

En studie av kolonitidshistorie slik den er brukt, og kommer til uttrykk på en ungdomsskole i Tanzania

- Fra Moshi, Kilimanjaroregionen, Tanzania

Masteroppgave i historiedidaktikk
Universitetet i Stavanger, Våren 2016
Siri Maria Tjelta



Bilde: Mshana, Emason



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Historiedidaktikk masteroppgave	Våren 2016 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Siri Maria Tjelta (signatur forfatter)
Veileder: Ketil Knutsen	
Tittel på masteroppgaven: En studie av kolonitidshistorie slik den er brukt og kommer til uttrykk på en ungdomsskole i Tanzania Engelsk tittel: A study on colonial history as it is used and conveyed through a secondary school in Tanzania	
Emneord: Kolonitidshistorie, ungdomsskolen, Tanzania, historiebruk, historiedidaktikk	Sidetall/antall ord: 112/40 025 + vedlegg/annet:.....44/ 18 189 Stavanger, 18.05.2016..... dato/år

Forord

Jeg reiste til Tanzania første gang i 2014, som frivillig gjennom en lokal NGO (non government organization) kalt Pamoja Afrika. Pamoja Afrika drives av en lokal familie i samarbeid med internasjonale aktører. Prosjektets hovedfokus har over mange år vært å bedre levekårene i Makanya, som er en svært fattig landsby med store utfordringer i tilknytning til fattigdom og HIV/AIDS. Arbeidet gjøres i samarbeid med lokalbefolkningen, og med hjelp av frivillige. Målet på langsikt er at landsbyen etterhvert vil bli et bærekraftig samfunn som drives av lokalbefolkningen selv.

Hverdagen jeg opplevde i landsbyen var svært annerledes fra alt jeg har opplevd før, og jeg tok med meg inntrykk både på godt og vondt hjem til Norge. Det som uten tvil gjorde sterkest inntrykk, var menneskene jeg møtte i Makanya. Gjestfriheten og omsorgen folk viste, var overveldende.

Etter 2014 har jeg vært svært fasinert av Tanzania. Jeg har reist tilbake ved enhver anledning jeg har hatt, og menneskene jeg møtte i 2014 har jeg ikke klart å gi slipp på. Hadde det ikke vært for dem, hadde jeg heller ikke fått muligheten til å gjennomføre denne studien. Jeg vil derfor takke hele Mshana familien. Spesielt Emason Mshana og Samson Godson Mshana, som støttet meg, delte av kunnskapen sin og tok vare på meg gjennom tre måneder i Tanzania. Jeg vil også takke Solfrid Thunold som i 2014 var koordinator for Pamoja Afrika. Hennes engasjement og veiledning i alle spørsmål om Tanzania, Makanya og generelle bekymringer har vært uunnværlig.

Jeg vil takke hoved veilederen min Ketil Knutsen, som har hatt troen på prosjektet og gitt meg grundig veiledning, støtte og inspirasjon hele veien. Jeg vil også takke biveilederen min Ketil Fred Hansen som frivillig har satt av tiden sin til å veilede meg, som har gitt inspirasjon, og som helt fra starten har gitt meg tro på at jeg ville greie å gjennomføre prosjektet. Jeg vil takke familien min. Venke Tjelta og Svein Tjelta som alltid stiller opp og er mine støttespillere og forbilder. Jeg vil også takke søstrene mine Heidi Tjelta og Nina Tjelta, og min beste venninne Emilia Nyvoll, som har holdt ut å høre om denne oppgaven nå i et år, og som har motivert meg. Sist men ikke minst, vil jeg selvsagt også takke alle elevene og lærerne ved ungdomsskolen i Moshi, og andre som har delt av kunnskapene og tankene sine i denne avhandlingen, som har gjort prosjektet mulig.

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan en vanskelig historie er blitt håndtert og formidlet gjennom historiefaget i skolen. Denne vanskelige historien er historien om Tanzanias kolonitid. Tanzanias kolonitidshistorie representerer en historieepoke preget av undertrykkelse, utnyttelse og dominans fra utenlandske makter. I prosjektet har jeg studert hvordan kolonitidshistorie er representert i en undervisningskontekst, med utgangspunkt i forskning fra en ungdomsskole i Moshi, Tanzania.

Det tar ofte lang tid før en historie preget av traume nøytraliseres. Det kan gå årevis før en nasjon anerkjenner en kompleksitet i det som skjedde, og før folk igjen blir betraktet som folk, ikke faste kategorier basert på nasjonalitet, religion eller etnisitet. Vi kan gjenkjenne denne mekanismen fra Norge etter andre verdenskrig. Fortellingene som ble fokusert på i det offentlige og i skolen, var historier om tapre nordmenn og onde nazister. Samarbeid og komplekse relasjoner mellom de to kategoriene falt i skyggen.

Tanzania ble en uavhengig nasjon i 1961, og i denne fasen ble historie et redskap i samlingen av et folk. Det ble fokusert på lidelseshistorien som tanzanianere delte, og det ble fokusert på overgrepet som de tidligere kolonimaktene hadde påført det tanzanianske folk. Storbritannia og Europa representerte i denne konteksten Tanzanias motpol, og den felles fienden. Tanzanias første presidenten, Julius Nyerere, mente det var avgjørende at det tanzanianske folk måtte ”dekoloniseres”. Dette innebar å slutte å se britisk kultur som idealet for hvordan et sivilisert samfunn skulle se ut. Nyerere vektla verdier fra pre – koloniale samfunn, og han mente det var disse verdiene samfunnet måtte bygges på. Et annet viktig grep, var å hente frem historier fra pre – koloniale samfunn for å vise at Tanzania hadde sin egen historie, før europeerne kom til Afrika. I skolen ble pensum nasjonalisert, og elever fra hele Tanzania skulle få den samme utdannelsen. I historiefaget ble det formidlet en nasjonalt konsoliderende historie, som bygget på nasjonens felles verdier. Formidling av historie gjennom historiefaget i skolen, har mye å si for hvordan elever forstår verden i dag. Nesten seksti år etter kolonitid, er temaet enda preget av tabu. Ikke bare fra et tanzaniansk ståsted. Historien er ofte fra et europeisk perspektiv, forbundet med barbari og skam. Kolonitidshistorie slik den formidles i dag, har fremdeles en tendens til å ikke vise kompleksitet.

Summary

In my master thesis I have studied how a difficult story has been handled and conveyed through the history subject in school. This difficult story is the story about colonial times in Tanzania. The history about colonial times in Tanzania represents narratives of oppression, exploitation and domination by foreign powers. In this project I have examined how the colonial epoch is represented in an educational context, based on research from a secondary school in Moshi, Tanzania.

It usually takes time to recover from a trauma. Many decades can pass before a nation is able to accept the complexity in what happened, and before people are seen as people, not categories based on nationality, religion or ethnicity. We experienced this mechanism in Norway after the Second World War. The stories that were focused on in public and in schools, were stories about brave Norwegians and evil Germans. Cooperation and complex relations between the two categories was left in the shadow.

Tanzania became an independent nation in 1961, and in this post-colonial phase, history became an important tool to unite the people. The histories about shared suffering among Tanzanians, and the stories about oppression by the former colonial regimes, was the stories that were focused on. Britain and Europe represented the common enemy in this context. The first president of Tanzania Julius Nyerere, believed it was crucial for the people of Tanzania to become decolonized. By this he implied that people had to stop looking at Britain as the ideal, or the model of how a civil society should be. Nyerere emphasised values from pre-colonial societies, which he believed that the nation should be founded up on. It also became important to show histories from pre-colonial societies, to make it clear that Tanzania had its own history before the Europeans came to Africa. In Tanzanian schools, the curriculum was nationalized. This meant that pupils from all over the country would get the same education. The history that was thought, was intended for national consolidation, and students learned common national values. How pupils learn history in school, and what they learn, is important for their understanding of the world. Almost sixty years has past, since the colonial time. However, the topic is still difficult. It is not only difficult from an African point of view. The narratives are from a European point of view, often related to atrocities and guilt. History about colonial times, still has a tendency of not showing complexity.

Innhold

1. Innledning.....	8-14
1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling.....	8-9
1.2 Avhandlingens oppbygning.....	10-12
1.3 Forskningsstatus.....	12-14
2. Behandling og bruk av Kolonitidshistorie i det post – koloniale Afrika.....	14-21
3. Tanzania; En historisk kontekst.....	21-23
4. Utdannelse i det pre-koloniale, det koloniale og det post-koloniale Tanzania – Hvordan er dagens tilstand i skolen?.....	23-33
5. Metode og datainnsamling.....	33-46
5.1 Fordommer og læringsprosess.....	34-35
5.2 Intervju.....	35-37
5.3 Observasjon.....	38
5.4 Dokumentanalyse.....	38-39
5.5 Utfordringer og planendringer underveis.....	39-41
5.6 Etske vurderinger.....	41-42
5.7 Utvalg.....	42-44
5.8 Validitet og reliabilitet.....	44-45
5.9 Etske vurderinger rundt undervisning i fremmed land, som forskningsmetode....	45-46
6. Tekstboken og <i>Syllabus</i>	46-66
6.1 <i>Syllabus</i>	47-55
6.2 Tekstboken.....	56-65
6.3 Oppsummering.....	65-66

7. Lærerne; Undervisning, historiesyn og kolonitidshistorie.....	67-92
7.1 Lærerne; Undervisning og historiesyn.....	68-80
7.2 Hvilke historier ble fortalt?.....	81-90
7.3 Oppsummering.....	90-92
8. Elevers forståelse av kolonitidshistorie, og den nasjonale feiringen	
”National Torch”.....	92-104
8.1 Elever i undervisning; forståelse av, holdninger til og refleksjoner om kolonitidshistorie.....	93-99
8.2 Oppsummering.....	99-101
8.3 Historiepraksis: ”National torch”.....	102-104
8.4 Oppsummering.....	104
9. Et splittet syn på kolonitid?- ”På den ene siden ser vi at disse menneskene brakte oss bibelen, på den andre siden så slo de oss.....	105-113
10. Konklusjon.....	114-119
Litteratur og primærkilder.....	120-124
Vedlegg.....	125-156

En studie av kolonitidshistorie slik den er brukt og kommer til uttrykk på en ungdomsskole i Tanzania

- Fra Moshi, Kilimanjaro regionen, Tanzania

1.

Innledning

1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling

Bakgrunnen for studien er en interesse jeg fikk da jeg arbeidet som frivillig i Tanzania i 2014. Jeg arbeidet på en ungdomsskole hvor disiplin og lydighet var ansett som særdeles viktig, noe som kom sterkt til uttrykk gjennom kommunikasjonen mellom lærere og elever, og i hverdagsritualene. Første dagen på skolen ble vi møtt av at alle elevene var oppstilt i rader framfor oss. De ønsket oss velkommen, marsjerte på stedet, og de ble bedt om å gjøre en spesiell klapp til ære for oss. Når dette var over, holdt rektor en lang hyllest, nærmest om hvordan vi hadde kommet for å redde skolen med våre kunnskaper.

Dette var en utrolig sær og ubehagelig opplevelse, og som usikker student, med mye mindre erfaring enn de andre lærerne, føltet dette absurd. Det var flere tilfeller, hvor det kom tydelig til uttrykk at lærerne ved skolen idealiserer vestlige land. De var opptatt av internasjonalt samarbeid, og mange av lærernes drøm, var å få mulighet til å arbeide på en skole i Europa. På den andre siden, var også nasjonalisme sterkt innebygget i skolehverdagen. Skoledagen startet med nasjonalsang, og elevene byttet på å holde taler om historiske hendelser i Tanzania. Disse talene inneholdt noen ganger kolonitidshistorie, hvor det ble lagt trykk på europeisk undertrykkelse og utnyttelse.

Opplevelsene fra skolen; disse veldige ytterkantene av idealisering på den ene siden, og nasjonalisme som fokuserte på kolonitidens undertrykkelse på den andre, fikk meg til å lure på hvordan undervisning av kolonitidshistorie foregår. Hvordan kommer denne splittede holdningen til vestlige land til uttrykk i undervisningen?

Høstsemesteret arbeidet jeg som lærer på en ungdomsskole i Moshi. Jeg kom i kontakt med skolen via bekjente i Tanzania. I Tanzania er ordinært nivå i ungdomsskolen delt inn i Form en, Form to, Form tre og Form fire.¹ Jeg underviste en Form tre klasse, tilsvarende tiende klasse i Norge, hvor elevene vanligvis er i seksten, sytten års alder.² På den måten, fikk jeg mulighet til å delta i skolehverdagen.

Studiens problemstilling er: *Hvordan brukes kolonitidshistorie på en ungdomsskolen i Tanzania, og hvordan kommer den til uttrykk gjennom lærere og elever?* I studien har jeg som sagt fordypet meg i historieundervisningen i Tanzania, med fokus på historie om Tanzanias kolonitid. Hvordan brukes historie fra kolonitiden, hvilke historier fortelles, hvilke fortelles ikke, og eventuelt hvorfor?

Gjennom analyse av lærernes lærebok, *syllabus*, for historiefaget på ungdomsskolen, vil jeg se på læringsmål og ideologiske føringer som underbygger organiseringen av historiefaget. *Syllabus* er lærernes undervisnings guid i historiefaget. Den inneholder læringsmål, kompetansemål, læringssyn for undervisningen, temaer elevene skal ha kunnskap om, og undervisningsmetoder som lærerne oppfordres til å benytte. Jeg kommer gjennom oppgaven til å bruke navnet *syllabus* når det er snakk om denne undervisnings guiden. Gjennom analyse av *syllabus*, skal jeg undersøke hva politikerne ønsker å oppnå med historieundervisningen. Hvilke verdier tas sikte på å videreføre til elevene, og hvilke kunnskaper om kolonitidshistorie legges det opp til at elevene skal utvikle?

Jeg vil også foreta en analyse av tekstboken til tiende klasse, som omhandler kolonitidshistorie. Dette for å studere hvilke historier som fokuseres på. Jeg vil undersøke lærernes praksis, og jeg vil gjennom intervju og samtaler, studere hvilke refleksjoner lærere gjør seg om undervisning. Hvordan forholder lærerne seg til *syllabus*? Hvordan ser de på historie? Hvilke historier vektlegges hos lærere, og hvordan representeres kolonitidshistorie i deres oppfattelse? Jeg ønsker også å undersøke hvilke kunnskaper elevene har om kolonitidshistorie, og hvilke kunnskaper de formidler i undervisningen.

¹ I Tanzania er det to nivåer i ungdomsskolen: *Ordinary level* og *advanced level*. På ordinært nivå er elevene vanligvis mellom 14 og 17. På avansert nivå er elevene vanligvis mellom 18 og 19.

² Jeg kommer heretter til å omtale det som i Tanzania kalles Form en, Form to, Form tre og Form fire, for åttende, niende tiende klasse og første videregående.

1.2 Avhandlingens oppbygning

I oppgavens første del, kapittel to, skal jeg undersøke hvordan kolonitidshistorie har blitt bearbeidet og skrevet om i afrikansk historie. Hvordan har afrikansk historie blitt konstruert, og hvilke rolle har kolonitidshistorie spilt i dette perspektivet? Kapitlet kommer til å se på et eksempel fra Uganda, som illustrerer den viktige rollen historie spilte som nasjonsbygger etter frigjøringen. I denne sammenhengen skal vi også se på historie som et redskap gjennom begrepet *historiebruk*.

I kapittel tre vil jeg presentere et kort overblikk over Tanzanias historie. Fra før landet ble kolonisert, til kolonitid og til etter frigjøringen. Etter frigjøringen arbeidet tanzanianske politikere aktivt med å bygge nasjonen. Kiswahili ble innført som Tanzanias nasjonalspråk, og i skolen ble pensum nasjonalisert til å omhandle lokale forhold. En viktig brikke i samlingen av et folk som ikke tidligere hadde opplevd seg som en nasjon, ble å fokusere på den delte lidelseshistorien, som gav en opplevelse av fellesskap. Den delte lidelseshistorien som viste tilbake på kolonitiden. I samlingen av Tanzania, spilte britene en viktig rolle som fiende, i de tanzanianske politikernes arbeid med å bygge en uavhengig stat, og samle nasjonen mot de tidligere kolonimaktene.

Kapittel fire vil undersøke utdanning i Tanzania. Jeg kommer til å se på utdanning, som ble praktisert i samfunn i Tanzania før kolonitid. Denne formen for utdanning har vært skrevet om i afrikansk litteratur, som motpol til utdanning i det koloniale Tanzania. Dette er ofte i forbindelse med å demonstrere styrker ved den pre-koloniale utdannelsen, og svakheter ved utdanning i koloniene. I dette perspektivet, synes jeg det har vært interessant å se hva som er skrevet om utdanning i det koloniale Tanzania, fra forskjellige hold. Både gjennom afrikansk litteratur, og europeisk litteratur. Det er tydelig at informasjonen som blir fokusert på fra et afrikansk og et europeisk ståsted, er forskjellig. Tanzania har vært kolonisert av forskjellige land. Jeg kommer til å fokusere på tiden hvor Tanzania var britisk koloni, og utdannelsen som ble praktisert i tiden mellom 1940 – 1961. Samme kapittel, kommer til å undersøke endringer som ble foretatt i utdanningssektoren, med Tanzanias første president Julius Nyerere. Jeg vil studere Nyereres utdanningsfilosofi, og også modernisering i ungdomsskoleutdannelsen i nyere tid, med utdanningsreformen av 2010.

Kapitel fem, inneholder en metodedel hvor jeg vil presentere fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av, i mitt forskningsarbeid. Jeg kommer i kapitlet til å begrunne valgene mine. Dette i lys av etiske vurderinger, refleksjoner, utfordringer og endringer underveis. Kapitlet vil også inneholde en presentasjon av de intervjuede, som deler sine tanker i avhandlingen.

I kapittel seks, skal jeg undersøke *syllabus* for historiefaget, og tekstboken til en tiende klasse på ungdomsskolen i Tanzania. I tiende klasse, lærer elevene kolonitidshistorie gjennom hele skoleåret, noe som gjorde akkurat dette klassetrinnet, og denne tekstboken relevant for avhandlingen min. Gjennom *syllabus* ønsker jeg å få innsikt i hvilke ideologiske ambisjoner som underbygger historiefaget. Hvilke utdannelse ønsker politikere at unge tanzanianere skal få? Hvilke holdninger, tanker, og evner tar *syllabus* sikte på å overføre til Tanzanias neste generasjon, gjennom opplæring i historie? På bakgrunn av tekstbokens formidling av kolonitidshistorie, ønsker jeg å undersøke hvilke historier som fokuseres på. Hvilke historier om kolonitid, og hvilke syn på perioden formidles via tiende klasses tekstbok?

I kapittel syv vil jeg undersøke hvordan lærernes undervisning foregår. Hvordan formidler de tekstbokens innhold? Hvordan kommer læringsmål, og politiske ambisjoner formidlet gjennom *syllabus*, til uttrykk via lærerne? Jeg ønsker å studere hvilke refleksjoner lærere gjør seg om undervisning, og hvilke læring de ønsker å gi elevene. Kapitlet kommer også til å undersøke hvilke historiesyn som reflekteres hos lærerne. Videre vil samme kapitel ta for seg rammevilkårene lærerne arbeider innenfor, og avslutningsvis skal jeg undersøke konkrete historier som ble fortalt i forbindelse med kolonitid.

I kapitel åtte, vil elevens læring i historie presenteres. Her vil jeg undersøke elevens refleksjoner, tanker og kunnskaper om kolonitidshistorie, på bakgrunn av en undervisningskontekst. Jeg vil undersøke hvordan elever forholder seg til å lære historie, og i dette perspektivet hvilke rolle tekstboken spiller. Kapitlet inneholder også refleksjoner fra to elever, gjennom intervju. Avslutningsvis vil kapitlet studere den nasjonale feiringen "National Torch", som finner sted i Tanzania hvert år. Arrangementet markerer Tanzanias frigjøring. I dette perspektivet, ønsker jeg å undersøke hvordan historien om frigjøring fra kolonidominans, formidles og konsolideres gjennom feiringen. Virker "National Torch" nasjonalt samlende?

I kapittel ni, ønsker jeg å studere hvordan funn fra *syllabus*, tekstboken, lærerne, elevene og to tanzanianere utenfor skolen, står i forhold til hverandre. Hvordan henger de forskjellige delene

i denne forskningen sammen? Henger de i det hele tatt sammen? Virker de forskjellige faktorene inn på hverandre? Finnes det noen aspekter som går igjen i tekstboken, *syllabus* og i de intervjuedes refleksjoner i tilknytning til kolonitidshistorie? Dette kapitlet vil drøfte avhandlingens funn i sammenheng, før jeg i kapitel ti vil besvare problemstillingen, og fremvise en konklusjon.

1.3 Forskningsstatus

Det er forsket mye i tilknytning til utdanning og skolesystemet i Tanzania. Mesteparten av denne forskningen er opptatt av språkpolitikken som ble innført i skolen, da landet ble en selvstendig nasjon. Det er også skrevet en del om rammevilkår for utdanning i Tanzania, i tilknytning til lærerutdanning, ressurser i skolen, og utfordringer.

I direkte tilknytning til undervisningsfag i skolen, er det skrevet en del om engelskfaget og elevers engelskspråklige forståelse. I 2014 ble det utført en studie av Eugenia Lucas Wandela, som undersøker undervisning av naturfag på ungdomsskolen i Tanzania. Når det kommer til studier av historie, og kolonitidshistorie i en undervisningssammenheng, var det lite litteratur å finne fra Øst Afrika. En studie, er Takako Minos forskning fra 2011. Studien undersøker hvordan historieundervisning i skolen, har bidratt til å forme identitetsoppfatningen i Uganda. Mino hevder at et nasjonalisert historiepensum, som i Ugandas tilfelle, er et mektig redskap i å forme elevers oppfattelse av fortiden. Hun hevder at undervisning av historie, har stor innflytelse på elevers identitetsoppfatning, deres syn på egen historie, fellesskap og utvikling av verdier.

I forbindelse med kolonitidshistorie, og minne fra denne perioden ble det i 2005 publisert en studie fra øyen Zanzibar, en del av den forente republikken Tanzania. Studien ble utført av William Cuning Bissel. Ut i fra Bissels funn, mener han å kunne identifisere en tendens til kolonitidsnostalgi på Zanzibar. Bissel hevder at mange mennesker på Zanzibar bruker eksempler fra kolonitid, til å kritisere hvordan forholdene på øyen er i dag.

En annen studie som tar for seg minne i forbindelse med kolonihistorie, er Knut Vilbys verk fra 2007. I følge Vilby var målet med studien hans, at den skulle basere seg på tanzanianeres egne

erindringer og erfaringer fra kolonitid. Han har blant annet intervjuet mennesker som skildrer sine tanker rundt frigjøring fra Storbritannia.

Samuel Felbermair har også sett på minne i tilknytning til kolonitid i Tanzania. Han publiserte i 2012 sitt diplomarbeid, som er fokusert rundt rekonstruksjon av det kollektive minnet i urbane områder, etter frigjøring, og da med fokus på et område kaldt Kariakoo i Dar es Salaam, Tanzania. Felbermair har fordypet seg i prosessene som etterfulgte kolonitid, og nye staters konstruksjon av erindring. Han ser på hvordan utvalget av historie fra pre-koloniale, og det koloniale samfunnet, utgjorde hvordan den offisiell historien ble konstruert, og hvordan det kollektivt minnet ble formet. Han ser også på viktigheten av glemsel knyttet til kolonitid, og da især i tilknytning til videre samarbeid mellom europeiske og afrikanske land.

I min studie, vil historiefaget i skolen kobles opp mot erindring av kolonitid. Hvordan er kolonitidshistorie representert i en undervisningssammenheng? Hvordan blir denne historien behandlet i skolen? Studien vil ikke, som de overnevnte forskningsarbeidene, undersøke minnet til mennesker som selv har opplevd kolonitid. Den vil i hovedsak undersøke hvordan kolonitidshistorie blir betraktet og behandlet i dag. Hvordan har minnet av kolonitid blitt formet i senere generasjoner, i et samfunn hvor historie har vært aktivt brukt, i arbeidet med å bygge nasjonen? Blant annet gjennom nasjonalisering av historiefaget i skolen.

Studien vil undersøke hvordan tekstboken som brukes på en ungdomsskole i Tanzania, formidler kunnskap om kolonitid. Dette vil gi innsikt i hvilke syn på kolonitidshistorie som kommer til uttrykk, og hvilke aspekter ved perioden som fokuseres og de-fokuseres. Språket og formuleringene som er bruk i tekstboken, vil også kunne si noe om hvordan Tanzania posisjonerer seg overfor andre nasjoner i dag. Studien vil gi innsikt i hva politikere i Tanzania ønsker å oppnå med historiefaget. Gjennom analyse av læringsmål i *Syllabus*, vil jeg kunne identifisere hvordan kolonitidshistorie er representert, og på hvilke måte tanzanianske politikere ønsker at denne historien skal tilnærmes.

I og med at studien undersøker kolonitidshistorie gjennom skriftlige verk, og muntlige fortellinger, vil det være mulig å se hvordan politikeres behandling av kolonitid, spiller inn i de intervjuedes oppfattelse av perioden. Det vil kunne gi innsikt i hvilke rolle kolonitidshistorie representerer i enkelt individets oppfattelse av Tanzanias historie, og hvilke rolle Europa spiller i forhold til Afrika i dette perspektivet. Hvilke rolle blir tanzanianere tilskrevet i historien?

Hvilke roller blir europeere tilskrevet i historien? Spiller den historiske bakgrunnen inn på hvordan Europa blir betraktet i dag?

Nesten seksti år er gått siden Tanzania var koloni. Til tross for dette, er perioden den dag i dag preget av ambivalens i menneskers måte å forholde seg til den på. Min studie kan bidra med å belyse hvordan denne ambivalensen kommer til uttrykk. Er kolonitidshistorie slik den formidles i skolen preget av ambivalens? Lærer elever å reflektere over en balansert kolonitidshistorie, eller er historieundervisningen reproduksjon av ideologisk farget fakta? På hvilke måte er kolonitidshistorie representert i en historiedidaktisk kontekst, på en ungdomsskole i Moshi, Tanzania?

2.

Behandling og bruk av Kolonitidshistorie i det post – koloniale Afrika

Hvordan en vanskelig historie, eller et traume blir behandlet, har mye å si for fremtidens forståelse av historie. Kolonitidshistorie er et tema som enda er preget av tabu. Det representerer en historie som er lite flatterende både fra et vestlig og et afrikansk ståsted. Til tross for dette, er kolonitidshistorie avgjørende for å forstå verden i dag. Den er avgjørende for å forstå internasjonale relasjoner, den er avgjørende for å forstå hvordan afrikansk historie er blitt konstruert og den er avgjørende for å forstå hvordan afrikanske nasjoner er blitt til. Kolonitidshistorie er svært komplekst og sammensatt, og det tar for seg en lang tidsperiode preget av variasjoner og endringer. Kolonitidshistorie inneholder historier om vennskap og samarbeid, men et kanskje mer anerkjent bilde av perioden, reflekterer ydmykelse, utnyttelse, brutalitet og rasisme. Kolonitidshistorie står som et svart hull i historien. I et afrikansk perspektiv forbundet med ydmykelse og i et europeisk perspektiv forbundet med barbari.

Naturlig nok, førte minner om undertrykkelse og utnyttelse i den post – koloniale fasen, til at kolonisering ble hardt angrepet. Fredrick Cooper hevder at dette har gått på bekostning av et

grundig studie av kolonitidshistorie.³ Så hvordan ble egentlig kolonitidshistorie behandlet av historikere i den post-koloniale fasen?

Ketil Fred Hansen deler tendensene i afrikansk historieskrivning inn i fire faser: *Koloniskolen, de første afrikanistene, de radikale og revisjonistene*.⁴ Han ser de fire periodene som overlappende, til en viss grad, både i tid og tema, men han mener de forskjellige retningene hadde hegemoniet i afrikansk historieforskning til forskjellige tider. Afrikansk historie, ble ifølge Hansen først en akademisk disiplin i 1960 årene. Tidligere ble historie om Afrika skrevet av kolonitjenestemenn, misjonærer, handelsmenn eller oppdagelsesreisende. Hansen skriver at disse menneskene omtalte seg selv som aktører i denne historien, mens afrikanere var statister: ” *Afrikanere ble pasifisert i historien om Afrika. Europa var sentrum.* ”⁵ Hansen skriver at afrikanske samfunn ble oppfattet som historieløse, siden begrepet om tid ikke fantes i Afrika. Det var en vanlig oppfatning at historie i Afrika, startet da europeerne ankom kontinentet. Det er dette synet på historie, og denne måten å skrive historie på Hansen refererer til som *koloniskolen*.

På 1960 tallet, da løsrivelse fra de tidligere kolonimaktene var et faktum, kom interessen for å finne de afrikanske røttene. Denne retningen var ifølge Hansen opptatt av å skrive afrikansk historie med Afrika som hovedaktør. De overså nærmest europeere, og kolonitidshistoriens betydning. *De første afrikanistene* fokuserte på de indre forholdene i Afrika:

” *Når de første afrikanistene skrev historie måtte de bevise at Afrika hadde sin egen historie. Utgangspunktet for de første afrikanistene var at dersom de samme fenomenene fantes i Afrika og Europa, ville det si at Afrika også hadde historie. Dermed brukte de alle sine krefter på å vise at de samme institusjonene, funksjonene og konseptene som man hadde i Europa også fantes i Afrika.* ”⁶

De første afrikanistene argumenterte, ifølge Hansen, med at Afrika var et så stort og viktig kontinent, at det ikke trengte Europa for å skape dets historie. Cooper skriver at innen denne retningen, var det historie om pre-koloniale samfunn som ble ansett som viktig for nye generasjoner å lære. Eller historier om en antikomoni fortid med motstand, direkte linket til nasjonalistiske bevegelser som hadde ledet afrikanske stater til uavhengighet.⁷ Det var i

³ Cooper, 2005: 33

⁴ Se også Cooper: 2005

⁵ Hansen, 1995: 178

⁶ Hansen, 1995: 179

⁷ Cooper, 2005: 32

hovedsak i Storbritannia denne retningen gjorde seg gjeldende. I Frankrike ble retningen som Hansen refererer til som *de første afrikanistene* forbigått, og de profesjonelle historikerne begynte direkte i en radikal tradisjon. *De radikale* skyldte Afrikas utviklingsproblemer på vestlig innblanding. Hansen skriver at de ensopret så imperialismen og kapitalismen, som årsak til Afrikas forfatning: ” *Dermed integrerte den radikale retningen Afrika i verdenshistorien. Vestens utvikling og Afrikas underutvikling ble sett som forutsetninger for hverandre.* ”⁸

Hansen skriver at hovedargumentasjonen til *de radikale* var at et ujevnt bytteforhold mellom Europa og Afrika, ødela Afrikas muligheter for vekst og utvikling: ” *Kolonistyre ble av de radikale historikerne betraktet som ren undertrykkelse og utbytting. Avkoloniseringen ble sett på som falsk og preget av manipulasjon og fortsatt avhengighet av de gamle koloniherrne.* ”⁹

Den *radikale* retningen fokuserte, ifølge Hansen, på utvalgte deler av den afrikanske historien. De glemte å ta Afrika før europeerne med i betraktning. Hansen skriver at innen denne retningen, ble det ikke akseptert at det fra 1500 – tallet til slutten av 1800 – tallet var et nært samarbeid mellom mange afrikanske og europeiske slavehandelsmenn. Nok et forhold som Hansen tar opp, er at *de radikale* betraktet Europa som en samlet kategori:

” *De nevnte sjeldent noe om Afrikas geografiske, klimatiske og topografiske forutsetninger for produksjon, men holdt seg til Europas utnyttning av Afrika. Dessuten så de alltid på Europa som et samlet sentrum. Men var egentlig handelsmenn, misjonærer og kolonitjenestemenn fra forskjellige Europeiske land identisk?* ”¹⁰

Den fjerde og siste retningen, innen afrikansk historieskriving, som blir presentert av Hansen er *revisjonistene*. Denne retningen fokuserte på sosialhistorie og historiene til vanlige mennesker. Historikerne ble ifølge Hansen opptatt av klima, myter, religion, av synet på døden og seksualitet, av synet på kroppen og av matens og festenes betydning. Hansen skriver at *revisjonistene* ikke fokuserer på forskjellen mellom Europa og Afrika, de ser heller ikke Afrika ut i fra et ensidig europeisk perspektiv: ” *De leker heller med tanken om å skrive Verdenshistorien med Afrika som sentrum en stund for å få vekk Afrikas stempel som periferi.* ”¹¹

⁸ Hansen, 1995: 180

⁹ Ibid

¹⁰ Hansen, 1995: 181

¹¹ Hansen, 1995: 181

Revisjonistene er ifølge Hansen mer opptatt av hva de afrikanske samfunnene tilførte de europeiske, og vise versa. De interesserer seg mindre for hvem som har skyld i utviklingsproblemer i Afrika, og mer for hvorfor det er som det er. Hansen skriver også at pre – koloniale administrative strukturer og sosial organisering, religion og slektskapsforhold, tillegges større forklaringsverdi, når Afrikas utfordringer blir diskutert i dag. Han mener at kolonitiden ikke lenger utelukkende blir sett på som negativ. Afrikanske historikere i dag, ser ifølge Hansen sin rolle som viktig i forhold til å skape nasjonal identitet: ” *Den afrikanske historikeren ser på sin rolle som nasjonal identitetsskaper som viktigere enn å delta i en akademisk diskurs internasjonalt.* ”¹²

I Coopers artikkel, refererer han til en nigerianske forfatteren K. Onwuka Dike, som han mener hadde innflytelse i å legge til rette for et nytt terreng i afrikansk historieskriving i tiden rundt 1956. Dike skriver om interaksjon mellom afrikanere og europeere gjennom handel. Her er handelsstrukturene hovedinteressen. Denne historieformidlingen inkluderer europeere, men i en likeverdig relasjon, i motsetning til hva kolonitidshistorie ofte reflekterer. Ifølge Cooper, anså Dike det som viktig at tekster skulle baseres på afrikanske kilder.¹³

Samuel Felbermair skriver om et hegemonisk minne i tanzaniansk historieskriving. Dette mener han mest sannsynlig er knyttet til en enkelt historie, som er blitt akseptert som den generelle sannheten.¹⁴ Denne historien mener han består av dype brudd, som et resultat av at en ny historie ble konstruert ved frigjøringen.¹⁵ Felbermair skriver at minner eksisterte innenfor grupper blant de lokale under kolonitid, men minnene, og disse gruppenes syn på historie, ble ikke inkludert i den offisielle historien, som vi også så overfor hos Hansen.¹⁶ Ifølge Jacques Depelchin, var et ideologisk prinsipp i koloniadministrasjonen, at afrikansk historie skulle undertrykkes.¹⁷

Depelchin hevder at det er mye stillhet knyttet til kolonihistorie. Han hevder at en av årsakene til dette, har nær sammenheng med en politisk avgjørelse, for å bevare samarbeid mellom de tidligere kolonimaktene og de koloniserte:

¹² Hansen, 1995: 183

¹³ Cooper, 2005: 43

¹⁴ Felbermair, 2012: 19 – 20

¹⁵ Felbermair, 2012: 20

¹⁶ Ibid

¹⁷ Depelchin 2005: 81, sitert i Felbermair, 2012: 21

” These silences are an important aspect of collective memory in context of colonial oppression. From the former colonising powers’ point of view silence – regarding the terror and violence of colonial rule – are essential in order to set a stage where two independent countries can interact as if they had no connecting history. In reality this keeps the inequalities alive, while their roots cannot be talked about. ”¹⁸

Forholdet afrikanere i forskjellige land fikk til kolonitiden, har nær sammenheng med håndteringen og konstruksjonen av denne historien i ettertid. Noen land gikk inn for å tilsynelatende kutte avhengighetsforholdet til den tidligere kolonimakten, ved å nasjonalisere og ta avstand fra alt som hadde med de tidligere kolonimaktene å gjøre. Det ble viktig å få fram det positive ved Afrika og det negative ved Europa, i en nasjonal samling mot en ytre fiende. Utvalget av hvilke historier som ble fortalt, og konstruering av historie for å tjene et politisk formål, er et eksempel på det vi kaller historiebruk. Historiebruksbegrepet defineres av Bøe på følgende måte: *” Historiebruk er når historiekulturen anvendes og er med på å forme mening. Konkret betyr det hvordan kultur eller et samfunn bruker fortiden i form av minnesmerker, høytidsdager, festivaler og andre markeringer. ”¹⁹*

I store deler av Sub Sahara Afrika, satt de nye regjeringene inn nasjonaliseringsprosjekter. Det vil blant annet si, at pensum i skolen ble endret til å speile en afrikansk kontekst, og kiswahili fikk i Tanzania, Kenya og Uganda status som offisielt språk, på lik linje med engelsk. I Tanzanias tilfelle, ble kiswahili nasjonalspråket. Nasjonalisering av skolepensum i Uganda og Tanzania, var et redskap i å sikre en lik nasjonalfølelse, og like nasjonale verdier over hele landet.

En stor utfordring etter frigjøringen, var at nasjonene som ble formet, aldri tidligere hadde eksistert som samlede nasjoner. Før koloniseringen bestod landene i Sub – Sahara blant annet av stammesamfunn, og menneskene som bodde i disse landområdene identifiserte seg ofte med sitt folk, sin stamme eller sin klan. Nasjonalstaten var et fremmed fenomen.²⁰ Til tross for et stort fokus på nasjonalisering innad i en del afrikanske land, og et stort fokus på distansering fra avhengighet til Europa, viste dette seg å være problematisk økonomisk. I mange afrikanske

¹⁸ Depelichin 2005: 79, Sitert i Felbermair, 2012: 22

¹⁹ Bøe, 2006: 204

²⁰ Mino, 2011: 3

land var interaksjon med europeiske land eller Amerika, avgjørende for det økonomiske livet. Dette forholdet har Cooper beskrevet som: ” avhengig uavhengighet. ”²¹

Etterhvert som kolonitiden har kommet mer på avstand, finner vi i dag forskning som viser til nostalgi knyttet til kolonitid. Vi finner også forskning som viser til et sammensatt bilde av holdninger blant lokalbefolkning, i tiden før uavhengighet. William Cuning Bissels studie fra øyen Zanzibar, viser til en følelse av nostalgi, knyttet til kolonitid. Bissel skriver at en tendens han bet seg merke i gjennom intervjuer, var at mennesker brukte kolonitidshistorie som bakgrunn for å kritisere situasjonen på øyen i dag. Historiene han ble fortalt, reflekterte et samfunn i stabilitet og sikkerhet under kolonitid.²² Han skriver at kolonitidshistorie fremstod som idealisert, og den ble ansett for å være et kapittel i historien hvor ting fungerte. Et interessant funn gjort av Bissel, fra arkiv på Zanzibar, viser at denne virkeligheten ikke var reel. Det viser at orden og stabilitet på øyen under kolonitid, var en illusjon. Arkivmaterialet til Bissel viser til uro, skitne gater og lite orden.²³

Bissel hevder at en tendens hos innbyggerne på Zanzibar, var å attribuere alle problemene på øyen, og fiaskoer, til de ”inkompetente” regimene etter Tanzanias første president Nyerere.²⁴ Knud Vildby viser gjennom sin forskning, blandede følelser blant tanzanianere i tiden rundt frigjøring. Han skriver at denne tiden ikke var preget av ensidig glede, men også bekymringer for om forholdene i Tanzania ville forverres. Vilby skriver at det for mange tanzanianere var britene som brakte trygghet, og representerte autoriteten i landet, til tross for at det var få av dem i Tanzania.²⁵

I Vilby og Bissels studier kan vi se en kompleksitet i tilknytning til følelser rundt frigjøring fra Storbritannia. Likevel ser vi at historie som fikk fokus i det offentlige etter uavhengighet, reflekterte et mindre komplekst utvalg. Det var et behov i mange av de nye nasjonene for historie som samlet folket om noe felles, fremfor historier som virket splittende. Dette viser at historie er mer enn en fortelling om hva som skjedde, det er også et redskap i å forme mening ut i fra samfunnsmessige behov, som vi så hos Bøe.

²¹ Cooper, 2005: 34

²² Bissel, 2005: 8

²³ Ibid

²⁴ Ibid

²⁵ Vilby, 2007: 62

Klas – Göran Karlsson undersøker forskjellige former for historiebruk, ut i fra hvilket formål bruken er ment å tjene, og i hvilke sammenhenger denne spesifikke historiebruken vanligvis inntreffer. Han presenterer ulike kategorier for historiebruk: *Eksistensiell historiebruk*, *moralsk historiebruk*, *politisk historiebruk* og *vitenskapelig historiebruk*. Karlsson forklarer at den *eksistensielle bruken* av historie blir trigget av behovet for å huske, eller på den andre siden glemme aspekter i fortiden. Denne formen for historiebruk inntreffer ofte i samfunn karakterisert av usikkerhet, press eller plutselige endringer. I dette perspektivet blir historie et redskap i forbindelse med å opprettholde eller forsterke følelsen av identitet.²⁶

Moralsk historiebruk kommer ifølge Karlsson ofte til uttrykk, i en situasjon hvor en autoritær regjering har blitt utsatt for kritikk, på bakgrunn av politiske endringer. For eksempel innføring av mer åpenhet, som har gitt befolkningen innsikt i essensielle detaljer om fortiden. Detaljer som tidligere har vært skjult.

Ideologisk historiebruk er ifølge Karlsson forbundet med suksessen av idesystemer, som bruker historie for å bygge legitimitet, og rasjonaliserer feil i fortiden, ved å referere til historiske nødvendigheter og lover. I en *politisk historiebruk* er det vanlig at fortiden blir sammenlignet med nåtid, enten for å få frem positive, eller negative forhold. Det blir gjerne brukt av politikere for å sette søkelyset på andre partier, ved å sammenligne et parti med sjelsettende forhold i fortiden. For eksempel da sverigedemokratenes politikk ble sammenlignet med nazisme. Sammenligning av et forhold i dag, og et ekstremt forhold i fortiden, er et mektig redskap, og det er svært illustrerende. Den siste formen for historiebruk Karlsson tar opp, er *vitenskapelig historiebruk*. Denne formen for historiebruk er basert på profesjonelle disipliner, spesifikke regler og standarder, og det er historie i denne betydningen historiefaget er basert på.²⁷

Som vi ser, kan situasjonen som tegnes opp, hvor *eksistensiell historiebruk* kommer til uttrykk, minne om situasjonen mange land i Afrika opplevde etter frigjøring. Samfunnene stod overfor ekstremt press, både utenfra og innenfra, og historie ble et redskap for å bygge nasjonene. Som vi har sett, er ikke historie helt enkelt bare hva man husker fra fortiden. Historie blir konstruert ut i fra behov individuelt, politisk eller i samfunnet, som Bøe skriver. I *politisk historiebruk*, er det alltid et spørsmål om hvilke historier som tjener det politiske formålet, og hvilke historier som gjør seg best i stillhet. Når det kommer til historieskriving, understreker Hansen at

²⁶ Karlsson, 2006: 46

²⁷ Karlsson, 2006:53

historikere alltid er produkt av sin tid: av den ”tidsånden” som er rådende eller det politiske klimaet historikeren selv er en del av.²⁸

3.

Tanzania; En historisk kontekst

Før Tanzania ble kolonisert, fantes det ikke territorialgrenser. Mennesker levde ofte i stamme eller klan samfunn, hvor de delte landområder, kultur, skikker, tradisjoner og språk med andre medlemmer av samfunnet. Ut i fra dagens beregninger eksisterer det rundt 127 forskjellige stammer i Tanzania.²⁹

De tre vanligste ”yrkene”, eller måtene å leve på, var gjennom jordbruk, håndverk og handel, eller bytting. Grunnet handelen var det tidlig kommunikasjon mellom mennesker som levde i området som i dag er Tanzania, og mennesker fra den arabiske verden, andre afrikanske land, og også vestlige land. Handelen langs kysten la grunnlaget for Tanzanias nasjonal språk, kiswahili, som ble brukt av handlende for å kommunisere.

