

Skolläraren, skolkulturen och det lokala samhället på den moçambikiska landsbygden

MIKAEL PALME

Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

Sammanfattning: *Artikeln argumenterar för att förståelsen av den afrikanska skolan förutsätter en sociologisk approach som är öppen för kvalitativa, kulturella aspekter på undervisning och lärande. Med utgångspunkt i en studie från början av 1990-talet av läromedlen och deras användning i den moçambikiska primärskolan, vilken inkluderade omfattande klassrumsstudier, analyseras i ett första avsnitt klassrumsinteraktionen. Denna präglades av en extremt lärarcentrerad undervisning och ett helt och hållet reproduktivt lärande från elevernas sida. Dess ritualiserade karaktär var dock funktionell såtillvida som att den tillät undervisningen att fortgå, trots den iögonfallande diskrepansen mellan läroplansmål och faktiskt lärande. Ett andra avsnitt behandlar några av de kulturella och språkliga faktorer som gjorde att elevernas inlärningssvårigheter ackumulerades från första undervisningsdagen tills dess de försvann ur skolan. I ett tredje avsnitt diskuteras den formella skolans roll i ett matrilineärt samhälle på landsbygden i norra Moçambique. Skolgången förstås som en satsning från familjens och släktens sida för att i framtiden förbättra sin livssituation, men den kraftiga inflationen i utbildningsexamina har gjort att skolan alltmer sällan håller löftet att bereda inträde i det moderna samhället. Erfarenheten är också att den som mot alla odds lyckas, inträder i en främmande värld och förvandlas till en »vit» person, som inte längre visar den tidigare självklara respekten för och solidariteten mot sin ursprungsgrupp. Eftersom kvinnan utgör navet i det matrilineära släktsamhällets sociala reproduktion, är flickors skolgång en irrationell satsning i detta samhälle, både för släkten och för den unga kvinna som strävar efter att nå den hedervärda positionen av »mödrarnas mor». I ett sista avsnitt analyseras landsbygdslärarens motsägelsefulla position som kulturella förmedlare mellan moderniteten och det traditionella samhället. Försök att bryta skolundervisningens nästan totala isolering från landsbygdssamhällets kultur och begreppsvärld, måste hantera problemet att lärarna då utmanar socialt reglerade kunskapsmonopol i det omgivande samhälle skolan ska tjäna.*

Forskningen om utbildning i utvecklingsländer står allmänt sett mycket nära den policydiskussion som ger näring åt beslutsfattandet bland utbildningspolitiker och biståndsgivare. Den tycks domineras av två genrer: å ena sidan makroperspektiv och kvantitativa angreppssätt, å andra sidan mer sparsamt

förekommande kvalitativt upplagda fallstudier med ambitionen att ge en bild av det verkliga livet i och kring skolan på gräsrotsnivå. Det finns med andra ord behov av att utbildningsproblem belyses med hjälp av forskningstraditioner med mer utvecklade kvalitativa metoder och samtidigt utsätts för en sociologisk grundad reflektion. Inte minst brådskar det att utbildningspolitiker, biståndshandläggare, utbildningsplanerare, administratörer på central och regional nivå, läroplansförfattare, läroboksskribenter, lärarutbildare och skollärare lär sig handskas med kulturella och sociala aspekter av undervisningen och skolan.

Frågan om undervisningskvalitet och undervisningskultur i primärskolan ska i det följande diskuteras mot bakgrund av forskningsresultat från några studier genomförda i Moçambique under den senaste tioårsperioden.¹ Först ska undervisningens karaktär i all korthet beskrivas och några kulturella faktorer som betingar den lyftas fram. Det vill säga det som i de flesta studier inom den skoleffektivitetsforskning vars sätt att tänka internationella organisationer som Världsbanken numer exporterar i stor skala till utvecklingsländer brukar föras in under en föga utvecklad kategori benämnd *process* och därvid i regel göras osynligt. Därefter ska ett försök göras att ge en bild av det som samma skoleffektivitetsforskning gärna sammanfattar under rubriken *kontexten*, den sociala värld i vilken den lokala skolan med nödvändighet ingår. I denna artikel ska den matrilineärt organiserade landsbygden i den nordliga provinsen Nampula få fungera som exempel. I en tredje sektion behandlas byskolläraren, och i synnerhet hans² roll som förmedlare mellan moderniteten och vad som i regel brukar kallas det traditionella samhället.

Den underliggande argumenteringen i artikeln ligger delvis nära det perspektiv som Fuller och Clarke (1994) kallat för *klassrumskulturalistiskt* (class room culturalist), och förhåller sig därmed kritiskt till vad samma författare benämnde ett *policy-mekanisk* (policy mechanics) sådant: skolutvecklingsprogram som inspireras främst av managementmodeller eller ekonomiska modeller tenderar att förbise merparten av de sociala, kulturella och lingvistiska faktorer som påverkar undervisningen som kulturell förmedlingsprocess. Därigenom förstärker sådana modeller en redan existerande okunnighet om vad som verkligen pågår i skolorna och tenderar att själva verka i blindo. Det förvånar inte att de därmed också blir blinda för förändringens möjligheter.

I KLASSRUMMET: RITUALER OCH HIEROGLYFER

Låt oss börja i klassrummet. I den nationella skolboksutvärdering som på initiativ av *Utbildningsministeriet* och med finansiering från Sida genomfördes åren 1990–92 av en blandad grupp svenska och inhemska forskare stod just förhållandet mellan klassrumsinteraktion, elevkunskaper och de läromedel som används i den moçambikiska primärskolan i centrum (Palme 1997). I en delstudie omfattande över 150 klassrumsobservationer i klasserna 1–5 i åtta skolor i två olika regioner i landet användes ett enkelt observations-schema för att manuellt registrera olika slags aktiviteter i klassrummet och hur tiden användes. En annan, uppföljande delstudie av 22 lektioner i fyra skolor

fokuserade olika kvalitativa aspekter av elevernas och lärarnas språkanvändning. Parallellt genomfördes ett antal test i nyckelämnen som portugisiska, matematik och naturkunskap i avsikt både att mäta elevernas kunskaper i förhållande till existerande läroplansmål och att komma kulturellt och språkligt betingade faktorer på spåren som betingade läroprocessen. Vidare genomfördes ett stort antal intervjuer med både elever och lärare, i avsikt att få inblickar i sådant som begreppsbildning och tankeformer, och förhållandet till undervisningen och läromedlen.

Resultaten visade att undervisningen i moçambikiska primärskolor karaktäriseras av ett enastående lågt aktivt deltagande från elevernas sida i alla former av språkligt utbyte eller andra klassrumsaktiviteter. I genomsnitt använde läraren hela 93% av all tid som används till att tala. I årskurs ett och två yttrade sig varje elev individuellt högst en gång i veckan, och det ska då hållas i minnet att denna talakt vanligtvis bestod i ett enda ord – »Ja!» eller »Nej!» – eller av färdiggjorda, oftast korta, meningar (exempelvis en upprepning av vad läraren just sagt eller av meningar som finns i läroboken). Genomsnittligt läste en elev högt inför läraren en gång var tredje vecka och då högst i en minut.

Att lyssna på läraren var med andra ord den helt dominerande elevaktiviteten. Den näst viktigaste i tid räknat var att vänta. I klassrumsstudien använde eleverna mer än en tredjedel av all lektionstid just till detta. De väntade på att själva lektionen skulle börja, på att läraren som brukligt är skulle skriva skolans namn och lektionens tema på svarta tavlan eller på att han skulle bli färdig med att där kopiera text eller övningar. De väntade också på att deras klasskamrater skulle avsluta en övning som de själva redan gjort färdigt eller lika ofta som de själva aldrig förstått sig på och därför inte kunde komma igång med. Till sist väntade de på att andra skulle bli rättade av läraren och deras tur komma.

Den tredje elevaktiviteten i betydelseordning bestod i kopiering. Antagligen användes det mesta av den tid som avsattes för övningar till att kopiera övningen som sådan från svarta tavlan. En mindre del av tiden gick åt till att göra den. Klassrumsobservationerna visade dessutom att de flesta elever aldrig hann avsluta de skriftliga övningar de börjat med och att många inte ens hann påbörja dem. När de lyckats skriva ner dem i sin övningsbok hade läraren och de bästa eleverna redan nått fram till rättningen.

Klassrumsinteraktionen präglades med andra ord av att eleverna var nästan helt och hållet passiva och av att de få elevaktiviteter som förekom hade en genomgående reproduktiv karaktär. Detta bekräftades av de mer kvalitativt inriktade klassrumsobservationerna. Lärarnas frågor var inte bara slutna till sin karaktär (det fanns bara ett rätt svar), utan krävde i regel att svaret hämtades antingen från läroboken eller från vad läraren själv just sagt. De refererade praktiskt taget aldrig till den värld som fanns utanför skolan och skolboken.

