacy and policy analysis are being carried out for many southern civil society organisations.

Through the collaboration between three UK charities – ActionAid, OXFAM and Save the Children - and their southern partners, a fund supporting education civil society engagement in the policy process has been set up through the grant of £12.6million from the UK government. This fund called the Commonwealth Education Fund supports civil society strengthening, coalition building, research, advocacy and documentation of innovations in low-income Commonwealth countries in Africa and South Asia. Collaboration between northern NGOs and their southern partners is also happening and brings about positive achievements in other areas beyond what this paper is aware of, but there is obviously better co-ordination and networking happening.

### **Collaboration between northern and southern NGOs in campaigning**

A huge challenge faces northern NGOs and their southern counterparts in the delivery of quality EFA. Despite the enormity of the challenge, there is only so much NGOs both in the North and the South can do; and the key word underlying what they can do to support EFA is collaboration. Genuine collaboration, which involves mutual respect between northern NGOs and their southern counterparts, will go a long way in positively supporting the delivery of quality EFA and fighting the constraints outlined above.

On the issue of conditionalities by the International Financial Institutions (IFIs) and how they negatively affect the delivery of quality EFA; there is an urgent need here for collaboration between northern NGOs and their southern counterparts. All have to join their voices and bring their contacts and expertise to help in understanding these issues and campaigning against the monopoly of the neo-liberal agenda and models of development. Northern NGOs as well as, their southern counterparts need to collaborate and engage actively through the Global Campaign

for Education, in highlighting the contradictions inherent in the neo-liberal conditionalities and the implications of these for the delivery of quality EFA. Northern NGOs and their southern counterparts also stand a good chance of showing that a mutually benefiting and respectful relationship and collaboration can truly function between North and South governments.

Currently many northern NGOs and their southern counterparts are members of national and international campaign networks and alliances working, campaigning and advocating for quality EFA or wider poverty eradication. However, how seriously southern counterpart's voices, issues, realities and priorities are taken on board in these campaigns leaves much to be desired. Achieving quality EFA will mean that relationships between northern NGOs and their southern counterparts need to be based on mutual respect, understanding and common vision. There is much that northern NGOs can bring to these relationships and collaborations to make it meaningful and sustainable.

Collaboration between northern and southern NGOs to ensure quality Northern NGOs and their southern counterparts have a role in ensuring that the gains of Dakar and the commitments made therein are followed through. It is our responsibility to ensure that the education MDGs are not seen as an end in themselves, but a means to achieving quality EFA. Northern governments and their southern counterparts need to be constantly reminded of their commitments to EFA. The MDGs are good as long as they are made operational within the broader EFA framework. NGOs in the North and their southern counterparts need to challenge for a shift of the policy targets and goals by governments. It is also their role to ensure that all efforts toward the achievement of quality EFA is properly coordinated. There is therefore an urgent need for greater collaboration between northern NGOs and their southern counterparts, in the areas of research, monitoring and evaluation, advocacy and policy analysis.

There are also the other areas posing a challenge to the actualisation of quality EFA, like the issues of inadequate funding, capacity and data. Northern NGOs





and their southern counterparts can play vital roles here not only as providers of alternative services or choices, but also as joint collaborators with governments. On the issue of funding EFA, which has become a major issue due to ineffectiveness of the Fast Track Initiative (FTI), pressure from northern NGOs and their southern counterparts can help ensure that the FTI becomes more operational, effective and efficient. Southern counterparts can gain expertise and technical support in methods and skills for researching, analysing and understanding education policies and budgets from northern NGOs. Northern NGOs can get reliable information about what it will cost and how better to utilise funds meant for the delivery of quality EFA from their southern counterparts. Approaches and systems that have enabled northern countries developed better educational systems to generate the necessary and reliable data required for planning and evaluation can be shared between northern NGOs and their southern counterparts. Good practises and systems that make for good and reliable data generation and use can be adapted by northern NGOs for use in a southern context based on their understanding of the peculiarities.

The Dakar framework tasked civil society organisation both in the North and South to go beyond their previous function of service delivery in the education sector. It encouraged them to collaborate with governments in the entire process of policy-making, planning and implementation of quality EFA. There is a lot that can be gained through better collaboration between northern NGOs and their southern counterparts. Resources (materials and methods) from better-developed education systems in the North can be shared by northern NGOs through their collaboration with southern counterparts both in civil society and in government.