Allerede rundt 700 – tallet, gjennom handel, begynte Arabere å etablere kolonier i området som i dag er Tanzania. Portugisere ankom kystområdene rundt 1500 - tallet, og hadde noe kontroll frem til 1700 – tallet. Tanzania, eller Tanganyika som det først ble døpt, da området ble tysk koloni i 1886, forble under tysk dominans frem til 1919.³⁰ Fra 1919 – 1961, var området under britisk administrasjon. Den tyske og den britiske koloniadministrasjonen, førte splitt og erobringstrategi i Afrika. Territorier som tilhørte sosiale grupper ble delt, og stammer ble splittet. Et eksempel er masaistammen som ble splittet, da Tanganyika og Kenya ble delt i to forskjellige land, Tanganyika kolonisert av tyskere og Kenya av briter.³¹

I britiske og tyske kolonier, ble det benyttet ulike politiske strategier i administreringen. Den tyske koloniadministrasjonen baserte seg på direkte styre av Tanganyika. Direkte styre, gikk ut på at tyskere selv var fysisk til stede i koloniene, og administrerte. I britiske kolonier på den

²⁸ Hansen, 1995: 178

²⁹ Wandela, 2014: 13

³⁰ Komba, 2013: 122

³¹ Komba, 2013:121

andre siden, ble det i hovedsak benyttet en indirekte styreform. Dette innebar å bruke lokale høvdinger eller sjefer til å styre på vegne av Storbritannia.³² Gjennom det direkte styret i tyske kolonier, ble en samfunnsorganisering av europeisk modell, innført i Tanganyika. Dette uten hensyn til de politiske forholdene som allerede eksisterte. Etniske forskjeller og stammer, eller klansystemer, ble nedbygget til en viss grad, i tyskernes forsøk på å etablere makten sentralt. Da britene overtok området i 1919, bygget de opp lokale marionetter, ved å kjøpe høvdinger til å styre på vegne av Storbritannia. På denne måten stimulerte det indirekte styret, til etniske splittelser og en oppblomstring av stamme og klansamfunn.³³

I 1961 ble Tanzania uavhengig, etter en relativt fredelig avkoloniseringsprosess. I tiden frem mot frigjøringen fokuserte tanzanianske politikere på å nedtone etniske, kulturelle og religiøse forskjeller blant folk innad i Tanzania. Det som ble formidlet til folket, og det som ble fokusert på i politiske taler, var tanzanianeres felles opplevelser, felles historie og deres felles erfaring med undertrykkelse.³⁴ De positive historiene som ble fortalt, var historier om et samfunn før kolonitiden. Blant annet, historiene om en pre-kolonial utdannelse, og historier om en tanzaniansk kultur basert på gjestfrihet, samarbeid og generøsitet. Nasjonal identitet ble konstruert i et land, hvor dette tidligere ikke hadde eksistert.³⁵

Tanzania fikk sin selvstendighet i 1961, med landets første president og frihetsforkjemper Julius Kambarage Nyerere. Nyerere grunnla i 1954 TANU (Tanganyika African National Union), han ble valgt til medlem av parlamentet under Tanzanias første valg i 1959. I 1961 ble han valgt til statsminister. Under presidentvalget i 1962, vant han og ble Tanzanias første president.³⁶ Han ble gjenvalgt som president helt frem til 1980, da han trakk seg tilbake fra politikken.³⁷ Tanganyika endret navn til The United Republic of Tanzania tiende desember 1963, etter sammenslåing med øyen Zanzibar.³⁸

Som president hadde Nyerere klare oppfatninger om hvordan Tanzania burde utvikles, og hvordan politikken skulle håndteres. Dette gjennom en overgang til sosialisme.³⁹ Nyerere

³² Pearson, colonialism and the African experience: 118

³³ Ibid

³⁴ Komba, 2013:122

³⁵ Mino, 2011: 3

³⁶ Nasongo & Musungu, 2009: 111

³⁷ Nasongo & Musungu, 2009: 111

³⁸ Mlay, 2010: 40

³⁹ Mlay, 2010: 40

hadde en visjon av Tanzania som et egalitært samfunn, basert på tradisjonelle afrikanske verdier. Han argumenterte for at afrikanske samfunn, før kolonisering, var klasseløse og sosialistiske.⁴⁰ Et viktig grep i arbeidet med å etablere en nasjonal identitet, både i kampen for selvstendighet, og på vegen mot å samle nasjonen, var innføringen av Kiswahili som nasjonalspråk. Dette er et bantuspråk, likt i form og oppbygning som mange av stammespråkene. Dette gjorde at det ble enklere å kommunisere de politiske budskapene til hele befolkningen.⁴¹

Will Komba hevder at nasjonalfølelsen som ble bygget i Tanzania rundt frigjøringen, den nasjonale stoltheten og samholdet mellom folk på tvers av religiøse forankringer, er noe som lever like sterkt i Tanzania den dag i dag, som etter frigjøringen. Han mener også at opplevelsen av nasjonal bevissthet er mye lik, og ikke varierer betydelig ut i fra religiøs tilhørighet:

*” Tanzanian citizens, irrespective of their religious affiliation, do not differ significantly in their preference for the promotion of consciousness. ”*⁴²

4.

Utdannelse i det pre-koloniale, det koloniale og det post-koloniale Tanzania – Hvordan er dagens tilstand i skolen?

Utdannelse i Tanzania har gått igjennom en rekke endringsfaser. Før området, som i dag er Tanzania, ble kolonisert, fungerte utdannelse som en integrert del av samfunnslivet. Det fantes ingen isolert institusjon som het skole. Utdannelse var livet, og ferdigheter for å klare seg i livet, lærte de unge gjennom deltagelse i samfunnene. De første skolene i Tanzania, ble bygget under tysk kolonitid. Da Tanzania ble britisk koloni i 1919, ble den britiske standarden for utdannelse innført i landet. Etter frigjøringen i 1961 endret utdannelsessystemet seg nok en gang. Pensumet i skolene ble nasjonalisert, til å reflektere en afrikansk kontekst fremfor en europeisk. Jeg vil i dette kapitlet undersøke hva pre - kolonial utdannelse innebar, jeg vil se på hvordan utdannelse fungerte under britisk kolonitid, med fokus på tiden mellom 1940 – 1961,

⁴⁰ Nasongo & Musungu, 2009: 112

⁴¹ Wandela, 2014:13

⁴² Komba, 2013 :118

og jeg vil se på endringer som skjedde etter frigjøringen. Videre vil jeg studere hvordan skolesystemet enda i dag er i en endringsprosess.

Som vi tidligere har sett, innen retningen Hansen omtaler som *de første afrikanistene*, ble det etter frigjøringen et viktig poeng å fremheve hva som hadde eksistert i Afrika før kolonitid. Det ble viktig å fremheve at afrikanske land hadde historie, uavhengig av Europa. Et av aspektene som i denne sammenhengen stod i fokus, var den pre-koloniale utdannelsen, som hadde vært praktisert før kolonitid. Det er skrevet mye av afrikanske forfattere om pre - kolonial utdanning, og disse tekstene er ofte preget av stolthet, og svært positive skildringer. Pre – kolonial utdanning blir i mange tekster fremstilt som motpolen til utdanning i koloniene.

I Tanzania eksisterer det, som nevnt, over hundre forskjellige stammer. Hver enkelt stamme, hadde sin særegne kultur, og sitt eget språk. Utdanning i pre – koloniale samfunn, varierte derfor fra stamme til stamme. Et felles fokus i utdannelsen, blir ofte betegnet for å ha vært utdanning av gode mennesker, med gode evner til å håndtere egne liv, og evne til å verdsette lokale skikker.⁴³ I følge Eugenia Lucas Wandela delte mange kulturer noen felles verdier, som kom til uttrykk i utdanningsfilosofien. Disse verdiene gikk ut på å forstå, og finne harmoni med natur, gjennom kunnskap om planter, dyr, jord, vann, og miljøet rundt samfunnet.⁴⁴ I pre-koloniale samfunn hevder R. Sambuli Moshia at visdom og kunnskap var uatskillelig. Foreldre, eldre og tidligere generasjoner hadde en viktig plass i denne utdannelsen. Et av målene ved utdannelsen, var å bevare kulturarven fra familien, klanen, og større grupper.

Den mest synbare endringen fra pre – kolonial utdanning til utdanning i koloniene, var at utdanning i koloniene var en separat aktivitet som foregikk i institusjonen skolen. I britiske kolonier ble det ført en politikk, som ble kalt for adaptasjonspolitik. Adaptasjons konseptet ble gitt offisiell godkjenning i 1925.⁴⁵ Adaptasjonspolitikken vektla en tilpassing av utdannelsen til mentaliteten, evnene, yrkene og tradisjonene til folk i koloniene. Skolepensum skulle være praktisk og funksjonelt, og derfor nært relatert til livet i landsbyen, hvor majoriteten av afrikanere levde. Jordbruk ble sett som svært viktig. Politikken vektla også viktigheten av at

⁴³ Wandela, 2014:13

⁴⁴ Barrington, 1976: 1

⁴⁵ Ibid

fag skulle undervises på morsmålet til de forskjellige stammene, og historie og geografi skulle være nærmere knyttet til det lokale miljøet.⁴⁶

Afrikanske barn gikk i egne skoler, som var ”tilpasset” deres evner og omgivelser. Undervisningssektoren var svært sammensatt, og grunnet forskjellige misjonærers relativt frie spillerom, over lang tid, ble utdannelsen elevene fikk varierende. Det var varierende hvilke språk som var undervisningsspråket. Det var varierende hvilke verdier de som administrerte skolene stod for, og det varierte hvem skolene ble administrert av.

Noen av skildringene fra mennesker som levde under britisk kolonistyre, forteller noe annet enn at elevene lærte egen historie og afrikansk geografi. Slik som vi så overfor at var tanken bak adaptasjonspolitikken. En del av litteraturen som beskriver erindringer til mennesker som selv gikk på skole i Tanzania, under britisk kolonistyre, viser at elevene lærte britisk historie, britiske idealer og verdier, og den britiske nasjonalsangen.

I de tyske koloniene ble kiswahili brukt både i skolene og i administrasjon, noe som førte til spredning av språket.⁴⁷ Britene støttet bruken av lokalspråk i barneskolen, i tillegg til engelsk, men anbefalte engelsk som undervisningsspråk i ungdomsskolen.⁴⁸ Ut i fra litteratur var det enkelte steder misjonærer som underviste på engelsk i barneskolen, da dette var foretrukket av tanzanianske foreldre.⁴⁹ Joshua Fishman viser til en rapport, *Great Britain 1927*, hvor det hevdes at hovedmotivasjonen for mange afrikanske foreldre for å sende barna sine på skolen, nettopp var at de skulle lære engelsk. Et hvert forsøk på å utsette introduksjonen til engelsk, ble ut i fra samme rapporten, tolket som et forsøk fra regjeringen på å holde tilbake afrikanere fra å delta i samfunnslivet.⁵⁰

Fishman hevder at språkpolitikken i de britiske koloniene i Vest Afrika var annerledes enn språkpolitikken i Øst Afrika. Rapporter fra 1951, viser at studiegrupper sendt ut fra det britiske konsilet godkjente bruken av engelsk fra tidlig alder i Vest Afrika, mens i Øst Afrika ble det

⁴⁶ Barrington, 1976: 1

⁴⁷ Mlay 2010: 41

⁴⁸ Fishman, 1974: 165

⁴⁹ Frankema, 2012: 338

⁵⁰ Ibid

foreslått å styrke de lokale morsmålene i barneskolen, og på samme tid forsøke å eliminere kiswahili, i de områdene hvor dette ikke var morsmålet.⁵¹

Den første ungdomsskolen i Tanzania kom i Tabora i 1934, og i 1954, ble utdannelsen etter barneskolen prioritert i politikken. Dette grunnet mangel på kvalifisert arbeidskraft.⁵² Under andre verdenskrig, i 1944, satte det britiske kolonistyre i gang et program for masse innrulling av tanzanianske elever. Philemon Mushi hevder at innrullingene hadde sammenheng med effektene andre verdenskrig hadde på den britiske økonomien. Det førte til et behov for arbeidskraft. Britene satset i denne perioden på å utdanne massene til jordbruksindustri, for å stimulere eksport av varer.⁵³

Når det er snakk om utdanning i britiske kolonier, blir det ofte fremhevet at denne formen for utdanning kun var basert på teori. Dette er ikke riktig. Den formelle formen for utdanning var i hovedsak basert på å lære å lese, skrive og matematikk, men britene praktiserte også ”vocational training” eller yrkesopplæring i sine kolonier.⁵⁴ Utdannelsen var bygget opp slik at den forberedte elever på å fylle bestemte roller i det britiske kolonisamfunnet. De mest vanlige yrkene elever ble trent opp til, var læreryrket og sekretær jobben. Disse yrkene lærte elevene i skolen. Det var også veldig vanlig at elever ble trent til arbeid i basis jordbruksindustri, noe som de lærte gjennom yrkesopplæring.⁵⁵

Utdanning i britiske Tanzania var segregert ut i fra etnisk tilhørighet. Europeisk, asiatisk og afrikansk utdanning var adskilt.⁵⁶ Den var også segregert ut i fra kjønn, og jenter var ikke prioritert. Frankema mener bildet mange har av misjonærskolene i afrikanske land, drevet av europeiske pastorer og prester, er misvisende. Ut i fra hans studier var de fleste misjonærskolene drevet av afrikanere som var konvertert til kristendom.⁵⁷ Britenes indirekte styre, var også noe som krevde at afrikanere selv, etter hvert, skulle overta administrering av skolene og andre sektorer.

⁵¹ Fishman, 1974: 165

⁵² Secondary education and teacher recruitment in Tanzania: 14

⁵³ Mushi, 2009: 78

⁵⁴ Muganda, Kanuwa, Mwerekwe, 2008: 32

⁵⁵ Ibid

⁵⁶ Muganda, Kanuwa & Mwerekwe, 2008: 39

⁵⁷ Frankema, 2012: 340

Utdannelsen i det koloniale Tanzania, var pyramide formet. Dette vil si, at jo høyere opp i utdanningssystemet man kom, jo færre plasser fantes det.⁵⁸ Litteratur gir hovedsakelig inntrykk av at pensum i de britiske koloniene, var basert på britisk kultur og tradisjon. Dette til tross for adaptasjons politikken ideal, om å tilpasse undervisningen til lokale forhold. Mosha beskriver egne erfaringer fra sin skolegang i en britisk koloniskole, og her forteller han om litteraturen som for det meste dreide seg om Europeisk historie. Han forteller også at elevene leste Shakespeare.⁵⁹ Vilbys samtaler med tanzanianere om undervisningen i britiske koloniskoler, viser til lignende forhold.⁶⁰

Kvaliteten i de britiske skolene kunne ofte variere. Den britiske administrasjonen oppmuntrer i starten sterkt til etablering og drift av misjonærskoler, noe som gjorde det vanskelig å holde kontroll over utdannelsessektoren. Dette var motsatt fra for eksempel de franske koloniene, som hadde en streng politikk i forhold til å skille mellom kirke og stat.⁶¹ På 1920 og 1930 tallet hadde misjonærer mye innflytelse over utdannelsen, noe som var økonomisk for den britiske stat, fordi finansieringen av skolene ofte kom fra de religiøse samfunnene selv. Den liberale holdningen britene hadde til misjonærskolene, gjorde det mulig for den britiske stat å utvide den lokale innrulleringen av elever, uten å presse budsjettene.⁶² I 1939 hadde misjonærene ansvar for 82% av de registrerte barneskolene og 62% av den høgere utdannelsen.⁶³ Skolene med dårligst rykte var misjonærenes såkalte "bush" skoler, og landsbyskolene. I disse skolene arbeidet det ofte lite utdannede og ikke engelsktalende kateketer.

Misjonsskolene mistet etter hvert sin stilling i den britiske kolonien, Tanzania. Grunnen til dette var at misjonærene fikk problemer med å finansiere driften av skoler, og avkrevde kolonistaten penger. Regjeringen valgte å løse dette med nedleggelse av misjonærskoler, og investerte heller i å bygge offentlige skoler.

Etter frigjøringen, i 1961 – 1980 ble det innført en utdanningspolitikk av Nyereres regjering kalt "Education for self-reliance". Denne utdanningspolitikken tok utgangspunkt i tanken om at enhver nasjon, burde bygge et utdannelsessystem som spilte samfunnet. For Nyerere var

⁵⁸ Frankema, 2012: 340

⁵⁹ Mosha, 2000: 172

⁶⁰ Vilby, 2007: 65

⁶¹ Frankema, 2012: 337

⁶² Frankema, 2012:338

⁶³ Smith, 1965: 13

utdannelse en viktig del av nasjonaliseringsprosjektet. I utdanningspolitikken som ble presentert etter frigjøringen, ble de tradisjonelle verdiene fra et pre-kolonialt samfunn fremhevet. Det ble slått fast at det var disse verdiene skolen skulle bygge på. Fokuset som ble lagt på pre-koloniale samfunn, gav en opplevelse av delt historie blant tanzanianere, en felles identitet, en felles arv og et felles verdsett:

” The Education provided by the colonial government in the two countries which now forms Tanzania has different purpose. It was not designed to prepare young people for the service of their own country; instead it was motivated by a desire to inculcate the values of the colonial society and to train individuals for the service of the colonial state. In these countries the state interest in education therefor stemmed from the need for local clerks and junior officials; on top of that, various religious groups were interested in spreading literacy and other education as part of their evangelical work. ”⁶⁴

Nyerere er opptatt av å fremheve at han ikke ønsker å kritisere de mange individene som jobbet hardt i forhold til utdannelse, og i organisering av skolene. Han mener heller ikke at alle verdiene som ble overført til Afrika, gjennom utdannelse i koloniene, var feil eller upassende. Kritikken hans går på at utdannelsen var en modell av det britiske systemet, som han mener er et kapitalistisk system, med verdier som speiler dette. De kapitalistiske verdiene som ble overført til Tanzania gjennom utdannelse, mener Nyerere skapte holdninger om menneskelig ulikhet, og han mente dette i praksis, la grunnlag for at svake ble dominert av sterke, og at individuell rikdom ble hovedkriteriet for sosial verdi:

” This statement of fact is not given as a criticism of the many individuals who worked hard, often under difficult conditions, in teaching and in organizing educational work. Nor does it imply That all the values these people transmitted in the schools were wrong or inappropriate. What it does mean, however, is that the educational system introduced into Tanzania by Colonialists was modelled on the British system, but with even heavier emphasise on subservient attitudes and on white-collar skills. Inevitably, too, it was based on the assumptions of a colonialist and capitalist society. It emphasized and encouraged the individualistic instincts of mankind, instead of his co-operative instincts. It led to the possession of individual material wealth being the major criterion of social merit and worth. ”⁶⁵

Under kolonitiden hadde utdannelse av tanzanianere vært begrenset til få. Dette medførte store utfordringer i forhold til utdannelse, samt skrive og lesekyndighet, etter frigjøringen:

⁶⁴ Nyerere, 1967: 2

⁶⁵ Ibid

” The independent state of Tanzania in fact inherited a system of education which was in many respects both inadequate and inappropriate for the new state. It was, however, its inadequacy which was most immediately obvious. So little education had been provided that in December, 1961, we had too few people with the necessary educational qualifications even to man the administration of Government as it was then, much less undertake the big economic and social development work which was essential. Neither was the school population in 1961 large enough to allow for any expectation that this situation would be speedily corrected. On top of that, education was based upon race, whereas the whole moral case of the independence movement had been based upon a rejection of racial distinctions. ”⁶⁶

I sitatet er det tydelig at utdanning stod i fokus etter frigjøringen. Nyerere peker på de mest åpenbart utilstrekkelige forholdene ved utdannelsen i det koloniale Tanzania. Den mest umiddelbare endringen i utdanning etter uavhengighet, var at utdanning ikke lengre skulle være basert på rase. Fokus ble satt på at ingen skulle diskrimineres ut i fra tro eller religiøs tilhørighet. Innrulleringen i skolen økte også. Både på barneskole, og ungdomsskole nivå. Målet var at utdannelsen skulle være universell, slik at alle barn, muslimske som kristne, skulle bli utdannet i de samme skolene.

Reformen som la til rette for dette kom i 1967.⁶⁷ Et annet mål var at barneskoleutdanningen skulle være gratis. Dette målet delte Tanzania med Uganda og Kenya, som fikk igjennom gratis barneskoleutdanning tidligere enn Tanzania. I Tanzania kom ikke ”Free primary education” på plass før i 2001.⁶⁸ Pensum i skolen ble nasjonalisert. Det skulle omhandle Tanzania og Afrika, fremfor Storbritannia. Barn over hele landet, skulle lære det samme. Dette ville legge til rette for at elever fra forskjellige distrikter, kunne besvare de samme eksamensspørsmålene.

Nasjonalspråket kiswahili ble konsolidert gjennom skolen. Språket ble innført som et eget undervisningsfag i barneskolen, og i ungdomsskolen. Det ble også innført som undervisningsspråket i barneskolen. På ungdomsskolen ble språket fra de britiske kolonimaktene beholdt som undervisningsspråk. Samfunnet skulle bygges opp på sosialistiske verdier, rundt tre prinsipper: ” *We have said that we want to create a socialist society which is based on three principles: equality and respect for human dignity; sharing of the resources which are produced by our efforts; Work by everyone and exploitation by none. ”*⁶⁹

⁶⁶ Nyerere, 1967: 2

⁶⁷ Oketche & Rolleston, 2007: 2

⁶⁸ Ibid

⁶⁹ Nyerere 1967: 3

Det var på landsbygden utviklingen skulle prioriteres, i og med at det var i disse områdene mesteparten av befolkningen bodde. Barneskoleutdanningen skulle gjøres så fullstendig, at den ville være tilstrekkelig i seg selv, for elevenes liv i landsbyene. Dette hang nært sammen med Nyereres syn på jordbruk, som det viktigste for Tanzanias økonomiske utvikling. Nyerere understreker i artikkelen ”Education for self-reliance” at dette ikke ville bety at det ikke kom til å bli bygget fabrikker og industri, men han så det som høyst urealistisk at mer enn en liten del av befolkningen ville bosette seg i byer, og jobbe i moderne industri i nær fremtid. Utdannelsen ble hovedsakelig tilpasset et liv i landsbyen.

I artikkelen ”Secondary education and teacher recruitment in Tanzania”, hevdes det at ”Education for self-reliance” viste seg å by på utfordringer. Mange elever reiste til byene, fremfor hjem til landsbyen, som utdanningspolitikken hadde tatt sikte på. Utdannelsen elevene hadde, var tilpasset et liv på landsbyen, den kvalifiserte dem ikke for jobb i urbane områder.⁷⁰ I senere år, under nye regjeringer, har hovedvekten i utdannelsen blitt flyttet over til teoretiske fag.

Utdanningspolitikken har også blitt mer og mer desentralisert. Intensjonen med dette var å gi skolene og lokalsamfunnene, mer innflytelse i avgjørelser. Flere avgjørelser som tidligere ble gjort på sentralt nivå, ble med desentraliserings politikken, lagt over til skolenes administrasjoner. Politikken var basert på et syn om at utviklingen måtte skje fra grasrotnivå, i lokalsamfunnene. United Republic of Tanzania (2001b:8) skriver at erfaringen som var gjort i forhold til sentralisert utdanning, som med ”Education for self-reliance”, var at den ignorerte egenarten i de forskjellige lokalsamfunnene.⁷¹

Vi har tidligere sett at utdannelsen i en del øst afrikanske land ble nasjonalisert etter frigjøringen. I forhold til historiefaget, betydde dette at historieundervisning skulle reflektere de nye nasjonene og nasjonale verdier. Det ble satt fokus på historien i en didaktisk sammenheng, altså undervisning av historie i skolen. Undervisningsfaget historie, fikk i skolen en viktig nasjonsbyggende rolle. Dette inkluderte å formidle en nasjonalt samlende historie, og et verdsett som reflekterte den type samfunn de nye statene ønsket å være. Bøe hevder at

⁷⁰ Oketche & Rolleston, 2007: 2

⁷¹United republic of Tanzania 2001b:8; referert til i secondary education and teacher recruitment in Tanzania: 17

historiedidaktikk er det viktigste utgangspunktet for å forstå den rollen historie spiller i samfunnet, og hvordan fortiden kan formidles.⁷²

Mino skriver at med et nasjonalisert pensum i skolen, legges det til rette for at statens tolkning av fortiden overføres til neste generasjon.⁷³ Mino hevder at historieundervisningen la grunnlag for en felles identitetsoppfattelse og en opplevelse av delt fortid i deler av Øst-Afrika.⁷⁴ Hun anser også muligheten til å internalisere nasjonale verdier og myter, gjennom historieundervisningen, som et mektig redskap i nasjonsbygging.

I en nasjonsbyggende historieundervisning, er historiefaget et redskap i å konstruere nasjonal identitet. I denne formen for historieundervisning, er det vanligvis faktakunnskaper om nasjonens historie og stolte, altså samlende skildringer, som står i fokus. Faktakunnskaper og undervisningsinnholdet, er i en slik undervisning det som vektlegges. Frem til 2010, var historieundervisningen innholds-basert i Tanzania. I 2010, gjennom reformen ”Secondary Education Development Program”, var målet til tanzanianske politikere å endre undervisningspraksisen i historie. Utviklingsplanen ble etterfulgt av en revidert utgave av *syllabus*.

Læringssynet som kommer til uttrykk gjennom *syllabus* av 2010, representerer et annet syn på undervisning, enn det vi så overfor. Det heter seg i *syllabus* av 2010, at formålet med utdannelsen er at den skal være kompetanse-basert. Hva vil kompetanse-basert undervisning si?

Kompetanse-basert undervisning er ment å inkludere mer enn bare fakta. Et viktig poeng i denne undervisningen, er at kunnskapen elevene tilegner seg, skal kunne anvendes ikke bare reproduseres. Kompetanse-basert undervisning skal i tillegg til å inneholde kunnskaper i form av fakta, gi elevene ferdigheter de kan anvende. Metoden forutsetter arbeidsoppgaver hvor elever får trene ferdighetene sine selvstendig, eller i grupper. Altså krever metoden både teoretisk og praktisk læring. Kompetanse-basert undervisning innebærer at læringen elevene får, vil gi dem kompetanse og ferdigheter de kan bruke, også i andre tilfeller enn de tiltenkte.

⁷² Bøe, 2006: 205

⁷³ Mino, 2011: 5

⁷⁴ Mino, 2011: 35

For eksempel, så kan man lære et konsept i en spesifikk kontekst, men det er ikke før man mestrer å overføre konseptet til andre tilfeller, at man virkelig kan anvende kunnskapen.

Syllabus av 2010 understreker viktigheten av å aktivisere elevene, og la dem tilegne seg kunnskap på egenhånd. Læreren oppfordres til å innta en veiledende rolle overfor elevene, og støtte dem i deres selvstendige læringsprosess. I *Syllabus* ansees utvikling av selvstendig læring, kritisk tanke og analytiske ferdigheter, for å være det som sikrer kvalitet i utdannelsen. Det fremheves også at elevene skal lese ut i fra et variert undervisningsmateriale. Dette kan illustreres gjennom et av de fem hovedområdene i utviklingsplanen av 2010 (SEDP II) referert til som (a):

*” Improvement of quality and relevance: This will focus on the development and promotion of independent learning, critical thinking and analytical skills, through: the restoration of textbook culture and wide reading of different materials; improving the learning and teaching environment; and time-on-task management for effective learning; improving science teaching at all levels; and introducing Information Communication Technology (ICT) as a tool for teaching and learning. ”*⁷⁵

Ut i fra litteraturen, ønsker jeg nå å reise spørsmål i tilknytning til min egen studie. Hvordan kan jeg anvende studiene som allerede er utført, i mitt eget forskningsarbeid? I lys av Hansens artikkel, som identifiserer forskjellige retninger innenfor afrikansk historie, vil jeg undersøke om jeg kan se likhetstrekk ved enkelte retninger, i mitt eget materiale. Reflekteres noen av tendensene i måten *de første afrikanistene, de radikal* eller *revisjonistene* skrev historie på, i hvordan kolonitidshistorie er representert på en ungdomsskole i Moshi, Tanzania?

På bakgrunn av Karlssons forskning, ønsker jeg å undersøke hvilke form for historiebruk som kan identifiseres i historier som fortelles gjennom lærere, elever, tekstboken og *syllabus*. Videre ønsker jeg å studere hvordan historie om kolonitid, kommer til uttrykk gjennom tiende klasses tekstbok, *syllabus* og de intervjuedes historier. Hvordan står synet på kolonitidshistorie, på en ungdomsskole i Tanzania, i forhold til litteraturen som vi tidligere har sett? Hvordan reflekteres utdanning og andre forhold i det koloniale Tanzania i ungdomsskolens formidling, i forhold til det vi har sett i litteraturen? Hvilke aspekter ved kolonisamfunnet fokuseres på, og hvilke aspekter de-fokuseres?

⁷⁵ The united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training: Secondary Education Development Programme: SEDP II – Final Draft May 2010: Viii

5.

Metode og datainnsamling

Innledning

I prosjektet har jeg valgt å bruke forskjellige metoder for innhenting av data. Jeg har intervjuet, gjort klasseroms observasjoner, og undervist en tiende klasse i kolonitidshistorie. Jeg har også tilbrakt tid med lærere utenfor skolen, og jeg har deltatt i en skolehverdag med elever og lærere, fra halv åtte til halv fire, over seks uker. På denne måten fikk jeg mulighet til å bli kjent med lærere og elever, delta i hverdagsritualer, og jeg fikk delta på lærermøter. Videre har jeg analysert *syllabus* for historiefaget, med fokus på læringsmål og kompetansemål for tiende klasse, og tiende klasses tekstbok.

Jeg hadde i utgangspunktet planlagt studien som en komparativ undersøkelse mellom en skole i Moshi, og en skole i en landsby kalt Ugweno. Med dette utgangspunktet, ønsket jeg å sammenligne hvordan kolonitidshistorie brukes og kommer til uttrykk gjennom historiefaget på to forskjellige skoler, som befinner seg i forskjellige områder. Av grunner som vil bli forklart senere, ble ikke studien fra Ugweno tilstrekkelig for å bruke i en komparasjon. Likevel har jeg brukt samtaler med lærere i Ugweno, for å illustrere en motsetning i synet på kolonitidshistorie mellom Moshi og Ugweno.

Grunnen til at jeg valgte å bruke flere metoder; intervju, egen undervisning, observasjon, uformelle samtaler og dokumentanalyse, var at jeg ønsket å få en god forståelse av menneskene på skolen, og konteksten lærerne og elevene befant seg innenfor. Dette spesielt med tanke på min egen bakgrunn fra en skolegang i Norge, som jeg ikke ønsket å holde opp mot skolen i Moshi. Målet var å se skolen, lærerne og elevene ut i fra sine egne premisser.

Jeg opplevde at kunnskapen jeg fikk gjennom intervju, noen ganger kunne være forskjellig fra kunnskapen jeg fikk i uformelle samtaler. Jeg opplevde også at forståelsen min av lærerne og elevene ble bedre ved å se på tekstboken og *syllabus*. Med dette mener jeg at lærerne spesielt, ofte formidlet verdier og historier som spilte *syllabus* og tekstboken. På denne måten spilte

læreboken og *syllabus* inn på lærere og elevers syn på historie, og historiefaget. De ulike kildene virket inn på hverandre, noe som gjorde at det var vanskelig å skille dem.

Kvale skriver at forskjellige kulturer kan ha ulike former for samspill med ukjente mennesker, både med hensyn til initiativ, direkthet, spørreformer og liknende.⁷⁶ Av grunner som dette, anså jeg det som viktig å bruke tid på å bli kjent med lærerne og elevene på skolen, og skolehverdagen, før jeg gikk i gang med direkte forskning, i form av intervju. I den følgende delen vil jeg presentere fremgangsmåten min, og ta for meg vurderinger og refleksjoner rundt egent forskningsarbeid.

5.1 Fordommer og læringsprosess

Da jeg startet studien høsten 2015, var jeg klar over at det kom til å bli utfordrende å studere og undervis kolonitidshistorie i Tanzania. Det som jeg ikke var klar over, var at de største utfordringene lå i mine egne fordommer. Jeg har min skolebakgrunn fra Norge, hvor det meste jeg har lært om kolonitid er utnyttelsen av Afrika, og imperialismens ugjerninger. Den andre siden som består av samarbeid og et mer nyansert bilde, hadde jeg lite kunnskap om. Litteraturen jeg leste i begynnelsen, reflekterte utgangspunktet mitt. Jeg ønsket å les afrikansk litteratur, siden jeg skulle skrive om Afrika. Denne litteraturen fremhevet ofte det positive ved Afrika, og det negative ved det kolonitiden brakte til Afrika. Dette gav meg et veldig ensidig perspektiv på kolonitidshistorie, noe som jeg etterhvert forstod.

Da jeg leste tiende klasses tekstbok på skolen i Moshi, ble jeg sjokkert over at boken betonet positive aspekter ved kolonitid. I undervisningen brukte jeg mye krefter på å finne ut hvordan jeg som hvite og europeer, skulle undervise tanzaniansk ungdommer om kolonitid. Jeg syntes hele konseptet var svært ubehagelig, til tross for at jeg selv hadde valgt det. Jeg syntes også det var vanskelig å spørre lærere og elever direkte om kolonitid, derfor trådte jeg veldig varsomt. Kanskje jeg også noen ganger trådte for varsomt, og kanskje jeg i noen tilfeller tilla dem jeg intervjuet fordommer som de ikke hadde. Intervjuene ble av den grunn noen ganger i for liten

⁷⁶ Kvale, 2009: 156

grad, sentrert rundt kolonitidshistorie. Jeg ble mer trygg på å stille spørsmål etter hvert, men det hadde vært en fordel om denne tryggheten hadde kommet tidligere.

5.2 Intervju

I forskningsarbeidet mitt har jeg blant annet brukt kvalitative intervju. Det kvalitative intervjuet gir muligheten til å gå i dybden, stille oppfølgende spørsmål, og det gir til en viss grad en frihet til å la samtalen ta uventede vendinger. Jeg forberedte en semi-strukturert intervjuguide, som jeg prøvde å dekke, men intervjuene tok ofte andre vendinger enn jeg hadde forutsett. Intervjuene var uformelle og jeg avholdt dem på skolen, hvor elevene og lærerne var kjente og trygge. Jeg sørget for å være alene med dem jeg intervjuet. Dette i forsøk på å unngå påvirkning så godt det lot seg gjøre.

Jeg intervjuet skolens rektor, to historielærere og en geografilærer, to elever, og en safariguide. Til tross for at safariguiden verken er lærer eller elev ved skolen, har han gjennom mange år samarbeidet tett med skoler i Tanzania i forbindelse med bedring og utvikling i utdannelsestektoren. Det var ikke i utgangspunktet planlagt å intervjuer han, men han viste seg å ha mange refleksjoner både i tilknytning til kolonitidshistorie og utdanning. Jeg mener refleksjonene hans, og historiene som han fortalte, gir oppgaven en interessant stemme. Jeg mener også den er med på å belyse problemstillingen. Safariguiden representerer en stemme utenfor skolen. Den sier kanskje ikke direkte noe om hvordan kolonitidshistorie brukes på en ungdomsskole i Tanzania, men den sier noe om hvordan safariguiden har lært, og blitt fortalt kolonitidshistorie, noe som igjen blant annet viser tilbake på hva han lærte på skolen. En annen faktor som gjør safariguiden interessant, er at han har tydelige meninger om historien som ble, og blir formidlet på ungdomsskolen. Dette gjør at han representerer et overordnet blikk på bruken av historie i skolen. Safariguiden har erfart hvordan utdanning var da han selv gikk på skolen, og gjennom arbeidet hans, vet han hvordan utdanning har endret seg, og hvordan forholdene på skolen er i dag.

En annen stemme jeg har valgt å inkludere, som heller ikke direkte viser til bruken av kolonitidshistorie på ungdomsskolen, er fra en person med bachelorgrad i internasjonale relasjoner fra Makerere universitet i Uganda. Denne personen er født og oppvokst i Tanzania.

Funnene er basert på flere samtaler med han, som jeg har notert, og som jeg mener er verdifulle for oppgaven. Det som gjør denne personen interessant for oppgaven, er hans store kjærlighet til Tanzania. En av de mange ambisjonene hans, er å skrive tanzaniansk historie. Han har klare oppfatninger når det kommer til hvilke historier han mener elevene burde lære, og han mener det særegne ved Tanzania ikke kommer frem i historien. På samme måte som safariguident, gir denne personen også et overordnet blikk i forhold til hva han mener elever skulle lært gjennom historiefaget, og hva han synes om det de lærer i dag.

Før jeg intervjuet elever snakket jeg med rektor ved skolen, som så igjennom spørsmålene mine, og godkjente dem. Jeg tok opp intervjuene med lydopptaker, enten på telefon eller på data, med intervjuobjektens godkjennelse. Jeg sendte de ferdig transkriberte intervjuene tilbake til de intervjuede via e-post, eller så lot jeg dem lese igjennom det jeg hadde skrevet på skolen. Dette for å gi de intervjuede muligheten til å korrigere, dersom de mente det var noe jeg hadde misforstått. Jeg utførte til sammen 7 intervjuer. Dette antallet virker lite med tanke på tiden jeg tilbrakte på skolen. En av grunnene til dette, er at jeg underveis erfarte at kunnskapen jeg fikk i uformelle settinger og i klasserommet, var mer verdifull enn den jeg fikk gjennom intervju. Klasseromssituasjonen var kjent for elevene, og i denne sammenhengen slappet de av, arbeidet med oppgaver og svarte på spørsmål innenfor hverdagslige rammer. Møtet med elevene i klassen, flere timer i uken, lærte meg mye om deres refleksjoner om, og arbeid med historiefaget. Det viste meg også hvilke aspekter ved kolonitidshistorie de bet seg merke i, og de faglige utfordringene de stod overfor.

I intervju med elever opplevde jeg at det lett ble avsporing. Det var noen ganger også vanskelig å balansere, og være lojal både i forhold til lærerrollen og forskerrollen. Elevene kunne noen ganger snakke negativt om de andre lærerne. De forsøkte også noen ganger å få min bekreftelse på at andre læreres handlinger ikke var riktig. For meg ble dette en vanskelig balansegang mellom å få elevene til å føle seg trygg og fri, og å forbli i rollen som læreren deres, i lojalitet overfor de andre lærerne og skolen. Med ettertanke burde jeg på forhånd ha skjönt at det ville bli en vanskelig kombinasjon å være i en rolle som lærer, og intervjuer for de samme elevene. Jeg kunne selvsagt ha spurt andre lærere om å få intervjuer elever i deres klasser, men med utgangspunkt i hvor lite ivrig mange av mine elever var på å bli intervjuet, var jeg redd for å sette andre elever i en situasjon hvor de opplevde press fra andre lærere.

Jeg startet intervjuene med lærere etter å ha vært på skolen en god stund. På dette tidspunktet kjente jeg dem såpass godt at stemningen i intervjusettingen føltes naturlig, som en vanlig samtale. Det virket også som de intervjuede slappet av. Intervjuene med lærerne gav meg innsikt i deres syn på undervisning, historie og kolonitidshistorie. Likevel fikk jeg mer kunnskap og innsikt gjennom dagligdagse samtaler med lærerne på skoleplassen, og i friøktene. Hver dag over seks uker, var det diskusjoner på skoleplassen. De fleste lærerne underviser i to fag, enkelte har kun et fag de underviser. Dette fører til at lærerne har mye fritid, hvor de sitter sammen på skoleplassen og diskuterer. I disse diskusjonene kom det flere synspunkter og perspektiver på en sak, på banen. For meg som utenforstående var dette veldig lærerikt, for å få innsikt i hvorvidt noe var et diskusjonstema, eller en gjengs oppfatting.

I intervju er det mye kunnskap som blir skapt intensivt, over kort tid. Kvale skriver at selv om vi tar hensyn til den gjensidige forståelsen og det personlige intervjusamspillet, bør vi ikke betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Forskningsintervjuet er imidlertid en spesifikk profesjonell samtale, med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet.

Språket kunne noen ganger bli en barriere i intervjuene. Det var ikke alltid jeg forstod hva lærerne og elevene mente, og det var heller ikke alltid jeg greide å være tydelig nok i spørsmålene mine, noe som førte til at svarene jeg fikk, ikke alltid stod i forhold til spørsmålene slik jeg hadde tenkt dem. Engelsk er verken mitt eller de intervjuedes morsmål, dette kunne i enkelte tilfeller skape en kommunikasjonsbarriere. Dette er noe som må tas i betraktning, og intervjuene ville sannsynligvis blitt annerledes om de foregikk på et språk som var mitt og de intervjuedes morsmål. En verdifull innfallsvinkel til kunnskap, var rett og slett å tilbringe mye tid med lærere og lokalbefolkning, både på skolen og på fritiden. Lytte og notere ned samtaler og ny kunnskap når den dukket opp. På denne måten utvidet jeg kontinuerlig kunnskap min, og dersom det var enkelte aspekter i intervjuene jeg ikke forstod, hadde jeg mulighet til å få oppklart dette.

I avhandlingen har jeg valgt å inkludere informasjon fra intervjuene som er relevant for å belyse problemstillingen min. Opplysninger eller informasjon som ikke har noe å si for avhandlingen, har jeg utelatt.⁷⁷

5.3 Observasjon

Jeg gjorde observasjoner over seks uker på skolen, og jeg noterte hver dag. Observasjonene og notatene inkluderer alt fra uformelle situasjoner på skoleplassen og lærerværelset, til mer formelle undervisningssituasjoner. Jeg observerte undervisning, dagligdagse ritualer, kommunikasjon mellom lærere og elever, lærermøter og hvordan lærerne forhold seg til hverandre. Utenom kunnskapen jeg fikk gjennom å observere på skolen, lærte jeg også mye om tanzaniansk kultur, historie og skikker av å tilbringe tre måneder i Tanzania, hvor jeg bodde sammen med lokale.

5.4 Dokumentanalyse

I studien analyserer jeg tekstboken i historie for tiende klasse, og *syllabus* for historiefaget. Jeg hadde tilgang til disse bøkene over seks uker da jeg underviste på skolen i Moshi, og i denne perioden arbeidet jeg intensivt med å analysere dem på bakgrunn av litteratur. Jeg dro også tilbake til skolen etter jeg hadde avsluttet som lærer, for å arbeide med analyse av tekstboken og *syllabus*. Jeg underviste med hjelp av tekstboken, og jeg brukte *syllabus* for å få innsikt i hvordan undervisningen skulle foregå.

Som sagt underviste jeg elever i kolonitidshistorie, og temaet for undervisningen omhandlet *sosiale tjenester i koloniene*. Dette var kapittel fem i tekstboken, og det var dette kapitlet jeg fikk best innsikt i, da jeg henvendte meg til det kontinuerlig gjennom undervisningen. I undervisningen ble det også mer tydelig hvilke aspekter ved historien elevene bet seg merke i fra tekstboken. Jeg har studert de andre kapitlene også, men da kapittel fem har gitt meg det beste grunnlaget for analyse, og da jeg har erfart hvordan elevene responderte på dette

⁷⁷De transkriberte intervjuene finnes vedlagt på side 129. Intervjuenes oppstart og avslutning er ikke spilt inn og tatt med, da dette ikke var av relevans for oppgaven.

innholdet, vil det bli kapittel fem som får hovedfokus. Kapitlene i tekstboken følger den samme malen for hvordan innholdet er formidlet. Derfor vil en hovedvekt på kapittel fem, også si noe generelt om tekstboken. Når jeg sier at kapitlene følger den samme malen, mener jeg at et tema som regel; presenteres, innholdet og betydningen av temaet gjøres rede for, det ser på årsaker, svakheter og styrker og deretter konkluderes det. Illustrasjoner har en svært liten plass i tekstboken. Bokens innhold er i svart hvit, og kun bokens forside er i farger. Illustrasjon og det billedlige i tekstboken har derfor fått liten plass i analysen.

