

Av Kameruns skolehistorie

Det Norske Misjonsselskaps innsats i skolearbeid i Kamerun 1925–1955

METTE BAGGE

Som tidligere lærer i Tanzania har jeg interessert meg for skolearbeidets betydning i misjonen, og særlig i Afrika. Da jeg for noen år siden leste pedagogikk som fag, bestemte jeg meg for å se nærmere på utviklingen av skolearbeidet i Kamerun, et land hvor kirken har beholdt sine skoler helt fram til nå, og hvor skolearbeidets store betydning stadig har vært understreket.

Problemstilling

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ta for meg den aller første tiden, fra oppstarten i Kamerun i 1925, og konsentrere meg om noen få problemstillinger:

1. Er det noen grunn til at skolearbeidet har fått spesielt stor betydning i Kamerun?
2. Hvilken pedagogisk målsetting hadde en for arbeidet?
3. Hvordan preget forholdet til kolonimyndighetene og de lokale myndigheter utformingen av skolesystem og undervisningsinnhold?
4. Svarte resultatet til målsetting og forventning?

Kildene er først og fremst konferansereferater og bøker som omhandler denne tiden, men også dagbøker, brev og artikler i misjonsbladene *Lys over Sudan* og *Norsk Misjonstidende*.

Som pedagog var det pkt. 2 som interesserte meg mest:

Hvilken pedagogisk tenkning lå bak valg av struktur og metoder?

Hvilket syn på oppdragelse lå til grunn for undervisning og driften av skolens internat?

En virkelighet som ikke svarte til problemstillingen

Resultatet på dette punkt ble imidlertid magert. Det tok atskillige år før noe som ligner en pedagogisk debatt kan skimtes i papirene. Og selv da den store debatten om skolene fant sted under konferansen i 1946, er det egentlig skolen som *misjonsmetode* en drøfter, ikke dens pedagogiske basis eller innhold. De første misjonærene var ikke skolefolk, men prester. De hadde et mangfoldig arbeid foran seg: språkstudier, byggearbeider, evangelisering, det mest nødtørftige helsearbeid. Deres egne boliger var mangelfulle, transportmidler var det lite av, sykdom hemmet fra tid til annen arbeidet.

Kildene gir oss inntrykk av handlekraftige mennesker med offervilje og organisasjonstalent. Men der var verken tid, overskudd eller motivasjon for å ta opp noe sånt som pedagogiske prinsipper. Kanskje kom en heller ikke på at her var spørsmål å stille?

Så ble min undersøkelse mer et lite stykke skolehistorie enn en presentasjon av sentrale pedagogiske problemer i misjonskontekst. Jeg tok for meg de første 30 år, fra Misjonsselskapets oppstart i landet til en skolestruktur var utarbeidet i henhold til statens reglementer i midten av 50-årene, da det også ble gjort vedtak om fellesprotestantisk skolesekretariat og planer for felles sentral lærerskole. Det ville føre for langt å ta med alle detaljer, så jeg nøyer meg med å følge noen hovedlinjer.

Skolevirksomhet, en del av misjonsarbeidet

Skolearbeidet hørte naturlig med helt fra begynnelsen av. Når vi ikke finner noen diskusjon om hvorvidt der skulle startes skolearbeid eller ikke, er det trolig fordi denne arbeidsgrenen var blitt en selvfølgelig del av misjonens virksomhet.

Undervisningsarbeid har fulgt kirken fra dens begynnelse. At kristendommen er en skriftreligion, og at den legger vekt på personlig tilegnelse av trosinnholdet, har gjort undervisning til en viktig del av kirkens virksomhet opp gjennom historien, og fra denne undervisningen har en mer allmenn skole vokst fram. Denne utviklingen har vi hatt i vårt land og i Europa for øvrig, og det samme kan vi se i alle fall i de større misjonenes arbeid.