Det fanns två slags språklig aktivitet i klassrummet: monologer från lärarens sida och utbyten mellan lärare och elever av den välkända typen fråga-svarvärdering. Språkliga initiativ genom elevernas språkliga aktiviteter var ytterst sällsynta eller helt frånvarande, liksom legitima språkliga utbyten mellan ele-

verna. I sina förklaringar gick lärarna mycket sällan utanför läroboken. De använde oftast samma formuleringar och exempel som i läroboken, uttryckte sig på ett minst lika abstrakt och språkligt komplext sätt och refererade sällan till elevernas egna erfarenheter. Individualisering förekom inte. Lärarna riktade sig som regel till hela klassen. Inte ens den individuella rättningen av elevernas övningsuppgifter, vilken genomsnittligt upptog mer än en tiondel av all undervisningstid, hade karaktär av individuell hjälp, utan begränsade sig till en rent mekanisk rättning av svaren.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att den mest iögonfallande aspekten av undervisningen i moçambikiska primärskolor var dess starkt ritualiserade karaktär. Läraren förklarade, ställde frågor och organiserade övningar, och eleverna lyssnade på läraren, svarade på frågorna och gjorde övningsuppgifterna. Men när de gjorde allt detta var uppmärksamheten inte riktad mot innehållet i vad som sades, i svaren eller i övningsuppgifterna, utan mot själva formen för interaktionen.

Det fanns ett antal regler för hur man uppträdde i klassrummet som tycktes oberoende av innehållet i undervisningen. Eleverna lärde sig exempelvis att en grundläggande regel var att man inte skulle förvänta sig att det läraren sade var begripligt. Lärarna lärde sig på motsvarande sätt att eleverna inte kunde förväntas begripa de förklaringar läraren kom med och heller inte att förmedla sina problem med att förstå till läraren. Undervisningens obegriplighet utgjorde med andra ord inte ett giltigt skäl till att den inte skulle fortsätta eller till att eleverna skulle avbryta läraren med frågor. Klassumsritualens grundläggande regel var att även om chanserna var små att eleverna skulle förstå särskilt mycket av det läraren försökte förklara, antingen på grund av språkliga begränsningar eller därför att innehållet var för svårt eller båda sakerna på en gång, skulle undervisningen fortsätta som om allting gick rätt till.

Den mest synliga formen för denna klassumsritual var de i många afrikanska skolor så vanliga körsvaren. Läraren pratade och förklarade, men avbröt regelbundet sin långa monolog med ett slags retoriska frågor som kastades ut mot hela klassen. Dessa frågor krävde antingen ett rungande »Ja!» eller »Nej!» som svar, eller var formulerade som en oavslutad mening där eleverna i kör förväntades fylla i det rätta, sista ordet. Ofta avslöjade lärarens intonation om det riktiga svaret borde bestå i en konfirmation eller i en negation eller så framgick av sammanhanget vilket det rätta sista ordet rimligen borde vara. Som regel behövde inte eleverna förstå eller följa med i lärarens utläggning för att ändå kunna delta i körsvaren. De gånger det riktiga svaret inte var uppenbart kunde ofta en kvarsittare eller en särskilt duktig elev svara först och alla andra i en andra omgång upprepa detta svar. När man passerar utanför en moçambikiskt lågstadieskola på landet kan man höra denna växelsång mellan lärare och elever stiga mot himlen.

Detta slags klassumsritualer var uppenbarligen pedagogiskt destruktiva, men samtidigt funktionella. Framför allt tillät de att undervisningen fortsatte även när de mest elementära villkoren för lärande inte fanns för handen. Detta var av fundamental betydelse, eftersom lärarna annars ständigt skulle ha behövt gå tillbaka till stoff som eleverna enligt läroplanen skulle ha lärt sig

långt tidigare. Wiggo Kilborn (1998) har till exempel visat att en stor del av eleverna ännu i fjärde klass använder sig av fingerräkning som den viktigaste räknemetoden. För att handskas med ett sådant problem skulle lärarna behöva gå tillbaka till moment som eleverna enligt kursplanen ska lära sig i första och andra klass.

Ritualiseringen av undervisningen kan med andra ord bland annat ses som ett rationellt sätt från lärarnas sida att handskas med den omöjliga uppgift de fått sig tilldelade av läroplanen och de befintliga undervisningsmaterialen. I förortsskolorna kunde de ställas inför ända upp till 100 elever i samma klass, alla som regel utan bänkar. Ytterligare två förklaringar är lärarnas mycket begränsade repertoar av undervisningsmetoder liksom att de dåligt behärskar undervisningsämnen. De studier som gjorts om lärarnas egen förståelse av nyckelbegrepp inom lärostoffet i fjärde och femte klass i naturkunskap visar att de har problem som liknar dem man finner hos eleverna (Jasso, Januário & Popov 1997). Detta är ett av skälen till att primärskolelärarna som regel håller sig mycket nära de förklaringar som återfinns i skolböckerna och lärarhandledningarna och sällan försöker hitta egna vägar att förklara nya begrepp på för eleverna. Klassrumsritualerna är också i sig själva ett tecken på lärarnas torftiga undervisningsrepertoar, vilken gör att också repetition blir tämligen meningslös eftersom eleverna bara utsätts för samma lektioner en gång till.

En följd av denna undervisning och av de överlevnadsstrategier eleverna utvecklar och som gör att de inte sällan trots allt klarar sig vidare till nästa klass, är en gradvis växande klyfta mellan vad som lärs ut och vad som lärs in. Eftersom så mycket av vad läroplanen föreskriver att undervisningen ska innehålla under de första skolåren inte alls assimileras av eleverna, förutsätter undervisningen under senare år i allt högre grad att de besitter kunskaper och färdigheter som de helt enkelt inte har. En följd är att lärarna ofta ställs inför mycket heterogena klasser redan från årskurs två och uppåt. För att reda ut de inlärningssvårigheter som de flesta av de elever de har framför sig brottas med, skulle de ända upp i årskurs fem ofta behöva gå tillbaka till mycket elementära färdigheter som behandlas under första skolåret. Denna pedagogiskt minst sagt svårtyglad situation är förstås en av flera förklaringar till de höga andelarna kvarsittare och elever som lämnar skolan för gott. I grova drag försvinner för gott årligen ungefär en fjärdedel av alla elever som går ut en årskurs i primärskolan, de flesta på landsbygden. Men trots att denna andel är så hög lever antagligen bara en bråkdel av eleverna i årskurs 4 och 5 upp till de krav som läroplanen förutsätter. Att denna situation kan uppkomma beror också på att det inte finns något fungerande system för pedagogisk evaluering, vare sig från lärarnas sida av deras egna elever eller nationellt genom nationella prov av tillräcklig kvalitet för att någon ska kunna bedöma i vilken grad läroplanernas mål uppnås.

TRE FAKTOR SOM BETINGAR LÄRANDET

Den förmodligen mest slående aspekten av klassrumsinteraktionen³ är den begränsning som elevernas dåliga kunskaper i portugisiska, undervisningsspråket, innebär. Utanför de rena stadsskolorna har eleverna oftast ända upp i

fjärde och femte klass stora svårigheter att följa med i lärarnas förklaringar. När de intervjuades på både modersmålet och på portugisiska efter lektionen, kunde många överhuvud taget inte återge huvuddragen i vad lärarna försökt förklara. Skolböckernas elevtexter har dessutom, som Hyltenstam och Stroud (1998) visat, en svårighetsgrad som antagligen till och med i urbana områden betydligt överskrider elevernas läsfärdighet. Insamlade data ger inte förvånande vid handen att i synnerhet begreppinläringen möter stora svårigheter. Eftersom elevernas skrivefärdighet är illa utvecklad tar också alla övningar som innehåller moment av skrivande, alltså de flesta, oändligt med tid och få elever hinner göra dem färdiga.

Men det är inte allt. Elevernas dåliga kunskaper i undervisningsspråket är också en starkt begränsande faktor när det gäller den interaktion som överhuvud taget kan ske i klassrummet. Läroböcker och lärarhandledningar lägger i sig själva liten vikt vid betydelsen av samtal mellan lärare och elever eller mellan elever, och det lilla utrymme de ändå ger för språklig interaktion förbrukas som regel av de ritualiserade utbyten som beskrivits ovan. De begränsningar som åvilar klassrumsinteraktionen får förmodligen särskilt stor betydelse, eftersom avståndet mellan barnens vardagserfarenheter och dessa erfarenheters begreppsliga form i modersmålet å ena sidan, och skolundervisningens på portugisiska förmedlade begrepp å den andra, sannolikt är större än för barn som utsätts för en andraspråksundervisning i den industrialiserade världen. Obalansen mellan assimilation och ackommodation blir särskilt stor, för att tala i piagetanska termer.

I de studier som gjordes inom läroboksvärderingen kunde i grova drag tre skilda språkmiljöer urskiljas. På landsbygden, som representerades av fyra skolor i den nordliga Nampula-provinsen, talades som regel undervisningsspråket portugisiska bara i skolan. Barnen socialiserades språkligt helt och hållet på modersmålet, som de lärde sig behärska som vilken medlem som helst av det samhälle i vilket de levde. I de få utpräglade stadskolor i huvudstaden Maputo som ingick i undersökningen hade de flesta eleverna portugisiska som modersmål och kände bara till enstaka ord och uttryck från moçambikiska språk i området. I skolorna i Maputos förstäder var däremot den språkliga miljön mycket komplex.