Da jeg hadde tilgang til bøkene skrev jeg mye notater, og jeg analyserte tekstbokens innhold og *syllabus*. Jeg analyserte gjennom å undersøke hvordan kolonitidshistorien representeres, og ved å se hvilke faktorer i tekstboken og i *syllabus* som står i fokus. Skolen i Moshi har ikke tilstrekkelig med tekstbøker til alle elevene, og når det kommer til *syllabus* finnes det kun et eksemplar på skolen. Ideelt sett skulle jeg selvsagt hatt bøkene med meg hjem til Norge. Jeg ser at det er en ulempe for prosjektet at jeg ikke har det.

Til tross for at jeg hadde tilgang til bøkene over en begrenset tid, mener jeg likevel at analysene jeg har gjort er solide for å vise hvilke historier fra kolonitiden som reflekteres i tekstboken og i *syllabus*. Jeg mener også analysen av *syllabus* er representativ for å belyse hvilke politiske ambisjoner som ligger til grunne for historiefaget.

5.5 utfordringer og planendringer underveis

Det oppstod en del uforutsette situasjoner, som gjorde at jeg måtte endre prosjektet en del underveis. Jeg startet planleggingen av masteroppgaven i februar 2015, hvor jeg var i kontakt med venner og bekjente i Tanzania, for å finne ut hvilke muligheter jeg hadde for å basere avhandlingen min på forskning fra tanzanianske ungdomsskoler. Planen var å basere forskningsarbeidet ut i fra flere ungdomsskoler i Tanzania, men det viste seg å bli vanskelig å legge til rette for dette fra Norge. Da jeg reiste til Tanzania i august 2015, hadde jeg fått bekreftet at jeg skulle undervise på en skole i Moshi, og at en skole i landsbyen, Ugweno, også var interessert i å være en del av prosjektet.

Det tok lang tid fra jeg ankom Moshi, til jeg kom i gang på den første skolen, skolen studien bygger på. Elevene hadde sommerferie i to uker, og deretter startet de eksamen. Da jeg endelig kom i gang på skolen, gikk det mye tid med på en nasjonal feiring. I tillegg hadde elevene igjen fri da det var Eid feiring, en muslimsk høytid. Dette gjorde at den første uken på skolen ble amputert, og kun seks uker ble komplett med undervisning.

Da jeg avsluttet på skolen i Moshi, skulle jeg i utgangspunktet ha reist til Ugweno med det samme. Grunnet presidentvalget måtte jeg utsette reisen. Presidentvalget i oktober 2015, var en svært ladet periode, med store politiske uenigheter. Uken etter valget, ble folk oppfordret til å holde seg hjemme, da det enda var uvisst om valget ville medføre opprør og protest. I tillegg stengte de offentlige skolen, og jeg fikk beskjed om at skolen i Ugweno også var stengt, til tross for at dette er en privatskole.

Da jeg reiste til Ugweno, ankom jeg landsbyen senere enn planlagt, da bilen som kjørte meg dit, brøt sammen underveis. Rektor som skulle ta i mot meg, hadde på dette tidspunktet dratt fra landsbyen. Det var heller ingen lærere til stede på skolen. Løsningen på dette ble at jeg fikk bo hos en pastor og hans familie i nærheten av skolen. Det var lørdag og ingen mulighet for å møte lærere eller rektor, før mandagen. Jeg syntes det var utfordrende å bo hos en fremmed familie, og ikke vite noe om hva som skulle skje videre i forhold til skolen. Det virket ikke som at planen med skolen var så klar som jeg hadde fått inntrykk av. Jeg hadde fått beskjed om at jeg skulle bo på skolen, men dette ble endret til at jeg skulle bo hos pastoren hele oppholdet. Verken pastoren eller hans kone forstod engelsk i særlig grad, og konversasjonen jeg selv kan holde på kiswahilie er svært overfladisk.

I planleggingsfasen var jeg ikke i direkte kontakt med skolen. Informasjonen om meg og mitt prosjekt, gikk gjennom to ledd. En venn som videreformidlet informasjonen min til sin far, som er pastor og som samarbeider med menigheten i Ugweno, som skolen tilhører. Jeg ble i landsbyen i noen dager. Gjennom en gudstjeneste som pastoren jeg bodde hos, tok meg med på, kom jeg i kontakt med noen av lærerne som arbeidet på skolen i Ugweno. Lærerne viste meg rundt på skolen, og i samtaler med dem, lærte jeg mye om Ugweno og skolens historie. Elevene hadde eksamen så jeg fikk ikke gjort observasjon av undervisning. Jeg fikk heller ikke sett skolens tekstbok. Dessverre ble ikke studien i landsbyen tilstrekkelig til å kunne bruke i en komparasjon med skolen i Moshi.

Til gjengjeld for at opplegget i Ugweno ikke gikk som planlagt, fikk jeg bedre tid til å se igjennom materialet fra skolen i Moshi. Jeg fikk også tid til å dra tilbake for å supplere informasjon jeg lurte på, eller når jeg erfarte at studien hadde mangler som måtte bekreftes og oppklares.

En utfordring med å samle inn materiale gjennom intervju, som jeg nevnte tidligere, var i relasjon til å kombinere rollen som forsker, med rollen som lærer for de samme elevene. Dette var en vanskelig balansegang. Elevene, spesielt jentene var opptatt av å bli venner, og stilte meg spørsmål om forskjellige ting som opptok dem i deres liv. Spørsmålene satt meg noen ganger i klemme, da de ville vite mine meninger om forskjellige temaer, som jeg vet er preget av store kulturforskjeller mellom Norge og Tanzania. Det hendte også at elever inviterte meg hjem, noe som ble et etisk dilemma. Dette både fordi det ikke var normalt på skolen at lærere dro hjem til elever, med tanke på de andre elevene i klassen, og med tanke på at jeg ikke ville gi elever et feilaktig inntrykk av relasjonen mellom meg og dem.

5.6 Etiske vurderinger

Jeg har i oppgaven valgt å anonymisere de menneskene jeg har intervjuet. Dette gjorde jeg av sikkerhetsmessige årsaker. Tanzania er et land med mye korrupsjon, og regjeringspartiet Chama cha Mapinduzi (CCM), som har styrt landet siden Nyerere, har autoritære og diktatoriske trekk. I intervjuene kom det ofte frem misnøye knyttet til regjeringen av landet. Det kom også mye informasjon som ikke ser bra ut for politikerne. Til tross for at avhandlingen er skrevet på norsk, og at sannsynligheten for at informasjon fra lærere og andre ville kunne skadet dem er liten, har jeg valgt å være på den sikre siden og ikke bruke navn. I forhold til elevene synes jeg heller ikke det var riktig å utgi dem med navn, da de er unge og kanskje ikke alltid tenker så nøye igjennom det de sier. Rektor var også enig i at det var best om lærere og elever forble anonyme i avhandlingen. Jeg forklarte menneskene jeg intervjuet, og ellers de på skolen som var interessert, hva prosjektet i grove trekk gikk ut på.

Kvale skriver at forskningsintervjuet som metode er gjennomsyret av etiske problemer. Kunnskapen som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom

intervjuer og den intervjuede.⁷⁸ Kvale skriver også at intervjuet er knyttet til moralske spørsmål, og at det menneskelige samspillet i intervjuene påvirker intervjupersonen, og kunnskapen som produseres i intervjuet.⁷⁹ Dette kan føre til at to forskjellige intervjuere vil få to helt forskjellige utfall av intervju med samme person. Dette prøvde jeg å være bevisst i forhold til i intervjuene mine, slik at jeg forsøkte å påvirke den intervjuede så lite som mulig. Til tross for dette, er det nærmest umulig for en intervjuer å ikke påvirke intervjuet i det hele tatt.

En av de intervjuede er en venn av meg, noe som både kan være en fordel og en ulempe. En fordel fordi man er tryggere i relasjonen, og er mindre redd for å stille spørsmål, og en ulempe fordi man som venner noen ganger kan påvirke hverandre mer. Jeg prøvde selvsagt å unngå påvirkning så godt det lot seg gjøre. I og med at studien tar for seg en fremmed kultur, og at intervjuene foregikk på engelsk, valgte jeg å enten sende intervjuene tilbake på e-post, eller la de intervjuede se hva jeg hadde skrevet, på skolen. Dette i tilfelle det var misforståelser. Ingen av de intervjuede hadde innvendinger mot det som var skrevet, men de hadde muligheten til å korrigere.

5.7 Utvalg

Studien tar for seg kolonitidshistorie, derfor ble det naturlig å intervju historielærerne ved skolen. I og med at det kun var to historielærere ved skolen på dette tidspunktet, valgte jeg også å intervju en geografilærer. Hovedkriteriet for utvalget var lærernes fag. En annen avgjørende faktor i utvelgelsen, var om lærerne snakket engelsk. Geografilæreren ble valgt fordi han underviste et samfunnsfag, fordi han snakket engelsk og fordi han viste interesse for å delta i prosjektet. Utvalget representerer derfor det sjiktet av lærere på skolen som snakker engelsk. Jeg intervjuet også rektor ved skolen for å få innsikt i administreringen av skolen.

Den ene historielæreren som ble intervjuet er kvinnelig den andre er mannlig. Den kvinnelige historielæreren er muslimsk den mannlige er kristen. I oppgaven kommer jeg til å omtale dem med navnene Dora og Ferdinand. Geografilæreren er mannlig og han er muslimsk. I oppgaven har jeg gitt ham navnet Kassim. Rektor er kvinnelig hun er kristen, og i oppgaven vil hun omtales som rektor. Jeg bruker i oppgaven intervju med to elever, en kristen gutt og en en

⁷⁸ Kvale, 2009: 35

⁷⁹ Kvale, 2009: 79 – 80

muslimsk jente. I oppgaven vil jeg omtale dem som William og Faith. Jeg intervjuet også en safariguide, og jeg har brukt samtaler med en person som har bachelor grad i internasjonale relasjoner. Safariguiden er mannlig og han betegner seg selv som spirituell. Han har fått navnet Elias i oppgaven. Personen med bachelorgrad, er kristen og vil i oppgaven omtales med sitt virkelige navn Samson Godson Mshana.⁸⁰

Forskningen er gjort ut i fra data samlet inn på en ungdomsskole i Tanzania, med et svært begrenset omfang. Derfor kan utvalget ikke sies å være representativt for å vise hvordan kolonitidshistorie kommer til uttrykk på ungdomsskolen i Tanzania generelt. Det kan vise hvordan kolonitidshistorie kommer til uttrykk gjennom syv forskjellige personer. Jeg kan altså ikke generalisere noe på basis av intervjuutvalget mitt. Likevel skal det ikke utelukkes at man kan identifisere en lignende bruk av kolonitidshistorie på andre ungdomsskoler i landet, da *syllabus* er nasjonalisert og ment å legge grunnlaget for historieundervisningen i Tanzania generelt.

Kvale skriver at en forsker må intervjuer så mange personer som han/hun trenger for å besvare problemstillingen sin, hvorvidt dette antallet er stort eller lite avhenger av tema for oppgaven.⁸¹ Han skriver at antallet intervjuerpersoner i kvalitative intervjuundersøkelser, har en tendens til enten å bli for lite, noe som gjør det vanskelig å generalisere, eller for stort, som gjør det vanskelig å få tid til å analysere alt materiale i dybden. Kvales hovedpoeng er at hver undersøkelse har forskjellige formål, og ut i fra dette formålet vil det variere hvor mange intervjuer som trengs.

Det lille utvalget intervjuer jeg har, gjorde det mulig for meg å få en forståelse av menneskene som deltok i undersøkelsen. Det gav meg også mulighet til å bearbeide materialet, og så eventuelt gå tilbake til dem jeg hadde intervjuet, dersom det var informasjon som ikke gav mening. Det tar tid å bli kjent med sosiale koder og normer i en fremmed kultur, noe som også er en delforklaring til det lille utvalget. Jeg brukte tid på å føle meg frem til hva som var greit, før jeg tok initiativ. Utvalget mitt er ikke stort, men det er til gjengjeld grundig. Jeg anså få grundige intervjuer som bedre egent til å besvare min problemstilling, enn mange mindre bearbeidede.

⁸⁰ Grunnen til at denne personen ikke er anonymisert er at han selv ønsker å bli referert til med navn

⁸¹ Kvale, 2009: 129

I prinsipper kunne hvem som helst blitt valgt til denne undersøkelsen. Faktorer som spilte inn og påvirket hvem som ble valg av lærerne, var fagene de underviste, om de kunne snakke engelsk og om de var komfortable med å bli intervjuet. Utvelgelsen av elever var tilfeldig. Jeg spurte hele klassen, og få meldte seg frivillig. Dette kan være enda en ulempe med at jeg fungerte som lærer og forsker på samme tid. Det skal ikke sees bort i fra at enkelt elever var redd for at de ville bli vurdert i intervjuet, til tross for at jeg forsøkte å forklare dem at det ikke var tilfellet. Intervjuene av elevene Faith og William, som jeg bruker i oppgaven, representerer stemmene til to skoleflinke elever, som snakker godt engelsk. Dette gjør at intervjuutvalget helt klart ikke kan si noe generelt om klassen eller elevene på skolen.

5.8 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreper som er blitt mye diskutert i forbindelse med å sikre det kvalitative intervjuets troverdighet og kvalitet. Kvale definerer validitet i et intervju med at det avhenger av den håndverksmessige kvaliteten under undersøkelsen, av kontinuerlig kontroll, fremsettelse av nye spørsmål og teoretisk fortolkning av resultatene.⁸² Her ser vi at validitet har å gjøre med hvordan forskeren går frem i forberedelsen, og under selve intervjuet, og hvordan personen deretter tolker resultatene. Validitet tar også inn under seg hvorvidt man gjennom intervjuet måler det man hadde ment å måle.⁸³

I mine intervjuer fikk jeg kunnskap og informasjon som absolutt var verdifull for studien min, og som var relevant for det jeg ønsket å undersøke. Intervjuene gav meg også mye uforutsett kunnskap, og nye perspektiver, som gjorde at jeg kunne stille mer opplyste og mer dyptgående spørsmål neste gang jeg skulle gjøre et intervju.

Reliabilitet har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre. Kvale skriver at reliabilitet har sammenheng med hvorvidt det samme resultatet kunne blitt reproduisert på et annet tidspunkt av en annen forsker. Altså om intervjupersonen ville endret svaret i et intervju med en annen forsker. Kvale skriver videre at ordvalget i et spørsmål kan føre til ulike svar.⁸⁴

⁸² Kvale, 2009: 252

⁸³ Kvale, 2009: 251

⁸⁴ Kvale, 2009: 250

Som vi ser, kan små finesser som språk og ordvalg spille inn på intervjuet. Dette gjør at den kvalitative metoden, som Kvale skriver, ikke kan garantere for sannhet.⁸⁵

5.9 Etiske vurderinger rundt undervisning i fremmed land, som forskningsmetode

Før jeg bestemte meg for å være frivillig lærer på en skole, visste jeg at engelskkunnskapene til elevene ville være varierende. Jeg visste at noen av dem sannsynligvis ikke mestret språket i det hele tatt. I denne situasjonen vil kanskje noen mene at det er uetisk å forske gjennom undervisning, i og med at jeg selv ikke snakker nok kiswahili til å kunne oversette.

Etter mange samtaler med venner i Tanzania, fikk jeg støtte på at dette ikke ville være et problem, og at det ville være positivt både for meg og elevene. Det er mange i Tanzania som har stor tro på kulturutveksling, og mener det er bra at elever møter mennesker utenfra. I og med at elevenes undervisning skal være på engelsk, og at eksamen foregår på engelsk, bestemte jeg meg for at det burde gå bra å undervise elever på engelsk i seks uker. Jeg antok at dette ikke ville ødelegge for læringen til elevene i historie. Jeg sørget for å gi elevene mye tid i undervisningen til å snakke sammen og forklare hverandre. Jeg forenklet språket, og jeg gav elevene utfyllende notater, slik at de som ikke forstod, eventuelt kunne få noen til å oversette for seg.

For meg virket det som at elevene for det meste hang med i undervisningen. I forelesningssituasjon var det sannsynligvis en del som ikke forstod, men i diskusjon, gruppearbeid, quiz og andre øvelser, samarbeidet elever og forklarte til hverandre. Det som jeg likte med denne forskningsmetoden var at kunnskapen jeg fikk, kom fra en hverdagssetting, som ikke var konstruert. Dette gav meg en naturlig kommunikasjon med elevene, og en kontinuerlig forståelse av de forskjellige elevene. Hvordan de lærte, hvordan de tenkte, hvordan de reflekterte om historie og hva de syntes var vanskelig å forstå. Til tross for at metoden gav mye kunnskap, var undervisningen også veldig krevende, og undervisningsplanleggingen og forberedelsen av notater til elevene tok mye tid.

⁸⁵ Kvale, 2009: 250

Ved å basere forskningen på flere metoder, og gjennom samhandling med prosjektets deltakere over tid, i forskjellige kontekster, mener jeg at jeg har fått en god innsikt i forholdet jeg har undersøkt. Til tross for at forskningsomfanget er svært begrenset.

6.

Tekstboken og *syllabus*

Innledning

I den neste delen av avhandlingen, har jeg analysert *syllabus* for historiefaget i ungdomsskolen, og tekstboken som brukes av en tiende klasse i Moshi. Dette for å finne ut hvilke kunnskaper og ferdigheter disse læreverkene legger opp til at elevene skal utvikle gjennom historiefaget. Jeg vil undersøke hvordan kolonitidshistorie er representert og fremstilt i *syllabus* og i tiende klasses tekstbok. Hvilke aspekter fokuseres på, hvilke aspekter fokuseres ikke på, og hvilke former for historiebruk kommer til uttrykk? Videre har jeg i de følgende kapitlene undersøkt elever, lærere, og to individer utenfor skolens syn på kolonitid. Jeg er interessert i å finne ut hvilke historier som fortelles; via *syllabus*, via tekstboken, og av de intervjuede.

Er det fokus på kolonitidshistorie i Tanzania? Jeg ønsker å studere hva slags holdninger og følelser som er forbundet med en tid preget av utenlandsk dominans. Hvordan blir historie fra perioden brukt av forskjellige aktører i Tanzania? Hvilke historier fortelles, hvilke historier blir eventuelt ikke fortalt, og er det likhet mellom historiene som fortelles av de intervjuede, og de man leser i tekstboken?

Jeg kommer til å se på hvordan tekstboken og *syllabus* brukes av lærerne. Her blir det naturlig å se på undervisningsmetodene, og hvordan tekstboken brukes i undervisningsforbindelse. Står praksis i klasserommet i forhold til *syllabus* idealer, og blir et bredt kildemateriale bearbeidet, i tråd med utviklingsprogrammet for ungdomsskolen? Hvilke syn på undervisning, og spesielt historieundervisning kommer til uttrykk gjennom praksis i klasserommet, og samtaler med lærere? Jeg vil også undersøke hvordan tekstboken er representert i elevenes forståelse av kolonitid. Blir tekstbokens historie gjengitt av elevene, eller legger historiefaget, i tråd med

idealene i utviklingsprogrammet for ungdomsskolen, opp til en reflekterende og kritisk tenkende historieundervisning?

I de neste tre kapitlene håper jeg å kunne besvare spørsmålene overfor. Jeg vil starte med å undersøke *syllabus* for historiefaget, med fokus på det tiende klassetrinnet. Videre vil jeg studere tiendeklasses tekstbok. Deretter vil jeg undersøke lærere, elever, en person med bachelorgrad i internasjonalt samarbeid, og en safariguidees tanker om historie, kolonitidshistorie, undervisning og undervisningsinnholdet på ungdomsskolen. Det siste temaet jeg vil undersøke, er den nasjonale feiringen ”National Torch”, som fant sted på skolen i Moshi, under mitt opphold der. Dette er et arrangement hvor frigjøring fra kolonidominans blir markert. Feiringen er ment å virke nasjonalt samlende. I denne sammenhengen vil jeg diskutere hvilke funksjon feiringen av Tanzanias uavhengighet har.

6.1 Syllabus

Tidligere har vi sett at lærerne benytter en læreguide i historiefaget, som kalles for *syllabus*. Hvert fag har sitt eget *syllabus*. *Syllabus* inkluderer formål for ungdomsskoleutdanning i Tanzania generelt, og spesielle mål for de aktuelle fagene. *Syllabus* inneholder undervisningsplaner for alle de fire klassetrinnene i ungdomsskolen, og den tar for seg alle temaene elevene skal ha gjennomgått innen fullført ungdomsskoleutdanning. I historiefaget er *syllabus* organisert slik at innledningen tar for seg formål med utdanning i Tanzania generelt. Deretter følger kompetansemål for historiefaget i sin helhet. Før læringsmål og kompetansemål for hvert klassetrinn i historiefaget presenteres.

Ungdomsskolen er organisert med fire klassetrinn; Form en, Form to, Form tre og Form fire, tilsvarende åttende, niende, tiende klasse og første videregående i Norge. I *syllabus* er det et kapittel for hvert klassetrinn. Kapitlet starter med læringsmål og kompetansemål for undervisningsåret i historiefaget. Deretter tar hvert kapittel for seg alle temaene som skal være gjennomgått innen undervisningsåret er omme. Hvert av temaene elevene skal lære om i løpet av året, er organisert på følgende måte: Kilder, altså hvilke kilder baserer undervisningen seg på. Her ventes lærerne å supplere tekstboken med andre kilder. Deretter er det vist til

undertemaene innenfor det aktuelle emnet, eksempelvis: Sosiale tjenester i koloniene; 1. Utdannelse i koloniene, 2. Helsetilbud, 3. Vann, boforhold og elektrisitet. Neste bolk viser til undervisnings/lærings strategier. Her er det vist forslag til undervisningsmetoder. Neste område viser til undervisning/lærings materiale, som lærerne kan benytte i undervisningen. Deretter kommer det forslag til vurdering, og antall timer som bør være benyttet i undervisning av det aktuelle temaet.

Hvert tema i pensum inneholder disse kategoriene. Lærerne loggfører det de planlegger for undervisningen, ut i fra henvisningene i *syllabus*. De skriver ned hvilke kilder de har benyttet, hvilke metoder de har brukt, hvilke læringsmateriale de har inkludert, og de presenterer vurderingsformen. Disse loggene sjekkes når det kommer inspektører til skolen.

Som en ettervirkning av utviklingsprogrammet “Secondary Education Development Program”, som ble iverksatt i juli 2010, ble også *syllabus* i alle fag revidert, med formål å reflektere en kompetanse-basert utdanning. Hoved endringen gikk på at utdannelsen skulle tilstrebe å utvikle kompetanse hos elevene, fremfor å overføre faktakunnskaper.⁸⁶

Utviklingsprogrammet (SEDP II) førte med seg endringer i synet på utdanning, som vist til overfor. Forskjellen på en kompetanse-basert og en innholds-basert utdanning, har vi vært inne på tidligere, men kort sagt: En kompetanse-basert utdanning tar sikte på å utvikle kompetanse hos elevene, altså kunnskaper som kan anvendes også utenfor skolen. En kompetanse-basert historieundervisning krever selvstendig elevarbeid, som øver opp refleksjon og kritisk tanke.

Innholds-basert utdanning blir da det motsatte. Nemlig at elevene reproducerer informasjonen som de leser i tekstboken, og mottar av læreren. Undervisningsinnholdet blir i en innholds-basert undervisning det viktigste, fremfor arbeidsformen og tilnærmingen til stoffet, som i en kompetanse-basert undervisning blir ansett å være viktigere. Vi har tidligere også sett på karaktertrekk ved de ulike undervisningsformenes metodiske arbeidsmåter, og elev og lærer rollen. For å summere opp: I en innholds-basert undervisningsform er læreren sentrum. Lærer formidler elever mottar. Undervisningen er ofte bygget opp rundt en lærebok, som inneholder faktakunnskaper elevene er ventet å lære. I en kompetanse-basert undervisning er det ikke selve undervisningsinnholdet, men elevenes anvendelse av kunnskapen, som er det viktigste.

⁸⁶ Organiseringen av *syllabus* vist til overfor, tar utgangspunkt i *syllabus* av 2010

Læreren skal tilrettelegge for at elevene selvstendig kan tilegne seg kunnskap, øve på å bruke kunnskapen gjennom oppgaver, og bli i stand til å anvende denne kunnskapen på en kompetent måte.

For at historieundervisningen skal være kompetanse-basert, fremheves det i utviklingsprogrammet for ungdomsskolen at elevene må ha tilgang til forskjellig undervisningsmateriale. Flere bøker enn tekstboken. I *syllabus* av 2010, blir det vektlagt at undervisningen må unngå repetisjoner, og at læringsprosessen skal bygge på elevdeltakelse.

Omtrent alle læringsmålene og kompetansemålene i *syllabus* inneholder refleksjon og analyse. Vi så tidligere i SEDP II (Secondary Education Development Program) at disse evnene; refleksjon og analyse, er ansett å være det som kjennetegner kvalitet i utdannelsen. I tillegg til at *syllabus* understreker variasjon i kilder som viktig, blir det også fokusert på at variasjon i undervisningsmetoder gir den beste læringen.

Syllabus inneholder, som vi har sett, formål for utdanning i Tanzania generelt, overordnede kompetansemål for historiefaget i sin helhet, læringsmål og kompetansemål for hvert klassetrinn. Disse formuleringene av måloppnåelser for utdannelsen, gir et inntrykk av de politiske ambisjonene som underbygger utdannelsen og historiefaget. Vi skal nå se på hva kompetansemålene og læringsmålene inneholder. Jeg vil begynne med å se på formålene for utdanning på ungdomsskolen i Tanzania, som gjelder for alle klassetrinn i alle fag.

Formålene for ungdomsskoleutdanning i Tanzania, eller; *Objects of education in Tanzania*, inkluderer både individualistiske og nasjonalistiske trekk. Læringsmålene viser til behovet for utdanning i enkeltindividet og på samfunnsnivå. Det uttrykkes behov for utvikling av sosiale evner i individet, både for individet selv, og for samfunnet. Det er også fokus på at utdannelsen må produsere elever som kan fylle de samfunnsmessige behovene. Fire av de syv formålene for utdanning, har nasjonalistiske trekk. Et av formålene reflekterer kun individet, mens to av dem viser til både nasjonalistiske og individualistiske trekk. Jeg synes enkelte av målene fremstår som ganske like, derfor har jeg valgt å fokusere på noen formål, som jeg mener er illustrerende for de målene kommuniserer i sin helhet.⁸⁷

⁸⁷ Alle syv formålene for utdanning i Tanzania finnes vedlagt på side 125

Det først formålet for utdanning reflekter følgende ambisjon: ”*To promote the acquisition and appreciation of the culture, customs and traditions of the people of Tanzania.*”⁸⁸ Her vektlegges lojalitet til nasjonen, kulturarv, og tanzaniansk identitet. Vi så i tilknytning til Nyerere, at verdier fra pre-koloniale samfunn ble fremhevet i forbindelse med nasjonsbygging, etter frigjøringen. Utdannelsen skulle bygges på verdier fra det pre-koloniale Tanzania. Denne ambisjonen speiles igjennom dette formålet for utdanning. Det tanzanianske folk blir omtalt som en enhet, det snakkes om den felles kulturen, og de felles skikkene som det tanzanianske folk deler. Dette gir inntrykk av et ønske om å underbygge en identifikasjon hos elevene med nasjonen, og med hverandre. Målet inneholder en konservativ holdning som er vanskelig å forene med idealet om kritisk tanke.

Hvordan kan man utdanne elever til å tenke kritisk, og samtidig underbygge oppslutning til nasjonen? På den ene siden fremhever *syllabus* at elevene kritisk skal vurdere informasjonen de blir gitt, mens på den andre siden er lærerens oppgave å underbygge oppslutning for, og verdsettelse av det tanzanianske folks kultur og skikker. Dette læringsmålet er en god illustrasjon på hvordan det nasjonalistiske i *syllabus* noen ganger kolliderer med et mer moderne syn på utdanning.

Det neste formålet med utdanning, uttrykker følgende: ”*To develop and promote self-confidence and an inquiring mind, an understanding and respect for human dignity and human rights and readiness to work hard for self-advancement and national development.*”⁸⁹ Dette formålet vektlegger empati, respekt, selvtillit og utvikling, både på nasjonalt og individuelt plan. Formålet inneholder både kollektivistiske og individualistiske trekk. Det vektlegger respekt og forståelse for menneskeverdet, og menneskerettigheter, arbeid for nasjonal utvikling, utvikling av selvtillit og arbeid for fremskritt i eget liv. Et annet fokus som ligger i dette formålet for utdanning, er å utvikle nysgjerrighet hos elevene, og lyst til å utforske. Dette uttrykker en ambisjon om selvstendighet i elevenes læring. Vi så tidligere, i sitat fra Nyerere, at respekt for menneskeverdet, ble ansett for å være et av tre hoved prinsipper, i et sosialistisk samfunn. Prinsippet speiles i *syllabus*.

⁸⁸ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iii

⁸⁹ Ibid

Et tredje av formålene for utdanning sier følgende: *”To enable every citizen to understand and uphold the fundamentals of the National Constitution as well as the enshrined human and civil rights, obligations and responsibility.”*⁹⁰ Her vektlegges også menneskerettigheter. Målet vektlegger ansvar og forpliktelser hos individet, og det vektlegger arbeid med å opprettholde, og forstå konstitusjonen. Konstitusjonen i Tanzania var mye diskutert i forbindelse med presidentvalget i oktober 2015. Det mest omdiskuterte punktet i konstitusjonen, sikrer presidenten ubegrenset makt under alle omstendigheter. En president kan ikke avsettes med lov, han/hun kan heller ikke tas til retten. Hvordan kan undervisning som tar sikte på å utvikle kritisk tanke og selvstendig refleksjon, samtidig underbygge oppslutning om denne konstitusjonen?

Det siste målet, blant formålene for ungdomsskoleutdanning i Tanzania, som jeg vil undersøke, sier følgende: *” To guide and promote the development and improvement of the personalities of the citizens of Tanzania, their resources and effective utilization of those resources to bring about individual development.”*⁹¹ Jeg nevnte tidligere at jeg identifiserte et av de syv målene som individualistisk. Målet er fokusert på individets utvikling, og hvordan utdannelsen kan hjelpe elevene til å bli klar over, og utvikle sine personlige ressurser og ta dem i bruk på en effektiv måte.

For å summere opp inneholder de fleste formålene for utdanning ambisjoner på nasjonalt nivå. Det er også innslag av individorienterte formål, og vi så at noen formål inneholdt nasjonalistisk konservative trekk.

Jeg vil nå gå over til de generelle kompetansemålene for historiefaget; *General competences expected of history students*. Et kompetansemål for historie, som jeg bet meg særlig merke i var: *”Show an understanding of an the ability to objectively relate Africa’s development problems with foreign intrusion and colonial domination.”*⁹²

Dette er for meg et selvmotsigende mål. Det legger på den ene siden opp til objektivitet og forståelse, og på den andre siden oppfordres elevene til å relatere Afrikas utviklingsproblemer, som er et komplekst tema, til en bestemt faktor. *Syllabus* fokuserer på refleksjon og kritisk

⁹⁰ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iii

⁹¹ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iv

⁹² Ibid

tanke, men dette kompetansemålet bærer preg av å allerede ha bestemt hvilke refleksjoner elevene skal gjøre seg. Dersom kompetansemålet hadde vært at elevene objektivt skulle vise til forskjellige årsaker til Afrikas utviklingsproblemer, og de fleste årsakene pekte mot kolonidominans og utenlandsk forstyrrelse, ville kompetansemålet lagt opp til en vurdering. Det er ingen kompetansemål eller læringsmål i *syllabus* som legger opp til å relatere Afrikas utviklingsproblemer til andre aspekter, enn utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans. På denne måten blir det lagt opp til en ensidig vurdering av en svært sammensatt problematikk.

Det neste kompetansemålet for historie sier følgende: ”*Demonstrate an understanding and appreciation of and the ability to critically assess the cultural, political, economic and technological advancement made by African societies before and after colonial rule.*”⁹³ Dette kompetansemålet legger opp til at elevene skal reflekter kritisk over de kulturelle, politiske, økonomiske og teknologiske fremskrittene gjort av afrikanske samfunn før og etter kolonitid. Til tross for at elevene forventes å gjøre en kritisk vurdering, skal de likevel vurdere noe positivt, nemlig fremskritt. I ordet fremskritt ligger det at et samfunn har utviklet seg i positiv retning. Dette legger, etter min oppfatning, igjen en føring i hvordan elevene ventes å vurdere dette forholdet. Vi ser at i tilknytning til ”fremskritt” er det pre – koloniale og post – koloniale samfunn som omtales. Mens i kompetansemålet som omhandler kolonitid, som vi så overfor, representerer vurderingen ”utviklingsproblemer” i afrikanske samfunn. Jeg mener ut i fra dette, å kunne identifisere likhetstrekk med den *radikale* retningen innenfor afrikansk historie. De *radikale* skyldte Afrikas utviklingsproblemer på vestlig innblanding, og gjorde europeere og kolonitiden ansvarlig for å ha ødelagt for Afrikas utvikling.⁹⁴

Et tredje kompetansemål for historie: “*Shows an understanding of the problems experienced by African societies in the past, and demonstrate the ability to analyse the efforts made to solve them*”⁹⁵ Kompetansemålene legger opp til forståelse og refleksjon i tilknytning til problemer i afrikanske samfunn. Det legger opp til at elevene skal trekke linjer fra fortid til i dag, og se en sammenheng med problemer i fortiden og tilstanden i dag. Det legger opp til et arbeid med historie som inkluderer fortid i nåtid. I tillegg til å se på fakta, og tilegne seg kunnskap fra

⁹³ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iv

⁹⁴ Hansen, 1995: 180

⁹⁵ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iv

fortiden, krever dette målet at elevene må sette seg inn i forhold i dag, som går på hvordan politikere arbeider med å løse problemer.

Noe som jeg synes er interessant, er at når kompetansemålene tar opp negative forhold, som utviklingsproblemer i Afrika, i tilknytning til europeeres handlinger i Afrika, refereres det til som forstyrrelse og dominans, altså aktiv handling. Når det er snakk om problemer i tilknytning til Afrika uten Europa, blir pasifiserende ord som å ”erfare” problemer anvendt. Dette gir et inntrykk av en tendens i *syllabus* til å pasifisere Afrika i tilknytning til negative forhold, mens i tilknytning til positive forhold, ser vi aktive handlingsord som innsats, benyttet. Til tross for ord som objektivitet, gir dette en indikasjon om et mindre objektivt syn på Afrika i forhold til Europa. Det er ingen kompetansemål som tar opp problemer med direkte rot i afrikanske samfunn, utviklingsproblemene indikerer gjennomgående en rot i utenlandsk initiativ.

Det fjerde kompetansemålet for historie: ”*Demonstrates understanding for the origins of African societies and how they developed.*”⁹⁶ Her ser vi et læringsmål som vektlegger pre – koloniale samfunn, og hvordan samfunnene i Afrika utviklet seg. Igjen ser vi positive ord representert i tilknytning til Afrika, som legger opp til forståelse fremfor kritikk.

Det siste kompetansemålet for historiefaget, uttrykker følgende: “*Shows the ability to critically assess the events, conditions and factors that shaped the past and present conditions of the world*” Dette målet inkluderer kunnskaper om global historie. kompetansemålet er ikke avgrenset til å dreie seg om Afrika, eller europeeres handlinger i Afrika. Målet er veldig vidt, og det kan for den del ta for seg hva om helst.

Hvordan representeres kolonitidshistorie gjennom kompetansemålene for historiefaget? På hvilke måte brukes historie om kolonitid? Er kolonitidshistorie fremtredende i kompetansemålene? Jeg vil absolutt si at kolonitidshistorie spiller en betydelig rolle i disse kompetansemålene. To av fem mål nevner kolonitid direkte, og et tredje mål, legger opp til en vurdering hvor kolonitidshistorie omtrent er umulig å komme utenom. Kolonitid er omtalt som utenlandsk forstyrrelse, og utviklingsproblemer i afrikanske samfunn, sees i sammenheng med denne perioden. Vi så også at kompetansemålene er preget av positivitet, og ord som legger

⁹⁶ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: iv

opp til positive vurderinger i forbindelse med Afrika uten Europa. Eksempelvis; fremskritt og innsats. I tilfeller hvor europeere eller utenlandske aktører er involvert, brukes negative ord som forstyrrelse og dominans. Utviklingsproblemer i Afrika, tilskrives kolonitid. Ordvalget i kompetansemålene, og vurderingene i *syllabus*, legger grunnlaget for elevenes forståelse av kolonitidshistorie.

De følgende målene jeg vil undersøke, er kompetansemålene og læringsmålene for tiende klasse i historiefaget. Elevene lærer om kolonitidshistorie gjennom hele dette undervisningsåret. Kompetansemålene og læringsmålene reflekterer en vektlegging av forklaring, demonstrasjon av kunnskap, forståelse og kritisk analyse:

Kompetansemål for tiende klasse:

- 1. Demonstrates knowledge on the processes of establishing colonial rule in Africa.*
- 2. Demonstrates knowledge on the similarities and differences of colonial administrative systems applied in Africa and show ability to assess their impact.*
- 3. Demonstrates ability to analyse the different sectors of colonial economy and assess their impact on Africa.*
- 4. Demonstrates ability to critically analyse the various colonial social services and show how they consolidated colonialism.*

Læringsmål for tiende klasse:

- 1. Understand and explain the processes of establishing colonial rule in Africa.*
- 2. Understand and explain the different colonial administrative systems applied in Africa and assess their impact.*
- 3. Understand and explain the sectors of colonial economy, their features and impact on Africa.*
- 4. Demonstrate knowledge on the various colonial social services and show how they consolidated colonialism.⁹⁷*

Som vi ser er det fire aspekter ved kolonitiden som fokuseres på i *syllabus*: Etableringsprosessen, forskjeller mellom hvordan europeiske land administrerte sine kolonier, økonomisksektor i kolonisamfunnet og sosiale tjenester. Som vi også ser, vektlegger læringsmålene å forklare og forstå, mens kompetansemålene krever en mer analytisk og

⁹⁷ History syllabus for secondary school form – IV, the united republic of Tanzania Ministry of education and vocational training, 2010: 51

vurderende arbeidsform. Kompetansemålene og læringsmålene er, slik jeg ser det, i liten grad førende.

Kanskje kan det fjerde kompetansemålet og læringsmålet diskuteres? Her ser vi at fokuset i tilknytning til sosiale tjenester, er hvordan denne sektoren konsoliderte kolonialisme. Sosiale tjenester i koloniene rommer mange aspekter, for eksempel utdanning og helse. Innenfor kategoriene utdanning og helse var det store variasjoner. Vi har tidligere sett i litteraturen om utdanning i det koloniale Tanzania, at de fleste skolene var administrert av lokale tanzanianere i samarbeid med misjonærer. Når målet er å vise hvordan sosiale tjenester konsoliderte kolonialisme, legges det en føring for hvordan elevene skal forstå forskjellige sosiale tjenester i kolonisamfunnet. Det er ganske tydelig ut i fra tiende klasses tekstbok, at kolonialisme er sett i sammenheng med segregering, diskriminering, ulikhet og utnyttelse. Læringsmålet legger dermed opp til at elevene skal forbinde sosiale tjenester i koloniene med segregering, diskriminering, ulikhet og utnyttelse.

De andre kompetansemålene og læringsmålene, oppfatter jeg som nyanserte. De legger, opp til selvstendig refleksjon. Det legges også opp til at elevene skal forstå, og se nyanser i forskjellige kolonistyrer, forskjeller i økonomisk administrering, og effektene eller innvirkninger av dette for afrikanske samfunn.

6.2 Tekstboken

I forrige del så vi hvordan *syllabus* er oppbygget. Vi så på idealene for historiefaget og vi så hvilke funksjon undervisningen er ment å ha. Vi så på formålene for utdanning i ungdomsskolen, vi så på kompetansemålene for historiefaget i sin helhet, og vi så på kompetansemål og læringsmål for historiefaget i tiende klasse. Målene gav en indikasjon på hvilke kunnskaper elevene er ventet å oppnå, om kolonitidshistorie gjennom historiefaget.

Denne delen blir en analyse av tekstboken som brukes på det tiende klassetrinnet. Grunnen til at jeg har bygget studien rundt denne klassens tekstbok, er som nevnt, at det er i tiende klassen elevene lærer om kolonitidshistorie. Det var også en tiende klasse jeg underviste. Ut i fra analyse, ønsker jeg å studere hvordan kolonitidshistorie er representert i tekstboken. Jeg ønsker å se hvordan tekstboken står i forhold til *syllabus*. Er det samsvar mellom undervisningsidealer og planer i *syllabus*, og tekstbokens organisering? Er kolonitidshistorie reflektert på en lignende måte i *syllabus* og i tekstboken? Jeg kommer videre til å vise en kort oversikt over det samlede historiepensumet for ungdomsskolen, altså hva elevene er ventet å lære på de forskjellige klassetrinnene. Dette for å gi et inntrykk av hvilke historier som står i fokus, og på hvilke måte kolonitidshistorie er representert ut i fra helheten.

I Tanzania er det opp til skoleledelsen selv å anskaffe tekstbøkene i de forskjellige fagene, i tillegg til annet undervisnings materiale. Dette gjør at tekstbokutvalget kan variere fra skole til skole, ut i fra skolens økonomiske ressurser. Skolen i Moshi hadde to forskjellige tekstbøker i historie, beregnet på tiende klasse. Elevene brukte den ene tekstboken, og den andre tekstboken fantes i et eksemplar, på lærerværelse. Selv oppfattet jeg tekstbøkene som svært innholdsmessig like, både i oppbygging og innhold. Bøkene reflekterte *syllabus*, i forhold til temaer og rekkefølgen for temaene.

Hvorvidt det er store variasjoner i tekstbøkene fra skole til skole, i og med at skoleadministrasjonene selv velger bøkene, er det vanskelig for meg å si noe om. Erfaringen fra det jeg leste i Moshi, var at de to tekstbøkene i historie fulgte den samme malen. Det skal også sies at det er bestemte offentlige instanser som i hovedsak produserer tekstbøker for skolene, noe som tilsier at tekstbøkene mest sannsynlig er relativt like.

Tekstboken i åttende klasses første kapittel, inneholder en innføring i historie. Her lærer elevene om konseptet historie, og hvorfor historie er viktig. Kapitlet inneholder også en innføring i forskjellige typer kilder, og fordeler og ulemper i tilknytning til dem. Hovedvekten angående kilder er viet til muntlige overføringer av historie, i tråd med afrikansk tradisjon. Tekstboken fokuserer på pre-koloniale samfunn i Afrika, spesielt Tanzania, og interaksjon mellom mennesker fra forskjellige verdensdeler gjennom handel.

I niende klasse, lærer elevene også om pre-koloniale samfunn. De lærer om interaksjon mellom mennesker i Afrika. De lærer om sosioøkonomisk utvikling i pre-koloniale samfunn. De lærer om motivene til utenlandske som kom til Afrika til midten av 1900- tallet. De lærer også om kapitalisme, og hvordan og hvorfor det hadde innflytelse på sosiale og økonomiske forhold i Afrika.

I tiende klasse lærer elevene om kolonitidshistorie. På klassetrinnet som i Norge ville tilsvart første videregående, lærer elevene om kapitalisme og effekten kapitalisme hadde på Afrika. De lærer også om første og andre verdenskrig, som i *syllabus* betegnes som "*The major crises in the capitalist countries*". Elevene lærer om Tanzanias frigjøring, og motivene bak frigjøringen. De lærer om sosial og økonomisk utvikling i det post-koloniale Afrika, og de lærer om internasjonale relasjoner, med Afrika i fokus.