I sin bok *På nybrottsarbeide i Central-Afrika* nevner f.eks. en av Kamerunpionerene, misjonsprest Jens D. Nikolaisen, skolearbeid i en oversikt over misjonsarbeid generelt: «Skolen har alltid vært et meget viktig misjonsmiddel i godt ledet, moderne misjonsarbeide».¹

Selv om der ikke har funnet sted prinsipielle drøftelser før starten,

finner vi en del klare motiver for skolevirksomheten ganske tidlig. Og ett vesentlig spørsmål dukker snart opp: spørsmålet om undervisnings-språk.

Motiver for å starte skoler

1. Skolen som kontaktmiddel

NMS hadde slått seg ned i Adamaoua-provinsen med Ngaoundere som hovedstad. På høylandet der de begynte, var der ikke mange skoler, og NMS hadde dermed en enestående sjanse til å komme i kontakt med barn og unge gjennom skolevirksomhet. Det gjaldt å vekke interessen for å lære, så fikk en de unge under misjonens innflytelse. Så viktig var dette synspunktet for enkelte at de kunne være villige til å underordne selve skolens innhold dette målet. Misjonsprest Johannes Thrana foreslår i 1930 å starte med håndverksskoler som kunne virke mer «tillokkende» på Hausa- og Fulanerstammene, for å få « . . . kun noen sjæler inn under evangeliets innflydelse. Kanskje også et sådant foretagende [. . .] en dag vilde bevirke takksigelse til Gud».²

2. Motvekt mot Koranskolene

Da norske misjonsfolk begynte å interessere seg for det en dengang kalte Sudan (fra kysten av Vest-Afrika til Nilen), var det kampen for å demme opp mot islams innflytelse som var motivet. Johan Ludvig Krapf hadde allerede i 1840-årene lansert idéen om å bygge et bolverk mot islam ved å starte misjonsstasjoner tvers over Afrika sør for Sahara. Denne idéen ble tatt opp igjen på den store misjonskonferansen i Edinburg i 1910. I 1918 ble Sentralkomiteen for Norsk Misjonsarbeid i Sudan startet. Denne gikk siden sammen med NMS (samarbeid om feltarbeidet fra 1921, endelig integrering fra 1939). Et viktig motiv for selve misjonsarbeidet var altså, fra starten av, å demme opp for islams innflytelse.

I denne sammenhengen blir skolene særlig interessante, fordi islam også er en *skriftrigion* og drev *sine skoler*. Karl Flatland, en av pionérene som valgte ut det «norske» arbeidsfeltet, refererer til Denis Crane som hevdet at så lenge muslimene holdt slaver, var de ikke interessert i å lære dem opp i islam. Men da slavehandelen ble forbudt, startet de en offensiv nettopp gjennom sine skoler.

Flatland visste godt at islam er en av de vanskeligste religioner å møte med evangeliet. Han var derfor redd for at muslimene skulle komme misjonen i forkjøpet og kanskje få statsstøtte til skolevirksomhet, og så var «. . . sjælene prisgivne den falske profet».³

Forholdet til islam nevnes ofte i kildene, og det ser ut til å ha vært et «kappløp» mellom de to skriftrigionene som har motivert misjonær-

ene til å legge vekt på nettopp skolearbeid. (Noe senere blir et tilsvarende «kappløp» med *katolikkene* en viktig motivering!)

3. Ønske om lesekyndighet blant kristne

Ikke minst i protestantisk misjon har det vært et sterkt ønske om at nye kristne skulle kunne lese Bibel og salmebok. Det var et ideal også i Kamerun, om det ikke alltid var gjennomført, at dåpskandidatene skulle kunne lese. Lesekyndigheten er også en forutsetning for litteraturarbeid, en annen viktig arbeidsgren, som også Nikolaisen nevner i sin oversikt over misjonsmetoder.