Både de elevintervjuer och de elevtest som genomfördes inom utvärderingen vittnar om att barnen växte upp i en språklig miljö där varken deras modersmål i dess ursprungliga form eller portugisiskan dominerade. Istället hade ett delvis nytt förstadspråk börjat utvecklas som baserades på de stora moçambikiska språken i området, changana och ronga, men vars vokabulär och syntax till en del var annorlunda. Ett exempel med pedagogiska implikationer var att de flesta intervjuade skolbarn i dessa förstads-skolor använde det portugisiska ordet *rio* (flod) för att benämna de flesta slags vattensamlingar i deras omgivning, utan att känna till vare sig de skilda benämningar deras egentliga modersmål har för sådant som exempelvis flod, kanal, strand, sjö, rännil eller motsvarande ord på portugisiska.

Vilka möjligheter står till buds att hantera denna språksituation? På lång sikt kan moçambikiska språk förstås användas för den första läs- och skrivinläringen och för annan undervisning under de första skolåren. Hitintills har

tvåspråkiga undervisningsprogram hyllats på en rent retorisk nivå, men i praktiken fått litet eller inget stöd. Tvåspråkighetsundervisning ställer stora krav på sinsemellan samordnade förberedelser inom olika delar av utbildningssystemet, som forskning, läroplansarbete, läromedelsproduktion, lärarutbildning och olika slags utvärdering. Och det är inte uppenbart att de urbana nationella eliterna, som åtminstone har det gemensamt att de lyckats någorlunda i skolan och ganska väl behärskar portugisiska, ska ha intresse för en reform som kräver både ihärdighet och ekonomiska investeringar samtidigt som den potentiellt hotar samma eliter genom att uppvärdera den kulturella kompetens (det kulturella kapital, för att tala med Bourdieu) som hänger samman med att behärska av de inhemska språken.

I ett kortsiktigt perspektiv kan givetvis läroplaner, läromedel och lärarutbildningen ändå visa större intresse för språkets roll i undervisningen. Bland annat är det möjligt att utforska hur modersmålen kan användas för pedagogiska syften, eftersom det förefaller vara liten mening i att insistera på att aldrig använda modersmålen för att förklara exempelvis nya begrepp, inte minst inom ett ämne som naturkunskap. En konsekvens vore att utbildningsforskningen skulle behöva ägna sig mer åt interkulturella och lingvistiska aspekter av språkskiften i just den moçambikiska kontexten, exempelvis genom att utforska de semantiska fält som är aktiva i användningen av begrepp och uttryck.

Ytterligare en aspekt av undervisning och lärande i moçambikiska primärskolor bör i all korthet nämnas. De elevintervjuer som gjordes i samband med utvärderingen av läroböckerna i geografi (Chiau 1994) och naturkunskap (Linha, Palme & Xerinda 1993) underströk betydelsen i det på ett sätt triviala faktum att elevernas erfarenheter av världen formades och begränsades av deras sociala och geografiska omgivning (Peacock 1995). Det fanns välkända svårigheter av detta slag, till exempel i undervisningen om termometern, vilken sannolikt de allra flesta moçambikiska skolbarn aldrig sett i sinnevärlden, men också mindre uppenbara sådana. Exempelvis hade en majoritet av de intervjuade skolbarnen i Maputos förstäder svårt att visualisera begreppet *hav* därför att de aldrig varit i närheten av stranden, trots att den befann sig på bara några kilometers avstånd.

Barnens erfarenheter var som sagt samtidigt formade av den språkliga och begreppsliga värld de växte upp i. I inlandet i Nampula-provinsen i norra delen av landet hade de intervjuade skolbarnen svårt att begripa undervisningen om väderstrecken (norr, öster, söder, väster), helt enkelt för att de enda referenspunkter av liknande slag som användes i den lokala kultur de tillhörde avsåg de riktningar där solen går upp och ner. I intervjuerna visade det sig att många elever efter att ha blivit undervisade i frågan hade fattat saken så att norr alltid befann sig rakt framför en själv, i den riktning pannan pekar. Bakgrunden var att lärarhandledningen på denna punkt för en gångs skull innehöll instruktioner om en övning som bestod i att eleverna skulle ställa sig med armarna utsträckta så att de pekade mot solens nedgång och uppgång, och sedan vrida kroppen ett kvarts varv; då skulle pannan peka mot norr. På grund av svårigheterna att förstå undervisningsspråket och eftersom varken lärarna eller lärarhandledningen gjorde någon särskild affär av att utvärdera

kunskapsresultaten, fick denna övning ofta ett annat utfall än det väntade. Andra intervjuade skolbarn var övertygade om att norr låg rakt uppåt, ovanför huvudet. Detta berodde i sin tur på att en av de få saker de förstått av lärarens undervisning om kartor som ritats på svarta tavlan (i moçambikiska primärskolor finns sällan några kartor) var att ordet norr sannolikt avsåg riktningen uppåt, eftersom läraren brukade uttala detta ord samtidigt som han gjorde en handrörelse, eller pekade, uppåt.

På ön Ilha de Moçambique i samma del av landet hade de barn till fiskare som intervjuades svårigheter av liknande slag, men av helt andra skäl. Det lokala begreppssystem de lärt sig behärska för att ange geografisk riktning, och som fanns inbäddat i modersmålet, var anpassat till de krav navigeringen på havet ställde och var avsevärt mer utvecklat än det som läroböckerna lärde ut. De kunde utan vidare ange ett tiotal olika väderstreck som i regel fått namn av de vindar som brukade blåsa från olika håll. Eftersom skolundervisningen sätter en ära i att inte upprätta länkar mellan skolkunskaper och kunskaper vunna utanför skolan, räckte det inte med att även de lokala lärarna var förtrogna med detta begreppssystem. Undervisningen om väderstrecken genomfördes på samma sätt som på andra ställen i landet, med följderna att många elever aldrig förstod vad den handlade om.

Eftersom undervisningen och lärarnas förklaringar i regel sköttes helt på det främmande språket portugisiska var eleverna desto mer beroende av sina konkreta erfarenheter när de skulle förstå nya begrepp. När intervjuade makua-talande skolbarn i norra Moçambique, vilka förstått mycket litet av lärarens förklaringar på portugisiska, skulle ge mening åt ordet *avdunstning* (*vaporização*), tog de sin tillflykt till det semantiska fältet hos det uttryck på modersmålet som normalt används för att ange att vatten försvinner, *owelela*, och som oftast ger vid handen att vatten försvinner in i jorden på det sätt som till exempel vatten i uttorkande flodbäddar kan tyckas göra.

Denna tillämpning av konnotationerna hos uttrycket på modersmålet bekräftades av barnens naturliga tendens att inte tro på vad de inte kunde se, nämligen osynlig vattenånga, men uppvägdes heller inte av lärarens förklaringar av det fysiska fenomenet avdunstning som ingen förstod av språkliga skäl. Detta är sannolikt en av förklaringarna till att de makua-talande barnen i norr, i de elevtester som gjordes, hade betydligt större andel felaktiga svar på frågor om vattnets cykler än de changana- och rongatalande barnen i söder, som i sin förståelse av det portugisiska begreppet *vaporização* istället kunde luta sig mot det uttryck på modersmålet som normalt skulle användas för att beteckna vattenånga, nämligen *musi, rök*.

Läromedelsutvärderingen kom till slutsatsen att existerande läroplaner och läroböcker var illa anpassade till moçambikiska skolbarns erfarenhet och förståelse av världen och att denna brist på anpassning förvärrades av den passiva roll eleverna tilldelas i undervisningen av lärarhandledningens metodiska instruktioner. Eftersom eleverna i den faktiska undervisningen hade en ännu mer passiv roll än den som förespeglas i instruktionerna till läraren, och eftersom användningen av portugisiska som enda undervisningsspråk starkt begränsade begreppsförståelsen och möjligheterna till språklig interaktion i klassrummet, förekom heller praktiskt taget ingen »begreppslig förhandling»

(Hewson & Hewson 1984, Hewson 1988) mellan elevernas tidigare erfarenheter och begreppsförståelse, å ena sidan, och de nya erfarenheter och den information de utsattes för i klassrummet eller i läroboken, å den andra.

Det är därför inte att förundras över att de få elever som lyckas överleva genom åren också förvandlas av den utbildning de utsätts för och att de, på grund av den allmänna minnesförlust som denna förvandling skapar, vanligtvis uppfattar den moderna, utbildade värld i vilken de lyckats inträda som helt väsensskild från och överlägsen den gammaldags och barbariska värld de en gång kommit från. Detta är gissningsvis också ett av skälen till att primitiva föreställningar som de om magi ibland kan leva kvar ett hemligt, parallellt liv även hos de mest högutbildade i samhället och föra med sig att de i tysthet besöker den traditionelle medicinmannen eller kan tro att kollegorna utövar häxkonst mot sina konkurrenter i karriären.