Som vi ser, ut i fra pensum for ungdomsskolen i sin helhet, rettes all historieformidlingen inn mot Afrika. Afrika er sentrum. Kolonitidshistorie og globalhistorie sees i forbindelse med hvordan det har virket inn på Afrika. Vi kan se at kolonitidshistorie er viet mye plass i historiefaget på ungdomsskolen. Det samme funnet ble gjort i tilknytning til kompetansemålene for historie i *syllabus*.

Historieundervisningen på ungdomsskolen, er delt i tre tydelige bolker: Det *pre-koloniale Afrika*, det *koloniale Afrika*, og det *post-koloniale Afrika*. Kolonitidshistorien som elevene leste i Moshi, handlet hovedsakelig om Tanzanias kolonitid.

Tiende klasses tekstbok, tar for seg kamp mot den tyske koloniadministrasjonen i Tanganyika. Den tar også for seg europeere som kom til Afrika med forskjellige intensjoner. Hovedfokuset i tekstboken, reflekterer systemene, og forskjellige institusjoner i kolonisamfunnet. Elevene

lærte om hvordan systemene fungerte, hvordan de konsoliderte kolonialisme, makt, ulikhet, og hva konsekvensene av forskjellige systemer ble for Afrika.

Det første kapitlet i tiendeklasses tekstbok, omhandler etableringen av koloniadministrasjon i Afrika, med hovedvekt på Tanzania. I denne sammenhengen presenteres forskjellige grupper europeere, med forskjellige interesser og intensjoner; misjonærer, oppdagere, humanitærorganisasjoner, kolonitjenestemenn og koloniadministrasjon. Fremstillingen er relativt balansert. Den viser menneskelige variasjoner blant europeere som dro til Afrika. Tekstboken viser til europeiske humanitærorganisasjoner som dro til Afrika med positive hensikter. I denne sammenhengen presenteres noen europeiske individer med navn. Humanitærarbeiderne blir fremstilt i et positivt lys, her er en setning som kan illustrere dette: *”Europeans (white men) felt that they had an important duty of ending up slavery and slavetrade and protect the black men for the fear of slave”*⁹⁸

Setningen reflekterer europeere med gode hensikter. Europeere er presentert i form av å ønske å beskytte ”the black men”. Eksempler som viser variasjoner blant europeere, medvirker til å balansere fremstillingen av kolonitidshistorie, og det gjør historien mer kompleks. Språket i denne setningen er allikevel bemerkelsesverdig. Vi kan identifisere en kategorisk måte å skille mennesker på. Mennesker er ikke bare kategorisert ut i fra nasjonalitet, men også etnisitet og kjønn; ”Europeere hvite menn”.

Kapitlet omhandler misjonærer som kom med kristendom, det handler om europeiske oppdagere og tysk kolonisering i tilknytning til etablering av koloni i Tanganyika. Det tar også for seg det som kalles: ”The scramble for Africa”. ”The scramble for Africa”, betegner interessekonflikten mellom forskjellige europeiske land sine krav på territorier mellom 1880 - tallet og starten på første verdenskrig. I denne sammenhengen tar kapitlet opp Berlin konferansen, hvor Afrika ble delt mellom europeiske land. Konferansen regnes som høydepunktet i det imperialistiske kappløpet om Afrika.

I tillegg til å omhandle europeeres handlinger i Afrika, tar også kapitlet for seg Maji Maji opprøret. Maji Maji var krigere fra Kenya som gjorde opprør mot den tyske administrasjonen i

⁹⁸ Juma, 2008: 5

Tanganyika. *Maji Maji* betyr *vann vann*, og opprøret er den mest kjente direkte konfrontasjonen mellom lokale og koloniadministrasjon i Tanzania.

Hvert tema i kapitlene inneholder refleksjoner rundt hva, hvorfor og konsekvenser av forskjellige hendelser. For eksempel: Hva var Maji Maji opprøret? Hvorfor oppstod slike opprør, og hvorfor kjempet de i Tanganyika? Hva førte opprøret til? Hva ble konsekvensen? Tekstboken fremstiller, for eksempel Maji Maji opprøret, som vellykket i den forstand at den tyske administrasjonen måtte inngå kompromisser i sin måte å styre på. Tekstboken begrunner årsakene som lå til grunne for opprøret, fremfor å se det som en selvfølge at mennesker gjorde opprør mot kolonisering.

I det neste kapitlet i tekstboken lærer elevene om direkte og indirekte styresett. Vi har tidligere sett at den tyske administrasjonen benyttet direkte styresett, mens den britiske administrasjonen styrte indirekte i Tanzania. Elevene lærer hva indirekte og direkte styresett innebærer, de lærer hvorfor de forskjellige styresettene ble benyttet, de lærer hvilke effekt systemene hadde på det afrikanske samfunnet, og de lærer hva konsekvensene av de to ulike systemene ble på lang sikt. De lærer også om fordeler og ulemper i denne tilknytningen. Det direkte styret blir sett i lys av at det ignorerte samfunnsstrukturene som fantes i det pre-koloniale samfunnet. En konsekvens av det indirekte styret, identifiseres i stimulering av etnisk splittelse, da britene styrte via lokale sjefer som da fikk mye makt.

Det følgende kapitlet tar for seg den økonomiske sektoren i det koloniale Tanzania. Her lærer elevene om økonomien i forskjellige sektorer, og de lærer om kapitalisme.

I kapittel fem, lærer elevene om sosiale tjenester for afrikanere i det koloniale Tanzania. De lærer blant annet om utdanning. Utdanning i det koloniale Tanzania beskrives på følgende måte; videreføring av kunnskaper, egenskaper og verdier til få afrikanere, med sikte på å tjene koloniadministrasjonen. Det fremheves gjennomgående at utdanning ikke var et nytt fenomen i Afrika. Afrikanske samfunn praktiserte utdanning, men på en annen måte og med andre mål. Altså ble ikke utdanning innført da europeere kom til Afrika. Koloniutdanning sammenlignes med pre-kolonial utdanning i tekstboken.

Vi har tidligere sett hos Hansen, at en ganske vanlig oppfatning av afrikansk historie, var at den startet da europeerne ankom Afrika. Hansen viser til en uttalelse fra en professor i historie ved

Oxford, Hugh Trevor Roper, som i 1956 sa at Afrika var uten historie før europeerne kom til kontinentet.⁹⁹ Kanskje denne arrogansen i forhold til afrikansk historie i fortiden, er en av årsakene til at det i tekstboken, som i en del annen afrikansk litteratur, blir viktig å poengtere hva som fantes i Afrika før europeerne. Det understrekes at utdanning også var en del av det pre-koloniale Tanzania.

Det er skrevet om utdanning som en integrert del i misjonærenes arbeid. Det er skrevet at mål ved å utdanne afrikanere, fra misjonærenes side, var å spre det hellige ord, mens fra koloniadministrasjonens side, var hovedfunksjonen lavt lønnet arbeidskraft. Utdanning i det koloniale Tanzania var etnisk segregert. Det hevdes i tekstboken at utdannelsen europeere fikk var av best kvalitet, på neste nivå kom den asiatiske utdannelsen og utdannelsen afrikanske barn fikk, var av lavest kvalitet. I tekstboken skrives det om innholdet og metodene for utdannelsen, som ble benyttet på forskjellige nivåer.

Det hevdes at utdanning i koloniene for det meste baserte seg på litteratur, men at det også inkluderte praktisk læring som sløyd og maling. Vi blir presentert for fordeler og ulemper ved denne utdannelsen. En av fordelene som identifiseres, er at utdannelsen kom afrikanere til gode ved at den produserte revolusjonære eliter, da mennesker ble opplyst og mer klar over sine rettigheter. De revolusjonære elitene kunne så, lede afrikanske folk inn i kampen for uavhengighet. Det hevdes at utdannelsen ikke tok sikte på å komme afrikanere til gode, men at den likevel endte opp med å bli en fordel for dem som ble utdannet. I vurderingen av fordeler og ulemper med utdanning i det koloniale Tanzania, reflekterer hovedvekten av argumentene ulemper. Som fordel av denne utdannelsen sees bedring i jordbruk, og utdanning av revolusjonære eliter, som kunne kjempe for uavhengighet.

Når det i tekstboken hevdes at koloniutdanning ikke tok sikte på å komme afrikanere til gode, blir dette en lite nyansert påstand. Som vi har sett, var ikke skillet mellom afrikanere og europeere så absolutt som man får inntrykk av her. Aktørene som var involvert i utdanning av afrikanske barn, var en sammensatt gruppe. Den bestod ifølge Frankema i hovedsak av lokalbefolkning som var omvendt til kristendom, og misjonærer fra forskjellige europeiske land.¹⁰⁰

⁹⁹ Hansen, 1995: 179

¹⁰⁰ Frankema, 2012: 340

Fra koloniadministrasjonens ståsted, skal det ikke utelukkes at lavtlønnet arbeid var hovedmotivasjonen i å utdanne den afrikanske befolkningen. En påstand om at utdannelsen ikke tok sikte på å komme afrikanere til gode, gir allikevel et feilaktig bilde. Det gir et inntrykk av at denne holdningen representerte mennesker som arbeidet innenfor utdannelsessystemet, i sin helhet. Vi så også i litteraturen, at den britiske administrasjonen for noen tanzanianere representerte trygghet, stabilitet og sikkerhet. I dette perspektivet blir det forenklet å si at revolusjonære eliter, opplyste afrikanere, som gir inntrykk av afrikanere i sin helhet, til å kjempe for frihet.

Det hevdes i tekstboken at utdanning i det koloniale Tanzania førte til klasseskille i samfunnet. Eliten av utdannede afrikanere praktiserte, ifølge tekstboken, overlegenhet overfor andre. Det blir også hevdet at koloniutdannelsen førte til et syn om at all kunnskap som var verdt å ha, var lært gjennom bøker og formell utdanning, altså koloniutdanning. Videre er det skrevet, at verdier og visdom fra pre-koloniale samfunn, ble forkastet og foraktet i det koloniale Tanzania.

I avsnittet om helsetjenester skildres en situasjon fra 1890 – tallet, hvor en stor befolkningsvekst var et faktum. Dette økte faren for epidemier. Befolkningsøkningen var ifølge tekstboken den utløsende faktoren da det ble etablert et helsetilbud for afrikanere. Ut i fra tekstboken ble afrikanere vurdert som den mest verdifulle og produktive ”kapitalen” i koloniene. Helsesektoren var segregert på samme måte som utdannelsessystemet. Det blir skildret et ekstremt dårlig helsetilbud for afrikanere. Det hevdes også at koloniadministrasjonen foraktet afrikansk tradisjonell medisin, og på samme måte som i tilknytning til utdanning, hevdes det at helsetilbudet ikke tok sikte på å komme afrikanere til gode, men var ment for å bevare den lavtlønnede arbeidskraften.

Så, hvordan blir kolonitidshistorie ut i fra dette, representert gjennom tekstbokens utvalg av informasjon og skildringer av perioden? Noe jeg la særlig merke til i kapittel fem, om sosiale tjenester, var at teksten ikke skiller tydelig mellom sen og tidlig kolonitidshistorie. Dette kapittelet skiller heller ikke tydelig mellom tysk og engelsk administrasjon. Boken skiller mellom direkte og indirekte styresett, hvilke land som førte hva, men i del kapitlet om utdanning, helse og hushold, blir alt sett under ett. Boken i sin helhet tar opp lite spesifikke hendelser, eller personer. Det er for det meste fakta og punkter om hvordan systemene i koloniene fungerte. De fleste punktene, spesielt i kapittelet om sosiale tjenester, fokuserer på undertrykkelse og utnyttelse av afrikanere. Det store fokuset som ligger på hva europeere

innførte i Afrika, og hvordan deres handlinger påvirket afrikanere, pasifiserer i stor grad afrikanere i denne historiefremstillingen. Afrikanere får rollen som statister mens europeere er aktører. Et eksempel på det, er at det i kapitlet om sosiale tjenester, fremstilles som at europeere anså afrikanere å være eiendom, eller kapital.

Til tross for at afrikanere faktisk ble ansett som objekter av mange europeere i lang tid, er mitt inntrykk at når boken omtaler det som at europeere anså afrikanere som eiendom, blir det vanskelig å skille denne holdningen fra slavetidens.

Vi så tidligere i litteraturen, at tanzanianske foreldre selv valgte hvorvidt de ville sende barna sine på skolen. I dette perspektivet kommer det inn et aspekt som i liten grad inkluderes i tekstboken, nemlig afrikaneres ”valg”. Vi har også sett i litteraturen at hovedmotivasjonen for mange afrikanske foreldre med å sende barna på skolen, var at de skulle lære engelsk. I tekstboken, får utdanning i det koloniale Tanzania ansvaret for å ha skilt afrikanske barn fra deres samfunn og kultur. Noe som ikke kommer frem i dette perspektivet, er at afrikanske foreldre, hadde valget til å la være å sende barna sine på skolen. Dersom foreldre ønsket at barna skulle lære engelsk, og valgte å sende dem på skolen, blir det misvisende å gi koloniutdannelsen alene ansvaret for å ha skilt afrikanske barn fra deres samfunn. Selvsagt var det mye som spilte inn, og mange hensyn som måtte tas. Likevel blir det et feilaktig bilde å pasifiserer afrikanske foreldre, i forbindelse med egne valg.

I tekstbokens fremstilling, kommer ikke kompleksiteten i tiden frem. I tillegg til å selvsagt inneholde utnyttelse og undertrykkelse, inneholder også kolonitidshistorie historier om samarbeid, vennskap og interaksjon mellom mennesker fra Afrika og Europa på forskjellige måter. Afrikanere og europeere representerte ikke kun hverandres motpoler, og skillet mellom dem var ikke så skarpt og absolutt som man får inntrykk av i tekstboken.

Språket i tekstboken, er som jeg har vært inne på tidligere, svært kategorisk. Dette gjør at det noen ganger er vanskelig å vite hvilke aktører det er snakk om. Det skrives om ”europeerne” og ”afrikanerne”. Det spesifiseres ikke hvorvidt det er snakk om misjonærer, britisk koloniadministrasjon eller tysk koloniadministrasjon. I påstanden om at verken utdanning eller helsetjenester var ment å hjelpe afrikanere, blir det utydelig hvem som ikke ønsket at dette skulle hjelpe afrikanere. Var det alle europeere som ikke ønsket dette? Var det misjonærer som arbeidet i skolene, eller på klinikker? Var det legene? Var det hele koloniadministrasjonen, både

i tyske og britiske kolonier? Eller var det noen stemmer innenfor den tyske eller den britiske koloniadministrasjonen?

Vi ser at tekstboken inneholder variabler og forskjellige aspekter, noe som balanserer fremstillingen til en viss grad. Når det er sagt, er det i likhet med den retningen Hansen omtalte som *den radikale*, tydelig at samarbeid mellom afrikanere og europeere i stor grad ekskluderes fra historien. I tekstboken skildres institusjoner, for eksempel klinikker, hvor det arbeidet europeere og afrikanere, men hoved poenget her, er å vise den lave statusen afrikanere hadde i forhold til europeere. Afrikanere og europeere fremstilles i tekstboken som to separate kategorier.

Språket som kommer til uttrykk i tekstboken, medvirker til å gjøre fremstillingen mindre balansert. Som jeg allerede har vært inne på, er språket svært kategoriserende. Det snakkes om "black people" og "white people", om "white colour jobs" og "black colour jobs". Gjennom språkbruken i tekstboken, skapes det en enorm distanse mellom Afrika og Europa. Afrikanere er fremstilt som offer for europeiske handlinger. Samarbeid og interaksjon mellom europeere og afrikanere, kommer til uttrykk i svært liten grad. Tidligere så vi hos Hansen at det fra 1500-tallet til slutten av 1800-tallet var nært samarbeid mellom mange afrikanske og europeiske slavehandelsmenn.¹⁰¹ Forhold som dette eksisterer ikke i tekstboken.

Tekstboken inneholder få illustrasjoner. På forsiden er det bilde av hodeskaller utstilt på en benk, og en mann som studerer dem. Mannen i bildet holder en bok med kart over det afrikanske kontinentet tegnet inn, og teksten: "Africa Yetu". Yetu er kiswahili og betyr "vårt". Altså viser boken et kart over Afrika, med teksten: "Vårt Afrika". I dette er det nasjonalistiske trekk, som uttrykker kjærlighet, ikke bare til nasjonen men til hele kontinentet. Bildet viser også to portretter på veggen bak mannen. Menneskene i portrettene ser afrikanske ut. Verken mannen som holder boken, eller portrettene illustrerer kjente personer. Jeg vil tro omslaget på tekstboken illustrerer en som studerer Afrika og kontinentets forfedre, som hodeskallene og portrettene sannsynligvis demonstrerer. Omslaget viser tydelig, at sentrum for denne historiefortellingen er "Vårt Afrika". Bokens omslag er i farger, men de andre illustrasjonene i boken er i svart hvit.

¹⁰¹ Hansen, 1995: 180

Illustrasjonene som finnes i tekstboken fanger i liten grad oppmerksomhet. I kapitlet om etableringen av kolonier i Afrika, er det en illustrasjon av Maji Maji krigere. Motstandsforkjemperne er fremstilt med sine piler og skjold, og sannsynligvis tradisjonell krigers kledning. Et annet bilde illustrerer europeiske oppdagere med safari klær.

Tekstbokens fremstilling av kolonitidshistorie balanserer i det at den inkluderer ulike aspekter. Den har også innslag i kapittel en, som presenterer europeere med forskjellige intensjoner. Tekstboken reflekterer over de forskjellige temaene, og den ser på positive og negative effekter av kolonitid. Til tross for denne tilsynelatende nøytrale fremstillingen, reflekterer boken en gjennomgående kritikk av forskjellige systemer og institusjoner i kolonisamfunnet. Fremstillingen gir ikke kolonitid eksplisitt ansvaret for problemer i Afrika i dag, men ut ifra tekstbokens vurdering av forskjellige systemer, som identifiserer en hovedvekt av negative aspekter, impliseres det en kritikk av kolonitid.

Tekstboken speiler *syllabus*. Vi så at et læringsmål i *syllabus* ber elevene ”objektivt relatere utviklingsproblemer i Afrika til utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans”. Dette kan reflektere fokuset i tekstboken, som ligger på kritikk av forskjellige systemer i det koloniale Tanzania, og konsekvensene av dem for Afrika.

Historiebruken som kommer til uttrykk i tekstboken er vitenskapelig, i det at den gir leseren informasjon om, og innblikk i det koloniale Tanzania. Tekstboken inkluderer forskjellige aspekter. Hovedfokuset ligger i å vise hvordan systemer og institusjoner i kolonisamfunnet, var bygget opp og fungerte. Siden disse systemene var undertrykkende og utnyttende, blir også bokens hovedfokus undertrykkelse og utnyttelse.

Tekstboken inneholder også, som vi har sett, historier om europeiske misjonærer og humanitærarbeidere med gode hensikter. Dette balanserer fremstillingen i noe grad, men fortsatt er slike historier viet liten plass i forhold til informasjonen om undertrykkelse og utnyttelse påført av europeere. Historien som formidles i tekstboken bygger på fakta, men utvalget av fakta, fokuserer tungt på enkelte aspekt over andre.

Jeg identifiserer en form for *moralsk historiebruk* i tekstboken, på bakgrunn av informasjonen som er valgt ut. Tekstbokens formidling reflekterer i hovedsak systemer i det koloniale Tanzania, og hvordan europeere gjennom disse systemene konsoliderte undertrykkelse og

utnyttelse av afrikanere. Som vi har sett tidligere, kommer ofte *moralsk historiebruk* til uttrykk i et samfunn hvor befolkningen har vært undertrykket. Grunnet mer åpenhet, eller omveltning i samfunnet, som overgangen fra kolonisert til uavhengig var, får befolkningen innsikt i urettferdighet og dårlige forhold som har vært opprettholdt av tidligere regimer. En *eksistensiell* bruk av historie, kan identifiseres i tilknytning til språkbruken i tekstboken. Språket identifiserer afrikanere som en enhet, og på den andre siden europeere som en enhet. Det virker samlende nasjonalt og distanserende internasjonalt.

Et problem med tekstboken i forhold til idealene om kritisk tanke, som vi så i *syllabus*, er at tekstboken inneholder svært lite oppgaver som aktiviserer elevene. Hvert kapittel inneholder repetisjonsspørsmål, men ingen av spørsmålene utfordrer elevene til selvstendig refleksjon. Alt elevene er ventet å reflektere over, eller analysere, er allerede ferdig reflektert og analysert i tekstboken.

6.3 Oppsummering

Hvordan er kolonitidshistorie brukt i *syllabus* og i tekstboken, og hvilke syn på perioden kommer til uttrykk? Står *syllabus* og tekstboken i forhold til hverandre? *Syllabus* og tiendeklasses tekstbok speiler hverandre i stor grad. *Syllabus* inneholder blant annet et kompetansemål for historie, som ber elevene relatere utviklingsproblemer i Afrika til utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans. Elevene forventes, ut i fra dette kompetansemålet, å se vanskelige forhold i Afrika i dag, som en direkte følge av kolonitidshistorie. Kolonitidshistorie er i denne sammenhengen brukt som en forklaring på vanskelige forhold i Afrika. Tekstboken gir i neste rekke elevene et godt grunnlag til å relatere utviklingsproblemer i Afrika i dag, til utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans. Vi har sett at tekstboken inkluderer både positive og negative historier i tilknytning til europeere i Afrika. Hovedvekten i historieformidlingen, ligger likevel på systemer i kolonisamfunnet, som forbindes med undertrykkelse og utnyttelse.

Vi så i *syllabus* at afrikanere var hovedaktørene når det var snakk om fremskritt og utvikling. Når det var snakk om utfordringer og problemer, ble afrikanske samfunn pasifisert til å erfare dette. Vi ser mye det samme i tekstboken. Afrikanere er pasifisert i tilknytning til negative forhold, som for eksempel, diskriminering, og utnyttelse gjennom systemene i

kolonisamfunnet. I kolonitidshistorien, som i tekstboken for det meste er fremstilt som en negativ historie, er europeerne aktører. Det er europeere som handler, har meninger om forskjellige forhold, og som har intensjoner. Europeeres handlinger, meninger og intensjoner går deretter ut over afrikanere og afrikanske samfunn.

Vi så også at tekstboken inkluderer forskjellige europeiske aktører, med forskjellige intensjoner. Dette er i tilknytning til et kapittel. I de andre kapitlene, forsvinner den sammensatte gruppen som europeere i Afrika under kolonitid representerte. Det blir snakk om europeere som en enhetlig gruppe. Afrikanere og europeere, er fremstilt som to kategorier med absolutt skille. Samarbeid på tvers av disse gruppene inkluderes i tekstboken i svært liten grad. I tilfeller hvor det er snakk om afrikanere og europeere som jobbet sammen, er dette ofte i tilknytning til å vise at europeere var favorisert, og afrikanere var diskriminert.

Syllabus vektlegger utvikling av kompetanse gjennom historiefaget, og anser refleksjon, kritisk tanke, analyse og selvstendighet for å være de viktigste faktorene. I tekstboken er det svært få oppgaver, og den legger i liten grad opp til refleksjon og analyse. Dette fordi den ofte presenterer et spørsmål, eksempelvis: ”Hvilke effekter hadde utdanning i det koloniale Tanzania på samfunnet” , og besvarer det like etter.

Vi så at *Syllabus* inneholder nasjonalistiske trekk. Disse trekkene reflekteres gjennom formålene for utdanning i Tanzania. Et problem i forhold til nasjonalisme i *syllabus*, er at det er vanskelig å forene nasjonalisme med kritisk tanke, som også er vektlagt i *syllabus*. Elevene oppfordres til å tenke kritisk, og øve opp analytiske ferdigheter. Dette sees som en av de viktigste oppgavene med utdannelsen. Samtidig finnes det mål i *syllabus* som uttrykker at lærerne skal bygge oppslutning om kultur, tradisjon og den nasjonale konstitusjonen. Hvordan kan dette forenes? Hvordan kan utdannelsen på den ene siden utvikle oppslutning om konstitusjonen, og på samme tid lære elevene å tenke kritisk. Kritisk tanke ville vel tatt sikte på å forstå og eventuelt vurdere konstitusjonen kritisk, fremfor å underbygge oppslutning om den.

Vi så at historieundervisningen i sin helhet, for alle de fire klassetrinnene, grovt sett kan deles i tre bolker: det pre-koloniale Tanzania, det koloniale Tanzania og det post-koloniale Tanzania. *Syllabus* fokuserer definitivt på tanzaniansk historie. Der Europa er inne i bildet, er det som oftest i en negativ forstand, og som en motpol til Afrik.

7.

Lærere; Undervisning, historiesyn og kolonitidshistorie

Innledning

I dette kapitlet skal jeg undersøke læreres refleksjoner om undervisning, med spesiell fokus på undervisning av historie, og kolonitidshistorie. Jeg ønsker å undersøke hva som blir vektlagt i undervisningen. Hvordan forholder lærere seg til tekstboken, og historie formidlet via den? Blir tekstboken supplert med andre kilder? Hvilke tanker gjør lærere seg om kilder? Hvilke syn på historie formidles av lærerne til elevene? Tilpasses elevene gjennom historieundervisningen til samfunnet, eller legges det opp til en undervisning hvor det tas sikte på å utvikle kritisk tanke og selvstendig refleksjon? På hvilke måte formidles historie? Formidles historie som en fortelling om slik det var, eller blir undervisningsinnholdet diskutert? Hvordan blir Tanzanias kolonitidshistorie behandlet i en historie didaktisk sammenheng?

Jeg kommer også i kapitlet til å undersøke hvilke historier lærere fortalte utenfor klasserommet. Hvilke historier ble fortalt om Tanzania? Hvilke aspekter ble fokusert på i tilknytning til kolonitidshistorie? Her er jeg spesielt interessert i å undersøke hvordan kolonitidshistorie er representert i historiene lærere forteller. Hva representerer kolonitid i lærere, og to individer utenfor skolens syn på perioden?

For å kunne gi et helhetlig bilde av lærernes historieundervisning, er det avgjørende for denne avhandlingen å ta rammevilkårene på skolen med i betraktning. Derfor kommer kapitlet også til å undersøke undervisningsforholdene på skolen i Moshi, og utfordringer lærerne står overfor.

7.1 Lærere; undervisning og historiesyn

En studie utført av Albert Paulo og Frank Tilya, i tilknytning til innføring av kompetanse-basert *syllabus* i skolen, viser til en rekke problemer. Forskningen deres viser at mesteparten av klasseromsundervisningen på ungdomsskolen i Tanzania, enda tilsvarer en tradisjonell innholds-basert undervisning. Læreren er sentrum for læringen som finner sted. Paulo og Tilya hevder at en årsak til dette, blant annet kan identifiseres i at lærerne i liten grad har blitt orientert om hva reformeringen av *syllabus* innebærer. De har i liten grad blitt introdusert til kompetanse-basert undervisningstilnærming. Paulo og Tilya skriver at en forutsetning for en fungerende kompetanse-basert undervisning i Tanzania, er at lærerne har en klar forståelse av hva dette innebærer. Ut i fra deres funn, er lærernes forståelse av kompetanse-basert undervisning liten: ” *Lack of comprehensive orientation to the reformed curriculum for the teachers and poorly resourced learning environment are among many drawbacks to the implementation of the reformed curriculum.* ”¹⁰²

Et annet forhold som vi ser vektlegges i sitatet, er skolens svært begrensede tilgang til undervisningsressurser.¹⁰³ Undervisningstilnærmingen lærerne ventes å benytte, tar ikke rammevilkårene i skolen med i betraktning. Vi ser ut i fra Paulo og Tilyas studie, at undervisningsidealene i *syllabus*, ikke nødvendigvis speiler hverdagen og praksis i skolen. Mine egne funn illustrerer en lignende situasjon.

Et annet forhold som umiddelbart fremstår som et misforhold mellom *syllabus* og skolen, er synet på historie som kommer til uttrykk gjennom *syllabus* for historiefaget. De aller fleste lærerne og elevene på skolen i Moshi, er religiøse. De har en religiøs virkelighetsforståelse, og et religiøst syn på historie. *Syllabus* på den andre siden, formidler et positivistisk historiesyn. Elevene lærer i historiefaget at man ved hjelp av fortid, kan forutsi fremtid. En positivistisk tankegang, som innehar troen på at man kan identifisere lovmessigheter i det som skjer i menneskelivet. Positivistene mente at man kunne finne lovmessige regler i menneskelivet på samme måte som i fysikken, og dermed generalisere disse som allmenngyldige. Altså sees historie som en slags rekonstruksjon av hendelser. Ut i fra dette, vil det være mulig å forutse det som vil skje i fremtiden, basert på det som allerede har skjedd i fortiden. I en religiøs

¹⁰² Paulo&Tilya, 2014: 117

¹⁰³ Paulo&Tilya, 2014: 114

forståelse av historie, har Gud hovedrollen, ikke vitenskapen. Et religiøst syn på historie, tilskriver en mening med det som skjer til Guds plan. At historie rekonstrueres uten mål og mening, og at vi kan forutse det som skjer, kan derfor fremstå som en motpol til det religiøse historiesynet, og skjebnetanken.

Før jeg går i dybden på denne diskusjonen, vil jeg undersøke lærernes undervisning, og refleksjoner rundt undervisningspraksis. Jeg vil undersøke hvordan læreres tanker om undervisning står i forhold til undervisningsidealene i *syllabus*.

Det ble tydelig allerede de første dagene på skolen, fra samtaler med lærere, at bra undervisning sees som synonymt med kompetanse-basert undervisning. Lærerne var opptatt av hvordan undervisningen burde foregå, og hvordan den ikke burde foregå. Dette kan tyde på at skolen har hatt fokus på kompetanse-basert undervisning i forbindelse med *syllabus* av 2010. Gjennom samtaler med lærere, fremheves det at undervisningen på skolen er svært varierende. Historielærer Ferdinand mener en del lærere har lav motivasjon i yrket, og lite vilje til å legge om praksis. I følge Ferdinand gjør den lave motivasjonen til noen lærere, at de ikke setter seg inn i hva kompetanse-basert undervisning innebærer.

Lærerne ved de offentlige skolene i Tanzania har dårlige arbeidskår. De mottar lite etterutdanning, og de har en lønn på rundt 2000 norske kroner i måneden. En lærer blir bundet av kontrakt for tre år, når han/hun blir ansatt i den offentlige skolen, og de kan flyttes rundt i landet, alt ettersom hvor det er behov. Lærerne er klar over at de har dårlige arbeidskår, og de er misfornøyd med at de ikke blir prioritert. En lærer fortalte at det tidligere hadde vært tilløp til streik blant lærere i Tanzania. Dette førte til forfølgelse av enkelte lærere og utrygghet i ettertid. Følgende sitat fra en av lederne ved skolen, kan illustrere den lave motivasjonen som finnes blant enkelte lærere: ” *If you don't have other opportunities you become a teacher.* ”

Denne holdningen er selvsagt ikke generell, men lav motivasjon i yrket kan være en forklaringsfaktor til at noen lærere ikke setter seg inn i hva kompetanse-basert undervisning innebærer. Andre lærere har satt seg nøye inn i *syllabus* av 2010, og de har kreative ideer i forbindelse med kompetanse-basert undervisning. Til tross for dette, var lite av disse ideene å se i praksis. Jeg observerte i all hovedsak undervisning hvor lærerne foreleste. Gruppearbeid ble også mye benyttet.

Felles for lærerne jeg intervjuet, var at de så enorme muligheter i fagene sine, og i de historiske, og geografiske ressursene som fantes i Tanzania. De snakket om å ta elever med på arkiver, museer, til nasjonalparker, forskjellige naturattraksjoner og historiske bygninger. De vektla at historie måtte visualiseres for elevene, slik at undervisningen ikke kun skulle reflektere teori. Realiteten på skolen, var at lærerne ikke hadde stort flere undervisnings resurser utover tavle, kritt, et klasserom og en tekstbok. Utflukter, for eksempel, hadde ikke skolen midler til å dekke.

I Tanzania er et vanlig elevantall per klasse førti elever. Ikke alle elevene har tekstbøker; dette kan ofte skyldes dårlig økonomi. Elevene som ikke har tekstbøker baserer seg fullstendig på lærerens undervisningsnotater. Situasjoner som dette gir læreren et stort ansvar i å distribuere tilstrekkelig læringsmateriale til elevene. Skolen har ikke bibliotek, noe som mange lærere savner. Dersom skolen hadde bibliotek, mener historielærerne at det ville vært enklere å la elevene arbeide selvstendig.

Slik det er i dag, er læreren sentrum for det meste av læringen som finner sted i skolen. Geografilærer Kassim forteller at få av de offentlige skolene i Tanzania blir prioritert: “ *Some government schools, only few are considered by the government. Old schools like Old Moshi, Pool secondary school, Minaky. They are all old schools, which are always considered by the government. They have library, they have books. The rest of the schools, no.* ”

I dette sitatet kan det identifiseres misnøye rettet mot regjeringen. Kassim mener enkelte skoler favoriseres overfor andre. *Syllabus* stiller høye krav til lærerne, blant annet i forhold til å legge til rette for selvstendig elevarbeid. Tatt skolens rammevilkår i betraktning, er kravene urealistiske. En tendens hos en del lærere, var at de var veldig klar over hva kompetanse-basert undervisning innebar, og de var opptatt av at dette var den beste formen for undervisning. På samme tid, opplevde de utfordringer i undervisningen, som gjorde denne undervisningstilnærmingen vanskelig. Et annet forhold som spiller inn i dette bildet, og gjør kompetanse-basert undervisning problematisk, er språkpolitikken i Tanzania.

I de offentlige barneskolene foregår all undervisning på kiswahili. Engelsk er undervist noen timer i uken, som et eget fag. I mange tilfeller er ikke engelsk prioritert i de offentlige barneskolene, og det er ikke uvanlig at engelsklæreren selv har lav forståelse for språket. For å gå videre fra barneskolen til ungdomsskolen, må elevene bestå en engelsk eksamen. Denne eksamenen er det mange elever som sliter med å bestå. Når elevene starter ungdomsskolen

foregår all undervisning på engelsk. Med unntak av kiswahili som undervises som et eget fag. Lærere forteller at engelskkunnskapene hos elevene ofte er svært lave når de starter ungdomsskolen. Det er vanlig at elever ikke forstår faginnholdet når læreren underviser, og heller ikke tekstbøkene som er skrevet på engelsk. Historielærer Ferdinand forteller at dette gir læreren et dilemma. Spørsmålet blir om de skal undervise alt på engelsk, og hjelpe elevene til å pugge stoffet for eksamen. Eller om de skal vektlegge faglig forståelse, noe han mener krever at læreren bruker mye kiswahili i undervisningen:

” As teachers we face this problem that occurs with the language. It is a big, big problem. We teach them different experiences which were occurring in Africa, but without explaining in our native language students cannot get anything. Therefor what we need is to translate from English language to Kiswahili. (.....) Maybe I ask students to explain this subject; How do you see the concept of colonialism? They say Oh Mwalimu (teacher) can I try in Kiswahili? To understand is a big problem. They can't think individually in the language which is used. Therefor we emphasise them to cram. And sometimes we simplify by using simple questions which can help them to understand when they are preparing for the examination. However sometimes we give them possible questions that can occur on the exam, and words that might be used. For instance, we can say the “impact on colonisation”. The examinations are not always asking for the “impact”. Sometimes the question may demand them to answer on the “effects” or the “outcomes of colonisation”. This will affect the students. Sometimes, they will struggle to answer.”

Ferdinand mener selve grunnlaget for om elevene gjør det godt i historie, er deres engelskspråklige ferdigheter. En vanlig håndtering av språket, som mange lærere benytter seg av i undervisningen, er at de veksler mellom å bruke engelsk og kiswahili. Det varierer hvor mye engelsk og hvor mye kiswahili lærerne bruker i undervisningen. Enkelte bruker omtrent bare kiswahili, mens andre bruker omtrent bare engelsk.

Det er store forskjeller i hvordan lærerne betrakter denne språkpolitikken. Rektor ved skolen, ser ikke språkpolitikken som en stor utfordring: *” It is a problem, but not so much because some are doing well. So if some can manage, why not others?”* Rektor mener, i godt selskap med andre lærere ved skolen, at skolens største utfordring ligger i mange av elevenes dårlige levekår. Rektor forteller at på skolen i Moshi, er det rundt femti elever som er foreldreløse. Disse elevene bor ofte hos slektninger, eller ender opp i dårlige miljøer. Rektor mener skolens største utfordring, og årsaken til at mange elever presterer svakt, ligger i de dårlige levekårene. Rektor

forteller at elevene trenger noen til å følge opp skolearbeidet. Elevene som ikke har foreldre, har i følge rektor, ingen til å passe på at de studerer.

En annen faktor som spiller inn i undervisningsbildet, og gjør at elever stiller med svært forskjellige utgangspunkt, er hvorvidt de har gått på engelsk privatskole eller offentlig, kiswahili barneskole. Privatskolene i Tanzania koster mange penger, og det er kun elever med ressursrike foreldre, som har mulighet til å betale for dette. Når elever fra offentlige skoler, med kiswahili som undervisningsspråk, møter elever som har gått på skoler med engelsk som undervisningsspråk, og allerede snakker flytende, stiller de ulikt. Geografilærer Kassims sitat, gir et bilde av hvordan dette forholdet ser ut når elevene starter ungdomsskolen:

“There is a great difference between students from English medium schools, and those from basic government schools. Because those from English medium schools are always best achievers. They are charming, it is easy for them to understand the concepts, they participate easily, because they have self-confidence, they have courage compared to the students from government primary schools. You may find a large number of students from the government primary schools, they have a tendency of being failures, because English is hardly used in those schools. In private primary schools, English is the medium of communication. Therefore you find a large number of students from private primary schools interacting and engaging in teaching learning process. The ones from government primary schools, from the first time they come to school in Form one, they fail to understand the concept, to the extent that some student tends to drop out of school.”

Ut i fra dette kan man antyde store variasjoner i nivå, blant elever innad i en og samme klasse. Det kan også identifiseres et omfattende arbeid for læreren, dersom undervisningen skal differensieres til å passe elevenes varierte forutsetninger. Noen lærere vektlegger de store faglige utfordringene som mange elever har. De tilpasser i stor grad undervisningen ut i fra dette. En tendens hos en del lærere i denne forbindelsen, var at de vektla elevenes lave forutsetninger, til den grad at undervisningen ble ren pugg. Historielærer Dora mener mangel på materiale i historiefaget, og mangel på ulike kilder, gjør at det er vanskelig for elevene å lære god studieteknikk i historiefaget. Hun mener den beste måten å lære historie på er å lese fra flere bøker:

” Not all students are interested in history because they don't study and therefor it can be difficult. When I am teaching them history they cannot perform well. Others don't think they are well competent in studying history. They don't know techniques on how to study history, to get better performance.

Therefore it can be difficult for them to like history. (.....) There are many techniques on how to study history to be better. Like studying different historical books, not stick in one book. Through that they can get many ideas, many things. (.....) As teachers, we are supposed to give students 25% of materials. Students are supposed to search 75%. But me, as a teacher of history, I give them 99%, because students don't have many books, they are struggling to learn. It is difficult for them to learn the subject. As a result, it forces me to give them much. So they will perform good on their exams."

Sitatet kan vise til flere aspekter. Vi ser at læreren fokuserer på variasjon i kilder. Hun fokuserer også på at historiefaget dreier seg om at elevene skal skape egne ideer, ut i fra kunnskap de har tilegnet seg gjennom et variert materiale. Til tross for dette, ser hun mangelen på undervisningsmateriale som en stor begrensning. Hun ser også elevenes forutsetninger i kombinasjon med mangel på materiale, som en vanskelig situasjon. Sitatet viser at det er viktig for læreren at elevene skal gjøre det godt på eksamen. Dette er hennes grunn for å gi elevene mye gratis. Ut ifra hva Dora forteller om at hun gir elevene 99% av kunnskapen i historie, kan vi identifisere en tradisjonell, reproduserende historiefremstilling.

Vi ser gjennom sitatet, tendensen vist til tidligere, illustrert. Mange lærere formidler klare tanker om hvordan de mener undervisningen bør være, men i praksis, vektlegges utfordringene i den grad at undervisningen blir reproduksjon av tekstboken, og lærerens notater.

Forholdene vi nå har sett, kan vise til at endring i undervisningstilnærming fra innholds-basert til kompetanse-basert undervisning, ikke er uproblematisk. Grunnene for dette er sammensatte. De består av mangel på orientering i hva kompetanse-basert undervisning innebærer, mangel på undervisningsmateriale, dårlige levekår blant mange av elevene, en problematisk språkpolitikk, og i noen tilfeller, lite motivasjon blant lærere til å endre undervisningspraksis.

Holdninger *syllabus* av 2010 helt klart har tatt med seg inn i skolen, er lærernes vektlegging av variasjon i kilder. Mange lærere anså et variert utvalg av tekstbøker som viktig. Dette var spesielt et fokus blant historielærerne, geografilærerne og samfunnsfaglærerne. Noen lærere mente forskjellige tekstbøker kunne betone svært forskjellige aspekter.

Geografilærer Kassim forteller at det hovedsakelig er to instanser i Tanzania som produserer tekstbøkene. Disse instansene er, i følge han; National examination council of Tanzania og National Tanzania institute of curriculum. Kassim forteller at innholdet i tekstbøkene ofte kan

varierte mye, da det i senere tid er blitt produsert tekstbøker av andre aktører enn de to overnevnte nasjonale institusjonene. Dette gir en indikasjon om at til tross for at historiefaget er nasjonalisert, og at hele Tanzania bruker samme *syllabus*, kan innholdet i undervisningen variere ut i fra hvilke tekstbøker skolene benytter. Kassim forteller at under Nyereres regjerings tid, ble alle religiøse skoler stengt. Målet med dette var at utdannelsen skulle være lik over hele landet. I dag er tilstanden annerledes:

” After his death the government announced education stakeholders to make their own schools. Now there is Islamic schools and Christian schools. (.....) There are some religious concepts imparted over there. There is a challenge. No one is able to monitoring those schools because a large number of leaders in Tanzania are selfish.”

Oppblomstring av religiøse skoler i Tanzania, er et annet aspekt som ikke skal sees bort i fra at kan ha innvirkning på undervisningsinnholdet som formidles i skolen. Historielærer Ferdinand anså variasjon i kilder som spesielt viktig i undervisning av kolonitidshistorie. Dette fordi han mente denne historien kunne skape dårlige følelser hos elevene. Han identifiserer en tendens i elevenes tekstbok, i å legge ansvaret for utviklingsproblemer i Afrika på kolonitid: *”Some textbooks focus too much on one aspect. Students cannot get a good understanding if we only study in one book.”* Ferdinand mener det har en negativ effekt, å attribuere utviklingsproblemer i afrikanske land til kolonitid.

Ferdinand forteller at elevene responderer dårlig når det fokuseres på undertrykkelse og utnyttelse, i forbindelse med undervisning av kolonitidshistorie. Han forteller at det virker som elevene reagerer med skuffelse over egen historie. Denne refleksjonen hørte jeg kun fra Ferdinand, men et gjennomgående poeng blant lærere mer generelt, var at de mente variasjon i kilder var svært viktig. Dette med særlig tanke på å utvikle selvstendighet i læring, og kritisk tanke. Lærerne var opptatt av at elevene skulle skape egne ideer, og at de skulle være kritisk til informasjon, også informasjonen lærerne formidlet. Et sitat fra historielærer Ferdinand illustrerer denne tankegangen:

“We are teaching them not to claim everything from what we teaching, but to think more, to criticize more. Maybe that event was good to us or bad to us? Therefore they standing in order to create new ideas and concepts in addition to what we are teaching them.”