Many of the northern NGOs working in developing countries do, to a large extent, understand the realities and true priorities of these countries with regards to delivering quality EFA. In as much as they have to work according to the direction and focus of the mainly northern-based donor organisations and nations from whom they receive their funding, NGOs stand a good chance of influencing donor perspectives and priorities based on their better understanding of the situation

on the ground. It is important that northern NGOs value and respect the views, perspectives and priorities of their southern counterparts. It is also important to note and work around the fact that the relationship between northern NGOs and their southern counterparts is not an equal one since both parties are not operating from a point of equal strength, capacity and opportunity.



#### **EFA GOALS AND PLEDGES AGREED IN DAKAR SENEGAL 2000**

##### **EFA GOALS 2000:**

1. Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children;
2. Ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to a complete free and compulsory primary education of good quality;
3. Ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes;
4. Achieving a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults;
5. Eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality;
6. Improving all aspects of the quality of education, and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy, and essential life skills.

##### **EFA AGREED PLEDGES 2000**

1. Mobilize strong national and international political commitment for education for all, develop national action plans and enhance significantly investment in basic education;
2. Promote EFA policies within a sustainable and well-integrated sector framework clearly linked to poverty elimination and development strategies;
3. Ensure the engagement and participation of civil society in the formulation, implementation and monitoring of strategies for educational development;





4. Develop responsive, participatory and accountable systems of educational governance and management;
5. Meet the needs of education systems affected by conflict, national calamities and instability and conduct educational programmes in ways that promote mutual understanding, peace and tolerance, and help to prevent violence and conflict;
6. Implement integrated strategies for gender equality in education which recognize the need for changes in attitudes, values and practices;
7. Implement as a matter of urgency education programmes and actions to combat the HIV/AIDS pandemic;
8. Create safe, healthy, inclusive and equitably resourced educational environments conducive to excellence in learning with clearly defined levels of achievement for all;
9. Enhance the status, morale and professionalism of teachers;
10. Harness new information and communication technologies to help achieve EFA goals;
11. Systematically monitor progress towards EFA goals and strategies at the national, regional and international levels; and
12. Build on existing mechanisms to accelerate progress towards education for all.

#### **THE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS (MDGs) 2000**

- Goal 1 Eradicate extreme poverty and hunger.
- Goal 2 Achieve universal primary education
- Goal 3 Promote gender equality and empower women
- Goal 4 Reduce child mortality
- Goal 5 Improve maternal health
- Goal 6 Combat HIV/AIDS, malaria, and other diseases
- Goal 7 Ensure environmental sustainability
- Goal 8 A global partnership for development

#### **REFERENCES:**

- Dakar Framework for Action* (2000). Available online:  
[http://www.campaignforeducation.org/resources/Apr2000/Dakarframeworko400\\_EN.doc](http://www.campaignforeducation.org/resources/Apr2000/Dakarframeworko400_EN.doc)
- Marphatia, A and Archer, D. (2005): *Contradicting Commitments: How the Achievement of Education for All is Being Undermined by the International Monetary Fund (IMF)*. Available online: [www.actionaidusa.org](http://www.actionaidusa.org)
- McKinley, T. (2005): *MDG-Based PRSPs Need More Ambitious Economic Policies*. Policy Discussion Paper. UNDP.

## NETVÆRKSERFARINGER – UDDANNELSE OG SAMFUND

Sammenhænge mellem uddannelse og udvikling er på dagsordenen på de fleste af de større offentlige møder og arrangementer, der afholdes i Uddannelsesnetværket. For selv om de organisationer, der indgår i Uddannelsesnetværket, er meget forskellige, har de det til fælles, at de ser uddannelse som afgørende for udvikling i fattige lande. Det mener også de fleste af de fagfolk og aktører, som netværket er i dialog med. Det gælder fx lærere fra samarbejdslande, repræsentanter for lærerfagforeninger, studerende og forskere, repræsentanter fra Danida, egne medlemmer med erfaringer fra uddannelsesverdenen og internationale NGO'er. Det store engagement, der lægges i Uddannelsesnetværket, udspringer blandt andet af troen på, at uddannelse gør en forskel, men samtidig er drivkraften i uddannelsesnetværket også, at deltagerne tør anfægte og undersøge de implicite antagelser i udviklingsbistanden om den ellers uantastelige sammenhæng mellem formel uddannelse og samfundsudvikling.