En slutsats som kan dras av denna korta presentation av klassrumsinteraktionen och lärande i moçambikiska primärskolor är att det inte tycks finnas någon genväg till effektiv undervisning. För att produktivt kunna hantera de existerande kulturella betingelserna för lärande måste läroplans- och läroboksförfattare, lärare inom lärarutbildningen och lärarfortbildningen och framför allt primärskolelärarna själva vara utrustade med redskap som tillåter dem att identifiera och förstå de kulturella och språkliga faktorer som formar undervisningen. Man måste också skapa förutsättningar för ett minimum av fruktbar dialog mellan skolbarnens existerande kulturella och språkliga identitet och det slags modernitet skolan är bärare av.

Den kanske enda tillgång primärskolelärarna därvid har, vid sidan av den stolthet de kanske fortfarande känner för sitt yrke, är sin kännedom om det lokala samhället, språket och kulturen. Av de många hindren för att denna kompetens ska komma till fruktbar användning tillhör i alla fall ett det föränderligas värld, nämligen de mål utbildningsplanerare och beslutsfattare på nationell nivå sätter upp och de prioriteringar de gör när det gäller strategier för att öka undervisningens kvalitet. Eftersom dessa beslutsfattare strävar efter modernitet och rättfärdigar sin position med att de är mer moderna än dem de är satta att styra, har de oftast litet intresse och förståelse för vad de uppfattar som partikulära och utvecklingsfientliga lokala och regionala traditioner.

KONTEXTEN: SKOLGÅNG I ETT MATRILINEÄRT BONDESAMHÄLLE

Primärskoleundervisningens problem i Afrika bör, som Robert Serpell (1993) övertygande visat, ses mot bakgrund av det samme författare kallar skolans ensidigt extraktiva funktion, att skolan sällan eller aldrig förmedlar kunskaper eller färdigheter av betydelse för överlevnaden i det lokala samhälle den tillhör, utan enbart fungerar som hävstång för det fåtal som lyckas ta sig därifrån. Frågan om skolans mening för dem som går i eller sänder sina barn till den stod i centrum för en sociologisk studie (Palme 1993) av förhållandet mellan familjers utbildningsstrategier och social reproduktion i stort i ett matrilineärt bondesamhälle i samma nordliga provins, Nampula, i vilken flera

delstudier inom läroboksutvärderingen gjordes. Studien, som byggde på intervjuer med bondefamiljer och traditionella och religiösa ledare, samt med skolbarn, lärare och lokala utbildningsadministratörer, bekräftar Serpells tes. Bondefamiljerna var överlag oförmögna att tillskriva skolundervisningen någon som helst mening i termer av dess innehåll. Undervisningsinnehållet, begrepp, fakta och till och med färdigheter som exempelvis mätning av vikt eller längd, i ämnen som geografi, naturkunskap och historia framstod för dem som en del av en sluten värld till vilken vanliga människor inte ägde tillträde och som inte heller hade någon som helst betydelse i livet i övrigt. Att gå i skolan tillskrevs istället ett rent funktionellt värde: därmed öppnades dörren till det moderna samhället och det välstånd man föreställde sig fanns där. Men även i detta perspektiv var förhållandet till skolan ambivalent.

Att utbilda sig innebar å ena sidan en möjlighet att lämna bondesamhället, att få arbete och lön, och tillträde till staden, där välståndets insignier, som elektricitet, rinnande vatten, bilar och televisionsapparater, åtminstone enligt ryktet fanns i sådant överflöd. Att sonen, och möjligtvis dottern, genom utbildning erhöll tillträde till denna värld uppfattades inte bara som en heder för familjen utan också som en garanti för dess framtida välstånd. Byborna förstod på ett allmänt sätt saken så att barnens skolutbildning skulle förbättra familjens levnadsvillkor i framtiden och att skolan var en av de mycket få möjligheter som stod till buds för individen, som representant för gruppen, att förbättra sin sociala ställning.

Å andra sidan visste bondefamiljerna av egen erfarenhet att vägen till framgång var lång, kostsam och osäker. När barnen avslutat femte klass i den näraliggande byskolan skulle det inte räcka att skicka dem till den skola där man hade årskurs sex och som ännu låg på något så när gångavstånd. Efter sjätte klass måste de skickas vidare till skolorna i provinshuvudstadens utkanter, vilket innebar att ett hem måste uppbringas där de kunde bo och hela nätverket av släktkontakter därför mobiliseras. De flesta bondefamiljers utbildningsambitioner måste upphöra här, eftersom de inte ägde släktingar i närheten av staden och antalet skolor med elevinternat var mycket begränsat. Att ha släktingar man kunde räkna med i staden eller dess utkanter, om än mot betalning i jordbruksprodukter eller pengar, var i bondesamhället en tillgång som förde med sig respekt. Men även de som var lyckligt lottade i detta avseende fick räkna med svårigheter. Berättelserna var många om barn som hade behandlats som tjänstefolk hos avlägsna släktingar och efter ett par år av förödmjukande behandling återvänt till byn utan att ens ha kunnat avsluta sjunde klass.

Att skicka sin dotter till staden för fortsatta studier kunde visa sig vara en farlig satsning. Åtskild från sin familj, som i vanliga fall fungerade som ett moraliskt skydd för henne, kunde den unga flickan få svårt att möta den helt annorlunda värld som staden utgör. När en familj sänder ett av sina barn till staden, förlorar den det på ett sätt till en okänd social värld vars hemligheter är förborgade för föräldrarna och som de känner sig otillräckliga inför. Bilden av bonden som ödmjukt väntar i timmar utanför förstadsskolan för att möjligtvis få tala med läraren om sitt barn, som relegerats för upprepad kvarsittning eller något annat problem, är talande. Att skicka barnen till

staden för studier innebar också en betydande ekonomisk uppoffring som långt ifrån alla familjer var i stånd att göra. Man förlorade inte bara en produktiv familjemedlem, utan måste också skicka mat eller pengar, vilket var ett kostsamt och tidsödande företag.

Utbildningsprojektet var emellertid inte bara kostsamt och osäkert till sin natur. Det var också motsägelsefullt. Att utbilda sig innebar att individen frigjorde sig från bondefamiljens livsvillkor och påbörjade vägen mot det moderna samhället och dess förmodade rikedomar, vilket i sin tur idealt sett skulle medföra möjligheter att i framtiden materiellt och socialt stödja den ursprungliga familjen. Men de som lyckades lämna bondesamhället förändrades själva på vägen. För bönderna var en stadsmänniska, en utbildad eller ekonomiskt välbeställd person, den som tillhörde den moderna urbana världen och som automatiskt antogs äga många användbara kontakter, en *mkunya*, en »vit person»⁴, oavsett hudfärg. Detta uttryck användes ofta både ironiskt och kritiskt, men uttryckte också både överlägsenhet och olikhet, att inte vara »en av oss», som en av de intervjuade bönderna uttryckte sig. Att få sin dotter bortgift med en *mkunya* var hedersamt därför att det innebar att bli förbunden med en annan och sannolikt överlägsen värld där välstånd flore-
rade. Men undertonen av ironi och kritik i begreppet *akunya* (pluralform) var också betydelsefullt. I det traditionella bondesamhället fanns litet utrymme för individualitet; individen kan inte existera på egen hand, fristående från de släkterelationer hon tillhör och som sedan födseln definierar hennes position.

Utbildning placerade per definition individen i akunyas okända samhälle, i en värld som stod utanför ursprungsgruppens kontroll och insyn, och förvandlade henne därmed till något nytt och okänt. Denna förvandling hotade visserligen a priori inte banden av solidaritet till den ursprungliga gruppen, åtminstone inte enligt det harmoniserande ideal som vissa av de intervjuade bönderna lyfte fram, men var å andra sidan långt ifrån oproblematisk. En vittnesbörd var de oräkneliga historierna om otacksamma släktingar som när de en gång lämnat byn och bondesamhället visade lite respekt för ursprungsfamiljen och lite intresse för dess välmående. De hemligheter som tillhörde skolan och den utbildade världen och som den utbildade unge mannen (eller kvinnan) ansågs ha initierats till representerade på så sätt samtidigt ett hot mot de moraliska värden som utgjorde garantin för gruppens sammanhållning.

Den risk denna förvandling representerade kunde accepteras när den gällde pojkar, men utgjorde en särskild fara när det rörde flickor. En flicka med utbildning kunde inte gifta sig med en lägre utbildad man. Män utan skolgång skulle inte våga sig på att fria och under alla omständigheter ansågs ett sådant äktenskap instabilt eftersom kvinnan skulle vara i besittning av det slags moderna kunskaper skolan representerade och hennes man inte. Osäkerhet skulle också kunna råda om hennes uppslutning kring sedvänjor, ritualer och traditionella trosföreställningar och om hon skulle acceptera att underkasta sig bondekvinnans vedermödor i hemmet och på fälten. De potentiella friarna skulle därmed inte vara många och familjen skulle behöva sätta sin tillit till okända sådana vars avsikter och familjebakgrund var okända. Den matrilineära familjeorganisationen bygger också på att kvinnan efter äktenskapet fort-

satt tillhör sin ursprungsfamilj och därför heller inte geografiskt avskiljs från den.