Her ser vi at Ferdinand fokuserer på selvstendighet i elevenes læring. På samme måte som i tekstboken, ser vi i Ferdinands måte å ordlegge seg på, et kategorisk språk. Ferdinand snakker om hendelser som var bra, eller dårlig for ”oss”. Dette indikerer en sterk identifisering med egen nasjon og andre medlemmer av nasjonen.

Geografilærer Kassim og historielærer Ferdinand var begge opptatt av å få elevene i dialog når de foreleste. Ferdinand lot elevene svare på kiswahili, om de spurte om lov til det. En metode begge lærerne benyttet i tilfeller hvor det var vanskelig å få dialog med elevene, var at elevene fikk diskutere spørsmålene i grupper, før de svarte for klassen. De to lærerne har et ganske lignende undervisnings og elevsyn, og det er tydelig, ut i fra hvordan begge snakker, at lærersentrert undervisning ikke er ansett for å være positivt. Et sitat fra Kassim kan vise til dette:

“Once you use teacher centred concept, know that a large number of students will fail to understand you. It is better if you can teach in a participative method, that always involves communication. Therefore you observe, and you ask questions, you organize them to sit in groups, and discuss different concepts. (.....) In the end of the game you can ask them to give their ideas about what they have been discussing.”

Ferdinand og Kassim er opptatt av at undervisningen ikke må være overfladisk, men inneholde en innlæring i å forstå konsepter. Kassim og Ferdinand bruker kiswahili når de forklarer konsepter eller begreper i undervisningen.

Den tredje læreren jeg observerte, historielærer Dora, hadde en annerledes tilnærming i undervisningen. Hun var mindre opptatt av dialog og kommunikasjon med elevene. I motsetning til Kassim og Ferdinand, som hadde mye fokus på det pedagogiske i hvordan elevene lærer, var Dora mer opptatt av disiplin. Hun snakket konsekvent på engelsk, og hun oppfordret i liten grad elevene til å delta i undervisningen.

Til tross for at lærerstilen til de to andre lærerne var mer inkluderende overfor elevene, blir forelesningsmetoden, også praktisert i veldig stor grad av dem. I samtaler og intervju med historielærer Dora, om undervisning, forteller hun at mange av elevene velger historie fordi de anser faget for å være enkelt: ” *They think that it is just a story, we study a story. So it can be easy to hear the story and write it.*”

Sitatet illustrerer at Dora anser historie som mer enn å lære "en historie". Hun anser holdningen illustrert overfor, som et problem. Samtidig som hun mener historiefaget bør inneholde forståelse framfor pugg, virker det som om hun slår seg til ro med at hennes elever ikke er faglig sterke nok til å få utbytte av en kompetanse-basert undervisning, hvor faglig forståelse står i sentrum.

Historiesynet som ble reflektert hos lærerne, i tilknytning til historiefaget var på mange måter moderne. Lærerne vektla at elevene trengte flere kilder enn tekstboken, og flere fremstillinger enn kun den læreren gav dem. Dette fordi historieundervisningen i Tanzania, blant annet, tar sikte på å utdanne selvstendig tenkende individer.

Jeg var tidligere inne på et innslag i *syllabus* som kolliderer med lærernes religiøse livssyn, nemlig det positivistiske synet på historie som noe man kan forutsi. En av de første skoledagene fikk jeg omvisning av historielærer Ferdinand. Han tok meg med til skoleplassen for å hilse på noen av elevene, som begynte å stille spørsmål om historie. I åttende klasse, lærer elevene hva historie er, og i tilknytning til dette lærer de følgende påstand: "Ved hjelp av fortid kan man forutsi fremtid".

Jenten spurte læreren: " *We cannot know anything about the future, why does the teachers of history say that history is about the past the present and the future?*" Lærerens svar var: " *By looking at our past we can predict our future.*" I en annen sammenheng, uttrykket samme læreren et syn på historie som reflekterer en skjebnetanke. Han fortalte at det er en overordnet plan bak det som skjer.

Hvordan kan disse to ytterkantene av historiesyn være forenelig? I et positivistisk syn hevdes det at man ved hjelp av fortidige hendelser kan se hva som vil skje i fremtiden. Dette gir mennesket og vitenskapen hovedrollen i historien. Et religiøst syn på historie, som er basert på en skjebnetanke, fraskriver i stor grad menneskets mulighet til å påvirke i eget liv. Dersom en gud har en plan for alt som skal skje, hvordan kan da mennesker ved hjelp av sine vitenskapelige metoder spå over hva som vil hende i fremtiden? Et spørsmål det blir naturlig å stille i denne tilknytningen er; i et perspektiv hvor fremtiden ansees å være mulig å spå ut i fra fortid, hvor plasserer dette Europa overfor Afrika? Vil ikke dette da sette Europa i et svært dårlig lys?

Vi har sett i *syllabus* og i tekstboken at kolonitid, i hovedsak, ansees som negativt. Vi har også identifisert tendenser i at Europa og tidligere kolonimakter, blir ansvarliggjort for dårlige forhold i Afrika i dag. Vi så at hovedfokuset i tekstboken dreide seg om utnyttelse og undertrykkelse. Har dette sammenheng med en positivistisk forståelse av historie? Dersom fortiden, som blant annet inkluderer slavehandel, og diskriminering under kolonitid, kan forutsi hvordan fremtiden vil se ut, vil ikke det da plassere Europa i en konstant rolle som undertrykker? Spiller et positivistisk historiesyn inn på hvordan Europa blir fremstilt, og betraktet i dag?

Denne vitenskapliggjøringen av historiefaget, representerer et fundamentalt forskjellig historiesyn enn det religiøse, og interessant er det at lærerne formidler begge syn. Der en positivistisk forståelse av historie vil identifisere Europa som en trussel. Et kontinent som har utnyttet og undertrykket i fortiden, og som vil fortsette med dette i fremtiden. Vil et religiøst historiesyn, se kolonitid som guds plan, guds måte å spre det hellige ord, og skjebnen. I tilknytning til den kristne tro, hvor hendelser er sett som brikker i guds plan, vil misjonærenes spredning av guds ord, som tilhører kolonitidshistorie, være en avgjørende hendelse i historien, og virkelighetsforståelsen. Historiefaget i skolen kan i dette perspektivet fremstå som en motkultur, som representerer den moderne tid, i motsetning til lærerne og elevenes, ofte konservativt, religiøse tro.

Når historielærerne snakker om faget sitt, snakker de i hovedsak om afrikansk historie før og etter kolonitid. Et av formålene med utdanning fra *syllabus*, som ofte ble nevnt var ”verdsettelse av afrikansk tradisjon og skikker”. Tradisjoner og skikker som fantes før kolonitiden. Sitatet fra historielærer Ferdinand, illustrerer hvordan Afrika blir plassert i sentrum for historieundervisningen:

“In general the teaching history in Tanzania secondary school we have different periods we try to learn students. Especially what took place in Tanzania. One is to value African tradition and the customs. The traditional customs that was conducted by the leaders during the pre-colonial era, and also after colonisation and after independence. Therefor students are required to study about it and all these people. How the people were living, especially our elders. What were they conducting? What they did? What important things they did? What bad things they did? What values can we adapt, as we Tanzania? That is what we are looking for by teaching the history subject. We are intending to give knowledge about past and present events that are taking place in Tanzania. (.....) We are looking at Tanzania,

East Africa and Africa in general. Therefore we are looking at the history of Tanzania and how it relates to especially east Africa and Africa in general.”

I dette sitatet kan man analysere flere aspekter. Det uttrykkes en sterk følelse av tilhørighet til Tanzania; ” Vi Tanzania”. Det kommer også til uttrykk en sterk identifisering med forfedrene. Ferdinand mener verdiene som disse forfedrene, eller de eldre stod for, er verdier som skal videreføres til elevene gjennom historiefaget. Vi så tidligere hos Hansen at når de *første afrikanistene* skrev historie, var Afrika sentrum. Kolonitidens betydning ble nærmest oversett.¹⁰⁴ I sitatet ser vi at Tanzania og Afrika er i sentrum. Ferdinand nevner to historiske epoker. Det pre – koloniale Tanzania og det post – koloniale Tanzania. Kolonitiden i midten, forbigås.

Ferdinand snakket om kolonitid da han ble spurt direkte, men han var ikke opptatt av å diskutere denne perioden på samme måte som *pre-koloniale* og *post-koloniale* samfunn. Han forteller at interessen i å studere kolonitidshistorie for ungdomsskolen i Tanzania, i hovedsak ligger i å se hvordan denne perioden påvirket Afrika.

Historielærer Dora forteller at hovedmotivasjonen hennes til å studere historie, var å lære historie fra hennes eget land. Likevel, er det viktig for henne å påpeke at historieundervisningen ikke bare handler om Afrika. Hun forteller at historiefaget på ungdomsskolen også innbefatter europeisk og amerikansk historie:

” Not only Africa, but also we focus in Europe and America. Like the first and second world war, and the impact it had in Africa. But mostly how it related to Africa, which impact it had on Africa. We are not studying only Africa, also Europe, we study about the colonialists when they came to Africa.”

Til tross for at læreren poengterer at elevene ikke kun lærer historie om Afrika, ser vi tydelig at Afrika er sentrum i historieformidlingen. Alle hendelser i fortiden er rettet inn mot effekten det hadde på Afrika. Historielærerne forteller, som vi tidligere har vært inne på, at elevene noen ganger ikke forstår meningen med å lære historie. Ferdinand forteller at han enkelte ganger må forklare elever hvorfor de lærer historie. Et sitat fra Ferdinand viser til dette:

¹⁰⁴ Hansen, 1995: 179

” History subject has a high status in Tanzania. Sometimes students, however, are against it. They say, history is in relation on past events. Sometimes they say history might not be true. These are stories. You cannot say something has happened when you were not there. Therefor some students argue against history. (.....) In general, history is in relation to past events. We can't say all the events that is expressed by historians are facts, because we were not there. But for me, as a teacher I can't say that we should accept this opinion. I always try to explain on the issue on the relationship between past and present events. I can't say I am passing this way without saying where I came from. Therefor I try to explain, if we are now present what about the past. People were living. If people were living, this was the events that occurred at that time. So they accept it. I think the students asked you on the issue of evolution and creation. This is some of the questions we try to account in our students. These are evolution theory and creation theory. It is important for the teacher to explain the reality. That this are only theories which tries to explain the evolution of man. It is on you what you believe. This are all ideas. (.....) Each person has his own history. Therefor as we Tanzanians we have our history, which makes people to identify that these are Tanzanians, because we have our history.”

At elevene stiller spørsmål til forskjellige fag, og til fagenes relevans, viser en evne til kritisk tanke. Det viser at elever ikke sluker alt de undervises i ukritisk. Ferdinand fokuserer på forholdet mellom fortid og nåtid, når han forklarer hvorfor det er viktig at elevene lærer historie. Han ser fortiden som en forutsetning for å forstå nåtiden. Et annet aspekt som kommer til uttrykk i dette sitatet, er Ferdinands fokus på at elevene selv må avgjøre hva de vil tro på. Lærerens jobb, er ut i fra Ferdinands sitat, å presentere ideer. Han mener også det er viktig at elevene forstår at enkelte ting bare er teorier og ideer, som prøver å forklare noe. Ferdinands refleksjoner viser til en historieundervisning hvor elevene ikke tilpasses inn i et tankesett, men utfordres til å finne ut hva de selv mener. Ferdinand forklarer videre at historie er viktig i forbindelse med nasjonal identitet. Han forteller at hver person har sin historie. Deretter sier han at ”Vi Tanzania” har vår historie. Dette gir en indikasjon om Tanzania som en enhet. Vi ser igjennom formuleringen en sterk identifisering med egen nasjon.

Ut i fra det vi nå har sett, i forbindelse med læreres undervisning, og refleksjoner rundt egen praksis, kan vi identifisere store variasjoner. Vi ser, på den ene siden, at noen lærere fokuserer på å utvikle selvstendighet og kritisk tanke hos elevene. Sitatet overfor fra Ferdinand, kan illustrere dette. Læreren vektlegger at det er opp til elevene selv å ta stilling til hva de mener, ut i fra ideer presentert av læreren. På den andre siden ser vi at mye av undervisningen er sentrert rundt læreren. Læreren formidlet, elevene mottar. En av lærerne fortalte at hun gav elevene 99% av det de skulle kunne. En utfordrende språkpolitikk, og mangel på læringsmateriale, er

noen av grunnene til at undervisningen ofte reflekterer reproduksjon av tekstbokens innhold, formidlet av læreren, og repetert av elevene. I denne historieundervisningen lærer elevene "en historie". De tilpasses til samfunnet, gjennom tekstbokens vinkling av historien.

7.2 Hvilke historier ble fortalt?

I denne delen vil jeg fremfor å undersøke hvordan lærerne forholder seg til historie i en undervisningssammenheng, undersøke på hvilke måte kolonitidshistorie kommer til uttrykk gjennom konkrete historier. Hvilke holdninger til perioden ble formidlet gjennom det de intervjuede fortalte? Hvilke plass har kolonitidshistorie i lærerne, og to individer utenfor skolens syn på Tanzanias historie? Jeg vil også gjennom kapitlet undersøke lokale forskjeller i synet på kolonitid, mellom Moshi og et kristen lutheransk samfunn i fjellene utenfor Moshi. Dette på bakgrunn av et besøk i fjellandsbyen, Ugweno. Historier jeg ble fortalt i Ugweno, gav en interessant kontrast til historiene jeg ble fortalt i Moshi. Ungdomsskolen i Moshi er en offentlig skole, ungdomsskolen i Ugweno er en kristen lutheransk privatskole. Skolen i Ugweno ble etablert av en tysk misjonær på 1800 – tallet. Har dette noe å si for synet på kolonitidshistorie, for dette samfunnet i Ugweno?

Historielærerne i Moshi sine fortellinger, reflekterte i stor grad pre-koloniale samfunn, eller historier om Nyereres politikk og handlinger. Geografilæreren Kassim var, når det kom til stykke, den som fortalte mest om kolonitidshistorie. En tendens i hans fortellinger, var at han omtalte hvite som en samlet kategori. Her er et eksempel som illustrerer dette:

” The system of education today and during the colonial era is quite different than the current era. Because the system of education in the colonial era always to favour the white masters. For instance, in aspect of history, the history picked out, was the history about the Queen. Not history about our country. Mathematic is provided, so to understand how to count, the shillings only that. And geography is about the United Kingdom, since we were colonized by the white people. Therefor the general system of our education provided during the colonial era was originally for white purpose. Not the African purpose.”

Vi ser her at han bruker ord som ”The white masters”, ”the withe people” og ”white purpose”. Ut i fra setningen: “And geography is about the United Kingdom, since we were colonized by the white people”, får man inntrykk av at Storbritannia var sentrum for kategorien hvite mennesker. Dette gir et feilaktig bilde av Europa, og fremstillingen er svært forenklet. Slike

måter å kategorisere og forenkle på, kan gå på bekostning av å forstå hvordan Europa, med sine variasjoner faktisk var. En annen tendens i Kassims fremstilling, var at han sammenlignet forhold under kolonitid med politikken Nyerere innførte etter frigjøringen. Systemer under kolonitid fremstod i dette perspektivet, som en negativ motpol til politikken som ble innført under Nyerere. Nyereres politikk har en tendens til å bli idealisert hos Kassim, på basis av en negativ fremstilling av kolonisamfunnet. Et illustrerende eksempel:

” During colonial period the examination provided is only valid according to vernacular languages in the areas. If you want to go on with further education you have to be baptized. Your name should sound Christian; John, Joseph. Once you are called Ombaka you cannot pass. Therefor after independence period, the system of education is totally changed. Instead of the student to be determined in the examination centres by the name, now they are just determined by the numbers. The concept of education for self-reliance simply means to assure that the questions from each subject provided throughout the country are the same. From Kilimanjaro, from Arusha, from Dodoma, from Costal areas. The questions are the same. And the nature of the language provided are the same. The purpose is to assure all the students in the country got equal education. Therefor equal education for all, regardless of their environment, in which the students belong.”

Han sammenligner koloniutdannelsen og utdannelsesreformen innført av Nyereres regjering; “Education for self-reliance”. Han fokuserer på prinsippet om at utdannelsen skal være lik for alle, noe som var vektlagt i ”Education for self-reliance”. Utdannelse i det koloniale Tanzania var ikke lik for alle. Som vi har sett i litteraturen, ble morsmålet til forskjellige distrikter benyttet som undervisningsspråk i barneskolen, i britiske Tanzania. På ungdomsskolen var undervisningsspråket som oftest engelsk, som også er tilfelle i dag. Videre, fortsetter Kassim sammenligningen:

” After the time we got independence. There is allot of challenges. Nyereres goal was to ensure that education provided is for the benefit of the people in the area that they belong. And that is why he came up with a good education policy called education for self -reliance. He used to nationalize all the schools, the colleges, which has been hold by the Roman Catholic Church. Because during colonial time, Roman Catholic, had their own schools. If you wanted to go to a Roman Catholic school, you had to change your’ believe. If you are Muslim, you have to become Christian. And once you get over there, you can change your’ believe. You can be educated, you can be a pastor, you can be in church. Therefor the place where the white man entered, like Kilimanjaro, Kigoma, Mbeya. A large number of people are highly educated compared to other schools, where the white man failed to get over there. A large number

of people in these areas are Muslims, and the system of education is very low. The perception of education in this areas are different compared to Kigoma and Kilimanjaro."¹⁰⁵

I sitatet overfor kan det identifiseres flere aspekter. Kassim forteller at utdanningspolitikken innført under Nyereres regjering, tok sikte på at utdannelsen skulle være relevant for elevene i de områdene de tilhørte, som ofte var landsbyene. Vi har tidligere sett i litteraturen, at dette ikke var uproblematisk. Vi har sett at mange elever ikke ønsket et liv på landsbyen. Mange valgte å dra til byene når de hadde fullført skolen. I byene var ikke elevenes utdanning tilstrekkelig for å få arbeid.

Dette aspektet tas ikke med i vurderingen av "Education for self-reliance". Politikken idealiseres sammen med Nyerere. Kassim betrakter "Education for self-reliance" som en god utdanningspolitikk, som sitatet overfor viser. Han er ikke opptatt av svakhetene ved denne politikken. Kassim forteller at utdanning i områder der den "hvite man" dro, enda i dag er av høy kvalitet. I områdene hvor den "hvite man" ikke dro, er det ifølge Kassim, enda lav kvalitet i utdannelsen. Kassim fokuserer ikke på utdannelsens kvalitet i det koloniale Tanzania. Han fokuserer på ulempen ved at ikke alle områdene i Tanzania hadde den samme utdannelsen. Dette misforhold mener han enda i dag er tilstedeværende i Tanzania. Videre forteller Kassim: *"Nyerere used to introduce the subjects which are very interesting for the students. During the colonial era, the white people, the system of education, was obligated on providing education for carpentry and math only. But not how to repair a car, how to help the students to know how to build a chair."*

Dette sitatet er selvmotsigende. Utdanning i det koloniale Tanzania blir kritisert for at elevene bare lærte matte og sløyd. Kassim forteller i neste vending, at elevene ikke lært hvordan de skulle reparere biler og stoler. Er det ikke akkurat i sløyd at elever lærer håndverksmessige ferdigheter, som for eksempel å bygge en stol? Dersom elevene hadde sløyd, lærte de håndverk.

Her kan det identifiseres en tendens til at sammenligningen av utdanning i det koloniale Tanzania, og utdanning i det post-koloniale Tanzania, går på bekostning av å vurdere hvordan forholdene i utdannelsen faktisk var. Det er ikke alt ved utdanning i det kolonial Tanzania og det post-koloni Tanzania som kan settes i motsetningsforhold. En gjennomgående sammenligning kan føre til at informasjonen blir selvmotsigende, som illustrert overfor. Vi ser også en påstand om at Nyerere introduserte fagene som var interessante for elevene. Her igjen,

¹⁰⁵ Sammenligningen gjøres uoppfordret, det er ikke som svar på et spørsmål

blir det en lite nyansert fremstilling. Hvordan kan man vite at alle elever syntes fagene som ble innført med ”Education for self-reliance” var interessante?

På den andre siden av et tilsynelatende behov for å sette utdanning i det koloniale Tanzania, i kontrast til post-kolonial utdanning, formidler Kassim også at utdannelsessystemet i dag ikke er endret betraktelig siden kolonitid: ” *The education system, everything that we do in Tanzania is inherited from the colonial period. It is the nature. We fail to plan new systems. We are embracing the colonial legacy.*”

Det fremstår som om Kassim, for enhver pris, forsøker å understreke de store endringene som fant sted i tilknytning til utdanning etter kolonitid. Han understreker den gode utdanningspolitikken innført av Nyereres regjering, og han ser det i kontrast til britisk utdanning. På den andre siden, forteller han at alle systemer i Tanzania er arvet fra kolonitid. Han forteller også at Tanzania mislykkes i å planlegge egne systemer. Dette blir for meg to ytterkanter i synet på kolonitid. Den ene ytterkanten som fokuserer på at systemer ble totalt endret, i positiv forstand, og den andre ytterkanten som hevder at alt er arvet fra kolonitid, og at tanzanianere feiler i å planlegge egne systemer.

Viss vi ser sitatene fra Kassim i sammenheng, ser vi at han omtaler utdanning i det koloniale Tanzania for å ha vært for den hvite man sin hensikt, og ikke den afrikanske. Likevel, ser vi at han betoner negative konsekvenser for de områdene i Tanzania som ikke hadde denne formen for utdanning.

Vi så tidligere i *syllabus* at elevene forventes å relatere Afrikas utviklingsproblemer til utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans. I intervjuet med Kassim, identifiserer jeg på et punkt det samme. Kassim ser den svake utdannelsen i enkelte områder i Tanzania, som en direkte følge av kolonitid. Tendensen til å sette forhold under kolonitid i direkte sammenheng med problemer i dag, var ikke unikt for Kassim.

Et tema som kan illustrere dette, er diskusjonen om fysisk avstraffelse i skolen. Det er mange unge mennesker i Tanzania i dag, som er sterkt imot denne straffepraksisen. I samtaler om temaet, blir det ofte påpekt at praksisen ble innført av tyskere under kolonitid. Dette blir et argument for at straffepraksisen ikke har noe å gjøre med Afrika, men Europa. Kan man se fysisk avstraffelse i afrikanske land i dag, som et produkt av en praksis tyskere innførte i skolene

for en generasjon siden? Kanskje tysk koloniadministrasjon har ansvaret for at avstraffelsespraksis ble innført, men er dette en forklaring på dagens tilstand? Jeg vil hevde at dette, på samme måte som et av kompetansemålene i *syllabus*, nevnt overfor, fraskriver afrikanske land ansvar for utfordringer Afrika står overfor.

I Ugweno erfarte jeg en annen holdning i forbindelse med kolonitidshistorie enn i Moshi. I samtaler med lærere og andre fra menigheten som skolen tilhørte, ble det demonstrert en slags stolthet i tilknytning til kolonitidshistorie. Dette området i Ugweno ble, ut i fra læreres historier, oppdaget av den tyske misjonæren, Hans Foks på 1800 - tallet. En av lærerne fortalte at Foks bodde i landsbyene i ukesvis i telt, og knyttet lokalbefolkning til seg via vennskap. Han lærte seg lokalspråket pare, og han spredte troen sin gjennom deltakelse og gode relasjoner i landsbyen. Læreren fortalte videre at Foks bygget kirken og skolen i dette området i Ugweno. Fortellingen om Foks fremsto nærmest som en identitetsmyte for dette samfunnet i Ugweno. Samfunnet er fundert på troen Foks brakte med seg, skolen og kirken er bygget på den tyske misjonærens initiativ.

Denne kolonitidshistorien fokuserte ulikt fra andre historier jeg ble fortalt. Historien om Hans Foks var noe av det første lærerne fortalte. På skolen i Moshi, fortalte lærere i hovedsak historie hvor afrikanere var aktører, enten i forbindelse med pre-koloniale samfunn, eller i forbindelse med Julius Nyerere, og frigjøring. Historier om kolonitid ble sjeldent fortalt uoppfordret, og det ble sjeldent skildret i positiv forstand.

I metodedelen presenterte jeg Elias og Samson, som begge representerer klare syn på tanzaniansk historie. Samson mener historien som formidles på ungdomsskolen i Tanzania viser for lite av det særegne ved landet. Han er stolt over å være tanzaniansk, og han ønsker at de unge som vokser opp i Tanzania i dag, skal kjenne på den samme stoltheten.

Samson mener det fokuseres for mye på kolonitidshistorie i skolen. Dette er noe han tror kan bidra til å skape dårlige følelser, fremfor stolthet overfor Tanzania. Samson ønsker å skrive tanzaniansk historie, som fremfor å plassere Tanzania i et lys av utfordringer og undertrykkelse i fortiden, ser på aspekter som gjør Tanzania til en verdensattraksjon. Han er for tiden i gang med en studie, hvor han ut i fra geografi og bibelstudier, mener å kunne bevise at Edens Hage

er beskrivelser fra Tanzania.¹⁰⁶ I dette ligger det et ønske om å plassere Afrika i sentrum. Vi har tidligere sett hos Hansen at *revisjonistene* lekte med tanken om å skrive verdenshistorie med Afrika som sentrum. Dette for å få vekk Afrikas stempel som periferi. Samsons tanker om historie, og prosjektet hans om å bevise Tanzania som et klart sentrum i bibelhistorien, kan minne om denne tankegangen.

Samson mener å identifisere en tendens i at Afrika sjeldent blir anerkjent eller omtalt i forbindelse med noe positivt. Han mener det aldri ville blitt akseptert at Edens Hage er beskrivelser fra Tanzania, uansett hvor solid grunnlaget hans for å bevise dette var. Han sier videre at ”de” ikke ønsker at noe positivt skal forbindes med Afrika.

I formuleringen at ”de” ikke ønsker noe positivt forbundet med Afrika, uttrykkes det en skepsis overfor Europa, og europeiske hensikter overfor Afrika. Det illustrer en tanke om at Europa bevisst forsøker å holde Afrika i skyggen. Med tanke på medias ofte negative fremstilling av Afrika som katastrofenes kontinent, er det kanskje ikke så rart at slike tanker oppstår. Måten Samson identifiserer Europas hensikter overfor Afrika, reflekterer et syn på Europa som motpol. For Samson er det et poeng å vise Afrika frem i et positivt lys. Han ønsker ikke at historien som identifiserer Tanzania, skal dreie seg om undertrykkelse fra utenlandske makter.

Jeg diskuterte tidligere hvorvidt det positivistiske synet på historie i ungdomsskolen, plasserer dagens Europa i et dårlig lys. Dersom fortidige hendelser rekonstrueres, vil Europa alltid være Afrikas motpol, og sees i lys av undertrykkelse og utnyttelse. Samsons formulering, gir en lignende indikasjon. Dagens Europa sees lys av dårlige hensikter overfor Afrika.

Safariguide Elias fortalte mye om sine opplevelser med å lære historie på ungdomsskolen. På samme måte som Samson, var han opptatt av de positive historiene om Tanzania og Afrika. Han fortalte at han elsket å lære om Maji Maji opprøret i historieundervisningen. I denne historien var afrikanere aktører. Historier preget av andres handlinger i Afrika, interesserte han seg mindre for:

” I love history and I love Africa. I wanted to know about Africa and its people and everything. (.....) Mostly we learned about slaves and missionaries, this thing of westerns coming to Africa and did

¹⁰⁶ Studien av Samson Godson Mshana er enda i prosess

something. But it did not learn us the great of Africa. What is Africa? What did we accomplish? What did we complete before? So they teach us about why missionaries came to Africa with religion. It tells you about explorers, things. I was more interested in the things we had, than the things they came and did to us."

Elias mener elevene lærte for lite om Afrika. Han var lite interessert i hva som ble medbrakt til Afrika fra Europa, og europeeres handlinger i Afrika. Det Afrika er, og det som menneskene i Afrika oppnådde på egne premisser, var det han interesserte seg for. Dette kan minne om *de først afrikanistenes* måte å forholde seg til historie på. Hansen skriver at *de første afrikanistene* mente at Afrika ikke trengte Europa for å skape sin historie.

Vi ser også i sitatet at Elias forbinder seg sterkt med nasjonen og andre medlemmer av nasjonen. På samme måte som vi så hos Kassim, kommer det også her til uttrykk en "oss" og "de" tankegang.

Elias syn på kolonitidshistorie og Europa i dag, henger sammen med hverandre. Han fortalte at da han gikk på videregående, og så vestlig kultur og vestlige turister i Tanzania, tenkte han at det var de samme menneskene som var der i 1950, bare i en annen fase: "*We have a say in kiswahili: A person who gives you poison cannot treat you with medicine. Because they gave you a poison to kill you, how can they give you a medicine to make you well?*"

Dette ordtaket kan illustrere et positivistisk syn. Hendelser sees som dømt til å gjenta seg selv. En person sine handlinger i fortiden, utgjør hvordan samme person vil handle i fremtiden. I dette synet kan man forutse historie. Elias omtaler kolonisering av Afrika som gift, og han drar dette bilde av mennesker i fortiden, med inn i nåtiden. Synet på kolonitid definerer land som tidligere var kolonimakter. Altså er Europa, basert på handlinger i fortiden, dømt til å medbringe gift også i fremtiden.

Til tross for denne skepsisen overfor Europa, og den tilsynelatende kategoriske plasseringen av vestlige. Ser Elias nyansert på kolonitid. Han fremhever at det var store forskjeller på dem som koloniserte. Han identifiserer forskjeller mellom sosiale grupper, mellom individer og mellom forskjellige lands administrering av kolonier i Afrika:

“You find out there were different colonies colonizing us. All of them was here with different ruling. Sometimes it makes somebody look better, according to which rules they were using, and that push bad feelings more to somebody who were tying chains to people, sticking them. So then we see, on the one side these people brought us the bible. They stick us, but it was not that brutal. The Arabic were chaining people killing them. Look at Zanzibar. For me I understand it. It is about money and power. I love to study about Africa. I love to see that we were kind of lost and colonized but still people have a chance to create new Africa and make it better.”

”På den ene siden ser vi at disse menneskene brakte oss bibelen, på den andre siden så slo de oss”. Denne setningen synes jeg er betegnende for kontrastene som ligger i kolonitidshistorie. Kolonitidshistorie er på den ene siden preget av undertrykkelse, utnyttelse, brutalitet og arroganse. På den andre siden representerer perioden starten på kristendommen i Afrika. I mange samfunn i Tanzania spiller kristendommen en stor rolle i hverdagen. Kristendommen gir et meningsinnhold i livene til mange mennesker.

Hos Elias, forbindes handlinger og brutalitet under kolonitid, enda med landene som koloniserte. I sitatet vises en nasjonalistisk holdning, og en optimisme forbundet med utvikling. Kolonisert blir sett på som synonymt med å være fortapt. Vi ser også, ut i fra sitatet, en sterk identifisering med egen nasjon og andre medlemmer av nasjonen. På samme måte som vi har sett eksempler på tidligere, kategoriseres mennesker også i dette sitatet ut i fra ”oss” og ”de”. Elias skiller i sin kunnskap om kolonitidshistorie mellom misjonærer, kolonitjenestemenn og koloniadministrasjon. Han anser religion som positivt, og han mener det lærer mennesker å være gode mot hverandre, seg selv og planeten. Religion er ifølge Elias, ikke noe som er ment for å sende folk til å drepe. Dette setter i hans øyne misjonærene i et bedre lys enn andre aktører i kolonisamfunnet.

Elias mener tekstbøkene som brukes på ungdomsskolen, noen ganger er ukorrekt. Som interessert i historie har han lest mye. Et tema fra tekstboken som ble diskutert, var innslagene som viser til positive effekter av kolonitid. Et eksempel vi diskuterte, var tekstbokens betoning av afrikaneres evner til å bygge hus som en positiv effekt av kolonisering. Det hevdes i tiende klasses tekstbok at afrikanere lærte å bygge hus under kolonitid, noe som bedret levekårene. Elias mener grunnen til at de afrikanske husene var dårlige i utgangspunktet, var at veldig mange fysisk sterke afrikanske menn ble tatt med til Europa: *“Colonialists looked after people who were strong and had skills, and they took everybody who was good for them to Europe to build*

their country. Africa was left with weak woman and children, who could build our country? They look at your benefit, not just to find slaves."

Han forteller om en øy utenfor Zanzibar, Changu Island. Dette var en fengsels øy, og når du søker på den på nett, kommer det opp en million bilder som viser et ferieparadis. Tilføyer du ordene "slaves" eller "colonial times", får du opp fire, fem bilder som viser denne øyens historie:

"If you go to Changu Island. It is a prison Island. There they were testing people. Their skills, their energy, their power when they walked. The weak ones were shipped in the Ocean, the ones with skills were shipped to Europe or Arabic countries, Asia. Some was just dead there in the Indian Ocean, because they didn't have skills."

Dette sitatet kan illustrere flere aspekter. For det første viser det at spesifikke historier fra kolonitid, preget av barbari, kynisk menneskesyn og rasisme er tonet ned i afrikansk historie. Tekstboken til tiende klasse nevner ingen konkrete lidelseshistorier, om konkrete mennesker. Changu island nevnes ikke. På internett er det som sagt, heller ikke mange spor som tilsier at Changu island en gang, var en fengsels øy. Kolonitidshistorie var for det aller meste omtalt i form av undertrykkende og utnyttende "systemer". Historiene var sjeldent forankret i et bestemt sted eller bestemte hendelser. Historien om Changu Island, var en av de få konkrete historiene, om en konkret plass jeg ble fortalt.

Eksemplet illustrer også at det kan være problematisk å reflektere over positive og negative effekter av kolonitid. Forskjellige aspekter henger tett sammen, det blir derfor vanskelig å kategorisere i positive og negative favør. Dersom alle fysisk sterke menn ble sendt til Europa og Asia, blir kanskje tekstbokens betoning av at afrikanske hus ble bedre under kolonitid, et bagatellmessig forhold å diskutere?

Den lange og komplekse perioden som kolonitid faktisk reflekterer, bærer preg av på den ene siden å være noe menneskene jeg snakket med ikke identifiserte seg med. På den andre siden, er hele den tanzanianske nasjonen bygget ut i fra akkurat denne hendelsen i historien. Nasjonalismen i Tanzania, og måten afrikansk historie er blitt konstruert på, sprang ut fra kolonitid. Europa er brukt som motpol når afrikansk historie konstrueres. Kolonitidshistorie

blir av mange forsøkt de-fokusert, av andre kritisert, samtidig som den utgjør grunnlaget for hvordan afrikansk historie er blitt skrevet og betraktet.

Kolonitidshistorie i Tanzania vises ikke bare igjen i hvordan historie er blitt konstruert og at mange mennesker er kristne. Den vises også igjen i stedsnavn. Elias og Samson forteller at det opprinnelige navnet for Kilimanjaro var Kilimakyaro. Betydningen av ordet Kilimakyaro er ifølge Samson og Elias: "The mountain of God". Da navnet ble nedskrevet av tyske kolonitjenestemenn, ble det ifølge Elias og Samson notert feil; Kilimanjaro. Ordet Kilimanjaro har ingen betydning, men enda i dag betegner denne skrivefeilen fjellets navn. Det samme er ifølge Elias og Samson tilfellet med nasjonalparken Serengeti. Opprinnelig Siringeti. Siringeti er ifølge Elias og Samson et maasai ord, som betyr "Endless plain", endeløs slette. Da navnet ble nedskrevet, ble det endret til Serengeti. Dette ordet har heller ingen betydning.

Det er bemerkelsesverdig at nesten seksti år etter kolonitid, er navnene enda ikke endret tilbake til de opprinnelige stedsnavnene. Til tross for den sterke nasjonalismen i Tanzania, er enda to av landes hovedattraksjoner, representert med navn som ble gitt under kolonitid.

En observasjon jeg gjorde meg i samtaler om kolonitidshistorie, var at om jeg spurte direkte spørsmål om forskjellige forhold, ble svarene ofte annerledes enn om samtalen dreide seg generelt om perioden. Jeg spurte Elias hvorfor den eldre garde i Tanzania snakker bedre engelsk enn de unge. Jeg spurte om dette hadde sammenheng med utdannelsen de fikk i britiske kolonier. Til tross for motstanden Elias har mot utenlandsk dominans, var det veldig naturlig for han å si, at det hadde sammenheng og at utdannelsen i britiske kolonier var av bedre kvalitet enn kvaliteten i skolen i dag. Dette har selvsagt sammenheng med at mange færre barn gikk på skolen i britiske Tanzania, sammenlignet med i dag.

7.3 Oppsummering

I dette kapitlet ser vi kontraster i forbindelse med forskjellige forhold. Vi har sett at *syllabus* representerer undervisningsidealer som nærmest er umulig å realisere, tatt skolens forutsetninger i betraktning. Vi har sett at lærerne er bevisst i forhold til undervisning, og hva de betrakter som god undervisning. Samtidig ser vi at tankene deres rundt hvordan

undervisningen burde være, ikke alltid reflekterer hvordan undervisningen er i praksis. Vi har sett at lærerne har et stort fokus i forhold til å variere kilder. Samtidig har skolen et svært begrenset utvalg kilder, og det ble sjeldent observert at lærerne brukte flere bøker enn tekstboken. Lærerne uttrykket stolthet i tilknytning til egen nasjon. To av lærerne fortalte at hovedmotivasjonen med å studere historie, var å lære om tanzaniansk og afrikansk historie. Lærerne er opptatt av at elevene skal reflektere over det de lærer, og skape selvstendige ideer. Samtidig legger verken undervisningen eller tekstboken opp til dette i videre grad. Det undervises i tekstboken, og tekstbokens refleksjoner om kolonitidshistorie. Dette kommer også til uttrykk når lærerne snakke om kolonitidshistorie, hvor de ofte formidler temaer og holdninger som representeres i tekstboken.

En annen kontrast så vi i spennet mellom et positivistisk og et religiøst syn på historie. Vi så at disse synene representerer hverandres motsetninger, og vi så at begge syn reflekteres hos lærerne. Jeg diskuterte også hvorvidt dette synet virker inn på hvordan Europa blir betraktet i dag.

Vi så at det var ambivalens i historiene som ble fortalt. I kritikken av kolonitidshistorie ligger det ofte motsetningsforhold. Vi så at geografilærer Kassim, kritiserte utdannelsen i det koloniale Tanzania, samtidig som han kritiserte at denne utdannelsen ikke var etablert i alle områder i Tanzania. Vi så at dårlige forhold i Tanzania i dag, noen ganger blir forklart ut i fra kolonitidshistorie. Vi så også hos Elias og Samson at europeiske intensjoner overfor Afrika i dag, sees i et kritisk lys. Vi så at begge guttene identifiserer Europa ut i fra hendelser i fortiden. Videre så vi at de mente historiefaget i skolen fokuserer for mye på andre menneskers handlinger i Afrika. Samson og historielæreren Ferdinand mente dette kunne skape dårlige følelser hos elevene. Elias fortalte at han elsket å lære historie om maji maji opprøret, og historie fra eget land. Samson mener Tanzania er et klart sentrum i bibelhistorien, og ut i fra studier, mener han at det foreligger bevis på at Edens Hage er skildringer fra Tanzania.

8.

Elevers forståelse av kolonitidshistorie, og den nasjonale feiringen ”National Torch”

Innledning

I dette kapitlet er det elevers forståelse av kolonitidshistorie som vil stå i fokus. Jeg ønsker å undersøke hvilke kunnskaper om kolonitidshistorie som kommer til uttrykk gjennom elever i undervisningssituasjon. Stiller elevene spørsmål ved kolonitidshistorie, eller aksepterer de tekstbokens innhold, og lærernes formidling? Gjennom dialog med elever i undervisning, gjennom quiz om kolonitidshistorie, og gjennom intervju, ønsker jeg å finne ut hvordan elevene forholder seg til å lære historie. Er historiefaget for elevene ”en historie” som de pugger, og deretter reproducerer, eller er informasjonen og kunnskapen noe de vurderer og reflekterer over. Hvilke kunnskaper formidler elevene? Hvilke aspekter ved kolonitidshistorie biter de seg merke i?

Videre ønsker jeg i kapitlet å undersøke funksjonen av den nasjonale feiringen ”National Torch”. ”National Torch” fant sted på skolen i Moshi under mitt opphold der. Feiringen markerer Tanzanias frigjøring fra kolonidominans. Arrangementet er regissert av tanzanianske ministre og politikere, som reiser rundt i landet og besøke forskjellige institusjoner. Vi så tidligere en sterk nasjonal stolthet komme til uttrykk gjennom lærere, Elias og Samson. Vi så også innslag av nasjonalisme i *syllabus*. Bidrar dette arrangementet til å styrke og konsolidere nasjonalfølelsen? Virker feiringen nasjonalt samlende? Før jeg går videre inn på dette, skal vi undersøke elevers forståelse av kolonitidshistorie.

8.1 Elever i undervisning; Forståelse av, holdninger til og refleksjoner om kolonitidshistorie

Jeg vil nå undersøke hvordan elevene på skolen i Moshi forholdt seg til å lære om kolonitidshistorie. Hvilke forhold ved denne historien ble vektlagt hos elevene? Hvilke aspekter bet de seg merke i? Viste de forståelse for det faglige innholdet, eller reproduserte de lærernes notater og tekstbøkene? Var elevene engasjert i undervisningen? Hvordan kom kolonitidshistorie til uttrykk gjennom deres svar i timene, og refleksjoner?

Førsteintrykket av elevene på skolen i Moshi, var at de fremsto som utadvendte. Elevene hilste, og mange av dem oppsøkte lærerne på skoleplassen i friminuttene, for å stille faglige spørsmål. Dette gav et inntrykk av at elevene var både uredde og faglig engasjerte. Elevene som stakk seg frem på skoleplassen, var selvsikre i engelsk. I klasserommet fikk jeg et annet inntrykk. Elevgruppene i disse sammenhengene var svært sammensatte. I klassene jeg observerte, og i klassen jeg selv underviste, var elevene med selvsikkerhet i engelsk, i klart mindretall. Dette mindretallet av elever, hadde ingen problemer med å uttrykke seg på engelsk. På et middels nivå, var det elever som deltok i undervisningen, hvor de bidro med å reproducere informasjon fra tekstboken, eller lærerens undervisningsnotater. En del elever forstod svært lite engelsk. De forstod ikke engelske ord, og de forstod ikke sammenhenger. Når de skrev, var språket som ble demonstrert en blanding mellom engelsk og kiswahili.

Jeg underviste en tiende klasse i tekstbokens kapittel fem; sosiale tjenester i koloniene. Vi har tidligere sett hva kapitlet om sosiale tjenester inneholdt. Jeg har også diskutert hvordan stoffet formidles. Kapitlet ser på utdanning i det koloniale Tanzania. Det ser også på helsetjenester og boforhold. Dersom dette kapitlet skal summeres opp, er konklusjonen mer eller mindre at afrikanere hadde elendige sosiale tjenester, og europeerne hadde gode tilbud. Afrikanere ble diskriminert gjennom alle sjikt i samfunnslivet, mens europeere ble favorisert.

Første delen av kapitlet om sosiale tjenesters, handler om utdanning i det koloniale Tanzania. Tekstboken starter med å definere hva utdanning er. Denne definisjonen vektlegger at utdanning ikke er synonymt med utdanning i skolen. Det understrekes at utdanning også

fantas i det pre –koloniale Tanzania, men på en annen måte. Kapitlet tar videre for seg utdannelsessystemet. Her identifiseres det hva som var målet til koloniadministrasjonen med å utdanne tanzanianere. Vi blir presentert for karakteristikker ved utdannelsen, og vi får innsyn i undervisningsinnholdet og metodene som ble benyttet. Vi blir introdusert for styrker og svakheter med utdanning i det koloniale Tanzania, og hvilke innvirkning denne formen for utdanning hadde på de tanzanianske samfunnene.

I undervisning av dette stoffet, kunne ofte flere elever rekke opp hånden å avgi samme svar. Elevene reproduserte ofte setninger fra boken. Dette observerte jeg også i andre læreres undervisning. Lærerne kommenterte aldri at svaret allerede var gitt. Derfor går jeg ut i fra at dette var vanlig. Elevenes gjentakende svar av setninger fra tekstboken, gjorde at undervisningen noen ganger framstod som ren pugg.