4. Utdannelse av kirkelige arbeidere

Helt fra begynnelsen av var det klart at en ikke kunne drive misjonsarbeidet uten at folkets egne var med. Derfor hadde en valgt et felt som lå i rimelig avstand til annen protestantisk misjon, så en kunne få hjelp av innfødte medarbeidere fra nabomisjonene. Dessuten var målet en selvstendig kirke, og rekrutteringen av innfødte arbeidere kalles «...en vital ting for arbeidet».⁴ I denne sammenhengen var opplæring vesentlig. Ganske tidlig begynte en da også å videreutdanne noen av de beste elevene med tanke på tjeneste i kirken.

Som vi ser, hadde skolen en mangfoldig oppgave i misjonærenes øyne: den skulle skape kontakt, gi mulighet for kristen innflytelse og legge det første grunnlag for en afrikansk stab og afrikansk lederskap. Og det hastet med dette arbeidet, fordi islam var i frammarsj.

Fra leseklasse til etablert skole

I 1929 gjorde misjonærkonferansen vedtak om å starte skoler i Tibati og Ngaoundere. Men det hadde vært ansatser til undervisningsarbeid også før dette. Brev til Norge viser f.eks. at katekisten Njemba underviste noen elever 2 timer om dagen i lesing og skriving i Tibati.⁵ Det ser ut til at det var barn og unge som var tilknyttet misjonstasjonen som deltok i denne undervisningen. Men ved vedtaket i 1929 er det ikke tenkt spesielt på leseopplæring for det en kunne kalle husfolket, men skole som arbeidsgren. Vedtaket sier at det skulle være 15 timers skoleuke, fordelt på 5 dager. «Timene fordeles likelig mellom lesning og skriving av fransk og Mbum, samt regning, kristendomsundervisning og sang.»⁶

Vi kan her merke oss at fransk og et afrikansk språk stilles likt. To skoler ble opprettet, en i Tibati med en afrikansk lærer fra syd, og en i Ngaoundere der en norsk sykepleier, Kristine Vatland, underviste.

Erik Larsen forteller i sin bok *Kamerun* om oppstarten på denne første skolen i Ngaoundere. Bygningen var en inngangshytte («porten» inn til

en families boligområde), folk ferdedes ut og inn gjennom «skolestua», og det var ikke fritt for at det kunne dryppe en skvett vann i hodet på elevene nå og da fra vankrunker som ble båret gjennom. Elevtallet varierte fra 4 til 15 som møtte noenlunde jevnt! Materiell var misjonærens innpakningspapir fra Norge og noen blyanter pluss tavle og griffel. Med disse «rammefaktorene» og lærernes minimale kvalifikasjoner var det ikke så enkelt. I mangel på tilstrekkelige mbunkunnskaper ble det mest demonstrasjon av tall og bokstaver, delvis med franske kommentarer.

Etter 7 måneder måtte skolen nedlegges av mangel på lærerkrefter (Det er fristende å spørre om det var læreren som ikke hadde krefter igjen!) Konferansen 1930 gjorde seg noen refleksjoner omkring skolevirksomheten, som til da ikke hadde gitt særlig oppmuntrende resultater. En så tre grunner til dette:

Muslimene motarbeidet den hvite manns opplysningsarbeid.

Foreldrene hadde ingen forståelse av verdien av undervisning.

Barn og ungdom hadde liten interesse og utholdenhet.⁷

Sant og si viste skolearbeidet seg å være så vanskelig og krevende at det fra tid til annet ble diskutert om det var verd innsatsen. Dette kommer vi tilbake til.

Tross problemene ekspanderte virksomheten likevel raskt. Den første statistiske oversikten vi har er fra 1935 (vedlegg til konferansereferatet 1936). Da var der allerede 27 skoler i de tre distriktene Ngaoundere, Tibati og Yoko, med tilsammen 431 elever.

Interessen økte i lokalbefolkningen, og det kom stadig oftere spørsmål om å få lærer til landsbyene. Misjonen måtte ha tillatelse fra staten for å kunne drive skole, og denne fikk de ikke hvis lokalbefolkningen motsatte seg det. Den lokale høvdingen hadde her stor makt. Men det var bare i de mest islamiserte strøkene at dette voldte problemer.