Den utbildade unga kvinnan kunde med andra ord fortsätta som ogift och bli en börda för sin familj eller gifta sig med män som sannolikt skulle visa lite respekt för vad traditionen krävde, utan att samtidigt representera någon annan uppenbar fördel som exempelvis välstånd eller hög social position. I båda fallen skulle hela den bas på vilken familjesystemet vilar hotas. Att utbilda döttrarna ansågs därför på goda grunder vara riskfyllt för den sociala reproduktionen. Eftersom skolutbildning dessutom så uppenbart var ett kostsamt och osäkert företag föredrog bondefamiljerna att inte satsa på den.

Den unga kvinnans centrala roll i reproduktionen av makuafolkets matrilineära familjestruktur har klarlagts av Christian Geffray (1990). Traditionellt bygger familjehushållets ekonomi på den arbetskraft som tillförs av de unga män som gifter in sig i familjen och arbetar på dess fält. Frukten av detta arbete uppfattas inte som deras egen, utan som tillhörig deras svärmor, vars ansvar det är att föda familjen och garantera dess välmåga, det vill säga att fördela maten bland familjemedlemmarna.⁵ Den seniora kvinnan och modern – mödrarnas mor – utgör familjenätverkets centrum, men står som sådan under beskydd och viss uppsyn av sina bröder eller morbröder. När hennes egna barn växer upp och hennes döttrar gifter sig, kan den unga kvinnan själv bli mormor och svärmor och potentiellt nå en ställning som mödrarnas mor och centrum för ett familjenätverk.

I denna roll inträder hon bland gruppen av seniora kvinnor som kontrollerar användningen av produkterna från fälten, det vill säga av barnens, barnbarnens och svärsönernas möda. För att detta ska kunna ske är det särskilt viktigt att kvinnan tidigt i sin sociala karriär kan sätta flickor till världen. Som Geffray (1990) visar kan den seniora kvinnan bland annat »adoptera» en eller flera av sin dotterdöttrar och därmed på nytt sätta igång den cykel som tillåter henne att gifta bort dessa adopterade döttrars döttrar och dra nytta av det inflöde av arbetskraft som de nya äkta männen står för. Att bli en respekterad och inflytelserik senior kvinna utgör i det traditionella samhället krönet på en kvinnas livsbana.

Det är med andra ord av yttersta vikt att ett familjenätverk producerar flickor och att dessa flickor, som unga kvinnor, förblir nära knutna till sin ursprungsfamilj. Om den unga kvinnan genom att fortsätta studera blir kvar i barndomen eller om hon som nygift ger sig av med sin man, skulle hon inte fylla den funktion hon förväntas fylla i förnyelsen av familjenätverket och hon skulle själv äventyra sin egen framtida position som senior kvinna i detta nätverk. Skolutbildning för flickor passar med andra ord illa ihop med de sociala villkoren för att familjens, å ena sidan, och den unga flickans, å den andra, sociala ställning ska säkerställas.

Utbildning för pojkar var ett mindre motsägelsefullt projekt. Den gifta mannens viktigaste uppgifter bestod i att göra sin hustru med barn och därmed bidra till reproduktionen av hennes släkt, samt i att bygga ett hus till familjen, garantera dess materiella vällevnad och ta ansvar för barnens skolgång. Inom sin egen släkt, i egenskap av bror (till sina systrar), morbror (till sina systerbarn) eller systerbarn (till sina morbröder), hade de mer omfattande

plikter. De skulle övervaka systerbarnens uppfostran, vilket inkluderade deras deltagande i de olika slags initiationsriter och ritualer för vilka den lokale kungen (*mwene*) eller hans ställföreträdare var ytterst ansvarig, och bevaka familjens intressen när det gällde giftermål eller dispyter om land. Att härstamma från samma »mage» (*errukhulu*), samma släkt nätverk (*nloko*), innebär att ta fullt ansvar för sina systerbarns uppväxt, vällevnad och framtid.

Både i egenskap av äkta man och av bror (eller morbror) måste mannen bidra till gruppens överlevnad. Den viktigaste aktiviteten därvidlag var jordbruket. Men mannen kunde också fullgöra sina plikter genom lönearbete eller genom att utbilda sig och inträda i den moderna sektorn. Om så skedde, agerade han traditionellt sett fortfarande som gruppens representant, inte som en individuell lyckosökare, och hade dess bästa för ögonen. Eftersom hans eventuella personliga framgång uppfattades som gruppens, inte som individens, framstod också utbildningsprojektet som mindre motsägelsefullt. Att se till att utbilda en son eller en systerson var att utbilda en organisk medlem av gruppen och ett sätt att försöka stärka dess framtida ställning. En man som under sitt liv hedervärdt hade sett till släkt nätverkets bästa och förmått skickligt hantera problem släkten utsatts för, kunde i senior ålder väljas till släktöverhuvud, *humu*. I denna roll ansvarade han för alla de hushåll och familjer, på sina systrars sida, som tillhörde nätverket, ibland hundratals. En ansedd *humu* kunde tillbringa sina dagar med att hantera konflikter och svårigheter släktmedlemmar hamnat i eller stod inför och vilka krävde att skötas av en man med respekt. Till plikterna hörde också att både fungera som en resursperson för släkten och å släktens vägnar förhandla med den lokale kungen, *mwene*.⁶

Så borde det vara enligt det gamla bondesamhällets sätt att se. Bondefamiljerna var emellertid väl medvetna om att verkligheten ofta var en annan. Utbildning förändrade människan. De unga män som avslutat sjunde klass eller mer och återvänt till byn utan att ha lyckats inträda i det moderna samhället hade som regel svårt att återanpassa sig. De hade återvänt av tvång och ville ingenting hellre än att ge sig av igen. De hade förlorat sin tro på de värden som höll bondesamhället samman och ifrågasatte eller förlöjligade de kunskaper och insikter som de äldre förmedlade till nya generationer i ritualer och initiationsriter.

Nya tänkesätt hade smugit sig in i deras huvuden och i det specifika sociala möte som intervjun utgjorde uttryckte deras svar ofta tanke kategorier som gammalmodig-modern, vidskepelse-vetenskap, lokal-universell, händelselös-händelserik. Den olust de kände gällde alla aspekter av de dagliga livet, exempelvis de traditionella maträtternas smaklöshet och brist på variation, de enkla traditionella bostadshusen, det ständiga hårda arbetet på fältet, de oattraktiva kvinnorna, händelselösheten, de gammalmodiga ritualerna. Det hade hamnat i vad Pierre Bourdieu (1979) kallat en »snedvrängd» social position (*une position en porte-à-faux*). De tillhörde varken det bondesamhälle i vilket de hade sitt ursprung eller det moderna samhälle de önskade inträda i. I mötet med sociologen, det moderna samhället personifierat, försökte de dölja att de trots allt ofta delade det traditionella samhällets trosföreställningar och deltog i dess praktiker. I egenskap av hemvändande bondesöner fick de inte

visa för sina äldre släktingar att de i staden inhämtat åsikter och attityder som i landsbygdsmiljön uppfattades som hädiska. Deras tvivel på det traditionella bondesamhällets värden, och i synnerhet på kulten av förfäderna, ifrågasatte indirekt detta samhälles själva grundval därför att det utmanade sättet att förstå de band som höll gruppen samlad. Utbildning, som hävstång för individens förvandling, hotade med andra ord den grundval på vilken det gamla samhället vilade och öppnade vägen för en individualism som var dess absoluta motsats.

Bondefamiljerna var väl medvetna om utbildningens förändrande kraft. Utbildningsprojektets motsägelsefulla karaktär kom kanske allra mest tydligt till uttryck i den ambivalens de kände inför det: de eftersträvade utbildning som en av de få möjligheter som stod till buds för att förbättra gruppens livsvillkor, men misstrodde den eftersom den hotade den sammanhållning som garanterade gruppens materiella och sociala överlevnad.

LANDSBYGDENS FOLKSKOLLÄRARE: EN STRUKTURELLT MOTSÄGELSEFULL POSITION

Analysen av hur bondefamiljerna i norra Moçambique förhåller sig till skolutbildning som projekt understryker vikten av att ge den afrikanska landsbygdsskolan andra funktioner än den rent »extraktiva» Serpell (1993) talar om. Serpell (1993) själv anlägger i sin senaste bok, *The significance of schooling*, ett intressant perspektiv på en sådan omdefiniering av skolans uppgifter när han talar om att den ska ansvara för vad den åstadkommer inför det lokala samhället (*accountability*). Låt oss till sist diskutera några av de hinder en sådan omdefinition av skolutbildningens roll antagligen med nödvändighet skulle möta och som hänger samman just med utbildningsprojektets ambivalenta karaktär och med folkskollärarens intermediära position mellan det traditionella samhället och det moderna. Diskussionen utgår delvis från en tidigare studie i vilken 35 primärskolelärare på Moçambiques landsbygd intervjuades (Baloi & Palme 1996), delvis från intervjuer med lärare, elever och olika slags representanter för det lokala traditionella matrilineära bondesamhället som genomförts under de senaste två åren i en tämligen avlägsen del av norra Nampula-provinsen, distriktet Erati.