### **Skole producerer og reproducerer også ulighed**

Når NGO'ernes mangeartede praksiserfaringer sættes i spil med andre aktørers viden om uddannelse, rejser det væsentlige spørgsmål: Er formålet med bistand til uddannelse at styrke børn, unge og voksne til at klare sig bedre i en markedsstyret økonomi eller til at kunne forholde sig aktive og kritiske som samfundsborgere? Eller begge dele? Og hvis det sidste er tilfældet, hvordan harmonerer dette formål så med de værdier og den socialisering, der foregår i familier og i lokalsamfund, der er koblet af markedsøkonomien? Er konsekvenserne af uddannelse ofte noget helt andet end intentionen? Og hvis intentioner tænker vi på? Børnenes, forældrenes, statens eller NGO'ernes? Hvad sker der fx med traditionelle værdier som solidaritet med gruppen og respekt for ældre, hvis uddannelse primært bygger på vestlig forståelse af individualitet? Når NGO'erne støtter uddannelse af fattige mennesker i Syd, sker det så udelukkende med udgangspunkt i vestlige værdier?

Dette (selv-)kritiske perspektiv på vestlig støtte til uddannelse er blandt andet trukket op i forbindelse med nogle af de oplæg og artikler, der har været præsen-



teret på møder og workshop i Lærings- & Udviklingsgruppen. To af artiklerne er medtaget i dette tema om uddannelse og samfund: ”Mellem globale projekter og lokale virkeligheder – uddannelse i Nepal og Eritrea” af Ulla Ambrosius Madsen og Karen Valentin og artiklen: ”Landsbyskolen i moderniseringsprocessen i Mozambique” af Örjan Vilén. Begge artikler viser, hvordan uddannelsesantropologiske studier giver adgang til ny viden om de konsekvenser, som moderne skolegang kan have. De synliggør forhold, som ikke i særlig høj grad bliver tilgængelige i de afrapporteringsprocedurer, der hører til i bistandsverdenen. Konsekvenser, som – uagtet om de er negative eller positive – er vigtige for NGO’erne at have blik for. Skolegang kan skabe nye muligheder for nogle deltagere. Men forskningen afdækker også, at uddannelse producerer og reproducerer social ulighed, hvilket er væsentligt at have for øje. En negativ effekt er ifølge Viléns studier fra Mozambique, at kvindernes position forringes, og sammenhængskraften i lokalsamfundet svækkes. En positiv effekt er ifølge Madsens og Valentins studier, at formel skolegang kan give piger forestillinger om en tilværelse, der kan indebære mere selvstændighed end den, de hidtil har kendt til. I dialogen med denne type forskning har temagruppen fået inspiration til, at de gennem grundige forundersøgelser kan indarbejde mere viden om den kontekst, de indgår i. Derved bliver det muligt at synliggøre, hvilke konsekvenser det kan have for forskellige grupper i et samfund, når uddannelse fx stiller nogen bedre end andre, eller når nogle grupper gennem uddannelse får et håb om fremtiden, som det selv samme uddannelsesprojekt ikke kan være med til at indfri.

### **NGO-støtte til uddannelse**

Nogle af svarene på de store og væsentlige spørgsmål fra Lærings- & Udviklingsgruppen er, at NGO’erne netop kan bidrage til at sikre, at indholdet i skole og uddannelse både bliver relevant i forhold til lokalsamfundet og åbner op for, at børnene skal vide noget om den nationalstat og det verdenssamfund, de vokser op i. Uddannelsstilbud til børn i udviklingslande skal med andre ord ikke have lavere ambitioner end den uddannelse, som børn i den vestlige verden modtager. Det indebærer

også ambitioner om, at skolens kultur skal fremme kritisk tænkning, hvilket jo potentielt kan indebære modsætninger og konflikter i forhold til både det lokale og det nationale. Det, der kan være frigørende for nogle mennesker i et moderne samfundsperspektiv, kan tolkes som brud og ødelæggelse ud fra perspektiver om at bevare nogle af de eksisterende værdier og traditioner. NGO'erne har erfaringer fra et vestligt uddannelsessystem. De kan bidrage og supplere med metoder til forbedring af dårlige, koloniale uddannelsessystemer, hvorfor mange ingen uddannelse får, og hvor den uddannelse, der gives, ofte er ringe. Ifølge diskussioner i Lærings- & Udviklingsgruppen bør NGO'ernes samarbejde med civilsamfundsorganisationer altid være af en sådan art, at det kan betragtes som en fordel for den offentlige sektor at kopiere. NGO'erne vil ikke opbygge parallelstrukturer eller programmer, der trækker de bedste lærere og undervisere ud af de offentlige uddannelsesinstitutioner.