Elevene ble rekruttert ved at misjonærene snakket med bysjefen og med foreldre og ba dem sende barna på skole. Noen elever kom også av seg selv. Noen rømte til og med hjemmefra. En spesiell kategori var *rømte slaver*. I prinsippet var slaveriet opphevd, men det var fortsatt ganske vanlig at rike fulanere og hausær holdt slaver. Skolen ble en mulighet til frihet for mange slavebarn som rømte til misjonen. Selv om eierne ville kreve dem tilbake, var det vanskelig å insistere på det, når slaveriet jo egentlig var forbudt.

Lærerne kom som nevnt, først fra nabomisjoner i syd. Noen hadde lærerutdannelse, men de fleste var ganske mangelfullt utdannet. For å bøte på manglene ble det holdt kortkurser et par dager i måneden der en del undervisningsstoff ble gjennomgått.

Fra begynnelsen av var der ingen formelle krav til misjonens skoler. Som så ofte i skolehistorien, brukte en elever med et par års skolegang til å undervise begynnerne. Så sent som i 1955 kan vi se i konferanse-referatet at elever som ikke hadde klart folkeskoleeksamen (etter de strikse, franske krav som da gjaldt), ble brukt som hjelpelærere mens de forberedte seg på nytt forsøk. Helst skulle de imidlertid ha sertifikat fra folkeskolen og 100 timer pedagogikk på sommerkurs.

Læreplaner var det dårlig med de første årene. Det var mest lese- og bibelundervisning. Misjonsprest Endresen forteller i sin dagbok i 1934 at han benyttet tiden da han satt med et skadet ben til å utarbeide planer for religionsundervisningen!

Men gjennom de regelmessige lærerkursene har nok det hele fått fastere form. Og såpass tidlig som i 1935 ble det vedtatt en skolestruktur som nærmet seg det statlige mønsteret, med to års forberedelsesskole i landsbyene, 2–3 års elementærskole på distriktsplan, og 2 års middel-skole for de få som kom igjennom dette nåløyet. (Tallet må tas med en smule forbehold, mange elever gikk både to år og mer i hver klasse). Det var nå interesse for å innarbeide misjonens skoler som del av det etablerte skoleverket, selv om de skulle ha et klart kristent preg. Om de kunne holde statsskolenes kunnskapsnivå, ville det bli lettere å søke statsstøtte.

To faktorer bringer arbeidet for alvor videre framover:

- at der kom «*lærerinner*» til stasjonene
- og at de franske myndighetene i 50-årene begynte å stille *krav til de private skolene* angående planer og lærer kvalifikasjoner for å gi statsstøtte.

Den første lærerutdannede misjonæren, Helga Mørk, kom i 1939. Tross gjentatte oppfordringer til misjonen, tok det åtte år før neste ble sendt ut. Misjonærene var nå fullt klar over at det trengtes pedagogisk utdannede folk til å lede arbeidet, og skuffelsen var stor over at de måtte vente så lenge. Der var uttalt ønske om å få en norsk lærer på hver stasjonsskole.

Da den nye skoleloven kom i 1953, var en først redd for at det ville føre til at misjonen måtte innskrenke skolevirksomheten. Men i stedet førte loven til økt innsats.

Det ble bestemt at alle *stasjonsskolene* skulle følge minstekrav og bli autoriserte. Da kunne de få statsstøtte. Andre skoler, som ikke fullt ut tilfredstilte minstekravet, kunne organiseres som «satelitter» til stasjonsskolene og stå under oppsyn av autorisert styrer. Disse kunne da også søke autorisasjon. Landsbyskolene kunne beholdes som «katekismeskoler» under ledelse av en katekist. Konferansen i 1953 vedtok:

- å fortsatt arbeide for at flest mulig lærere skulle få anledning til å kvalifisere seg etter statens krav,
- å øke innsatsen for å skaffe nye, kvalifiserte lærere,
- å utdanne flest mulig katekister med tanke på å åpne enda flere landsbyskoler, så flest mulig barn kunne lære og få litt bibelkunnskap,
- å forhandle med de andre protestantiske misjonene om en felles lærerskole.