I tilknytning til utdanning i det koloniale Tanzania, fokuserte svarene elevene gav ofte på at denne utdannelsen fjernet afrikanske barn fra deres kultur og samfunn. Det ble også fokusert på at utdannelsen reflekterte europeiske samfunn, og ikke afrikanske. Elevene brukte på samme måte som lærerne, og tekstboken kategoriske formuleringer som; ”us Africans”, ”Europeans”, ”white men”, ”white masters” og ”black men”. Afrika og Europa fremstod også hos elevene, som motpoler. Elevene differensierte sjeldent mellom aktørene innenfor kategoriene ”white men” og ”black men”.

Et aspekt mange elever bet seg merke i, var tekstbokens påstand om at utdannelsen afrikanske barn fikk, kun var ment for å produsere arbeidskraft. I tilknytning til positive effekter av kolonisering, var det flere elever som nevnte at utdanning i det koloniale Tanzania var positivt fordi den produserte frihetsforkjempere som Julius Nyerere, som kunne sloss for uavhengighet. Det ble også nevnt at utdannelsen fjernet dårlige skikker som omskjæring av jenter. En elev nevnte at jordbruket i Tanzania ble bedret under kolonitid.

Gjennomgående hos de fleste elevene var at de reproduserte tekstbokens innhold. Dette ble veldig tydelig i tilfeller hvor de avgav svar som de hadde lest, men ikke forstod. Et eksempel på dette, er at utdanning i koloniene er betegnet som pyramide formet, i tekstboken. Med dette menes det at på barneskolenivå, var den største andelen afrikanske barn representert. På høyere utdannelsesnivå, ble det færre og færre. En elev kunne svare: ” Colonial education was shaped like a pyramid”. Da de fikk spørsmål om hva dette ville si, kunne de ikke svare. Det samme

gjaldt begrepene segregering og assimilering. Elevene kunne reprodusere dem i en bestemt forbindelse, men de visste ikke hva begrepene betydde.

Noen få elever skilte seg ut i undervisningen og demonstrerte et høyt refleksjonsnivå. Disse elevene stilte spørsmål til informasjonen de ble presentert for. Et eksempel på dette, var et spørsmål fra en gutt i tilknytning til utdanning i koloniene. Jeg hadde nettopp fortalt om utdannelsessystemets struktur. Jeg hadde fortalt at få afrikanske barn gikk på barneskolen, og at enda færre gikk på ungdomsskolen og på høgere nivå. Gutten spurte hva barna som ikke gikk på skolen gjorde, og hvilke afrikanske barn som fikk gå på skolen. Han lurte også på hvordan barna som gikk på skolen, ble plukket ut?

Elevenes spørsmål illustrerer et positivt syn på utdanning. Han ser utdanning som et gode noen fikk. Setningen viser også at eleven ikke forstår samfunnsbildet. Elevene lærer at svært få afrikanske barn gikk på skolen. Så hva gjorde barna som ikke gikk på skolen? Historien om kolonitid, beveger seg i hovedsak innenfor europeernes samfunnssystemer og strukturer. Livet utenfor disse strukturene finnes ikke i tekstboken.

Neste delen i kapitlet om sosiale tjenester, dreide seg om helsetjenester. Her lærer elevene om mål med helsetilbudet som ble etablert for afrikanere. I denne sammenhengen, bet elevene seg merke i tekstbokens formidling om at afrikanere var ansett å være verdifull arbeidskraft. De bet seg merke i påstanden om at sterk afrikansk arbeidskraft, var den eneste grunnen til at det ble etablert et helsetilbud. Dette for å bevare lavtlønnet arbeid. Andre svar som gikk igjen hos elevene, var at helsetjenester i koloniene var dårlig, men det bedret likevel afrikaneres helse. Et annet innspill, fokuserte på at tradisjonell afrikansk medisin, ble foraktet av "kolonistene". Noen av formuleringene i tekstboken bruker et svært negativt språk, som for eksempel: *Later he added that a healthy negro was regarded as a more effective product, both on plantations and in his own cultivation*¹⁰⁷ Formuleringer som dette, og ord som "negro", blir reprodusert når elever svarer på spørsmål. Ordet "negro" er svært negativt ladet. Ordbruken medvirker til at også undervisningen blir negativ.

Elevene virket lite engasjert i å lære om kolonitidshistorie. Historien handler på en måte ikke om dem, men om hva europeer gjorde som tanzanianer ble mottakere av. Det virker på den ene

¹⁰⁷ Juma, 2008 :101?

siden som elevene ikke forbinder seg med historien, på den andre siden blir historien veldig nærværende i formuleringer som tegner Europa og Afrika som motpoler. Kapitlet om sosiale tjenester viser til boforhold, skole og helse, og hadde hatt potensiale av å vise menneskelige variasjoner i samfunnet. Fremstillingen er likevel kynisk og mekanisk. Den viser kyniske holdninger demonstrert av europeere overfor afrikanere, den viser utnyttelse, dårlige boforhold for afrikanere i byene, og utbrudd av epidemier. Den viser også at helsetjeneste hadde positiv effekt, men så hevdes det at den eneste intensjonen europeere hadde med helsetjeneste for afrikanere var å bevare en sterk arbeidskraft.

Forståelsen av kolonitidshistorie, som ble demonstrert av elevene gjennom skriftlige oppgaver var lik som svarene de avga muntlig. Gjennom en skriftlig quiz, hvor elever jobbet sammen i grupper, var det også i hovedsak tekstboken og notater fra lærer som ble reproduisert. Svar på to av spørsmålene i quizen skilte seg ut i positiv forstand. Begrepene segregering og assimilering er mye brukt i kapitlet om sosiale tjenester. Derfor ble det satt av en del tid i undervisningen, til arbeid med disse begrepene.

Definisjon av segregerings og assimilerings begrepene, eller en forklaring på hva begrepene betyr, er ikke å finne i tekstboken. Når elevene skulle forklare begrepene gjennom quiz, reflekterte noen av svarene selvstendige formuleringer og forklaringer av begrepene. Her er eksempler fra to elevgrupper: *"Assimilation is a policy where the aim is to make people be the same as you, that is to leave their culture and adopt others."* Det andre: *"Segregation means to divide people based on race, gender, religion or skin colour."* Dette viser til en forståelse av begrepene, og selvstendige formuleringer som ikke er kopiert. Elevene lærte om segregering i forbindelse med etnisk segregering. Svaret avgitt på quizen, som overfører segregering til kjønn og religion, viser en evne til å overføre konseptet fra et tilfelle til et annet.

En elevgruppe brukte også segregeringsbegrepet om utdannede afrikanere, og utdannede afrikanere. De mente dette skillet førte til segregering. Igjen en selvstendig refleksjon ved hjelp av et begrep. I tilfeller hvor elevene ikke kunne støtte seg til tekstboken, som illustrert her, viste de et høyere nivå av refleksjon.

Elevene William og Faith demonstrerte forskjellige holdninger i forbindelse med å lære historie. Faith vektla i høy grad hvor vanskelig det var å lære historie, på bakgrunn av et avansert engelskspråk i tekstboken, og mangel på læringsmateriale, som for eksempel ordbøker.

Hun var også opptatt av å få frem at forholdet mellom lærere og elever ofte var problematisk. Dette mente hun gikk ut over elevenes læring. Faith forteller at lærernes forutsetninger for å undervise er varierende: *” Maybe they don’t know English that well, or they too, does not understand what they are teaching. That is why this government schools of Tanzania, the performance is very very poor, it’s not high like private schools”*

Hun fortalte videre at elevenes deltagelse i undervisningen, har nær sammenheng med læreren, og hun skisserer opp en undervisningssituasjon hvor elever føler frykt overfor lærere:

” You know, us Africans we give cooperation when you treat us well, that is why we cooperate. So all teachers do not give cooperation to students. When they command students to answer their question, and when they don’t want to give you a chance to explain why you don’t want to answer the question. So they just pick a stick and beat you. (.....) In our class it is boring. When the teacher asks a question the students know, but they don’t want to answer. So the teacher sometimes think that we are mocking them. Like we don’t want to be active, we don’t want to cooperate with the teachers. So it increases the tension between the teacher and the students. (.....) Some are afraid to speak at all, because they are afraid of getting the stick. They know everything but he or she does not want to speak it out. So the teacher gets the impression that these students knows everything. So they think what is the meaning of me going to the class.”

I sitatet ser vi at Faith identifiserer seg sterkt med å være afrikansk. Vi ser at hun har samme måte å ordlegge seg på, som vi tidligere har sett hos lærere, ”us Africans”. Faith ser det som en identifikasjonsfaktor at som afrikanske, samarbeider ikke elevene, dersom de ikke får samarbeid tilbake. Sitatet viser til en situasjon på skolen, hvor forholdet mellom elever og lærere er preget av avstand og mistillit. Faith forteller at elever er redd for enkelte lærere. De er redd for å bli straffet dersom de svarer feil, eller ikke kan svare i det hele tatt. I en slikt situasjon hvor elevene er redd for å svare feil, kan man stille spørsmål ved undervisningsidealene i *syllabus* om refleksjon, kritisk tanke og selvstendighet. Dersom det er ”et” svar som er det riktige, og dersom elevene blir straffet om de ikke svarer rett, gir dette indikasjoner om en undervisning som legger opp til det motsatte av kritisk tanke.

Faith forteller videre at elevene kan alt, men at de ikke tørr å si det. Dette kan reflektere et syn hvor tekstboken sees som ”alt” det er å lære i historie. Noen lærere er ikke selvsikre i engelsk, og i disse tilfellene er det ikke uvanlig at elever fra engelske privatskoler er bedre i engelsk. I

en skolekultur hvor læreren representerer en tydelig autoritetsfigur i forhold til elevene, kan denne situasjonen i forhold til språk, reflektere en vanskelig situasjon i klasserommet.

William fokuserer ikke på utfordringer og dårlige forhold i skolen. Han er fokusert på egen innsats, og hvordan dette gjør forskjellen for om fag er vanskelige eller ikke.

” You cannot say that something is easy if you don't learn and practice it. People only say mathematics is hard because they don't read or practice every day. (.....) But for me it is easy. So history is easy because I usually revise.”

William forteller at historie er enkelt, fordi han vanligvis går igjennom det han lærer på skolen. I tilknytning til spørsmål om kolonitidshistorie, viste han balanserte refleksjoner, som gav inntrykk av en tydelig bevissthet med tanke på å se flere sider av en sak. William ble stilt følgende spørsmål:” Do you think Tanzania would be different today if it had not been colonised?” Williams svar var som følger:

” That will be a yes or a no. Because if we were not colonised, maybe yes. Because now a day many white people got the chance to work with natural resources as gas or mineral, and they, the colonialist took the precious things like gold, land for cash crops. So I think it would have been good. We would remain with our natural resources. And no answer, means we couldn't have the chance to build these kinds of houses as we have today, because in the past the shelters were very poor. So being colonised also helped us, because now we learned about our past. We abolished bad cultural practice like circumcision. Because in the past girls were circumcised, and they were not allowed to go to school like these days. So when we were colonised, it brought some both positive and negative impact. Because we can build new houses like this one, better shelter. And we abolish foolish or bad culture like circumcision, or girls not going to school, or girl should be married when she is 14 years, or other things.”

Språkbruken i William sin vurdering av koloniseringens effekt på Tanzania, er lik som formuleringene vi tidligere har sett hos lærere, og i tekstboken. Det er ingen differensiering innenfor kategorien hvite mennesker. William forteller at ”hvite mennesker” fikk sjansen til å tømme Afrika for naturressurser. På den andre siden ser William også kolonitid som en hjelp for Tanzania. Han gir ikke kolonitid skylden for problemer i Afrika i dag. William snakker om mennesker i fortiden.

Denne elevens svar skiller seg ut, i det at han viser til positive effekter av kolonitid, uoppfordret. I tilknytning til jenter og utdanning, tilskriver William utdanning i det koloniale Tanzania, en positiv effekt som ikke var tilfellet. William forteller at i det pre-koloniale Tanzania, fikk ikke jenter gå på skolen. Utdanning i det pre-koloniale Tanzania foregikk ikke i institusjonen skolen. Under kolonitid forteller William at dette ble endret, slik at jenter også fikk gå på skolen. Et karaktertrekk ved utdanning i det koloniale Tanzania, var at svært få jenter ble utdannet.

Spørsmålet jeg viste overfor, hadde ikke krevet refleksjoner i positiv retning av kolonisering. Likevel viser William til aspekter ved kolonisering av Tanzania, som han betegner som hjelp. Han reflekterer over positive effekter av kolonisering i den grad, at han tilskriver kolonitid positive aspekter, som ikke var tilfellet. At William ikke er redd for å identifisere positive aspekter ved kolonitidshistorie, viser til en refleksjonsfrihet hos eleven. Det virker ikke som at temaet for William er tabu.

William reflekterer et positivistisk syn på historie: *"History is important. Because we learn, and when we come in Form one, we learn the importance of history. So we learn about our past, which helps us to predict the future."* Sitatet viser den samme holdningen som vi har sett hos lærere. Dersom forholdet mellom mennesker, afrikanere og europeere, den dag i dag forutsees ut i fra historie, vil jeg nok en gang påpeke at dette gir dårlige utsikter for synet på Europa.

I samtaler med elevene om historie, ble det ofte vektlagt at det viktigste med å lære historie var å lære om forfedre. Hvor kom forfedrene fra, hva gjorde de? Altså historie om tanzanianere. Naturlig nok, var det historiene om tanzanianere, elevene identifiserte seg med.

8.2 Oppsummering

Det som er spesielt i undervisningen av kolonitidshistorie i Tanzania, er at på samme tid som den i aller høyeste grad er en historie som har betydning for Tanzania, handler den i veldig liten grad om tanzanianere. Den handler om hvordan kolonien Tanzania ble administrert og organisert av europeiske aktører. Den handler om hva europeere gjorde, hva de tenkte og hvordan afrikanere ble betraktet i deres øyne.

Elevene viste lite engasjement i denne historien. Mesteparten av elevene, reproduserte tekstbokens innhold i undervisningen. De reproduserte hvilke holdninger europeere hadde til afrikanere, med ord og formuleringer fra tekstboken, som vi tidligere så, noen ganger var preget av negativt ladede ord. Dette gjør at også undervisningen av denne historien, blir svært negativt ladet. Kunnskapen de fleste elevene hadde om kolonitidshistorie, var svært overfladiske. Dersom de ble bedt om å utdype svarene sine, var det få som kunne det.

Situasjonen har etter min oppfatning, nær sammenheng med at mange elever ikke har en stor engelskspråklig forståelse. Det har sannsynligvis også sammenheng med at tekstboken inneholder alle svarene elevene trenger i historiefaget. Dette gjør at det ikke blir nødvendig for elevene å reflektere selvstendig. Alle bokens temaer er ferdig reflektert. I undervisningen er det tekstboken som følges, og heller ikke lærerne utfordrer elevene i å reflektere i videre grad, ut i fra hva jeg observerte i Moshi. I tilfeller hvor elevene ikke kunne støtte seg til tekstboken, fordi svarene ikke fantes der, ble det demonstrert en større grad av selvstendig refleksjon.

Vi så tidligere at Elias fortalte at Maji Maji opprøret var høydepunktet i historieundervisningen på ungdomsskolen. Maji Maji opprøret er så godt som det eneste innslaget hvor afrikanske aktører har hovedrollen, i historieformidlingen i tiendeklasses tekstbok. Elias fortalte også at han ikke interesserte seg for andres handlinger i Afrika, som reflekterte tekstbokens hovedinnhold. Tekstbokens formidling av kolonitidshistorie er muligens endret siden Elias gikk på skolen, men det er likheter i hvordan Elias forteller om kolonitidshistorie på ungdomsskolen, og tekstbokens innhold i dag. Det skal ikke sees bort i fra at elever på ungdomsskolen i dag, gjør seg lignende tanker om å lære kolonitidshistorie, som Elias gjorde for en del år tilbake. Elevene lærer som vi har sett, mye om systemene i det koloniale Tanzania, og hvordan dette virket inn på samfunnet.

Vi så i et sitat fra William, det samme positivistiske historiesynet som har vært illustrert tidligere. William mener historie er viktig, fordi man ved hjelp av fortid kan forutse fremtid. William demonstrerte også et distansert forhold til kolonitidshistorie. I hans refleksjon av hvordan Tanzania ville vært i dag, om det ikke hadde vært for kolonitid, reflekteres både aspekter som ville vært positive og negative. William nevner positive aspekter i tilknytning til kolonisering uoppfordret, noe som kan tyde på at temaet for han er nøytralt. Likevel ser vi samme tendensen som hos lærerne, at mennesker blir kategorisert ut i fra svart og hvit. Innenfor disse kategoriene er det sjeldent differensiering.

Til slutt så vi at Faith og William identifiserte seg sterk med Tanzania og Afrika. De to elevene som ble intervjuet, var opptatt av afrikansk historie, afrikanske forfedre og afrikansk tradisjon. Dette i tråd med læringsmålene i *syllabus*. Williams refleksjoner om kolonitidshistorie, viser til positive sider ved kolonisering. Dette til tross for læringsmålet i *syllabus* som signaliserer at effektene av kolonitid skal betraktes i negativ favør.

8.3 "National Torch"

I dette underkapittel skal vi nå se på feiringen "National Torch". Jeg har valgt å integrere denne markeringen fordi den er en tydelig illustrasjon på bruk av kolonitidshistorie i Tanzania. "National Torch" viser tilbake på kolonitidshistorie, fordi frigjøringen fra kolonidominans feires. Bidrar arrangementet til å styrke nasjonalfølelsen i Tanzania? Hvilke effekt har markeringen egentlig?

"National Torch" arrangeres i Tanzania hvert år. Hvert år rundt samme tid, reiser politikere og ministre rundt i landet, med en fakkell som representerer Tanzanias uavhengighet. Fakkelen besøker forskjellige institusjoner. I 2015 besøkte fakkelen skolen i Moshi. Dagen før arrangementet, gikk all undervisningstid med til å forberede arrangementet. På arrangement dagen, ryddet elevene skoleplassen fra halv åtte til to, før fakkelen ankom skolen.

Skoleplassen ble fylt opp av gjester, som bar partiklærne til regjeringspartiet Chama Cha Mapinduzi (CCM). Klærne hadde partiets logo og farger. CCM har hatt regjeringsmakten i Tanzania siden Nyerere. Partiet bruker historien om frigjøring, til å promotere seg selv. De tilskriver seg æren for motstandskamp og uavhengighet fra kolonidominans, og de fremstiller partiet som årsaken til at Tanzania aldri har vært i krig. I dette perspektivet bruker regjeringspartiet kolonitidshistorie og frigjøringen, til å konsolidere politisk makt.

Virker "National Torch" nasjonalt samlende? Er arrangementet en feiring av Tanzanias frigjøring, eller er det en feiring av CCM? Den nasjonale fakkelen ankom skolen, i en bil full av mennesker i CCMs partiantrekk. Fakkelen ble plassert på skoleplassen, så alle kunne se den. Elevene sang nasjonalsangen. Deretter ble det holdt taler og appeller av forskjellige ministre. Jeg ble fortalt at talene dreide seg om utfordringer i Tanzania, om den vanskelige historien og utfordringer i tilknytning til korrupsjon og sykdom.¹⁰⁸ For hver gang en minister kom med en appell, ble det jubel blant folk.

¹⁰⁸ Dette foregikk på kiswahili, så det jeg går ut i fra er lærernes oversettelser

Da ministrene var ferdige med å holde taler, gikk de bort fra underholdningen, og stilte seg i matkø. Dette gjorde de mens noen av skolens elever fremførte et dansenummer. De politiske overhodene presset seg igjennom elevene som danset, og elevene ble så distraheret at de falt ut av fremførelsen sin.

Lærerne var tydelig svært oppgitt over oppførselen til disse politiske overhodene under arrangementet. De fortalte at ministrene i Tanzania alltid snakker kiswahili, fordi de ikke kan, eller ikke forstår engelsk. Får de spørsmål på engelsk, kan de ifølge lærerne, ikke svare. Lærerne mener også denne mangelen på engelskspråklig forståelse, fører til at ministre og politikere skriver under dårlige avtaler på Tanzanias vegne. Dette fordi de ikke forstår avtalenes innhold. Videre var noen av lærerne av den oppfatningen, at enkelte ministre var høy under arrangementet. De fortalte også at dette ikke var uvanlig. Uansett om dette stemmer eller ikke, viser det til en mistillit blant lærere rettet mot landets politiske overhoder. Det viser også en mistillit til CCM.

Arrangementet er i navnet en nasjonal feiring, av nasjonen Tanzania, slik som 17 mai er en nasjonal feiring av Norge. Noe som skiller disse arrangementene i stor grad, er at "National Torch" forbindes med CCM, altså regjeringspartiet, og ikke Tanzania som sådan. Arrangementet har oppslutning blant dem som identifiserer seg med CCM, men majoriteten i Moshi, som er tilhengere av opposisjonen, ser "National Torch" nærmest som en demonstrasjon av korrupsjon. Det er tydelig at den formen for nasjonalisme som politikerne promoterer, gjennom den nasjonale markeringen, ikke samsvarer med den formen for nasjonalisme som representeres blant de fleste lærerne. Flertallet av lærerne identifiserer seg ikke med arrangementet, og de så det som et irritasjonsmoment. Arrangementet koster en formue som går til drivstoff for politikeres reise rundt i landet, og hotellopphold.

Vi har tidligere sett gjennom elever og lærere, pensum og andre mennesker i Moshi, at nasjonalismen har stor plass i Tanzania. Noe jeg lærte gjennom arrangementet "National Torch", var at det er flere former for nasjonalisme: Nasjonalisme på det politiske og ideologiske plan, som promoterer CCM, og nasjonalisme på det individuelle plan, delt mellom medlemmer av nasjonen. Den første formen for nasjonalisme var det få i Moshi som identifiserte seg med.

Arrangementet er ment å virke nasjonalt samlende, men fremfor å samle befolkningen, splitter det befolkningen og setter politiske partier skarpt opp mot hverandre. Flammen illustrerer en

brennende nasjonalisme. I tilfelle fra skolen i Moshi, er arrangementet med på å slukke denne nasjonale flammen, fremfor å tenne den.

Det er et stort spenn mellom de politiske idealene for hvordan det burde vært i Tanzania, og hvordan det faktisk er. Eksempler på slike forhold, ser vi gjennom hele avhandlingen. Vi kan identifisere spenn mellom *syllabus* av 2010, og forholdene på skolen i realiteten. Det kommer til uttrykk i spennet mellom idealet av kritisk tanke på den ene siden, og sterke innslag av nasjonalisme på den andre. Her, til sist, ser vi det også igjennom et nasjonalt arrangement. Der markeringen er ment for å samle nasjonen, bidrar den til å skape splittelse.

8.4 Oppsummering

Hvordan kommer bruk av kolonihistorie til uttrykk gjennom dette arrangementet? Arrangementet feires med utgangspunkt i frigjøringen, og taler viser til stolte historier om Afrika, og en delt lidelses historie fra kolonitid. Etersom opposisjonen i Tanzania i de senere år har fått mye oppslutting, har søkelyset blitt satt på arrangementet ”National Torch”, som fremfor å feire nasjonen, promoterer CCM. Mennesker fra opposisjonen identifiserer seg ikke med arrangementet, til tross for at de identifiserer seg sterkt med Tanzania. Det er ironisk midt oppi det hele, at Nyereres sosialisme også feires. Nyereres sosialisme feires i tilknytning til et arrangement som bruker millioner for politiske pamper, noe som i aller høyeste grad skiller seg fra en sosialistisk tankegang.

9.

Et splittet syn på kolonitid?- ”På den ene siden ser vi at disse menneskene brakte oss bibelen, på den andre siden så slo de oss”

Som sitatet fra Elias i overskriften illustrerer, og som vi nå har sett gjennom *syllabus*, tiende klasses tekstbok, lærere, elever, Elias og Samson, er kolonitidshistorie preget av ambivalens. På den ene siden representert av kristendommens inntog i Tanzania, på den andre siden representert av brutalitet og undertrykkelse.

Syllabus av 2010 har målsetninger for historiefaget, som innebærer kritisk tanke og selvstendig refleksjon. Det vektlegges at historiefaget skal inneholde bearbeidelse av faglig stoff og forståelse, fremfor repetisjon. Vi så også, både gjennom lærere og *syllabus*, at variasjon i kilder er ansett som svært viktig. Dette gir en indikasjon om at historiefaget vektlegger metodisk arbeid med historie, fremfor pugg av ”historien”. Et læringsmål i *syllabus* som illustrerer dette: ” *Understand and explain the processes of establishing colonial rule in Africa.* ” Her stilles det krav til forståelse og anvendelse av kunnskap.

Til tross for idealet om kritisk tanke og selvstendig refleksjon, finner vi i *syllabus* et kompetansemål som sier følgende: ”*Show an understanding of and the ability to objectively relate Africa’s development problems with foreign intrusion and colonial domination*”. Vi ser i kompetansemålet ordet objektivitet, som gir inntrykk av nøytralitet. Likevel Leser vi ut av målet en klar ambisjon til hvordan elevene er ventet å reflektere. Det tas ikke sikte på å diskutere utviklingsproblemer i Afrika som sådan, men hvordan andres handlinger i Afrika kan relateres til utfordringer på kontinentet i dag. Kompetansemålet er politisk ideologisk farget, og det gir en klar føring for hvordan elever skal forstå vanskelige forhold i Afrika i dag. Da *syllabus* heller ikke inneholder kompetansemål som ser utviklingsproblemer i forbindelse med andre forhold enn utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans, blir kolonitidshistorie indirekte tilskrevet ansvaret for utviklingsproblemer i Afrika i dag.

De generelle læringsmålene og kompetansemålene for tiende klasse, legger i hovedsak opp til selvstendig refleksjon, uten å legge føringer for hvordan elevene skal forstå forskjellige forhold,

eller reflektere. Ideologiske ambisjoner skinner igjennom i tilknytning til formål for utdanning i Tanzania, og i kompetansemålene for historiefaget generelt. Ut ifra de generelle læringsmål og kompetansemål for tiende klasse i historie, kunne undervisningen reflektert en undervisning basert på kritisk tanke, refleksjon og selvstendighet, i tråd med idealene i *syllabus*.

I tekstboken betones både negative og positive konsekvenser av kolonitid. De negative konsekvensen står i klart fokus. Tekstboken differensierer innad i gruppen europeere, i tilknytning til et kapittel, i tiende klasses tekstbok. Her blir vi presentert for humanitær organisasjoner, og europeiske enkelt individer, med oppriktige og gode intensjoner overfor Afrika. I de andre kapitlene differensieres det i veldig liten grad mellom forskjellige europeiske aktører.

Tekstboken er tilsynelatende balansert i det at den inkluderer positive og negative effekter av kolonisering. Det som gjør fremstillingen mindre balansert, er at den opererer med europeere og afrikanere, hvite og svart i kategorier. Dette gir inntrykk av at skillet mellom disse menneskene var absolutt, og at det ikke fantes interaksjon i andre former enn dominans og undertrykkelse. Språket som brukes er svært kategoriserende, og de gir et inntrykk av at europeere eller hvite, var en samlet, enhetlig kategori. Det samme gjelder for måten afrikanere, eller svarte er omtalt på. Et illustrerende eksempel: ” *Europeans (white men) felt that they had an important duty of ending up slavery and slavetrade and protect the black men for the fear of slave.* ”

Dette sitatet er ikke bare kategoriserende i forhold til etnisitet, eller nasjonalitet, det spesifiserer også europeere som synonymt med ”hvite men”. I Hansens artikkel, så vi at bildet som tegnes i tekstboken, av et absolutt skille mellom europeere og afrikanere i kolonisamfunnene, er feilaktig. Det var samarbeid og interaksjon innenfor forskjellige institusjoner. Det var også samarbeid mellom europeiske og afrikanske slavehandelsmenn.¹⁰⁹ Dette forholdet er ekskludert i tekstbokens fremstilling.

Tekstboken fokuserer overveiende på den dårlige effekten kolonitid hadde på samfunnet. Historiene som ble formidlet av de intervjuede, representerte i hovedsak en lignende forståelse av kolonitidshistorie. Dette kapitlet, vil undersøke avhandlingens mest sentrale funn, og diskutere hvordan kolonitidshistorie kommer til uttrykk gjennom forskjellige aktører. Kapitlet

¹⁰⁹ Hansen, 1995, 180

vil også undersøke hvorvidt noen av retningene Hansen har identifisert innenfor afrikansk historieskriving, også gjør seg gledene i dette materialet.

Et funn som er bemerkelsesverdig er det positivistiske synet på historie, som kom til uttrykk gjennom tekstboken, *syllabus*, elever og lærere. Et av læringsmålene i *syllabus* for åttende klasse sier som følger: ”*Explain the concept and appreciate the importance and source of History.*” Det er i denne forbindelsen elevene lærer at historie er viktig fordi; man ved hjelp av fortiden kan forutse fremtiden. Som vi tidligere har sett, oppstod positivismen som en reaksjon mot det kristne paradigme. Vi så også at de fleste lærerne og elevene på skolen reflekterer en religiøs tro. Det er i dette perspektivet interessant at et historiesyn som oppstod som en reaksjon mot den religiøse tro, ligger til grunne for forståelsen av historie i klasserommet.

I motsetning til en religiøs forståelse av historie, hvor guds vilje sees som forklaringsfaktor på det som skjer, setter positivistene mennesket og vitenskapen i sentrum. I et religiøst livssyn, blir mennesker brikker i en overordnet plan. Dersom hendelser er guds vilje, vil menneske ha liten mulighet til å forutse hva som vil skje. Et positivistisk syn reflekterer en tro på menneskets mulighet til å spå fremtid ut i fra fortid. Er egentlig et positivistisk og et religiøst syn på historie så motstridende?

Til tross for at positivismen oppstod som en reaksjon mot den kristne skjebnестanken, er det en grunnleggende likhet mellom de to måtene å forstå historie på; Mennesket tilskrives lite kontroll. Dersom menneskets fremtid kan spås ut i fra handlinger i fortiden, indikerer dette et pessimistisk syn på menneskets evne til å ta valg og endre seg. På den måte tilsier også dette synet at mennesket styres av noe som det ikke har kontroll over. Enten dette noe er internt eller eksternt betinget.

Vi har sett på historier som ble fortalt om kolonitid. Vi har også sett at disse historiene i mange tilfeller inneholder kritikk, og et negativt syn på Europa, som ikke bare hører fortiden til, men som også trekkes inn i dagens forståelse av kontinentet. Europa blir tegnet opp som en motpol. Vi så ut i fra noen fortellinger, at Europa forbindes med utnyttelse, og en intensjon om å holde Afrika i skyggen. Har disse måtene å reflektere på, sammenheng med et positivistisk syn på historie? Har synet oppstått gjennom historiefaget i skolen, eller eksisterer det også uavhengig av skolen?

Vi så på ordtakene: ” *A person who gives poison cannot treat you with medicine*”, presentert av Elias. Ordtaket kan reflektere et positivistisk syn, som tilsier at mennesker er dømt til å gjenta sine handlinger. Dette setter Europa i et mørkt lys, og mistenkeliggjør europeiske intensjoner overfor Afrika. Ut i fra samtaler og intervju med Samson og Elias, kan jeg argumentere for at det også hos dem, kan identifiseres en positivistisk tankegang. Dette til tross for at begge representerer stemmer utenfor skoleinstitusjonen. Denne tankegangen kan vise tilbake til Samson og Elias læring fra skolen, men det kan også vise til et syn på historie, som er representert i Tanzania uavhengig av skolen. Samson og Elias sier ikke direkte at man kan spå fremtiden, men de uttrykker et syn hvor Europa sees i lys av handlinger i fortiden.

Når Europa omtales som en samlet kategori, og når Europa som sådan sees på bakgrunn av handlinger i fortiden, blir bildet av kontinentet fjernt fra realiteten. Kontinentet inneholder, som vi vet, et mangfold av variasjoner. Norge er for eksempel svært annerledes fra Italia. Det er et vanlig fenomen at mennesker kategoriserer det som er fremmed, for å gjøre det enklere å forstå. Faren med å kategorisere er at det går på bekostning av å se noe for hva det virkelig er. Måten Europa fremstilles på, som en samlet kategori, bidrar til å skape et bilde av kontinentet som noe fremmed og mystisk, som i realiteten har lite å gjøre med virkeligheten.

Europa blir fremmedgjort og distansert i tekstbokens fremstilling av kolonitidshistorie. Denne samme distansen kommer til uttrykk i talemåter og historier fortalt av lærere, elever, Elias og Samson. Skillet mellom afrikanere og europeere, svarte og hvite, fremstår som mekanisk. Det er så godt som ingen differensiering innenfor gruppene europeere og afrikanere i et historisk perspektiv. Europa blir stående som en diffus betegnelse, ofte også i tilknytning til i dag, omtalt som ”de”.

Vi har tidligere sett hos Hansen, hvordan *de radikale* fokuserte når de skrev historie. *De radikale* så på Europa som et samlet sentrum. Hansen spør: ”*Var egentlig, handelsmenn, misjonærer og kolonitjenestemenn fra forskjellige nasjoner identisk?*”¹¹⁰ Denne betoningen av Europa og hvite menn som et samlet sentrum, har tekstboken og en del av historiene jeg ble fortalt, til felles med *den radikale* retningen.

¹¹⁰ Hansen, 1995: 181

Vi ser tydelig en ambivalens i forholdet til kolonitidshistorie. På den ene siden kritiseres kolonitid ensporet, og utviklingsproblemer i dag sees som en direkte følge. Systemer og institusjoner i det koloniale Tanzania, blir brukt som motpol til pre-koloniale og post-koloniale systemer. Pre-koloniale og post-koloniale systemer idealiseres ofte i denne sammenhengen, og systemer i kolonisamfunnet kritiseres på bakgrunn av dette.

På den andre siden, innrømmes det at utdanning i det koloniale Tanzania, var av bedre kvalitet enn dagens tilstand. Vi så også at en av elevene var så opptatt av å betone positive aspekter ved kolonitid, så vel som negative, at han gav informasjon i positiv favør, som ikke stemmer. En av lærerne var opptatt av å få frem hvor mye som hadde forandret seg, i tilknytning til utdanning i det post-koloniale Tanzania. På den andre siden, sa han at alt som blir gjort i Tanzania er arvet fra kolonitid.

Til tross for at det har vært, og er, mye fokus på kolonitidens urett, så vi at to av Tanzanias hovedattraksjoner; Kilimanjaro og Serengeti, ifølge Elias og Samson, enda bærer navn som ble gitt av kolonimakter. Selv om disse stedene hadde andre navn opprinnelig, som hadde betydning på lokale språk.

Ambivalensen i kolonitidshistorie ligger for eksempel i det at utdanning i det koloniale Tanzania på den ene siden kan kritiseres, og kun tillegges negative effekter, og på de andre siden formidles det at britisk utdanning var av bedre kvalitet, og at de områdene som ikke hadde denne utdannelsen enda i dag henger etter. Det sistnevnte forholdet, hadde også tendens til å fremstå som en kritikk av europeere. I denne sammenhengen sees utdannelse i det koloniale Tanzania, som ansvarlig for at noen områder i Tanzania i dag, kommer skjev ut i forbindelse med utdanning.

I et kristen lutheransk samfunn i Ugweno, ser vi en annerledes bruk og forståelse av kolonitidshistorie. Den kristen lutheranske menigheten i fjellene, som skolen tilhører, identifiserer landsbyens identitet opp mot kolonitidshistorie. Historiene er forbundet med et europeisk enkelt individ, Hans Foks. Denne fortellingen er nær, og den inneholder konkrete handlinger av konkrete personer. Det blir fokusert på at Foks ikke knyttet mennesker til seg med våpen og makt, men via vennskap. Foks delte religionen med lokalbefolkningen, lokalbefolkningen delte språket sitt, pare, med Foks. Historien er preget av kulturutveksling fremfor utnyttelse og undertrykkelse. Dette synet på kolonitidshistorie, ser vi at kan minne om

den retningen Hansen omtaler som *revisjonistene*.¹¹¹ Historien ser på hva Foks brakte med seg til mennesker i Ugweno, og hva mennesker i Ugweno gav til Foks.

I *syllabus* for ungdomsskolen har kolonitidshistorie en stor plass. Gjennom målene for opplæring, og gjennom de utvalgte temaene, reflekterer formidlingen av kolonitid en negativ historie. Som vi så i tekstboken, er europeere aktører i denne historien, og afrikanere er statister i organiseringen av Afrika. Det eneste innslaget hvor afrikanere spiller hovedrollen, er i tilknytning til Maji Maji opprøret. Maji Maji opprøret kjempet mot den tyske administrasjonen i Tanganyika. Maji Maji betyr vann vann, og ut i fra historier jeg ble fortalt, er årsaken til dette navnet at krigerne mente ordet ”vann”, ville beskytte dem i konfrontasjon med tyske kolonitjenestemenn, og deres våpen. Maji Maji opprøret har ikke stor plass i tekstboken. Hovedfokuset der imot, ligger på hvordan systemer i kolonisamfunnet holdt afrikanere nede og konsoliderte ulikhet.

Tekstboken fokuserer på diskriminerende holdninger demonstrert overfor Afrika, og hvordan europeiske institusjoner gikk ut over Afrika, og det afrikanske samfunnet. Tekstboken formidler at enkelte institusjoner, som for eksempel helsetjeneste, forbedret afrikansk helse. Videre hevdes det at den eneste grunnen til at afrikanere fikk tilgang til helsetilbud, var at europeere trengt arbeidskraft.

Tekstboken formidler at enkelte forhold ble bedre for afrikaner under kolonitid, men gjennomgående finner vi en påstand om at ingen av disse bedringene var ment for å hjelpe afrikanere. At enkelte endringer allikevel endte opp med å komme den afrikanske befolkningen til gode, sees som tilfeldigheter. Det hevdes at europeere, igjen som en samlet kategori, ikke hadde til hensikt at for eksempel helsetjeneste skulle komme afrikanere til gode. Her igjen kan man stille seg spørsmålet; er det realistisk at denne holdningen representerte handelsmenn, misjonærer, humanitærarbeidere og kolonitjenestemenn fra forskjellige europeiske land? Var det så kynisk, og var det et så mekanisk skille mellom svarte og hvite, europeere og afrikanere?

Vi så tidligere, både hos Hansen og i litteraturen om utdannelses i det koloniale Tanzania, en kompleksitet i samfunnet. Dette speiles i liten grad i tekstboken, og i historier som ble fortalt. Vi så at den britiske administrasjonen av mange tanzanianere ble forbundet med stabilitet og

¹¹¹ Hansen, 1995, 181

trygghet. Vi så også at skoler vanligvis ble administrert av lokale tanzanianere og europeiske misjonærer.

Kolonitidshistorie slik den er reflektert i tekstboken, er hovedsakelig negativ. Dette blir veldig tydelig i språkbruken som illustrerer et svært kynisk menneskesyn. Historien virker lite engasjerende på elevene i klasserommet. Elever reproducerer setninger fra tekstboken, ofte ordrett. Ut i fra elevens svar i timene, ble det tydelig at kunnskapen mange elever hadde om kolonitidshistorie, var svært overfladisk. Kunnskapen var i stor grad preget av pugg. Puggede setninger, og pugget informasjon. Ble elevene spurt om å utdype informasjonen, kunne de i mange tilfeller ikke svare. Når elevene fikk oppgaver hvor de ikke kunne støtte seg til tekstboken, med dens tunge engelskspråklige formuleringer, viste svarene en mye større grad av selvstendige refleksjoner.

En av elevene fortalte i intervju at mange av elevene er redd for å svare på spørsmål i timen, fordi de er redd for straff. Dersom de ikke kan svare, eller svarer feil, forteller jenten at noen lærere bruker fysisk straff. Dette gir en indikasjon om at historiefaget på skolen i Moshi, dreier seg om rett og galt svar, noe som ikke gir stort rom for kritisk tanke og refleksjon. Måten elevene reproduserte tekstboken på, og måten lærerne i mange tilfeller bruker tekstboken som senter for undervisningen, viser til en historieundervisning hvor elevene tilpasses til ”historien”.

Dersom tekstboken omtalte afrikanere som negre i en sammenheng, ble denne ordbruken gjengitt i elevenes svar. I historiefaget lærer elevene en historie omtrent ordrett. Dette fordi veldig mange pugges tekstbøkene, som er skrevet på et språk de ikke har en veldig stor forståelse av. Når elevene ikke forstår innholdet, kan de heller ikke anvende det på en selvstendig måte.

Til tross for at *syllabus* vektlegger selvstendig elevarbeid, selvstendig analyse, kritisk tanke og refleksjon, inneholder tekstboken svært få oppgaver. Tekstboken reflekterer rundt alle elementer elevene skal ha kunnskap om. På denne måten kan elevene finne alle svar i tekstboken, noe som gjør at det ikke blir nødvendig å reflektere selvstendig.

Syllabus for historie i ungdomsskolen setter Afrika i sentrum. All historie rettes inn mot Afrika, og hvilke effekt forskjellige hendelser i historien har hatt på Afrika. Vi ser innslag av nasjonalisme i *syllabus*, og det kan identifiseres en sterk nasjonalfølelse hos de intervjuede.

Historiene som ble fortalt av elever, lærere, Samson og Elias, inneholdt i all hovedsak historier hvor afrikanere representerte aktører. Dersom det ikke ble spurt direkte om kolonitidshistorie.

Elias og Samson synes kolonitidshistorie har for mye fokus i skolen. De synes også det særegne med Tanzania, er for lite i fokus. Samson ønsker Tanzania og Afrika fremvist i et positivt lys. Han mener Afrika fremstilles feilaktig, ved at negative aspekter så ofte står i fokus, som sykdom, fattigdom og sult. Samson mener Afrika har en svært sentral plass i historien, og ut i fra et studie han er i gang med, hevder han å kunne bevise Tanzania som et sentrum i bibelhistorien. To lærere, to elever, Elias og Samson viser ut i fra samtaler og intervju, at det viktigste for dem med å lære historie, er å lære om Tanzania og Afrika.

Elias fortalte at han elsket å lære historie om Maji Maji opprøret. Han forteller videre at i ungdomsskolen, lærte elevene for det meste historie om andres handlinger i Afrika. For Elias var dette av liten interesse. Samson og læreren Ferdinand var inne på at undervisning om kolonitid, slik den er i dag, potensielt kan skape dårlige følelser hos elevene. Ferdinand mente det var viktig å supplere tekstbokens vinkling av kolonitidshistorie med andre kilder, fordi tekstboken ifølge han selv, fokuserte for mye på enkelte aspekter, nemlig utnyttelse og undertrykkelse. Til tross for at europeere er aktører i det meste av tiende klasses tekstbok, ser vi at all historieundervisningen på ungdomsskolen rettes inn mot Tanzania og Afrika.

Jeg identifiserer innslag av retningen Hansen omtaler som den *radikale* i *syllabus*, i tekstboken og i en del av historiene som ble fortalt. Dette grunnet en tendens til å se utviklingsproblemer i Afrika, i direkte sammenheng med kolonitid. Vi så dette i læringsmålet som ber elevene ”objektivt relatere Afrikas utviklingsproblemer til utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans”. Vi så det i at fysisk avstraffelse i tanzanianske skoler, noen ganger blir attribuert til den tyske kolonitidens fortjeneste. Vi så også denne tendensen i at utdanning i britiske Tanzania, ble tilskrevet ansvaret for at utdanning i noen områder i Tanzania den dag i dag er svak.