I Moçambique är bilden av primärskoleläraren vanligen dualistisk till sin karaktär. Å ena sidan framställs han som ett slags utvecklingsprocessens hjälte, som uppfyller sitt moderniserande uppdrag under svåra förhållande i ofta otillgängliga bygder. Å andra sidan uppfattas han lika ofta som en oborstad och illa utbildad representant för det moderna samhälle han företräder, och får ta på sig det mesta av skulden för primärskoleundervisningens misslyckanden. Till stor del är denna dualistiska bild av läraren uttryck för ett klassbestämt förakt från städernas medelklass och de nationella eliternas sida. De allra flesta manliga primärskolelärare på landsbygden är bondesöner. Med sin jämförelsevis höga utbildningsnivå, nuförtiden sjätte klass eller mer, utgör de ofta ett undantag inom familjen och upprätthåller en ansvarsfull och respekterad ställning till vilken kan höra plikter som att ta hand om yngre familjemedlemmar och sörja för deras skolutbildning.

Primärskolelärarens uppåtstigande sociala bana för med sig att familjegruppen i honom ofta ser ett hopp om en bättre framtid och förväntar sig att han ska bidra till att förbättra dess levnadsvillkor. Med tanke på att lärarens ekonomiska situation blivit allt sämre, är han illa rustad att motsvara sådana förväntningar. Hans svårigheter därvidlag vägs fortfarande till en del upp av den prestige hans jämförelsevis starka symboliska kapital ger honom inom familjenätverket, där hans utbildning skänker honom respekt. Landsbygds-läraren är fortfarande den kanske viktigaste länken mellan bondesamhället och den moderna världen och uppbär inte sällan rollen som uttolkare, språktolk och budbärare. Men om primärskoleläraren åtnjuter prestige i bondesamhället på grund av sin bildning, ser man inom den moderna världen ned på honom av samma skäl. Hans anspråkslösa sociala ursprung, låga utbildning och dåliga lön gör att han illa svarar mot det moderna samhällets kriterier på framgång.

Det är antagligen denna dubbeltydiga position som ligger bakom den sociala frustration många primärskolelärare känner och ger uttryck för i intervjuerna. Det kulturella kapital, inklusive skolkapital, som skänker folkskolläraren en ansedd ställning i bondesamhället utgör samtidigt en svag tillgång i det moderna samhälle som konsekurerar samma kapital. Landsbygds-läraren har därför ofta förväntningar på sig, också från sig själv, att utöva ett socialt inflytande som han objektivt sett inte äger. Den frustration som föds ur detta dilemma hämtar också näring från den gradvisa försämringen av primärskolelärarnas livsvillkor under de senaste 20 åren. Under kolonialtiden och de år som följde på självständigheten kunde en lärare väl försörja sig på sitt arbete, men hans lön är nuförtiden så låg att han behöver ytterligare inkomstkällor för sin och familjens överlevnad. Den ofta dramatiska fattigdom som på landsbygden följt i krigets spår har också dragit undan grunden för det materiella stöd som det lokala samhället traditionellt givit läraren. Med sin obetydliga lön har landsbygds-läraren svårt att leva upp till kraven på hur en bildad och respekterad person ska leva och se ut. När han tvingas ställa sig framför sina elever i skolsalen eller ta emot barnens föräldrar iförd en fransig skjorta och trasiga skor sätts hela hans sociala identitet på spel.

I just sättet att klä sig blev för övrigt skollärarens mellanposition mellan bondesamhället och den moderna världen särskilt synlig. De intervjuade lärarna betonade vikten av att klä sig på ett civiliserat sätt även under landsbygds-livets ogynnsamma villkor. Att ha en ren, nystruken skjorta på sig och alltid uppträda i långbyxor utgjorde ett av de sätt på vilka avståndet till böndernas värld kunde upprätthållas. Lika stor vikt som vid att klä sig fint lade de på ett bildat bruk av det portugisiska språket, vilket enligt deras egen mening skilde dem från bönderna. Detta kroppsliga förhållningssätt till världen uttrycker en grundläggande aspekt av landsbygds-lärarnas sociala position. De utgjorde i en mening det moderna samhällets, den legitima kulturens och det legitima språkets yttersta utpost. När de ihärdigt försvarade ett korrekt bruk av den portugisiska som de själva så illa behärskade eller noggrant klädde sig i strukna men illa åtgångna långbyxor och när de i den lokala skolan framhärade med klassrumsritualer som ingen förstod innehål-

let i, utkämpade dessa lärare i en mening en daglig strid mot barbariet på uppdrag av den moderna civilisation i vilken de själva ironisk nog befann sig längst ner på den hierarkiska skalan.⁷

Rollen som civilisationens försvarare utgjorde emellertid bara en aspekt av landsbygdslärarnas liv. Deras föräldrar och de flesta av deras syskon var bönder och de levde själva på landet, djupt rotade i bondemiljön. Med få undantag gifte de sig lokalt och måste visa respekt för den matrilineära traditionens krav. Flera av de intervjuade lärarna hade till exempel inte fått tillstånd från sin frus *humu*, överhuvudet för hennes släktgrupp, att när de blev förflyttade i tjänsten bosätta sig med sin maka på avstånd från den släkt hon tillhörde. Det moderna skolsystemet, i vilket lärarna regelbundet – vare sig de vill eller inte – får förflyttning till nya skolor och områden, stämde med andra ord illa med den matrilineära familjeorganisationens principer. En inkongruens som ibland kunde påtvinga läraren ett oönskat och isolerat ungarliv.

I sin egen släktgrupp, räknad på mödernet, var lärarna underkastade auktoriteten hos sin *humu*, och de lärare som under åren ackumulerat respekt inom sin släkt kunde själva efter pensionen bli kandidater till positionen som släktöverhuvud. I mötet med den främmande intervjuaren som av allt att döma rörde sig högt upp i utbildningssystemets hierarkier försökte landsbygdslärarna som regel tona ner sin anknytning till släktsamhället och dess praktiker. Flera intervjuer avslöjade ändå att de oftast delade de flesta animistiska religiösa föreställningar som kittade samman människorna i den lokala värld som byskolan tillhörde. Landsbygdslärarnas strukturellt sett ambivalenta sociala position utgör också en nyckel till förståelsen av hur den kunskap som förmedlades i skolan förhöll sig till lokalt förankrade kunskapssystem – och av hur detta förhållande eventuellt skulle kunna förändras.

De intervjuade lärarna uppfattade som regel skolans och det moderna samhällets begreppsvärld som helt avskild från den som tillhörde det traditionella samhället. För dem framstod också de moderna vetenskapliga förklaringar till naturfenomen som de själva undervisade om i skolan, och som stod att finna i läroboken och lärarhandledningen, som oförenliga med de förklaringsmodeller som tillhörde det dagliga livet i byn. De löste denna motsägelse genom att helt enkelt hävda att ett begreppssystem gällde i skolan och ett annat i det omgivna lokala samhället och framhöll att dessa begreppsvärldar i praktiken sällan ställdes mot varandra som konkurrerande och varandra uteslutande system. De upphävde på så sätt motsägelsen genom en antagonistisk kategorisering av »skolkunskap» som artskild från »kunskap utanför skolan» vilken väl svarade mot den marginella roll skolan hade i byns liv. Det fanns heller ingen som utmanade denna kategorisering. Eftersom innehållet i skolundervisningen i stort sett framstod som helt obegripligt i det lokala samhällets ögon och reducerades till sina mest påtagliga framträdelseformer, som skrivkunighet eller räkneförmåga, fanns det ingen som skulle drömma om att ifrågasätta vad som undervisades om. Den lokala skolan uppfattades som ett främmande territorium inom vilket

man inte kände sig hemma, ett slags fysisk påminnelse om det moderna samhället och dess hemligheter.⁸

Den poäng som här ska göras är att genomtänkta försök att kulturellt anpassa skolundervisningen till lokala behov och till kulturellt och språkligt bestämda lokala begreppssystem skulle förutsätta en omdefinition både av landsbygdslärares sociala position och hans roll i förhållande till det lokala samhällets trosföreställningar och praktiker. De skulle också innebära en social förändring som omfattade detta samhälles maktstruktur. På ett område berörde, i alla fall potentiellt, skolundervisningen lokala kunskapssystem och praktiker, nämligen sexualuppfostrans. Landsbygds lärarna erkände öppet att de helt enkelt undvek att bedriva allt som liknande sexualundervisning, väl medvetna om de reaktioner som annars skulle uppstå, och de rekommenderade starkt att sådana inslag i läroplanen skulle tas bort. Intervjuade släktöverhuvuden (*wahumu*) och lokala kungar (*mamwene*) förhöll sig också alla starkt avvisande till alla planer på sexualundervisning i skolan.⁹ Initiationen av barn till de vuxnas värld utgjorde ett väl omgärdat område som engagerade hela det lokala samhällets traditionella maktstruktur och där de avgörande riter i vilka bland annat sexualitetens hemligheter avslöjades omhändertogs av socialt väl utvalda och för sin roll särskilt initierade personer. Med en kulturell förmedling av denna dignitet hade skollärarna inget att skaffa och varje försök från skolans sida att inkräkta på denna mark skulle uppfattades som en mot samhällsgemenskapen närmast fientlig handling.