### **Uddannelse som rettighed**

Netværksmedlemmerne er i udgangspunktet enige om, at uddannelse er en rettighed. Derfor er NGO'ernes rolle også at sikre, at de vestlige stater giver den udviklingsbistand til uddannelse, de har forpligtet sig på i internationale aftaler. Fx som det er tilfældet med de seks mål om Uddannelse for Alle og de uddannelsesmål, der indgår i 2015-målene. Uddannelsesnetværket har i den forbindelse på et årsmøde haft besøg fra Commonwealth Education Fund i Storbritanien, hvor Chicke Anyanwu lagde op til diskussion om de udfordringer, de nordlige NGO'er står overfor, hvis de skal bidrage til, at målene om kvalitetsuddannelse til alle bliver indfriet. Artiklen "Challenges in supporting Quality Education for All" (EFA) (af Chicke Anyanwu), der indgår i dette tema, giver et overblik over de internationale forpligtigelser til uddannelse for alle. Ifølge Anyanwu spiller et godt samarbejde mellem NGO'ere i Syd og Nord en afgørende rolle for kapacitetsudvikling, fortalervirksomhed, kampagner og analyser. Gennem Uddannelsesnetværket har de danske NGO'er sammen styrket indsatsen for at synliggøre, hvordan Danmark bidrager til indfrielse af de internationale aftaler – både NGO'ernes egne bidrag og den danske stats. Uddannelsesnetværk-



ket har bl.a. udarbejdet ”Analyse af den danske udviklingsbistand til uddannelse”, som er præsenteret og diskuteret på et debatmøde med udviklingsminister Ulla Tørnæs i 2006. Rapporten og oplæggene på debatmødet afdækkede blandt andet, at Regeringen ikke har indfriet det mål om 15% af dansk bistand til uddannelse, som den selv satte sig i 2003. Analysen og oplæggene fra mødet kan findes på Uddannelsesnetværkets hjemmeside.

**WEB DIG TIL MERE INFORMATION OM UDDANNELSE OG SAMFUND PÅ  
WWW. UDDANNELSESNETVAERKET.DK**

**Analyse af den danske udviklingsbistand til uddannelse.** Rapport af MVH-Consult for Uddannelsesnetværket, 2006. Rapporten sætter fokus på, at uddannelse er blevet udpeget til at være ét af de største sektorområder i dansk bistand. Den undersøger bistandens omfang og indhold og giver bud på, hvorledes støtten kan øges gennem ”Fast Track Initiative”, ligesom den understreger vigtigheden af at støtte og inddrage civilsamfundene i syd.

**Global Campaign for Education.** Hjemmeside for ”Global Campaign for Education,” som søger at fremme uddannelse som en basal menneskeret og at mobilisere et offentligt pres på regeringer og internationale institutioner for at sikre, at disse lever op til deres løfte om gratis og obligatorisk uddannelse for alle.

**Alliance's third 2015-Watch report.** Rapport fra Alliance 2015, 2006. Rapporten vurderer, i hvilket omfang EU bidrager til opnåelsen af 2015-målene og stiller spørgsmålet: Er EU på rette spor? For første gang har Alliance 2015 også foretaget en dybdegående analyse af EU-støtte til basisuddannelse.

**ANCEFA.** Link til hjemmesiden for Africa Network Campaign on Education For All. ANCEFA er en regional paraplyorganisation for nationale koalitioner af NGO'er, som arbejder for Uddannelse for Alle i Afrika. ANCEFA arbejder med netværk, kapacitetsopbygning og fortalervirksomhed.

**Danida DEVFORUM.** Hjemmesiden giver et overblik over bl.a. Danidas uddannelsesak- →

tiviteter og har som hovedmål at forbedre effektiviteten af det danske udviklingssamarbejde gennem vidensudveksling og udbredelse af information om uddannelsesprogrammer og projekter, politikker og retningslinjer.

**Networking for Education.** PowerPoint-præsentation af Eric Dourinaah. Oplægget handler om erfaringer fra Northern Network for Education Development in Ghana med brugen af netværk til at styrke udviklingen af uddannelse i Ghana (præsenteret i Uddannelsesnetværket, 2006).