På den andre siden, har vi også sett at kolonitidshistorie ikke utelukkende blir beskrevet i tilknytning til negative aspekter. Tekstboken identifiserer også positive konsekvenser av kolonitid. Utdanning i det britiske Tanzania ble av Elias omtalt som av bedre kvalitet enn utdanningen i dag. I dette ser vi også likheter med retningen Hansen refererer til som *revisjonistene*. Positive effekter av kolonitidshistorie, ser vi allikevel faller i skyggen av det

store fokuset som er viet til hvordan systemene i kolonisamfunnet holdt afrikanere nede, og konsoliderte ulikhet.

Det er europeere som handler, som mener, og som står bak forskjellige systemer. Afrikanere blir så offer for disse handlingene, meningene og systemene. I likhet med *den radikale* retningen snakket verken tekstboken eller de intervjuede om samarbeid mellom afrikanere og europeere i forbindelse med slavehandel, utnyttelse og undertrykkelse. Afrikanere og europeere blir i historien, to helt separate kategorier som ikke samhandler.

Samson ønsket å sette Afrika i sentrum av bibelhistorien, og Elias mener det viktigste med å lære historie i skolen i Tanzania, er å lære om de tingene Tanzania har oppnådd. Denne tanken om å nedtone kolonitid, for å fremheve Afrika og Tanzania, og en holdning om at Afrika klarer seg selv, kan minne om *de første Afrikanistenes* måte å skrive historie på.

Ut i fra Hansens artikkel så vi at ulike fokuseringer i afrikansk historie har spilt hovedrollen til forskjellige tider. Til tross for det, skriver Hansen at disse retningene i høy grad overlapper hverandre. Vi så at *koloniskolen* så på alt det gode som Europa hadde tilført Afrika. *De første Afrikanistene* så bort i fra Europa i Afrikas utvikling. *De radikale* kritisert, og la all skyld for negative forhold i Afrika på Europa. *Revisjonistene* beskrives som mer opptatt av hva de afrikanske samfunnene tilførte de europeiske, og motsatt. Skyld plassering er ikke et fokus i denne retningen. *Den radikale* retningen, *de første afrikanistene* og *revisjonistene*, fokuserer på forskjellige aspekter. Alle retningene kan allikevel identifiseres i *syllabus*, i tiende klasses tekstbok og gjennom intervjuer og samtaler.

10.

Konklusjon

Hvordan er kolonitidshistorie brukt på en ungdomsskole i Tanzania, og hvordan kommer den til uttrykk? Igjennom avhandlingen har jeg forsøkt å illustrere dette gjennom ungdomsskolens *syllabus* for historie, gjennom tiendeklasses tekstbok om kolonitidshistorie, og gjennom fortellinger fra lærere, elever og to andre tanzanianske individer. Jeg har undersøkt hvordan læreres undervisning foregår, og hva lærere tenker om det de underviser til elevene i historie. Dette for å se hvordan en vanskelig historie blir behandlet i en undervisningskontekst, og hvordan elever lærer om kolonitidshistorie. Tilpasses elevenes forståelse av kolonitid, gjennom tekstbokens vinkling av denne historien?

Vi så at lærerne mente selvstendig elevarbeid og variasjon i kilder var viktig. Likevel var det i all hovedsak, tekstboken som kom til uttrykk i lærernes formidling av historie. Når elevene ble aktivisert i undervisningen, for eksempel gjennom gruppearbeid, var det også tekstboken som stod i fokus. Ut i fra dette, er det sannsynlig at holdningene elevene utvikler til kolonitidshistorie vil være preget av tekstbokens vinkling av historien.

Kunnskapene elevene lærer gjennom historiefaget er for det meste reproduserte fakta. Vi så at historielærer Dora fortalte at elevene tror historiefaget dreier seg om å lære en "historie". Dette indikerer historien som en fastlagt linje bestående av fastlagte hendelser. Historie følger i dette perspektivet en tidslinje, og det gir assosiasjoner til en fremadskridende historie betegnet av fremskritt og utvikling.

Når tekstboken fokuserer på en historie preget av europeisk undertrykkelse av afrikanere, vil jeg tro dette reflekterer mange elevers forståelse av perioden som helhet. Årsakene til at historieundervisningen er som den er, til tross for *syllabus* vektlegging av analyse og kritisk tanke, har vi sett at er sammensatte.

Det er viktig å huske på at tiende klasses tekstbok om kolonitidshistorie, er en av fire bøker på ungdomsskolen. De tre andre bøkene, for de tre andre klassetrinnene, handler om forhold innad i Tanzania og Afrika historisk sett. Interaksjon gjennom handel, og globalhistorie med Afrika i

sentrum. Likevel, vil jeg si at kolonitidshistorie får mye fokus gjennom de generelle læringsmålene i *syllabus* for historiefaget i Tanzania. Det er fem generelle læringsmål for historiefaget som helhet. Et som tar for seg kolonitidshistorie eksplisitt, og to hvor kolonihistorie kommer til uttrykk mer implisitt.

Syllabus slår meg å være selvmotsigende i det som formidles av idealer, og det som direkte kreves av elevene gjennom kompetansemål. *Syllabus* vektlegger kritisk tanke og selvstendig refleksjon i historiefaget. Samtidig formidles læringsmål som på ingen måte legger opp til selvstendige vurderinger. Jeg har vist til dette eksemplet flere ganger; ”vis en forståelse for og en evne til å objektivt relatere Afrikas utviklingsproblemer med utenlandsk forstyrrelse og kolonidominans”. I motsetning til ordet objektivitet som brukes i læringsmålet, blir det her illustrert en svært lite objektiv holdning til Europa. Det er tydelig ut i fra *syllabus*, at utviklingsproblemer i Afrika i dag sees i tilknytning til kolonitid. Vel representerer kolonitid mye kritikkverdig, men å lokalisere årsakene til alt av utviklingsproblemer i Afrika til forhold utenfor Afrika, blir imidlertid ikke et riktig perspektiv av helheten, men mer å erstatte den med en del.

Syllabus har også nasjonalistiske trekk, og det legges vekt på å underbygge oppslutning om nasjonen, og konstitusjonen, gjennom undervisning av historie. *Syllabus* bruker positive ord og legger opp til vurderinger i positiv favør når det er snakk om Tanzania og Afrika. Kanskje denne historiebruken, hvor Afrika sees i et positivt lys, og ”utlandet” eller Europa sees i et negativt lys, er et verktøy i å skape denne oppslutningen om nasjonen? *Syllabus* er helt klart politisk ideologisk farget, og legger føringer for hvordan historie skal betraktes.

Tekstboken viser en noe mer balansert holdning til kolonitidshistorie enn *syllabus*. Dette sier jeg fordi den inkluderer flere europeiske aktører, og den presenterer forskjellige aktører med ulike perspektiver og intensjoner. Dette er i tilknytning til et kapittel. I de andre kapitlene skilles forskjellige europeiske aktører i liten grad, og det blir utydelig hvem som representerer hvilke handlinger, tanker og meninger. Det kanskje mest interessante med tekstboken, er at den konsekvent unngår å identifisere interaksjon mellom europeere og afrikanere, i andre sammenhenger enn dem preget av undertrykkelse og dominans av europeere. Kategoriene europeere og afrikanere, svarte og hvite, blir motpoler og motsetningsforhold. Skillet er fremstilt som absolutt, noe som gir inntrykk av et utrolig mekanisk samfunn.

Som nevnt flere ganger var det samarbeid mellom europeere og afrikanere i forskjellige sammenhenger. Vi så også at det var samarbeid mellom europeiske og afrikanske slavehandelsmenn. Måten tekstboken fremstiller ”svarte” og ”hvite”, er veldig kunstig, og det lager et stort skille mellom mennesker, ikke bare i et historisk perspektiv, men også i dag.

Det positivistiske synet, som kommer til uttrykk via *syllabus*, i tekstboken, gjennom lærere og elever, kan sannsynligvis illustrere et historiesyn som er representert flere steder enn på skolen i Moshi. Dette fordi *syllabus* er likt over hele Tanzania. I et positivistisk historiesyn vil Europa overfor Afrika, være dømt til å spille rollen som undertrykker og utnytter. Europeere kom med ”gift” i fortiden, slik vi så formulert hos Elias, derfor vil dette bli gjentatt i fremtiden. Når radikale holdninger i *syllabus* identifiseres, kan dette også si noe om hvilke holdninger mennesker i Tanzania får til kolonitidshistorie. Det positivistiske synet som sitatet overfor illustrerer, skal ikke sees bort i fra at kan være et produkt av opplæring i skolen.

Det er sterk nasjonalisme i Tanzania. Vi så tidligere hos Komba at han mener nasjonalismen som aktivt ble bygget opp etter frigjøringen, er like sterk den dag i dag som i 1961. Et viktig redskap i nasjonsbyggingen var å ta avstand fra Europa. Europa illustrerte den felles fienden. Dersom Komba har rett i at nasjonalismen er like sterk i dag om i 1961, betyr det da at Europa enda spiller rollen som fiende? Vi ser en tendens til fremmedgjøring av Europa i forhold til Afrika i *syllabus*. Kolonitidshistorie fremstår enda i måten den blir omtalt på, som en lidelseshistorie afrikanere deler.

Samtaler med Samson, og et intervju og samtaler med Elias, viser til en sterk stolthet knyttet opp mot egen nasjon, og en sterk identifisering med andre medlemmer av nasjonen. Ingen av dem synes kolonitidshistorien er av interesse. De forbinder denne historien med andres handlinger i Afrika. Gjennom talemåten i deres historier, kommer det på samme måte som i tekstboken og i *syllabus* til uttrykk en fremmedgjøring med Europa, og en skepsis til europeiske intensjoner overfor Afrika. Noe som er interessant, er at dette ”de”, ”vesten” eller ”Europa”, blir veldig diffust. Hvem representerer egentlig denne kategorien? Både Samson og Elias er svært positivt innstilt til samarbeid mellom Tanzania og andre land, europeiske eller ikke. Holdningene deres til dette diffuse Europa som kategori, preger heller ikke synet deres på europeiske enkelt individer.

En av lærerne ved skolen, var opptatt av effekten undervisning av kolonitidshistorie hadde på elevene. I motsetning til de fleste andre jeg snakket med i Moshi, var han opptatt av at utviklingsproblemer i Afrika i dag ikke lenger kan skyldes på kolonitid. Tendensen ved at dårlige forhold i Afrika i dag, ble linket til kolonitid var å finne både i *syllabus*, i tekstboken og i menneskers refleksjoner.

Kolonitid kommer til uttrykk i et ambivalent forhold mellom ensporet kritikk, av systemer innført i Afrika, og innrømmelse av at noen av disse systemene faktisk var av bedre kvalitet enn dagen tilstand. Dette så vi illustrert med et sitat fra Kassim. På den ene siden fortalte han hvor diskriminerende og undertrykkende utdanning i det koloniale Tanzania var, og på den andre siden, mener han at utdannelsen i de områdene som ikke hadde britisk utdanning, enda i dag er dårlig. Han kritiserer utdanning i det koloniale Tanzania, men på samme tid kritiserer han at noen områder i Tanzania ikke hadde denne utdannelsen. Det ligger også en ambivalens i at kolonitid førte med seg kristendom, som forbindes med godhet, barmhjertighet og frelse, samtidig som den brakte med seg ubarmhjertige holdninger, hvor menneskers verdi ble vurdert ut ifra etnisitet.

Jeg ble fortalt mange historier av lærere, elever, Elias og Samson i Moshi. Når disse menneskene fortalte historier om Afrika eller Tanzania, afrikanske eller tanzanianske skikker, tradisjoner, særegenheter innenfor forskjellige stammer, var historiene preget av fortellerglede. Kolonitidshistorie på den andre siden fikk en annen klang. Kolonitidshistorien slik den er formidlet i ungdomsskolen i dag, handler om det som fantes innenfor de europeiske systemene. Hva som foregikk utenfor de europeiske samfunnsstrukturene i Afrika, formidles ikke. Vi så at dette fremstod som forvirrende på en av elevene, som hadde problemer med å forstå samfunnet, ut i fra denne forenklingen. Eleven ønsket å vite hva afrikanske barn gjorde, da det til stadighet ble poengtert at få afrikanske barn gikk på skolen.

Et likhetstrekk jeg identifiserte i historiene som ble fortalt, gjennom mine tre måneder i Tanzania, var et fokus på stolthet over egen nasjon og over å være tanzaniansk. De jeg snakket med, og intervjuet, var opptatt av sine afrikanske røtter, sine forfedre og sin bakgrunn. De var opptatt av hva afrikanske og tanzaniansk ledere hadde oppnådd, og hva som hadde vært praktisert blant afrikanere. Når lærerne fortalte om historiefaget, var det ofte følgende mål som ble nevnt: ”*To promote the acquisition and appreciation of the culture, customs and traditions of the people of Tanzania*”. Hansen skrev i 1995 at afrikanske historikere var opptatt av å skrive en

nasjonalt konsoliderende historie. En nasjonalt konsoliderende historie, kan også se ut til å være i sentrum for historieundervisningen på ungdomsskolen i Moshi.

Ut i fra helheten; tekstboken, *syllabus*, intervju og historier fortalt, kan det identifiseres en *eksistensiell historiebruk*. Historiene som fortelles gjennom de forskjellige delene, har alle fokus på hva som er Tanzania og hva som ikke er det. Hva som hører nasjonen til og hva som hører de andre til. Historien som formidles i tilknytning til kolonitid virker nasjonalt samlende, blant annet på bakgrunn av Europas rolle som motpol. Denne mekanismen er ikke fremmed. Etter II verdenskrig i Norge, tok det nesten 70 år før historier om samarbeid mellom nordmenn og nazister kom frem i lyset. En historie som fokuserer på tapre landsmenn, og delt lidelse påført av ”andre”, er en enklere, og en mer samlende historie å fortelle.

Med unntak fra Ugweno, var ikke menneskene som deler sine tanker i denne oppgaven opptatt av kolonitidshistorie, men av historie hvor tanzanianere og afrikanere spilte hovedrollen. De er stolte av historien sin, og de ønsker å lære mer om de tanzanianske røttene. Hansen skriver: ”*Afrikanske historikere har vært opptatt av at historie skal ha betydning, betydning utover den intellektuelle stimulus den gir den lille akademiske eliten som driver med det.*”¹¹² Ut i fra mitt eget material kan jeg identifisere mye av det samme. Hovedfokuset i tilknytning til historie, ligger i at historien som formidles skal ha en positiv funksjon, og at unge mennesker skal lære om landet sitt. Menneskene jeg snakket med var opptatt av at tanzanianske ungdommer skulle kjenne seg stolt over egen nasjon.

Kolonitidshistorie er enda preget av kritikk og ansvars plassering. Europa blir i talemåter, i tekstboken og i *syllabus* enda betraktet som motpol. Kolonitidshistorie fremstår i en del sammenhenger som tabu, ikke bare blant afrikanere men også blant europeere.

Påstanden om at kolonitidshistorie også kan være tabu blant europeere, baserer jeg på mine egen holdninger til perioden da jeg startet prosjektet. Uten at jeg egentlig var klar over det, var kolonitidshistorie for meg preget av fordommer. Jeg syntes i begynnelsen at det var ubehagelig å stille spørsmål om kolonitid. Jeg syntes også at det var vanskelig å undervise denne historien, og da jeg kom over positive effekter av perioden i tekstboken, ble jeg sjokkert. Etter å ha arbeidet med temaet over lang tid, innser jeg nå at kolonitidshistorie er komplekst og

¹¹² Hansen, 1995: 183

sammensatt. Hvilke aspekter i perioden som fokuseres og de-fokuseres, er betinget av behov i samfunnet for å huske eller glemme. Jeg innser også at det nesten er seksti år siden Tanzanias frigjøring, så kanskje temaet etterhvert burde nøytraliseres.

Flere studier av kolonitid behøves, akkurat fordi historien i en del sammenhenger ligger som et minefelt, preget av skyldfordeling og ansvarsfraskrivning. I og med at forskningsomfanget til denne studien er svært begrenset, og kun viser hvordan kolonitidshistorie blir behandlet og kommer til uttrykk, ut i fra en ungdomsskole, hadde det vært interessant å se hvordan kolonitidshistorie representeres andre steder i Tanzania, og i andre afrikanske land.

Jeg mener også det ville vært interessant å sammenligne hvordan kolonitidshistorie formidles på offentlige skoler, og på kristne privatskoler. Det skal ikke sees bort i fra at dette ville gitt to forskjellige inntrykk av kolonitidshistorie. Er holdningene til kolonitid sterkest bundet opp mot *syllabus*, kristendom eller eventuelt de kristne skolenes lokalhistorie?

Hvordan en vanskelig historie eller et nasjonalt traume behandles i en historiedidaktisk sammenheng, er et tema som i våre dager er veldig aktuelt. Hvordan underviser man som lærer om krig, overgrep, urettferdighet og lidelse? Hvordan vil for eksempel neste generasjon syrene lære om krigen? Hvordan vil grusomhetene til Boko Haram bli formidlet gjennom undervisning i nigerianske skoler, og hvordan vil vi i Norge integrere det som skjedde på utøya i historieundervisningen? Alle nasjoner har sine traumer. Studier som ser på hvordan forskjellige land har håndtert traumer i en undervisningssammenheng, kan bidra med inspirasjon og lærdom på tvers av nasjoner.

Litteraturliste og primærkilder

Litteratur

Al-Zu'be, Ahmad & Fayeze, Mutlaq (2013). "The difference between the learner-centered approach and the teacher-centered approach in teaching English as a foreign language". *Educational Research International*. Vol 2, No 2.

Fra: [http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2\(2\)/ERInt.2013\(2.2-04\).pdf](http://www.erint.savap.org.pk/PDF/Vol.2(2)/ERInt.2013(2.2-04).pdf)

Barrington, John M. (1976). "Cultural Adaption and Maori Educational Policy: The African Connection". *Comparative Education Review*. University of Chicago Press, Vol 20, No 1, pp. 1 – 10. Fra: <http://www.jstor.org/stable/1187300>

Bissell, W. C. (2005). Engaging colonial Nostalgia. *Cultural Anthropology*, 20: 215-248. Fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/can.2005.20.2.215/abstract>

Bøe, Jan Bjarne (2006). Lokallhistorie, historiebruk og historiedidaktikk. *I kompendium: Historiedidaktikk MHI 120, Historiebruk 1. Offentlig og politisk historiebruk*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Cooper, Frederick (2005). "The Rise, fall, and Rise of Colonial Studies 1951-2001". *Theory, knowledge, history*. Los Angeles University Press, 33-55, Vol 22.

Felbermair, Samuel (2012). *Collecting memories of a colonial past. An analysis of collective memories in the context of urban restructuring processes using the case study Kariakoo, Dar es Salaam, Tanzania*. (Diplomarbeid) University of Wien.

Fra: http://othes.univie.ac.at/19398/1/2012-03-29_0401511.pdf

Fishman, Joshua A. (Red). (1974). "Advances in language Planning". *Language in Society*, 4, pp121-121.

Frankema, Ewout H.P (2012). The origins of formal education in Sub-Sahara Africa: was British rule more benign? *European Review of Economic History*. 16 (4): 335-355. Utrecht University: The Netherland. Fra: <http://ereh.oxfordjournals.org/content/16/4/335.abstract>

Hansen, Ketil Fred (1995). ”Historien om historien om Afrika”, *nytt norsk tidsskrift* nr 2. 178-183, vol 5.

Karlsson, Klas – Görhan (2010). The use of history and the third wave of Europeanisation. *I kompendium: Historiedidaktikk MHI 120 Historiebruk 1. Offentlig og politisk historiebruk*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Komba, Willy L. & Nkumbi, Emmanuel (2008). Teachers Professional Development in Tanzania: Perception and Practices. *Journal of International Cooperation in Education*. Vol 11, No 3, pp 67-83.

Fra: <http://docs.mak.ac.ug/sites/default/files/journal%20of%20international%20cooperation%20in%20education..pdf>

Komba, Willy L. M. (2013). National consciousness and identity in Tanzania: Factors influencing its development and sustainability. *African Educational Research Journal*. Vol 1(2), pp 118-125. Fra:

https://www.academia.edu/4555987/National_consciousness_and_identity_in_Tanzania_Factors_influencing_its_development_and_sustainability

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk (2. Utgave).

Major, Thenjiwe & Mulvihill, Thalia M. (2009). Juliua Nyerere (1922 – 1999), an African Philosopher, Re-envisions Teacher Education to Escape Colonialism. *Journal of Marxism and interdisciplinary inquiry*. Ball state University, Vol 3, No 1, pp 15 – 22.

Fra: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/newproposals/article/viewFile/200/365>

Ministry of education and vocational training Tanzania institute of education (2007). *Curriculum for ordinary level secondary education in Tanzania*.

Mino, Takako (2011). *History Education and Identity Formation: A case study of Uganda*. (CMC senior Theses) Claremont McKenna College.

Fra: http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1106&context=cmc_theses

Mlay, Neema (2010). *The influence of the language of instruction on the students' academic performance in secondary school: A comparative study of urban and rural schools in Arusha – Tanzania* (masteroppgave fra universitetet i Oslo)

Fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30505/Masterxthesisx2010.pdf?sequence=2>

Mosha, R. Sambuli (2000), *The Heartbeat of Indigenous Africa: a study on chagga educational system*. Garland publishing, INC: New York & London: 2000.

Muganda, Cornelia K. & Kanuwa, Juma Mabasa & Mwereke, Thadei T. (November, 2008). *Introduction to educational foundation: The open university of Tanzania*.

Fra: <http://www.out.ac.tz/files/documents/ODC%20042%20Introduction%20to%20edn%20Foundations.pdf>

Mushi, Philemon Andrew K. (2009), *History and development of education in Tanzania*. Dar es Salaam University Press: Dar es Salaam, Tanzania.

Nasongo, Joseph W. & Musungu, Lydia L. (2009), The implication of Nyerere's theory of education to contemporary education in Kenya. *Academic Journals*, Vol 4. (4), pp 111-119.

Fra: http://www.academicjournals.org/article/article1379602647_Nasongo%20and%20Musungu.pdf

Nyerere, Julius (1967) "Education for Self-Reliance". Policy booklet.

Fra: http://www.swaraj.org/shikshantar/resources_nyerere.html

Oketch, Moses O. & Rolleston, Caine M. (2007). Policies on free primary and secondary education in East Africa: A review of the Literature. *Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity*, No 10.

Paulo Albert & Tilya Frank (2014). The 2005 Secondary School Curriculum Reforms in Tanzania: Disjunction between Policy and Practice in its Implementation. *Journal of Education and Practice*. Dar es Salaam, Tanzania, Vol 5, No 35.

Fra: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/17462/17721>

Pearson (2012). *Colonialism and the African experience*.

Fra: http://catalogue.pearsoned.co.uk/assets/hip/gb/hip_gb_pearsonhighered/samplechapter/0205208606.pdf

Rug.nl. *Secondary education and teacher recruitment in Tanzania*.

Fra: www.rug.nl/research/portal/files/14564647/02c2.pdf

Smith, Anthony (1965). British colonial education policy - Tanganyika: A variation on the theme. *Paedagogica Historica: international journal of the history of education*, Vol 5, Issue 2, 435-454. Fra: <http://dx.doi.org/10.1080/0030923650050206>

Sumra, Suleman & Rajani, Rakesh (2006). Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges. *HakiElimu working papers*, 1-7.

Fra: http://www.hakielimu.org/files/publications/document34secondary_edu_tz_policy_challenges_en.pdf

The united republic of Tanzania, Ministry of education and vocational training (2010):

Education sector development program: Secondary Education Development programme II (July 2010 – June 2015).

Fra: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tanzania%20UR/Tanzania_SEDP_2010_2015.pdf

Vilby, Knud (2007). *Independent? Tanzania's challenges since Uhuru*, Sweden: Nordiske Afrikainstitutet. Fra: <http://nai.diva-portal.org/smash/get/diva2:275035/FULLTEXT01.pdf>

Wandela, Eugenia Lucas (2014). *Tanzania post-colonial educational system and perspectives on secondary science education, pedagogy, and curriculum: A qualitative study*. (doktorgradsavhandling). DePaul University: Chicago.

Fra: http://via.library.depaul.edu/soe_etd/71/

Primærkilder

Dora, en ungdomsskole, Moshi: 07.10.2015.

Elias, Moshi: 13.11.2015.

Faith, en ungdomsskole, Moshi: 05.10.2015.

Ferdinand, en ungdomsskole, Moshi: 25.09.2015.

Rektor, en ungdomsskole, Moshi: 06.10.2015.

Kassim, en ungdomsskole, Moshi: 10.11.2015.

Mshana, Samson Godson, Moshi: 2015.

Stephen Maluka & Azika Juma (2008). *History for secondary school book three*, Nyambari Nyangwine Publishers: Kumekucha street, Sinza.

The united Republic of Tanzania Ministry of education and vocational training (2010). *History syllabus for secondary school form – IV*, second edition, Tanzania institute of Education: Dar es Salaam.

William, en ungdomsskole, Moshi : 07.10.2015.

Vedlegg

Vedlegg 1.

History syllabus for secondary school

Objects of education in Tanzania:

1. To guide and promote the development and improvement of the personalities of the citizens of Tanzania, their resources and effective utilization of those resources to bring about individual development.
2. To promote the acquisition and appreciation of the culture, customs and traditions of the people of Tanzania
3. To promote the acquisition and appropriate use of literacy, social, scientific, vocational, technological, professional and other forms of knowledge, skills attitudes for the development and improvement of the condition of man and society.
4. To develop and promote self-confidence and an inquiring mind, an understanding and respect for human dignity and human rights and readiness to work hard for self-advancement and national development.
5. To promote and expand the scope of acquisition, improvement and upgrading of mental, practical, productive and other skills needed to meet the changing needs of industry and the economy.
6. To enable every citizen to understand and uphold the fundamentals of the National Constitution as well as the enshrined human and civil rights, obligations and responsibility.
7. To promote love for work, self and wage employment and improved performance in the production service sectors.

General competences expected of history students:

1. Demonstrates understanding for the origins of African societies and how they developed.
2. Shows the ability to critically assess the events, conditions and factors that shaped the past and present conditions of the world.

3. Shows an understanding of the problems experienced by African societies in the past, and demonstrate the ability to analyse the efforts made to solve them.
4. Demonstrate an understanding and appreciation of and the ability to critically assess the cultural, political, economic and technological advancement made by African societies before and after colonial rule.
5. Show an understanding of and the ability to objectively relate Africa's development problems with foreign intrusion and colonial domination.

Competence aims, Form three:

1. Demonstrates knowledge on the processes of establishing colonial rule in Africa.
2. Demonstrates knowledge on the similarities and differences of colonial administrative systems applied in Africa and show ability to assess their impact.
3. Demonstrates ability to analyse the different sectors of colonial economy and assess their impact on Africa.
4. Demonstrates ability to critically analyse the various colonial social services and show how they consolidated colonialism.

Learning aims, Form three:

1. Understand and explain the processes of establishing colonial rule in Africa.
2. Understand and explain the different colonial administrative systems applied in Africa and assess their impact.
3. Understand and explain the sectors of colonial economy, their features and impact on Africa.
4. Demonstrate knowledge on the various colonial social services and show how they consolidated colonialism.

Vedlegg 2.

Intervju guider

Interview; History teachers

1. What kind of competence in history and what kind of values are you trying to teach your students through the history subject?
2. What does students learn in history?
3. What kind of skills are expected of the students to learn through the history subject?

4. Which methods do you use when you teach history?
5. Do you use other books than the textbook when you prepare for a lesson?
6. What experience do you have with teaching history in English?
7. How do you prepare students for the exams?
8. Which assessment methods do you use?
9. How do students in this school perform in history?
10. Do you think learning history is important, why?
11. Why did you want to become a history teacher?
12. Is there status related to studying history in Tanzania?

Interview; Geography teacher

1. What do students learn in geography?
2. What kind of values are you trying to teach your students?
3. What kind of skills do you teach the students through geography?
4. Which methods do you use when you teach?
5. Do you use other books than the textbook when you prepare for a lesson?
6. What experience do you have in relation to English as the language of instruction?
7. How do you prepare students for exams?
8. Which assessment methods do you use?
9. How does the students in this school perform?
10. Do you think learning history is important, why?
11. What do you learn in history in secondary school?

Interview; Headmistress

1. How long has this school existed?
2. How long have you been working here?
3. What are your visions for the school?
4. What are the biggest challenges the school is facing?
5. How do the students perform academically?
6. How do you see English as the medium of instruction?
7. Do you experience challenges in relation to resources in this school?
8. How much do students pay in school fee?
9. How do you see the increasing privatisation of schools in Tanzania? How does this effect the public schools?

Interview; Elias

1. Did you go to a public school or a private school?
2. Which subjects did you major in when you were in secondary school?
3. Did you like studying history? What did you like about it?
4. What part of the history did you find most interesting to learn about?
5. What did you learn in history in secondary school?
6. What are your thoughts about learning history in English? Do you think it is a challenge for some students to learn in English?
7. How did you learn history in school? What did you normally do in the lessons?
8. Were you expected to show individual reflections?

Interview; Pupils

1. How many history lessons do you have each week?
2. Do you have a textbook in history?
3. What happens in the history lessons normally? Do you participate when the teacher asks questions?
4. Do you use other books than the textbook in history?
5. How do you prepare for history exams?
6. Does the word source say you anything?
7. Do you think history is difficult to learn?
8. Do you study history from the whole world?
9. How do you think it would be in Tanzania today if the country had not been colonized? Do you think it would be different?
10. What do you think about studying history in English?
11. Can you tell me something about the history of Tanzania?
12. Do you work in groups in the lessons?
13. How do you feel about raising your hand and answer questions in class?
14. Do you usually have homework in history?
15. Do you think history is important to learn? Why?
16. What do you consider as the most important subject in school? Why?
17. Do you think we need to learn history in school? Why?

Vedlegg 3.

Transkriberte intervju. *Spørsmål fra intervjuer er skrevet i rødt, svar fra intervjuobjekt er skrevet i svart.*

Ferdinand interview: 25.09.2015.

The first question I would like to ask is, which kinds of values do you want to create in the student through the history subject, which kind of competence do you want them to have? Yes, the, in general the teaching history in Tanzania secondary schools we have different periods we try to learn students, especially what took place in Tanzania. One is to value African tradition and the customs. The traditional customs that was conducted by the leaders during the pre-colonial era, and also after colonisation and after independence. Therefore students are required to study about it and all these people. How the people were living especially our elders, what were they conducting, what they did, what important things they did, what bad things they did, what values can we adapt, as we Tanzania, that is what we are looking for by teaching the history subject. What kind of competence... Competence, aaa, we are intending to give knowledge about past and present events that are taking place in Tanzania, that's what we are looking on doing. **Is Tanzania the main focus in the history subject?** We are looking at Tanzania, East Africa and Africa in general. Therefore we are looking at the history of Tanzania and how it relates to especially east Africa and Africa in general. **I see, but in the history subject, do you expect the students to be able to think independently about historical events?** Yes, we are teaching them not to claim everything from what we teaching, but to think more to criticize, maybe that event was good to us or bad to us. Therefore they standing in order to create new ideas and concepts in addition to what we are teaching them. **Are they asked to see, how one event lead to another event, consequences of things?** We are teaching them different content which are programed in a sequence. For example, special political and social. How people lived in the issue of political, that they were different states we call we have different organisations which was formed during that time. We have what we call states, therefore we have different leaders for different tribes, there leaders were called, Mirabo, a famous leader at that time. Mukwawa was leader in a tribe in Iringa region. We have different political organisations from that time, so therefore in Form one, on the aspect of political and social in the pre - colonial societies. And therefore in Form two we are looking at the early contact between people from

outside, especially Asians, because this was the first people who came to Africa. Indians, Arabs, Chinese, were the ones who come to Africa. In Form three how Africa related to capitalism. So there is where we also look at colonisation. In Form five some are getting on colonial period and how Africa struggled themselves to independence, and how it went after. Therefore all the subjects that is discussed in Tanzania secondary schools mostly are sequenced. **What are your experiencing with teaching this in English, are the students able to reflect around these historical events in English?** It's true that the medium of instruction in Tanzania is English especially from secondary school to university. It is documented in different ministry documents that the medium of instruction to be used is English. As we teachers we face this problem that occur with the language. It is a big big problem. We teach them different experiences which were occurring in Africa, but without explain in our native languages students can't get anything. Therefore what we need is to translate from English languages to Kiswahili. And there for it is a big problem in Tanzania, especially in secondary schools. **So when students answer in English are they able to think individually and critically, explain themselves independently in English?** When you ask me for instance when I am teaching, asking some questions, which is relating to critical thinking that they are unable to adept them by using English language. Maybe I ask students to explain this subject. "Oh, how you see the concept of colonisation." They say "oo mwalimu can I try in Kiswahili?" That's what we experiencing in our schools. **How do you prepare students for the exam?** To answer examination? Okay. On the issue on answer examination we emphasise to read intensively and extensively that even if they are able to cram, they need to cram. Because to understand is a big problem. You can't, they can't think individually in the language which is used. Therefore we emphasise them to cram. And sometimes we simplify by using simple questions which can help them to understand when they are preparing for the examination. However, sometimes we give them possible questions that can occur on the exam and words that might be used. For instance we can say the impact on colonisation now, not always the examination is asking for impact, sometimes the questions may demand them to answer on the effects or the outcomes. That's why we are simplifying by using other words. **Is it a problem for students, if the word is changed, if u ask for "impact" and the word is changed to the "effect"? Will the students than struggling to answer?** Yes, it will effect, sometimes the students will struggle to answer. Because we teach them for example if you are not searching different materials, we know the English language is not their language. So we know that if we don't simplify the question they cannot adapt an answer. That is a big problem. **How do you test the students?** On what I am teaching during the year? **Yes, which assessment methods do you use?** I have several assessment methods which I use, on what I am

teaching them. Sometimes I use quiz sometimes exercises, which is conducted at home. Sometimes I give them an assignment individually or in groups. **What about oral assessment?** Yes we have also oral assessment, by asking them questions to brain storm. Sometimes you ask them questions in class. "Have you understood this?" "Do you understand this?" If the language is simple they can answer. If not it is impossible for them to answer, than I try to simplify. **Do they have presentations sometimes?** Yes presentations is being done, and sometimes especially in discussion. That is what I told you the first day about competence based approach, competence based approach relates to what we call discussion, the method is discussion. They discuss in groups than they present ideas. Which can be clarified by the teacher. **Do they rely on the text book for this?** Mostly, I know my students, maybe in other schools they criticize. My students rely in textbooks mostly. Even if you will give them an assignment, when you see the answer it is mostly based in books. They try to use an explanation from the book. **Do you think your students see the text book as the "right" the "true" history, or are they able to view it as one source?** In general for example in Tanzania we have the problem of poor facilities at schools. Therefor students always depends on what the teacher gives them. If the teacher is shallow the students cannot grasp the knowledge in a good way. Therefor to criticize the material or to give their own ideas on the concept, is sometimes not seen in my students. I don't know why. But it's rarely they give their own ideas. If you ask them to use their native language they create new ideas. **So if you discuss with them in Kiswahili they reflect independently?** Yes. **Does the subject of history have high status in Tanzania, do people see the subject as important? Which function does it have?** History subject has a high status in Tanzania. Sometimes students however are against it. They say, history is in relation on past events, sometimes they say history events might be not true these are stories, you cannot say something has happened when you were not there. Therefor some students argue against history. History is a function in Tanzania, because it is one of the sources of employment and also history is one of the subject in artist subject. History is sometimes seen to be simple for students. **How do you explain the function ore the value of history when the students ask you questions like that?** In general, history is in relation to past events. We can't say all the events that is expressed by historians are facts because we was not there. Bu from my side as a teacher I can't say that we should accept this opinion. I always try to explain on the issue on the relationship between past and present events. I can't say I am passing this way without saying where I came from. Therefor I try to explain, if we are now present, what about the past? People were living. If people were living, this was the events that occurred at this time. So they accept it. I think the students asked you on the issue of evolution. This is some of the questions we try

to account in our students, these are two theories evolution theory and creation theory. We try to ask this. Therefore it's important for the teachers to explain the reality, that these are theories which tries to explain the evolution of man. It is on you what you believe this are all ideas. Therefore as a history teacher, I always encourage them to study more, to find the right answer.

Do the students perform okay in the history subject? History subject to some students is seen to be simple, but sometimes history is difficult. History needs explanation, English language is the problem. They know everything. They know historical events that occurred in Africa and Tanzania but they can't explain by the language which is used. Therefore history is easy to students who know how to explain themselves in English. **Do they perform better when they are allowed to write?** Yes, sometimes. **Do you think history has an important role when it comes to national identity?** Yes, it has different functions, you can't say you are a person without history, you can't say you came from Norway without history. Each person has his own history. Therefore as we Tanzanians we have our history, which makes people to identify that these are Tanzanians, because we have our history. And our history is preserved in different museums and historical sights, therefore people are always doing research to finding the truth. Therefore history is very important in Tanzania because it makes us to be original to be known that we have our own history. **Do you think it would make your job as a history teacher easier if the school had a library?** Yes, one of the problems in Tanzanian schools especially on the issue on history we don't have library, materials or resources that can help us to obtain, or experience different knowledge of historical events. It is a big problem. That is why we are always learning from theories without practical. We are always learning by theories without practical we cannot see the evidence. That is why sometimes students argue that history is just past events because they don't see evidence.

Interview: Faith 05.10.2015.

Do you find it hard to learn everything in English? Sometimes the teachers who teach use language which you cannot understand. It's like trying to know something but the language the teachers are using makes it hard for the students to learn. And many students know things, but they don't want to find out materials and other things, so than it depends on the person and how the teacher is teaching, and if the students are focusing. The history subject can be easy for the person to understand. But sometimes, even if you focus too much you can sometimes not understand the language, because teachers are not teaching according to what students need.

Do the teachers usually teach in English in history? They teach in English, and sometimes speaking Kiswahili, because sometimes students does not understand and then they ask in

Kiswahili. But I don't know. I don't know if the teachers are not that professional. It seems that they don't know how teaching should be. You can't come in and teach me without using examples. So the teachers maybe they don't know English that well, or they too, does not understand, what they are teaching. It's a big problem. That is why this government schools of Tanzania, the performance is very very poor. It's not high like private schools. Private schools have professional teachers. Me, I was studying in Moshi airport. **Is that a private school?** Yes, an English medium school. So when I came to this school I was first worried, because I was afraid people would not speak English. Me myself, love to speak English. Here students don't know how to speak English. I have to put up with it. I was studying there, and when the results come I had good grads. I told my dad, but we had financial problems. But if I had gone to a private school, where my sister is studying now. The way they are studying, is different from how we study. They study theoretically but also practically. So it is very different. When you study something and then act on it, it is very easy to catch. **What about history? Do you have any practical exercises in history?** We don't. For example, there is some... Students most go to historical sight, in this school there is no. The prices is so high, our parents cannot afford it. **Do the teachers some times in history, I know you have a textbook, but do the teacher ever give you other texts?** When teacher come in class they come with notes and textbooks, not all have it. It is not their fault it is our fault, because we have not gone to ask for any textbooks. So some students gets frightened, for example when we go to the teacher and ask him "can I have a text book". Because you failed history, the teacher will not give you a book. You need it, but since you don't perform good you don't get it. That is why we students try to go to some other schools, to borrow some exercise books to study ourselves. Cus some teachers here are harsh, very very harsh, so therefor we are also so frightened to go to the teachers. Most teachers in this schools. Mails are somehow kind to the students, but madams. **So they are more strict?** For example, me sitting with a teacher who is a man, the teachers gets another impression for instance that we have a relationship. Not all female teachers like us if we get along good with mail teachers. They think we have relationship. It is like we are forced to stay fare from our teachers. **If there is something in history you don't understand do you feel free to ask the teacher?** The teacher who was teaching us history was a good guy, we followed him and asked him questions and he helped us. Sometimes he gave us textbooks. **Are you usually active in history, or is it mostly the teacher who is talking?** In our class it is boring, when the teacher asks a question the students know, but they don't want to answer. So the teacher sometimes thinks that we are mocking them. Like we don't want to be active, we don't want to cooperate with the teachers. So it increases the tension between the teacher and the students. **Do you think your class is like that**

because pupils are afraid of speaking English? Some are afraid to speak at all, because they are afraid of getting the stick. They know everything, but he or she does not want to speak it out. So the teacher get the impression that these students knows everything. So they think “what is the meaning for me going to the class?” That is a problem especially in our class. **I like your class, you are always cooperating with me.** You know, us Africans we give you cooperation because you treat us very well, that is why we cooperate. So all teachers do not give cooperation to the students. When they command students to answer their questions, and when they don’t want to give you a chance to explain why you don’t want to answer the question. So they just pick a stick and beat you. **How do you prepare for exams in history?** I don’t know about the others, but me I have to memorize, I have to study. That is what you see in this school, the persons who study hard perform good, but you can also in some cases meet people who study hard, but who does not understand the language and therefor perform bad. And we don’t have dictionaries. So it is about you and your parents buying you a dictionary. It is hard. You want to know something but since you don’t have the material you get low performance. It is not his or her fault then if they do poor. But also, can also be a problem, some students don’t want to study. Some students in schools don’t bother. They want only smart phones. But I would like a laptop or smart phone because it would make studying easier, to access the internet. I only have a textbook. But I almost got an A grade so I am a good student. My dad promised me a laptop, but my dad had economically issues so he couldn’t afford it. There is no other people in my family studying so I have to study alone, it makes me feels so.... I don’t take allot on study at home in day. I start to study at school, but when the other students are making allot of sound, no knowledge will get into your head. So I study in nights. Power often goes, so I need to study with a lamp, and that is not god for your health, it hurts me so much. **Do you think it would be easier to study history in Kiswahili?** No I prefer English. Maybe because I am from an English medium school. But also the performance in general at school, in Kiswahili is very poor. It is hard to perform in history with using Kiswahili. **Do you see it as a strength to be able to speak English fluently?** Yes, it is. Without it you will not survive that much. In media, everywhere you have to use English, but Kiswahili is important since it is the national language. **Do you think English should be the media of instruction in all primary schools?** Yes, as I said, for instance on Facebook, the medium of communication online is English. I am confident in English and I like speaking it. **Is it normal with group work?** Yes. **What do you like best?** Studying together. **Do you think history is important?** Somehow it is important, because you know our grand grandmothers, and fathers, how they lived, we need to know how it was once, and why it is as it is today. What is happening now and what might happening in the future.

Interview: Headmistress 06.10.2015.