Det bör sägas att alla försök att anpassa skolundervisningen till den lokala kulturen och till lokala behov förstås inte nödvändigtvis skulle behöva komma i konflikt med det lokala samhället. Bondeföräldrarna befann sig visserligen för långt från skolans värld för att föreställa sig att de kunde ställa krav på undervisningens innehåll och de synpunkter de själva förde fram när de tillfrågades gällde oftast krav på ökad disciplin och mer läxor, men de höll å andra sidan i regel med intervjuaren om att undervisningen i högre grad borde resultera i kunskaper av betydelse för byns dagliga liv och beröra exempelvis hälsoproblem. Frågan är snarare i vilken utsträckning och på vilka vägar som primärskolelärares och den lokale rektorns roller kan förändras så att skolan tillför det lokala samhället något av värde utöver den extraktiva funktion den nu har. Om en sådan utveckling verkligen skulle komma till stånd, utgör landsbygds lärares i själva verket en svårersättlig tillgång därför att han som bygdens son besitter djup kunskap om just det lokala samhälle skolan tillhör, dess nätverk av sociala relationer och dess sätt att tänka.

Å andra sidan står många hinder i vägen för en sådan utveckling. För det första skulle landsbygds lärares, för att radikalt förändra undervisningen i riktning mot att göra den mer relevant för skolbarnen och deras familjer, behöva stöd från en genomtänkt lärarfortbildning som för närvarande knappast ens existerar. Att den specifika kulturella och språkliga kompetens landsbygds lärares besitter skulle komma till produktiv användning i undervisningen skulle i den hierarkiska ordning som utbildningssystemet utgör också förutsätta att utbildningsansvariga på nationell och regional nivå, lärarutbildare, läroplansförfattare och läroboksskribenter är beredda att erkänna

existensen av regionala kulturella och språkliga skillnader och ge dem tillbörligt praktiskt erkännande i sitt arbete.

För det andra skulle frågan om möjligheten till en gränsöverskridande kommunikation mellan moderna kunskapssystem och traditionella behöva utforskas i praktiken. Om man med Robert Horton betraktar traditionella trosföreställningar inte bara som produkter av den fria fantasin utan som förklarande begreppssystem som kan vara funktionella i sitt sammanhang och som i det avseendet inte är annorlunda till sin natur än moderna vetenskapliga begrepp (Horton 1993), skulle den av skolan förmedlade kunskapen behöva förhandlas både med eleverna och med det lokala samhällets vuxna innehavare. Som exemplet med sexualuppfostran och initiationsriterna visar är det en svårhanterlig social aspekt av en sådan förhandling att skilda grupper i det lokala samhället sannolikt skulle visa sig i olika grad benägna att acceptera den och därför i sig själv skulle tendera att skapa sociala konflikter. I bondesamhället är behörigheten att äga kunskap inom ett bestämt område socialt tilldelad innehavaren och strängt reglerad, i likhet med den auktoritet som legitim kunskap, omvänt, skänker sin innehavare. Den försiktige byskolläraren skulle inte drömma om att ge sig in i religiösa frågor eller att uttala sig om trosföreställningar och praktiker som bara den på rätt sätt invigde kan göra anspråk på att veta något om.

För det tredje måste varje försök att anpassa skolundervisningen till lokala behov anta utmaningen att göra det trovärdigt att i skolan förvärvade kunskaper verkligen kan ha ett användarvärde utanför skolans väggar. Det är knappast troligt att byskolläraren bättre än hantverkaren vet hur man väver korgar eller bättre än bonden vet hur jorden ska skötas.

För det fjärde skulle en pedagogik som ger de lärande en mer aktiv roll som kunskapssökare och som exempelvis innehåller inslag av egen kunskapsinhämtning utanför skolan, sannolikt komma i konflikt med den strängt reglerade roll barn traditionellt har i bondesamhället och som bland annat innebär att de bara i vissa former och i vissa situationer direkt kan rikta sig till vuxna.

Slutligen skulle en ny definition av vad skolkunskaper är för något också utmana etablerade föreställningar om vad skolundervisning är. Bondefamiliernas föreställning om skola och undervisning var oftast konservativ och byggde på deras egna erfarenheter från några få år i kolonialtidens missionsskola. Enligt deras syn skulle skolan lära barnen att läsa, skriva, och räkna, samt att visa flit, skötsamhet och respekt för vuxna. Andra ting lärde man sig bättre utanför skolan. Det är med andra ord åtskilliga hinder som måste övervinnas om den afrikanska landsbygdskolan ska kunna anpassa sig till lokala behov på det sätt som Robert Serpell (1993) så övertygande argumenterar för.

KULTUREN OCH SKOLANS UTVECKLING

Vad det i särskilt hög grad tycks finnas behov av är alltså en ökad medvetenhet, på alla nivåer inom utbildningssystemet, om de kulturella dimensionerna av undervisning och lärande. Utan en sådan medvetenhet är det knappast

sannolikt att nationella läroplaner nånsin kommer att stå i ett fruktbart förhållande till undervisningens villkor, att läromedel kommer att utvecklas som kan fungera i klassrummet eller att lärarutbildningen innehåller sådant som lärare verkligen behöver veta. På den nationella nivån måste den urbana medelklass som befolkar statsapparaten manövreras dithän att dess försvar för sin egen privilegierade ställning inte med nödvändighet innebär ett förtryck av all annan kulturell kompetens än den på vilken dess egen ställning vilar och som utgör dess eget kulturella kapital. I synnerhet gäller detta kanske frågan om vilken ställning olika nationella språk tillerkänns i utbildningssystemet.

Biståndsgivarnas starka närvaro inom utbildningssektorn tenderar att forma den nationella eliten inom detta område, inklusive utbildningsforskarna, efter de modeller som hyllas i biståndets och de internationella organisationernas värld. I denna värld utgör statistiskt inriktade makroperspektiv, kunskapsinstrument av det slag IEA-mätningarna (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) är ett exempel på (se Vedder 1994) och som skapats i och förmedlas genom den internationella organisationsvärlden, samt managementtänkande i största allmänhet hörnstenar. Inflytande från sådana modeller bör balanseras av att biståndsgivarna också erkänner och stöder det slags kompetens som behövs för att förstå sig på de komplicerade sociala, kulturella och språkliga faktorer som bestämmer primärskoleundervisningen.

Det behövs som regel oändligt mycket mer kunskap än vad som finns tillgänglig om sådant som hur språkliga och kulturella faktorer präglar undervisning och lärande, eller hur den statliga skolan egentligen fungerar och kan fungera i de ofta helt olikartade sociala världar som afrikanska länder är uppbyggda av, från förmoderna släktsamhällen på landsbygden till trasproletära förstadsområden i den moderna sektorns utkanter.¹⁰ Det saknas också pedagogiska pilotprojekt som är integrerade både med utbildningsforskning och med utbildning och fortbildning av lärare. När det gäller pedagogisk mätning och utvärdering finns behov av en i egentlig mening nationell sådan, som är förmögen att mot bakgrund av kunskap om regionala kulturella och språkliga skillnader diagnosticera skolsystemets tillstånd och identifiera svagheter i läroplaner, läroböcker och lärarutbildning.

När man diskuterar frågan om utbildningens kvalitet, glöms ofta en viktig fråga bort, nämligen den om vilka de sociala aktörer är som inte bara handhar utbildningsfrågor utan också avgör vilka sätt att närma sig och tänka om utbildning på som är legitima. I ett så fattigt land som Moçambique är chanserna små att den nationella eliten ska förmå utveckla en genuin nationell kompetens när det gäller den offentliga primärskolan. För det första är primärskoleundervisningen närmast per definition ett socialt lågt stående område, där barn med simpelt ursprung (numer sätter de välbeställda i samhället sina barn i privatskolor) och lågt utbildade lärare är de vanligaste aktörerna, det vill säga en social värld som de nationella eliterna försöker hålla sig så långt ifrån som möjligt. För det andra saknas institutionella miljöer där en sådan kompetens skulle kunna utvecklas och erbjuda någorlunda stabila karriärmöjligheter. På universiteten vill man i regel syssla med ädlare ting än

primärskolans vardagsproblem, om alls någon långsiktig forskning förekommer, under det att lärarhögskolor och läroplans- och utvecklingsinstitut sällan har utrymme för långsiktig kunskapsackumulering och dessutom ofta är egendomligt avskurna från den primärskolevärld de förväntas utveckla. För det tredje utgör den internationella organisations- och biståndsvärlden ofta det enda synliga landskap där unga afrikaner med ambitioner att bli specialister inom utbildningsområdet kan gå tilltalande karriärer till mötes. Risker är att de där bara formas till kopior av det slags experter som dessa organisationer anser sig behöva för att sköta skolans utveckling i Afrika.