## UDDANNELSESNETVÆRKETS MEDLEMMER

ADRA: [www.adra.dk](http://www.adra.dk)

AXIS: [www.axisngo.dk](http://www.axisngo.dk)

Centre for Int. Cooperation in Development (CICED): [www.ciced.dk](http://www.ciced.dk)

Danmarks Biavlerforening (DBF): [www.biavl.dk](http://www.biavl.dk)

Danmarks Lærerforening: [www.dlf.org](http://www.dlf.org)

Danmission: [www.danmission.dk](http://www.danmission.dk)

Dansk Missionsråds Udviklingsafdeling: [www.dmr.org](http://www.dmr.org)

Fagligt Internationalt Center for Uddannelse: [www.fic.dk](http://www.fic.dk)

Folkehøjskolernes Forening: [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)

Folkekirkens Nødhjælp: [www.noedhjaelp.dk](http://www.noedhjaelp.dk)

Frøbelseminariet: [www.froebelsem.dk](http://www.froebelsem.dk)

Genvej til Udvikling: [www.gtu.dk](http://www.gtu.dk)

Ghana Venskabsgrupperne: [www.ghanavenskabsgrupperne.dk](http://www.ghanavenskabsgrupperne.dk)

IBIS: [www.ibis.dk](http://www.ibis.dk)

International Børnesolidaritet: [www.ibssol.dk](http://www.ibssol.dk)

Maisons Familiales Rurales Venner: [www.mfrsvenner.dk](http://www.mfrsvenner.dk)

Red Barnet: [www.redbarnet.dk](http://www.redbarnet.dk)

Red Barnet Ungdom: [www.redbarnetungdom.dk](http://www.redbarnetungdom.dk)

Ungdommens Røde Kors: [www.urk.dk](http://www.urk.dk)

Venskabsforeningen Danmark Burkina-Faso: [www.burkinafaso.dk](http://www.burkinafaso.dk)

## BILLEDOVERSIGT OG FOTO-COPYRIGHTS

- Forside Morten Blomquist/IBIS: *Børn i Milange, Mozambique.*
- s. 4 Arne Simonsen/IBIS: *Skoledreng, Guatemala.*
- s. 34 Nick Quist Nathaniels: *Bønder ser video. Lavet af landsbyboerne, Gyeinso, Ghana.*
- s. 53 Gunnar Brandt: *Møde i Uddannelsesnetværket med gæster fra afrikanske lærerfagforeninger, 2006.*
- s. 59 Jens Elgaard Madsen/Genvej til Udvikling: *Tuaregisk på tavlen, Amatal, Niger.*
- s. 74 Ellen Bangsbo: *Ponru-skolen, Kina.*
- s. 96 Annie Oehlerich: *Børn i Chacobo, Bolivia.*
- s. 101 Tim Brown: *"To klasseværelser" på en skole i det sydlige Sudan.*
- s. 113 Signe Bennebo Jensen: *Alfabetiseringsituation, Maison Familiales Rurales, Senegal.*
- s. 136 Gunnar Brandt: *Årsmøde i Uddannelsesnetværket, 2006.*
3. 139 Sara Krüger Rasmussen: *Dreng i Mecúfi, Mozambique.*
- s. 161 Karen Valentin: *'Education for All' – Global March, Nepal.*

En lang række danske organisationer støtter forskellige former for uddannelsesprojekter i Syd og arbejder for, at internationale mål om god uddannelse til alle kan blive indfriet inden år 2015.

Organisationerne har samlet sig i Uddannelsesnetværket – et fagligt netværk for dansk NGO-bistand til uddannelse i Syd. Denne bog er et af resultaterne af aktiviteterne i Uddannelsesnetværket. Bogen præsenterer 15 bidrag, der gennem de seneste par år har dannet grundlag for vidensdeling, spørgsmål og refleksioner i forbindelse med uddannelsesbistand. Udgangspunktet er organisationernes praktiske erfaringer og forskeres kritiske arbejde med bistand til uddannelse. Artiklerne i bogen afdækker muligheder og barrierer, dilemmaer og paradokser, som medlemmerne er blevet klogere af, og som forhåbentlig kan være med til at forbedre den fremtidige støtte til uddannelse i Syd.

Bogen henvender sig til danske organisationer, som arbejder med uddannelse i udviklingslande, men retter sig også til lærerstuderende, universitetsstuderende, journalister, undervisere på videregående uddannelser og andre, der ser uddannelse som et centralt element i dansk udviklingsbistand.

**UDDANNELSESNETVÆRKET 2007**

[www.uddannelsesnetvaerket.dk](http://www.uddannelsesnetvaerket.dk)