How long have you been the headmistress in this school? Six years. **Is it challenging?** Yes, it is challenging, it is challenging because as you know this is a day school, and some of the students are the heads of the families. So it is challenging if you want to meet parents. Sometimes parents don't show up and a few parents are cooperating. **Why do you think it is like that?** Because as I told you, many students are heads of their families, maybe the parents are divorced, some of the students are orphans, nobody is taking care of them. **Are there many orphans in this school?** Yes. It is about more than fifty students. **Do they live in orphanages?** No they just live with some relatives, but the parent's does not take care of them, maybe some come to school, and in the evenings they go to town, maybe they wash cars to get something to eat. **That is sad.** Yes, so it is very challenging to me running the school, because these students sometimes don't pay school fees accordingly. And I need money to run the school. And that is also why many students are performing badly because nobody is doing follow up on their academic work. Because we have timetable, from morning to evenings, there is not much time to study in school, so the time to go through what they have learned is at home. So if no one is doing follow up at home to make sure they are doing their private studies, it is difficult to perform, but for those who live with their parents it is easy. Their parents do follow up, so they perform well. **Does this result in a big split between good and bad students?** Most of them are very poor. Because of the reasons I have told you about. **Do you think they perform badly because of English as the medium of instruction?** English is not the main reason. But it is a problem in our system. In primary school the language of instruction is Kiswahili, from standard one to standard seven. So when they come to Form one, they do not know how to speak English, and all of the subjects are thought in English. It is a problem, but not so much because some are doing well. So if some can manage, why not others. I think it is not the biggest issue. Lifestyle is the problem. **What about school material, the school does not have library?** Actually, as you can see the school does not have a library. But we are now about to finish our laboratories. Next month I think the chemistry and biology laboratory will be finished. Then the science room will be used as a library, I am thinking so. **Do you think the government are following up their promises and developing plans?** I am thinking the government will need some years to come, because they were planning to have laboratories, and now we have laboratories. Since they made that, even libraries, they will make it. But it will take time. One of my classrooms will be used as library while waiting for library. **So you are making your own solutions?** Yes I make many of them. Even this office was a classroom, but I made it into an office. You must be

creative. **I see there are many women working at school.** A, actually not that many, I have 61 teachers and out of that 33 are women, so the difference are 28 mail teachers. So it is approximately the same, half and half. **It is good to see that so many women are working.** A few years ago I had many female teachers and very few men. So I had to meet the educational officer and request not to have female teachers again, and give me mail teachers. And that has helped me to get this number. They were five before, now there are 28. **Is it better environment when it is equal between men and women?** Actually it is a problem with few mail teacher, you need interaction between men and women. It helps. And sometimes get pregnant. One year I had 8 female teachers pregnant. You can't arrange that issue it is impossible, everybody is free to arrange the way she wants to live. So if she wants to get pregnant. **But it is probably a big problem for you as a leader.** Yes, they will have 84 days of, and when they come back they only work six hours and then they go back home. So it is a problem. But now I don't have this problem because I have these guys. **Is it normal for women to have leader positions like you as a headmistress?** It is the plan of our government to make it 50/50, they are trying. **Was it hard for you to get this position?** It is not hard it is very easy. Just be confident. **As I understand there are many private schools in Tanzania, how do you see this situation? Do you think this is something that makes class divisions?** Yes actually it makes classes because private schools are free to make choices between which students they want to take to their schools. And they do interviews of the students, so the best students are taken to those schools. The students who perform highly, and knows how to speak English, are taken in. The remaining are the poor, the families can't afford to take their children to those schools. So you can find that our student normally comes from government primary schools, where Kiswahili is medium of instruction. In private primary schools medium of instruction are English but government primary, the language of instruction is Kiswahili. So there is a class, because through the national examinations they are given the same examination, and the private schools, students perform highly, because of their background. But apart from that, they have the percentage of performing every year so if you get maybe below fifty you are not allowed to enter the next level. But for me here, the government do not allow that, even if the student fails, they are allowed to continue to the end. So that is the problem. It is big classes. Me and my fellow headmistress, we vary. Another issue is collecting school fees, we are not allowed to collect more money from the parents, and we are not allowed to bring students back home because they did not pay schools fees, but in private schools we can find that they are paying three million shillings per student in a year, while I am taking 150 000 Tanzanian shillings in a year. So how can I run the school compared to my fellow headmistress. Of course the students

performed highly compared to the students here. The teachers are educated in the same collages, but the way they are treated. The way I treat my teachers, is quite different compared to how private school treat their teachers. They give them big salaries, some allowances and they collect more.

William interview. 07.10.2015.

Are you from an English medium school? Your English is very good. No, I am not from an English medium school. **So you went to public primary school? Yes.** **Do you find it hard with the English language?** No. **Do you like English?** Yes, very much. **What about the history subject?** It is important. Because we learn, and when we come in Form one we learned the importance of history, so we learned about our past, which helps us to predict the future. Also it helps us to know the relationships which has existed between man, and many things. But the main thing is to know our past. **Why do you think it is important to know your past?** Because like the origin, even if you were born, maybe your parents told you that this is your father this is your mother you know your origin. You know, this is my grandfather this is my great grandfather. So that is important. **Yes.** And to know your' believes. **Do you think you can learn anything from history, do you think you can learn from the people in the past?** Yes. Like for instance Julius Kambarage Nyerere, the chiefs' son, he got colonial education, which helped him to fight for independence. And many things with many other people who fought for their independence. **So you can get some kind of inspiration maybe?** Yea. **Does the teacher sometimes use other books than the text book?** Yes. They combined many different books. **They do?** Yes, they do. When preparing our notes, they only usually use maybe two or three books. **Are you usually participating in the lessons?** Yes. Because sometimes teachers can engage us in group discussions work, like you did. So we participate in groups. Which helps us to know our weaknesses between students and help each other. **So do you find it good, helpful to work in groups?** Yes. **With fellow students?** Yes. Because we combine ideas from different students and their inspiration, which helps us to come with a good idea. **Yes, that is very good.** **Do you feel confident when you speaking in class?** Yes. **You find it okay?** Yes. **Do you think history is easy?** Yes. Because you cannot say that something is easy if you don't learn and practice it. People only say mathematics is hard because they don't read or practise every day. That is why they say mathematics is difficult. But for me it is easy, because when we were in class we were told that we should concentrate on the teacher and listen very carefully, and also we practise after we have learned, which helps us to be good in mathematics. So history is easy because I usually revise. **Yes. So it is easy for you because you work.** Yes, I work hard. **That is**

very good. Are you motivated with school work? Yes. Yes. So, do you like going to school? I rely do like going to school. Even in holydays. The past holiday of one week, example, I tell my friend for example five ore then, that we should always come to school to learn. Because we create our own time. For example, in two hours we should learn mathematics, and then some hours for other things. So it helps us to be good in those subject. Because maybe in class my friends don't understand the English or they didn't understand the teacher, and they are afraid of telling the teacher. So we help each other. That is why many days I like to go to school, except for Sunday. That is good, that is very very good! Emm. So you think it is important to cooperate with fellow students? Yes. To, yes. It's good that you are so motivated in your education. Okay, if you think this question is strange or hard to answer you just let me know. Do you think Tanzania would be different today if it had not been colonised? That will be a yes or a no. Mm. Because if we were not colonised, maybe, if yes. Because now a days many white people got the chance to work with natural resources as gas or minerals, and they, and they, the colonialist took the precious things like gold, land for cash crops. So I think it would have been good. We would remain with our natural resources. And no answer, means we couldn't have the chance to build these kinds of houses as we have today, because in the past the shelters were very poor. So being colonised also helped us, because now we learned about our past. We abolished bad cultural practise like circumcison, because in the past girls were circumcised, and they were not allowed to go to school like these days. So when we were colonised it brought some both positive and negative impact. Because we can build new houses like this one, better shelter. And abolish foolish or bad culture like circumcison, or girls not going to school, or girl should be married when she is 14 years or other things. Very good answer. Thank you. What do you want to do when you grow up, what do you want to study? Huh. When I was in primary my ambitions, I had three ambitions. To be a pilot, and fly helicopters. Also soldiers. When soldiers are on their mission. Or I wanted to be a doctor. So in primary I had three ambitions. To be a pilot, doctor or a soldier. But when I came in secondary, my mother told me about these great engineer. When he finished his studies the companies wanted him. (.....) He always flu to South Africa every week. So when my mother told me this it inspires me. Yes. So now I want to be an engineer. You want to be an engineer? That is a good ambition! But in my engineer I will only focus on electric, computers and constructions. That will be your focus areas? Exciting!

Interview: Dora 07.10.2015.

How long have you been teaching history? One year. And why did you choose to be a teacher in history? What interested you with that subject? In advanced school I really liked history and I also performed really well in history. That is why I choose to teach history at the university. **What do you like with history?** The thing I think is good to study, to know the history of my country, to know about different historical sights, archaeological, how historians predict future events. That is what I like with studying history. **Do you find the students interested in history?** Not all students are interested in history, because they don't study and therefore it can be difficult. When I am teaching them history, they cannot perform well, and others don't think they are well competent in studying history, they don't know techniques on how to study history, to get better performance, therefore it can be difficult for them to like history. **So they don't have the techniques on how to study it?** Yes, there are many techniques on how to study history to be better, like studying different historical books, not stick in one book. Through that, they can get many ideas, many things. **Is it challenging to teach history when the school does not have a library?** Yes, it is a challenge because as a teacher you then depend in one book, instead of many books, that could have given you many ideas much material. It is one of our big problems, we depend on few books. Not many books to read therefore it can be difficult to teach history. **Do the students then rely much on your knowledge?** As teachers we are supposed to give students 25% of materials. Students are supposed to search 75%. But me as a teachers of history I give them 99%, because students don't have many books, they are struggling to learn, it is difficult for them to learn the subject and as a result, it forces me to give them much. So they will perform good on their exams. **Does some of the students go and find other sources themselves, or other historical materials?** Other students can go to the library to find books, so they can study well, others they don't want to. Some of them do, and they often perform well in history subject. We have a library downtown which has many books, so they can contribute cheap money to join the library. But others are not willing to study, so they will not go there, so this depends a lot on the students themselves. The government school brings books for the students, but many students are also not interested in studying. **Is it hard for students, you think, to do homework at home, because of the problems with the power which constantly goes away. Can they go to the library and study?** Many students live poor lives, many have no electricity at home, so it can be difficult for them with private studies at home, and that is another reason why some can fail. They depend on the teacher and they don't have other time to study. So we have suggested to build a boarding school, to take care of those who have bad living conditions at home, and give them somewhere they can study. This is among our plans. As you know this

is only day school, so we can teach them during day, but when they go home, they don't have good environment at home to study. Some live with their uncles, they cannot take care of them. **If these children could live in a boarding school you think it would be easier for them?** Yes, it would be easy, there would be people here to take care of them, to make sure that they study. During the night they can get a time to study, and also we can know their behaviour because we are living with them together. I think it is a good idea. It would give us better performance. Here at this school many students don't have initiative to perform well. And it gives us bad results. The problem is not us teachers, it is the students. Parents and students should cooperate, organize between them, so to make sure that the students are studying in good environment, that they have enough material for learning, also good time for studying private when they are at home. **So you don't see so much cooperation from parents.** No there is no cooperation between teachers and parents. **Can you talk to them if there is a problem with the student?** Yes, we call them and they come here and talk about different issues. How can we make time for the students so they can study? Also making sure that students behaviour is good. That they don't drink alcohol, that they don't engage in prostitution. Many students get pregnant when they are studying. It is a big problem here. They are not allowed to get pregnant when they are studying. They are not allowed to be engaged in any kind of relationship until they are finished. Because they cannot mix two things together, love and study. **What kinds of methods do you use in history?** I can use chart by drawing things, also I can use students as teaching materials when I want to teach something. Do you remember the seminar presentation? I want to make them confident when they explain things, also I can use group discussion, 5 students in different groups. And they can discuss about things I give them. That gives good results. Also I can use tours, student can travel to the Ngorogoro crater. They can go to see old paintings. **Do you sometimes do that with them?** Yes, but they need to contribute money if we are taking tours like that. I have not done it yet at this school. We can go to electricity parks, to see how electricity goes from there to other areas. The tours gives them refreshment. Then they can see historical things in real life, instead of only theory. **Do the students reflect over historical events? When I have been teaching and students answer it is sometimes very obvious that they have memorized the books, but do some of them reflect independently?** They can answer independent, but most students rely on the teacher. They cannot go and search different materials, different books. What teacher teach them they believe is true and they do not go and search. So they reproduce. **What history is focused on in the history subject in secondary school? Do you mostly learn African history?** Not only Africa, but also we focus on Europe and America. Like the first and the Second World War, and the impact it had in Africa. But

mostly how it related to Africa, which impact it had on Africa. We are not studying only in Africa, also Europe, we study about the colonialists when they came to Africa. The effects on Europeans in Africa. **Do you study local history from the Kilimanjaro region?** Yes, we study, for example you can study on colonial plantations in Kilimanjaro, and African cooperation, archaeology in our countries. **Has the history subject high status you think?** Yes. **Do students take the subject seriously do they see the point of studying it?** Many students study history, because here, in Africa many students like and study art subjects. They like them better compared to science subjects, because science subjects requires the student to work hard. Therefor many students like history and art subjects, they think that it is just a story, we study about a story. So it can be easy to hear the story and write it. Many students prefer it and it has high status. Also here in Tanzania our Government give employment to many people who study the history subject, compared to science subjects. They think it is a good subject and many people like it. But when you compare, now a day students don't like to study, but when you compare history are among the subjects who gives high credit. For example here there are many subject combinations that includes history. Many students are supposed to study history if they want to go in advanced and study art subjects. When you compare with science subject history has many combinations. If the students study serious, it can be easy to go to advanced. Very easy subject when you compare with biology, geography. History is an easy subject, but they are not aware of that. The students who are not interested with history see the subject as only, notes from Form one, notes from Form two, notes from Form three. And to conduct the exam is very hard for them, because many loose textbooks. Therefor many think it is hard. But me myself, I don't think it is hard. I studied hard when I went to school and university. **Do you think it would be easier for students to study if it were in Kiswahili?** No! It is not good to study in Kiswahili, for instance how can you study European history in Kiswahili? And the national examination is in English. You cannot use Kiswahili there. That is why the students need to study in English, but if there is something they don't understand, I can translate for them. **Sometimes the language which is used in the book can be complicated. Hard to understand. Is that a problem for students?** Yes I have to simplify it and sometimes translate to Kiswahili. **Do you always teach in English?** Yes, I always teach in English but sometimes I translate for understanding. **Do you see a difference between the girls and the boys' performance?** Yes, there are a big difference. Most of the girls does not perform well when you compare with boys, but sometimes there are subjects like Kiswahili where girls perform well. History they cannot perform well. When you look at the majority of students boys perform well compared to girls. Because girls can engage in bad behaviour with peer groups like in relationships. But boys think

it is better to study hard to be good family leaders. Also when you compare boys and girls most of girls, when they return back home, they can participate in different activities back home like cooking preparing food for their family, take care of their young brothers and sisters. If you compare with boys. Here in Africa women are not given priority like boys. **Was this a challenge for you when you were studying?** Yes, it was a challenge. When I went home from school my mam said that make sure you clean the house, than prepare food for your young brothers and sisters, after that make sure you wash your siblings uniforms. After finishing that I had to prepare the rooms, I did much work, and as a result it can make me to lack enough time to study, and then it can be difficult to perform well. In learning activity you need a good time table with enough time to study. **Is it hard for women in general to get careers here?** Yes, but now a days some parents know the importance of women so they give them priorities. Yes, there are many women now they improve, because of the governments' priority of them to empower them. **Do you think it is equal between men and women?** Not equal, but at least compared to previous time, it can be equal but not in all sectors.

Interview: Kassim 10.11.2015.

Which subject do you teach? I just teach geography and English. Those are the two subjects I am specialized in, but in this school, I am just teaching geography. **Yes.** There is allot of English teachers in this school, therefor I am teaching geography. **How do you teach geography, do you have maps and material?** The teaching process it always depends on the nature of the content, what kind of topic are you going to teach, therefore the topic you are going to teach is always must be compatible with the nature of teaching aid. The teaching aid must be relevant to the learner. And the teaching, the knowledge you give the student must relate to their historical backgrounds and areas where they belong in the community. **I see, so you use examples from areas that they know?** Yes, areas where they belong. **Like Kilimanjaro?** Yes. When you for instance talk about Volcanic eruptions you can give examples from Mount Kilimanjaro, how it occurred. Give them examples from their surroundings. **That is rely good. Do you think the students are able to connect better to it when you use examples from an area they know?** Yes, you know, when you teach you have to include the nature of perception in class. **Yes.** Once you teach and you give them examples and ask them several questions you will be able to see if they perceive the concept in the class. And for the methods I use, it always depends on the nature of the topic. **Yes, I see, different methods for different topics. So communication with the students is important for you when you are teaching?** Yes, communication is a better thing

once you teach. Once you use teacher centred concept, know that a large number of students will fail to understand you. It is better if you can teach in a participative method, that always involve communication. **Yes.** Therefor you observe, and you ask questions, you organize them to sit in groups, and discuss different concepts. **Yes.** Concerning the method and topic which have been lined, therefor you can discuss, you can observe them discussing, and in the end of the game, you can ask them to give their ideas. **Ye.** About what they have been discussing, then you can clarify this and this, give examples of their surroundings, therefor they can understand. **Yes. Do you find it hard to have the students participate, or are they usually answering and participating in your classes?** In teaching learning process in the classes, the teaching process is always by the first time hard, but see as time goes on you will be able to understand their psychological understanding about the subject about the perception of the teacher, so in the end of the game you will be able to know which kind of techniques you use, to make sure you get them into the learning proses. Sometimes when you get in the class the students have been feeling hungry, others are tiered, therefor, you know, you have to use extra knowledge to make sure you engage them in the class. I can engage them in some that are fiction, but it can depict realities to the extent, that they can laugh and enjoy. Therefor the refresh their brain, and I can go on with teaching learning process. **That is rely good.** The difficulties or the hard thing with the teaching learning process, it always depends on the times you get into the class. **Yes.** But in the morning their mind are well sett, you can teach them, but during halftime the situation is quite different. They feel tiered which is difficult to depart the knowledge. It is good if they can refresh their brains. Free their brain, they can be able to relax, interact and then, you can go with teaching learning process. **That is very true. It is limited how long you can learn in one time. So sometimes you use fiction or entertain them a little bit just to get them involved?** Yes. **Do you see, do you always use English when you teach?** The teaching and learning process, we are always obligated to use English language, as the language of teaching the class, but sometimes we are allowed to use native language, once you found some problems of understanding certain concepts. For instance, once the students, if you teach them about colour reefs and the sea, you told them about the concept of the colour reefs, and they don't understand the collar reefs, we maybe have picture to show the colure reef and you have to explain in Kiswahili what the meaning of colour reefs is. Therefor you can give little examples, videos you can show them, but once you don't have videos you use native language. Native language is allowed, but not all the time, just slightly use native language, frequently use English language. **I see. So mainly English.** Yes. **Is that okay, do the students understand when you teach in English?** Aaa, English is just good language to be used in teaching language. Because

after completing their education they have to go to work market competitions. Interactions of the people is always involving many peoples from different nations. Therefore once you use English language it will enable them to interact with other peoples. You know these students, once they accomplish education in O level, others go on with further education, others they are not succeeding to go to further education, they just start in other activities, which enable them to interact with a large number of people from different areas, therefore they can communicate through English language and it can be a gateway for them to success in their lives. **Ye. So English is somehow seen as the key to succeed in life? Yes. I understand. Do you, is it a big difference between students who has goon to English medium schools and students who come from government schools?** Yes, there is a great evaluations. Because the students from English medium schools, and those from basic government schools there are great differences. Because English medium schools, there students are always best achievers, they are charming, it is easy for them to understand the concepts, they participate easily because they have self-confidence, they are very courage's compared to the students from the government schools, from the primary education. You may find a large number of students in primary schools, from the government, they have a tendency of being failure, because English is hardly used. In private schools English is the medium of communication. Therefore you find a large number of students interacts and engaging in the teaching and learning process in school. Therefore for the first time they come to school in Form one, fails to understand the concept to the extent some students tend to drop out of school. At the time, because they don't know how to understand the concept thought in the class, through the use of English language **So many drop out?** Yes. Some of them drop out, some are trying to learn through those from English medium schools. The key to understanding, is once those from government schools except those from English medium schools. **Yes. I see. So do you think this tendency with private schools are making class divisions between people? Because not everybody has enough money to afford to go to an English medium school. Isn't that correct? It is expensive right?** In case of English medium schools, some of the families in the community where they belong, they are not able to afford to go to English medium schools, their destinations are government schools. Just involve the students there from standard one to standard seven. But once they interact in classes no one is higher than others, all are the same, because the government tend to formulate the same uniforms. In case of perception in teaching learning process. Involve the student in a teaching process, and all privileged provided is always depends on the nature of the students' performance. Regardless of if you are from English medium or from government schools. Students from higher family, good family or these of not well families are all the same, no

classes at all. **I see. Do you sometimes use... You have textbooks in geography right?** Yes, we have a lot of textbooks in geography. In Tanzania here, there are great problems in provisions for monitoring the provisions of textbooks. You know. There are two institutions which always debate on monitoring quality education for all. The first one is; National examination council of Tanzania, the second one is; National Tanzania institute of curriculum. Which always vax to monitor provisions of textbooks. The Tanzanian institute of curriculum is always focusing on allow other stakeholders in education, to prepare their textbooks, and distribute it in secondary school. Therefore it is a great challenge in monitoring these systems of textbooks. You may find that this textbook covers this topic, but some others the content that is covered is quite different than another textbook. You may find two plus two equals to six in this text book, while another text book two plus two equals to then. Therefore it is differences. **How can that be?** Yes, therefore it is hard for a teacher to prepare notes. In order to make sure you are preparing notes you should have more than five different textbooks. Which can guide you, relating to the syllabus, how the syllabus directs you. You can choose this one, this one, this one and this one and this one. Therefore it is also a problem of notifications of the introductions of new textbooks. Reasons. English teachers have a lot of challenges. You know Tanzania is a large country. Most of the schools are found in rural areas. Very remote there. Therefore the system of notification of introduction of new books according to new syllabus is quite different to other areas. For instance, the English teachers, have a system of passing through the papers, examination performance from the students, they are just reading about the books. This book, this book, I put on the list there. These are the books which are used in examination. They use the book according to the examination they saw. Instead of being notified officially of the national examination council of Tanzania. **I see.** Therefore there is the problem. **So they use the books that fits with the exam?** Yes. **So they teach students to pass exams?** Yes. **Or?** Yes. Therefore you might find, it is just a challenge, my problem, a question is, what about those teachers who belong to rural areas? Where there is no electricity. No source of information they can only teach the books that are outdated. To the extent the students get to the examinations. The number of books fixed there is quite different from those worked out, to the extent that the students panic and eventually fail. Therefore the monitoring of the textbook is always very contradicting in Tanzania. **I see. So, is it totally up to the teacher him or herself to get textbooks to use? You have to find all the material yourself, or do you get something from the school?** The nature of getting the textbooks at certain schools, always depend on the nature of the schools. Some of the schools, therefore you may find geography department has a pile of different books and different textbooks, different books. But some of the schools don't have it. You may find

geography department which has three textbooks, different books, only three samples. If the teacher wants to get another, you have to find it on your own. You can find on your own, or check on computer to prepare notes for the students, but private schools are those who is always regarded as having many textbooks. You may find that geography department has a large number of books. Geography teachers are planning and discussing what to pick after another, by taking each textbook to the extent that they prepare good notes. Very good notes. Relevant. But some schools have challenges. **Yes, of course. So, do you think, like here in Moshi, if you need textbooks, you have library in the city right?** Yes, in Moshi there is a national regional library. **Yes.** But most of those libraries, I used to make some follow up to check about the current books. A large number of book are outdated. **They are?** The large number of books is outdated, to the extent some of the books are not valid for those students who are in Form four, ore one, or even University level. Just few are current, some of the books are outdated. **That is not good. It does not help so much than.** I used to pass through the library in Morogoro a large number of books are outdated, and not valid to the students. They are updated for ten years ago, or twenty years ago. But the current one is not there. It's very few, they are very few. Therefore the system of improving education is always a challenge. Not only the, the schools should at least have a library. We don't have libraries. That is a problem, that the leaders don't understands. You know some of the schools. The students at this schools, secondary schools, always depend on the effort of the teachers. Not their own effort. This could change with a library. You may tell the students to go to the library, find this book, pass through, find a certain topic and consume it. Here, no! If you don't want to go in the class, the students cannot understand. And the students have bad system of getting the concept. They always depend on the teacher. Not themselves. Because no good infrastructures that can enable them. It is just a challenge. And just a few schools in Tanzania, the special schools. **Private schools?** No. Some of the government schools, only few, which are considered by the government. Old schools like, Old Moshi. I am not quite sure if there is a library there, Pool secondary school, Minaky, they are all old schools, which are always considered by the government. **So they are favoured?** Yes. Some of them are good. They have library, they have books and those books are provided by the donors countries maybe American. **American?** Yes they just use those books. The rest of the schools, no. Even the private schools. Not all private schools have libraries. It is a challenge. And it is.... **But then the students get rely different education. If you for instance go to a favoured school then you will get a rely good education, compared to another school? But I am just thinking, because I read through the syllabus in history yesterday, and I see that the learning techniques, or the teaching techniques, always mentioned something like; let the**

students go to the library, work independent, work independent with this and with this, but it is very hard if you don't have a library and if you don't have computers? Yes, it is a big challenge. Not only in this school, but in Tanzania at all. Yes. I used to ask you several questions with people from other countries, out of Africa. They used to tell me that their students, even United States of America, learn through the laptop. But here in Tanzania it is just a challenge. Some of the schools does not have electricity. Now a days, the government had the system of introducing electricity in rural areas at least. I think the teaching process could be simple, because the teacher could be giving a task, having the laptop and projector, you can teach through using laptops. It is easier. Somehow, it would be easy, but not all of the schools, some of the schools. But why do you think it is such a big difference between rural and urban schools? Why do you think rural schools are of lower quality? You mentioned power and you mentioned that they often have few books. Yes. But why do you think they get fewer textbooks? There is allot of challenges in rural schools, and even urban schools, some of the schools there is allot of challenges. Yes. I think it always depends of the nature of the managements. You know? Nature of the managements it always determines the performance of the schools. Some of the schools, despite of being rural areas, but the management itself are making decisions to assure there is infrastructure, the facilities, the question facilities is, which can enable the students to have good performance at school. Yes, so it depends allot on the head of the school? Yes, but in urban areas I used to say, at least for instance there is allot of educational centres, tuition centres. The student can go there, they can get the concept there, in tuition centres. Even though they pay local cost. What is tuition centres? Is that extra education? Yes. Education outside school. There is teachers there, they teach the students extra on the concept. If the student don't understand the concept of the class, during the evening or during the weekend they can go to that tuition centre to get extra education. But the rural areas. It is just a challenge. If you do not understand the teacher, you will not get the concept. No that's true. You will not get the concept. (.....) There are only three questions left. Emm, we talked earlier about the curriculum in history, and you told me that it is not very long ago since they had to change the textbooks? Yes. Because it created bad feelings how the colonial period was conveyed? Can you.. What did you mean about that? Aaa, I am not very sure about that, but what I can tell you, is that the system of education today and during the colonial era is quite different than the current era. Because the system of education in the colonial era, is always to favour the white masters. For instance, in aspect of history, history picked out was the history about the queen, not history about our country. Mathematic is provided, so as to understand how to count, the shillings or one, to three fire, five, two. Only that. And geography is about (.....) the United Kingdom.

Since we were colonized by the white people. Therefore the general system of our education provided during the colonial era, was originally for white purpose. Not the African purpose. Because a large number of Africans during that period, they don't attend, not students from all of the county. They don't learn the geographic location of their county, but the geographical location of the United Kingdom. They learn about the queen. Mathematics is for counting only. The purpose was on helping the white masters. And during that system education was provided for boys not girls. Girls they allowed to stay at home, but boys are allowed to go at school. And the system of education was pyramid shaped, where at the bottom there is a large number of black people or Africans. At the middle one, a large number of students cover white people, Indian, Arabic and only few Africans. At the top, in University level, student over there are white people, Indians included and other people from Europe, and only few Africans. And those African sons are from the chief families. Including Nyerere and other current, was the leaders of Africa. But a large number of students during that period were under the grassroots levels. The purpose of getting education is to understand how to count, always from standard one up to standard five. The examinations. The one that pass they go with further education, from standard five up to standard eight. (.....) So they can work for the colonial masters. He can change his career to doctor, magistrate, or they can do the job in the professional, but at least you have education. You can get a job during that times. Therefore the general purpose for Africans, therefore after the examination the system of examination is quite different this moment. During colonial period the examination provided is only valid according to the language, vernacular areas. For instance during the colonial period, the student at Kilimanjaro areas, (...) their examinations there questions by considering their native language. **So they used their native language during exams?** Yes. (.....) **So here in Kilimanjaro region, they used, many are from chagga tribe here right?** Aaa, in Kilimanjaro is just socialism area, they have socialism system, some many of the people living there are just mixed from different tribes. But most indigenous ones are chagga and pare. But the nature of the examination provided at the schools at the time, it was called middle schools. They used their native language to accomplish the papers. If you want to go on with further education you have to be baptized. Your name should sound Christian. John, Joseph. Ones you are called Ombaka you cannot pass. **So they changed the students' names?** Eehee. Therefore after independence period, the system of education is totally changed. Instead of the student to be determined in the examination centres by the names, now they are just determined by the numbers. Even those students that performed examination at this moment they used to be guided by the number, not by the name. Therefore that is another stage of assuring that the system of education, or the system of curriculum

education is highly changed. Also creating special institutions to monitor quality education for all. During that time, during Nyerere time, education for self-reliance. I can tell you the concept of education for self-reliance. The formulating exams from the national council of Tanzania, simply means to vax, to assuring that the questions from each subject provided throughout the country are the same. From Kilimanjaro, from Arusha, from Dodoma, from Costal areas, the question are the same. If it is history, a student from Lindi can answer the same history. And the nature of the language provided are the same. Regardless private school or government school, that is English language. The performance of the students to go on with other education are the same. Don't regard the from the private school and this from the government school. The private school perform well, he can be put into a government school. The student in government school can go to private school. Therefor the system is the same. The purpose is assuring all the students in the country got equal education. Therefor equal education for all, regardless of their environment, in which the student belong. Therefor there is a difference compared to colonial era. The question from Kigoma is similar to the question from Mphala. The question of the examination. Therefor there is changes for during the time of colonial era and the time after the colonial era in Africa and Tanzania. Therefor also Africans transforming the educations system in Tanzania. Every country in Africa has its colonial legacy. In all departments. In education sphere. We have a competitive education. Tanzania is in the system of compared education to the United Kingdom. Therefor the system of education in the United Kingdom are the same to the system of education in Tanzania. But you may find, the student from the united kingdom come to Tanzania, and the student from Tanzania can come to the United Kingdom. But now a days at University level it is just global. Education provided in Tanzania are the same to any country in the global world. Therefor they have great information of education. During the colonial era after the time we got independence. There is allot of challenges. Nyerere goal to ensure that education provided is for the benefit of the people in the area that they belong. And that is why he came up with a good educational policy called education for self-reliance. Means that the school that existed during that time. The first one he tried (.....) Education system he tried to transform by the time Tanzania got independent, it is allot of challenges that he face. He use to nationalize all the schools, the colleges, which has been hold by the Roman Catholic Church. Therefor he tried to put those, to confiscate those schools in to governments. **I see, so he didn't want religious schools?** Yea. Because during that time, aa, Roman Catholic had their own schools, and if you wanted to go to a Roman Catholic church you had to change your believes. If you are a Muslim you have to become Christian. And once you get over there, you can change your beliefs. You can be

educated, you can be a pastor, you can be in church. Therefore the place where the white man entered, like Kilimanjaro, Kigoma, Kilimanjaro, Mbeya. A large number of people are highly educated compared to other schools where the white man failed to get over there. And a large number of people are Muslims and the system of education is very low. For instance Coastal region. Some parts of the region Mtwara, Lindi, Kigoma, those are the areas covered with Arabs. The system of education is quite different: The perception of education is quite different compared to Kigoma, Kilimanjaro. Nyerere used this to nationalize to make all schools government schools. I can give examples of schools and colleges. For instance we have Minaki high schools, we have Mphugo high schools, we have Asanai high schools. We have old Moshi high school. We have Morogoro teachers college. It was a Roman Catholic School. But Nyerere used nationalizing those schools and the system of education is quite different to the colonial systems. He used to introduce the subjects which are very interesting for the student: He used a system called the quarter system. The quarter system is always focusing much on each district within a country should provide the top five students. **Yes.** Maybe to old Moshi, or Moshi technical schools. We have Moshi technical schools. Do you know the technological school? It is just a quarter system. The student from Kisumu or from certain district within the country, only five students can go there to technical schools or can go to other schools which are agriculture business or technological. **So it's a practical education?** Ehee. **Is that the same as vocational training?** Yes. Not the same as vocational training, but during that time it is just quarter system of education. Since independence, Nyerere found that it is a few number of professionals. There is five doctors in the country during that time. There is few economists within the country. The system to do assuring the quarter system must be practice. The student learn the concept theoretically, and then they go to practice. In technical school, once you go there, you may find a large number of students during that time. They have the concept of practicing how to build a chair, carpentry, and schools from certain districts, once they get home they use concept and knowledge to teach others how to build a chair. Therefore one student can provide education to more than ten people in the street there. Therefore the quarter system makes many people understand the concept. During the colonial era the white people, the system of education was obligated on providing education for carpentry and math only. But not how to repair a car, how to help the students to know how to build a chair. How to build a bow. You know? Therefore in quarter education Tanzania provide a large number of professionals. Also some schools. There is some schools (.....) There is some schools that always specialize in agriculture. The concept in the class, and agriculture as a subject at least, the students learn how to plant, how to use a manual, how to use (...) What kind of agricultural

is capable to the nature of the soil in rural areas. Students learn theoretical and then they go back to practical. In their homes they teach their fathers, their mothers their friends the better ways of improving agricultural systems. At least it is for the family purpose. A large number of people got the concept. After Nyerere time was over education was gradually distorted. **Yes it seems.** Yes, gradually distorted. Up to this moment. The agriculture is not a subject in school. **So agriculture was a subject in secondary school?** Yea. Now a days we don't have agricultural education in public secondary school or private secondary school. It is just used as a course in university level. I assume that some students in this school. Each school should have their own diversification. This school is for agriculture purpose. This school is for technical purpose. This school is for business purpose. (.....) During mister Mkapa, these system is highly distorted. You may know that now a days, the students from this school can go on with further education, take CBJ maybe, go to A level. Go to university, if you want to practice agriculture as a course. Instead of comparing the primary system of education in agriculture, from form one to form six, but the system is transformed to University. You cannot compare the system of education with other countries. Because the system began primary level to university level: But here just university level. That is a challenge. **Mhm. But under Nyerere, than you could have agriculture from primary level?** Yes from primary to university. **I see.** During Nyerere period is quite different from some one that got education under Mkapa, and up to this moment. Now a days I just complaining how the government is, what is he going to do. He has killed the agriculture as a subject from the school. Now a days they want to remove book keeping and commerce in secondary schools, at the university level there is a content course. Do you think it is relevant to the country? Therefor that is why, I always used to say that the educational system in Tanzania cannot prepare student to master their environment, but can prepare students to get employed by the government. To the extent student fail, they get to bodaboda system. Do you think that is good? That is not good at all! **So you don't think that the education students get is relevant to live a life in Tanzania?** They used to say education is a key to life, or other say education is life itself, but how? That is a challenge! Education system provided in secondary schools in Tanzania not prepare the student. Therefor I say it is invalid. **Yes, you think it is invalid.** It is invalid! Because it doesn't help the students to master their environment during the time they spend in schools. Our dear students when they have finished education they stay at home. They don't have anything to do at home. If you don't have a post, they don't have anything to do. They do the same as someone that did not go to school. (.....) The only system that can help students transform, is only vocational training. It must be transformed from theoretical to practical. The poor system of education in Tanzania is. We have engineers

in Tanzania. Who can be able to monitoring the system of building. Three years back, there is some building in Dar es Salaam there, is collapsing down. Because of the engineer of Tanzania. **They didn't have god enough skills?** The government fails to see what the problem with these engineers is, to let this large building to collapse down. They make a decision of taking the license. They just take the license from that engineer and allow the Chinese to construct the buildings. That is no solution. The solution is, we need to think where our fault is. Once Tanzania fails to do this general system of education provided is not good. **No, I agree.** Now a days. Two days back I used to watch television in Ethiopia. Now a day they are building. But not in Tanzania. We have fly overs in Kenya but Tanzania. Therefor it is a great demand for us to change the education system in Tanzania. Even though some leaders promote free education for all. Ten years ago education was free. Mister Mkapa has built a lot of secondary schools. Each district should have a secondary school. **So they have built allot of new schools?** Ehee. Instead of building a large number of vocational training education centres for students. If our president supports the system of education can transforming from theoretical to practical. Once you establish some of the vocational training schools the student will be able to master the environment, even the system of production in the industries will provide high quality products. Because you have transformed the students to have the skills on how to learn the machines, how to build the machines. One machine is broken, any Tanzanian, any person can repair it. Without depending on the white people, or other people from Chinese, from Japanese to repair. This system will develop depending of the system of donor countries. American penetrate in Africa, Chinese penetrate in Africa. We fail to think why do they come here to work for us. Instead of transforming our education, we still embracing those guys to build our motor vehicle, that is used here. A large number of motor vehicle in Tanzania. But some of them are not even built in Tanzania. They are built in America, China. We import their products. (.....) Just a challenge for Tanzania. Not only for Tanzania, for Africa to transform from this state to another, there is a great demand of seriousness, at the heart of patriotism. To assuring that education provided is for African purpose. **It should be. But I am just thinking. Because western countries America and Europe they are giving aid right? For the education in Tanzania, do you think that is a part of upholding this system? Do you think they would still give aid if the educational system were to change to only practical learning?** I thing about the provision of aid in Africa from the American countries is just a good thing, but aa, you know that now a days the economic system in this world is imperialist. And imperialist, tourism based on this system is always depending something back from you. It is not free, just aid, but it is a loan. Not free. Therefor we get the aid from America we get aid from somewhere

because we are failing to manage our self. Nyerere had come with good idea of education for self-reliance. His main idea is assuring all Tanzanians have skills of building certain issues to an extent it can be able to you. The natural resources in Tanzania here, for the public purpose. The national purpose. Now a days we have gas, we have minerals in our areas but a large number of people who access, is those people from outside our countries. Therefor just a challenge. Nobody is able to think of the concept of Nyerere that is a great philosophy. **I can see that allot have changed. If Nyerere tried to nationalize all schools. Today you have Islamic schools, Christian schools and private schools right?** After his death the government announced education stack holders to make their own schools. Now there is Islamic schools, we have Christian schools but the news of the state is once you learn through a Christian school not select only Christian girls or boys, both Christians and Muslims can go to the same schools. But the system is gradually distorted. There is some religious concepts imparted over there. There is a challenge. No one is able to monitoring those schools because a large number of leaders in Tanzania are selfish. In the perspective of religious, tribal and there nature of origins. **I see.** Now a days there is great problems of Zones. Different zones has their own ways of monitoring. Also regions. (.....) Those guys from outside the Kilimanjaro region we have to change this, even though Tanzania is not in those systems compared to Kenya. In Kenya there is a great number of tribalism. But Tanzania, we don't have it, but there is slightly. So it is just a challenge. **It is slightly and it seems like the schools system is encouraging it.** And the first thing Nyerere did, he used to keep those tribalism, through education for all. For education for self-reliance in courter system. You may take a person from Mtwala, and meet a person from Kigoma. To meet a person from Dodoma, from Mwanza and they can act as friends. **But do you think the focus on theoretical learning is something that is left from the colonial period?** The educational system, everything that we do in Tanzania, is inherited from the colonial period. It is the nature. We fail to plan new systems. We are embracing the colonial legacy.

Interview: Elias 13.11.2015.

Did you go to an English medium school or government school in primary school? I went to government school. I went to government school in standard one, then I went to Kenya and I studied in Kenya. So primary school, I did not go here I went to Kenya. **Why did you do that?** At that time, and actually still, we have a tendency of saying that Kenyan education is better than Tanzanian education, when it comes to English speaking, it is different. In Tanzania everything we learn in primary school is in Kiswahili, but in Kenya, everything is thought in English. **Why is it different from Kenya and Tanzania?** It is different educational systems, and

you can see that in Tanzania it is a big challenge to compete on the international work market because of that. **Is Tanzania the only east African country that uses Kiswahili in primary school?** That everything is thought in Kiswahili? Yes. **Yes?** You see in Uganda? You remember Brian told you? They use English. They have their tribe language but they don't learn it or use it in school. Same thing in Kenya. Kiswahili is thought as French and everything else. **Did it make it easier for you in secondary school to have studied in Kenya?** Yes. When I went to secondary school I already know English, my English was already up. **So you felt confident in English?** Yes. **Was it a big difference between students from English medium schools and students from government schools?** Yes, a big difference. **How?** Me, my major was art. I took Kiswahili, geography and history. These subjects are based on language. If you have history in English, and you don't know English, it is a problem. Most of the students were cramming things, because they did not know what the teacher was teaching. For instance on exams, if the question is flipped just a little bit from what they have crammed, they can't do it. They study what the teacher is writing that's what they put on the head. If the words are changed means the students will fail on exams. National exams are not prepared by our school teachers, but the national committee. Maybe the teacher asked me about the "abolition of slave trade, what time?" and then the question on the exam say "when did the slave trade end?" it is the same thing right? The same question but asked in different ways, many students will fail on this question because they know the teacher asked them about the abolition of slave trade. Therefore many students fail, because they are cramming, they don't understand, and the teacher can't speak English always, and just teach what the book says. **Do the teachers use English when they are teaching all the time?** Yes. **Do they mix it?** They mix it with Kiswahili because the teacher can't explain everything in English. So they explain a little bit in Kiswahili. It is difficult. The teachers is also cramming, they know the figuration of things, but exactly the meaning of things, no. **How do the teachers teach, do they use textbooks?** Yes. **All the time?** Yes. **And you cram it?** Yes. But if you are smart you go deep and figure out yourself, and get a good understanding, but it is hard for many since they don't know the English language well. **Why did you choose to study history?** I love history and I love Africa, I wanted to know about Africa and its people and everything. **Did you feel like the curriculum learned you about Africa and the things here?** No, the curriculum just shows me the way to ask further questions. Mostly we learned about slaves and missionaries, this thing of westerns coming to Africa and did something, but it does not learn us the great of Africa. What is Africa? What did we accomplish? What did we complete before? So they teach us about why missionaries came to Africa with religion, it tells you about explorers, trading. I was more interested in the things we had, than the things they came and

did to us. **How Africa was before it was colonised?** Yes. **How did you feel about learning colonial history, did it create bad feelings?** Yes. If you rely go deep. I remember, me when I was in high school. You see western culture. It is the same people who were here in the 1950, you know? Just in a different phase. We have a say in Kiswahili: "A person who gives you poison, cannot treat you with medicine." Because they gave you a poison to kill you, how can they give you a medicine to make you well? So it brings different feelings to people. But you find out there were different colonies colonizing us. All of them was here with different ruling. Sometimes it makes somebody look better, according to which rules they were using, and that push bad feelings more to somebody who were tying chains to people, sticking them. So then we see one the one side these people brought us bible, they stick us, but it was not that brutal. The Arabic were chaining people killing them, look at Zanzibar. For me I understand it, it is about money and power. I love study about Africa, I love to see that we was kind of lost and colonised but still people have a chance to create new Africa and make it better. **The colonial time lasted for such a long time, and many people in Tanzania are Christian, which also came with the colonisation...** Yes, it is not something that will go away. So what I am thinking is that it does not matter which religion people have, what matters is how genuine they are. It is matter of believe, my believe cannot send me to kill somebody. If you rely study about religion. Religion teaches people to be good, be good to each other and good to yourself, to be good to the planet. If you come to the struggling for power and money it has a long way to go. **I have talked to some of the students at school, and they have read about positive and negative sides of colonisation in their textbook. Some of them see the architecture and construction of houses as a positive impact of the colonial time.** No. That is a manipulation of knowledge. Because when you go back, you look at the pyramid, they were built of the first Africans. Colonists looked after people who were powerful and had skills, and they took everybody who was good for them to Europe to build their country. Africa was left with weak women and children, who could build our country? They look at your benefit, not just to find slaves. They don't just take you. If you go to Zanzibar, there is an island called Changu Island. It's a prison island. There they were scanning people. Their skills, there energy, their power when they walked. The weak ones was shipped in the ocean, the ones with skills were shipped to Europe or Arabic countries, Asia. Some was just dead there in the Indian Ocean, because they didn't have skills. So when you say Africans were not able to build good houses, it was because all physically strong people with skills was shipped away. **Why do you think nothing of this information is mentioned in the textbooks?** They can't mention it, because the first history books were written by missionaries. The history here before the colonial, was about the good things about here, than

the system came, and system always have to teach you the bad of yourself to accept what is brought. They manipulated the traditional way, and started teaching history in a European way. Do you think people in Tanzania today appreciate their culture? Are western culture still idealized? It is fifty fifty, few people appreciate and understand their culture. We have social networks now. And people are studying. People who wants to learn can learn and find out things.