NOTER

1. Denna artikel är en lätt omarbetad version av ett paper presenterat vid konferensen »Partnerships in educational development: tensions between economics and culture» (London Institute of Education, maj 1995) och är i sin argumentation delvis präglad av dess tema. Den bygger på forskningsresultat och erfarenheter från studier genomförda tillsammans med både svenska och moçambikiska kollegor, från vilka åtskilliga idéer ursprungligen härstammar. Till dem hör framför allt Staf Callewaert, Kenneth Hyltenstam, Jan-Erik Johansson, Wiggo Kilborn, Calisto Linha, Oleg Popov och Christopher Stroud.
2. Den moçambikiske landsbygds läraren är av sociala skäl nästan alltid en man. Den aktuella feminiseringen av studerandekåren på landets lärarhögskolor kan i detta avseende komma att medföra en ny social definition av läraryrket på landsbygden.
3. Denna artikel behandlar inte mer grundläggande kulturella faktorer som påverkar skolinläringen av det slag Serpell (1993) och Riesmann (1990) belyser, exempelvis kulturellt bestämda synsätt på fostran, lärande och personlighetsutveckling. De studier som ligger till grund för den är mer begränsade.
4. Egentligen »en person som talar portugisiska».
5. Detta är den bild av den matrilineära släkten som förekommer på de Makondeskulpturer som högst upp återger det ofta mytiska släktöverhuvudet och därunder det träd av tätt ihopslingrade släkt- eller familjemedlemmar som har samma ursprung, tillhör »samma mage», och som för sin överlevnad är beroende av den samhörighet som detta gemensamma mytiska ursprung uttrycker och garanterar.
6. I enlighet med den nya politiska linje som regeringen efter enpartiväldets och socialismens fall satsat på ska viss administrativ makt tillerkännas denna traditionella struktur, vilket lett till att den lokale kungen eller *regulon*, och hans *wahumu* (pluralform av *humu*), efter att tidigare ha förnekats politiskt numer förväntas sköta en del av statsapparatus angelägenheter på lokal nivå. Ironiskt nog sker denna förändring samtidigt som det traditionella släktsamhällets samhällsorganisation sakta vittrar sönder på grund av ekonomiska förändringar och auktoriteten hos dessa traditionella ledare blir allt svagare.
7. En liknande strukturell position intas av landets lärarhögskolor och på ett sätt som tenderar att göra dem till ett hinder för primärskolans utveckling. Eftersom en plats som lärarkandidat eller lärarutbildare håller dörren öppen för fortsatta studier, rekryterar dessa högskolor huvudsakligen studenter och lärare vilka uteslutits från sekundär- respektive den högre undervisningen, vilkas sociala ambitioner är riktade uppåt i samhället och vilka tenderar att se ned på primärskolan som allmänt har låg social prestige. Lärarutbildare som intervjuades lät ofta förstå att deras nuvarande sociala tillstånd var tillfälligt och underströk att deras huvudsakliga roll var att tillhandahålla en »teoretisk» grund för goda undervisningsvanor hos de blivande

lärarna och inte att undervisa om hur man rent praktiskt undervisar i primärskolan. Genom att på så sätt återskapa en boskillnad mellan ›teori› och ›praktik› lyckades de också fria deras eget yrke från misstanken att i något avseende stå nära primärskolelärarens (Baloi & Palme 1996).

8. När den mycket ansedde lokale kungen, regulo Muhula, som i intervjuerna med honom gärna talade om »sin» skola, av undertecknad inbjöds att närvara vid en skolceremoni där material överlämnades till skolan som gåva, var det exempelvis uppenbart att han inte alls kände sig hemma i denna miljö. Denne världserfarne man var nervös, vilket aldrig hände i andra sammanhang.

9. Som Alice Dinerman (1994) påpekar i sin kritik av Christian Geffrays (1991) bok om bakgrunden till kriget i Moçambique, är den utanförstående antropologen ständigt utsatt för risken att skapa en homogen bild av det samhälle han eller hon studerar, under det att detta samhälle i själva verket ofta är sammansatt av krafter som motverkar varandra. När det gäller attityderna till sexualundervisning i skolan bland bönderna i detta matrilineära släktsamhälle, fanns det exempelvis en tendens att den lokale kungens och ledande *wahumu*, släktöverhuvuden för de stora släkterna, intog en mer konservativ hållning än andra bönder. Detta bland annat sannolikt därför att de hade symboliska och materiella intressen i de traditionella initiationsriterna som ofta betalades in natura av de deltagande familjerna. Familjer som intog ledande ställningar i de lokala kristna församlingarna tenderade ofta att vara mer tveksamma mot samma initiationsriter, bland annat därför att deras egen ställning till en del vilade på ett erkännande från den katolska missionen som förhöll sig öppet kritisk.

10. Även om skoleffektivitetsforskningen under senare år har börjat visa större intresse för skolors så kallade kontext liksom för kulturella och sociala skillnader mellan skolor (Proudford & Baker 1994), gör de statistiska genomsnittsmått och de tämligen torftiga kategorier – påtvingade av behovet att identifiera variabler som kan operera i statistiska analyser – som denna forskning försöker reducera en ofta komplicerad verklighet till, att den ofta också är helt oanvändbar när det gäller att fylla de program med innehåll som kan förbättra kvaliteten på skolundervisningen. Men eftersom detta slags makroorienterade perspektiv väl överensstämmer med perspektivet hos många utbildningsplanerare och eftersom handlare i skoleffektivitetsforskning inte direkt saknas på marknaden, är denna forskning under expansion i utvecklingsländer. Detta hänger sannolikt också samman med att utbildningsforskning som socialt fält i dessa länder som regel är svagt utvecklad och att denna tradition därför ofta inte möter starkare motstånd från exempelvis didaktiskt, lingvistiskt eller sociologiskt/antropologiskt orienterad forskning.

LITTERATUR

- Baloi, O. & Palme, M. 1996: *Vocação ou exclusão? Um estudo sobre o professor primário recém-formado* /Vocation or exclusion? A study of the recently trained primary school teacher/. (Cadernos de pesquisa, 11) Maputo: INDE.
- Bourdieu, P. 1979: *La distinction. Critique sociale du judgement*. Paris: Minuit.
- Chiau, S. 1994: *O ensino da Geografia na 5a classe: influência do vivido na representação e aprendizagem de alguns conceitos* /Geography teaching in Grade 5: the influence of the living-experience on the understanding and learning of some concepts/. (Cadernos de pesquisa, 6) Maputo: INDE.
- Dinerman, A. 1994: In search of Mozambique: the imaginings of Christian Geffray in La cause des armes au Mozambique. *Anthropologie d'une guerre civile. Journal of Southern African Studies*, 20(4), 569–586.
- Fuller, B. & Clarke, P. 1994: Raising school effects while ignoring culture? Local

- conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119–157.
- Geffray, C. 1990: *Ni père, ni mère. Critique de la parenté: le cas makhuwa*. Paris: Seuil.
- Geffray, C. 1991: *La causes des armes au Mozambique. Anthropologie d'une guerre civile*. Paris: Karthala.
- Hewson, M. 1988: The ecological context of knowledge: implications for learning science in developing countries. *Curriculum Studies*, 20(4), 317–326.
- Hewson, P. & Hewson, M. 1984: The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1–13.
- Horton, R. 1993: *Patterns of thought in Africa and the West. Essays on magic, religion and science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. 1997: *Final report and recommendations from the Evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. II. Language issues*. (Sociology of Education and Culture Reports No 18) Stockholm: HLS Förlag.
- Jasso, M., Januário, F. & Popov, O. 1997: *Contextual and conceptual framework for understanding primary science curriculum in Mozambique*. Maputo: INDE.
- Kilborn, W. 1997: *Final report and recommendations from the Evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. III. Mathematics*. (Sociology of Education and Culture Reports No 19) Stockholm: HLS Förlag.
- Linha, M., Palme, M. & Xerinda, C. 1997: *As concepções das crianças e o ensino de Ciências Naturais /Children's conceptions and the teaching of science/*. (Cadernos de pesquisa, 21) Maputo: INDE.
- Palme, M. 1993: *The meaning of school. Repetition and drop out in the Mozambican primary school*. (Education Division Documents, 60) Stockholm: Sida.
- Palme, M. 1997: *Final report and and recommendations from the Evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique. 1. General issues*. (Sociology of Education and Culture Reports No 17) Stockholm: HLS Förlag.
- Peacock, A. 1995: Access to science learning for children in rural Africa. *International Journal for Science Education*, 17(2), 149–166.
- Proudford, C. & Baker, R. 1994: Looking at school improvement from a contextual perspective. *School Organisation*, 14(1), 21–35.
- Riesmann, P. 1990: The formation of personality in Fulani ethnopsychology. I M. Jackson & I. Karp (red): *Personhood and agency. The Experience of self and other in African society*. (Uppsala Studies in Cultural Anthropology, 14) Uppsala: Almqist & Wiksell International.
- Serpell, R. 1993: *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stroud, C. 1996: The development of metropolitan languages in post-colonial contexts. Language contact and language change. The case of Portuguese in Maputo. *Nordic Journal of Linguistics*, 19(1), 183–214.
- Vedder, P. 1994: Global measurement of the quality of education: a help to developing countries? *International Review of Education*, 40(1), 5–17.