I 1955 vedtok misjonærkonferansen å arbeide for et felles reglement for lærere og elever ved alle misjonens primærskoler. På knappe 30 år hadde en da arbeidet seg møysommelig fram fra skolen i inngangshytten til en samlet skolestruktur nær opp til det fransk-kamerunesiske skole-systemet, med 63 skoler og 1535 elever (katekismeskolene iberegnet).

Undervisningsspråk

Det er lettere å få inntrykk av den ytre organiseringen av skolene enn innholdet i undervisningen. Et spørsmål sto imidlertid sentralt ganske tidlig: Hvilket språk skulle det undervises på? Dette var like mye et ideologisk som pedagogisk spørsmål. I motsetning til kolonimaktene har misjonene brukt folkenes egne språk i størst mulig utstrekning. Utfra dette prinsippet ønsket NMS' s hjemmeledelse at undervisningsspråket skulle være et afrikansk språk. Men akkurat språksituasjonen er nokså spesiell i Kamerun. Der kunne være 4–5 forskjellige språk representert ved *en* skole, og det var usikkerhet om en burde satse på mbum eller fulani som fellesspråk. Konferansen drøftet spørsmålet inngående i 1935, og vedtok å bruke *fransk* som skolespråk. Begrunnelsene var:

- franskkunnskaper var attraktivt både for elever og foreldre
- det lettet bruken av lærere fra syd, som ikke behersket stammespråkene i området
- der fantes gode lærebøker på fransk, men ingen på de andre språkene
- fransk språk og offisiell læreplan ville kunne gi grunnlag for statsstøtte.

Men – det ble uttalt klart og tydelig at skolene også var *menighetskoler*. Derfor skulle kristendomsundervisningen foregå på det *lokale gudstjenestespråket*.

En kunnskapsskole med kristent livssyn

En la stor vekt på kunnskaper, og kunne forsvare å bruke lærere som ikke var aktivt kristne hvis de bare kunne undervise. Men der ble også lagt vekt på at skolemiljøet skulle innøve kristne vaner. Morgenbønn og søndagsgudstjeneste hørte med, elevene var med på å lede bønn, synge på møter o.a. En tilstrebet også å innarbeide kristent menneskesyn og idealer. Lærer Henny Waala kunne senere fortelle hvordan eldre elever, når stammemotsetninger gjorde seg gjeldende, kunne forklare de yngre at i misjonen er alle brødre. Da var kunnskap og vaner blitt til personlig holdning.

Når en leser de norske skolemisjonærenes beretninger i misjonsbladene, får en et tydelig inntrykk av at det ikke bare er kunnskap og ytre livsmønstre som må ha satt sitt preg på skolebarna. «Lærerinnenes» omsorg og kjærlighet trer fram gjennom måten de skriver om elevene. Læreren virker mer gjennom det han er enn det han sier, heter det i pedagogikken. Det er ikke vanskelig å tenke seg hvilken betydning disse kvinnene har hatt.

En krevende arbeidsgren

Skolearbeidet var, som nevnt, langt fra noen problemfri virksomhet. Muslimene la til tider kjepper i hjulene, særlig i Bankim og Banjo. Foreldrene syntes ofte at barna kunne gjøre nyttigere arbeid enn å gå på skole. Det er interessant å se at noen foreldre har ment at skolen fjernet barna fra slekt og samfunn. Misjonærene så med sorg på at fransk-kunnskaper var viktigere for de fleste enn bibelundervisning. Vi finner vel her gjenklang av den ambivalens til skolen som James Ngugi illustrerer i sin bok *The River Between* (1965), der han lar Chege si til sin sønn (gjengitt i dansk oversettelse):

«Gå til missionsstedet. Lær al den hvide manns visdom og alle hans hemmeligheter. Men følg ikke hans laster. Vær tro mot ditt folk og de gamle riter».⁸

Oppslutningen var uregelmessig. Både lærere og elever var ustabile. Etter ferien var det alltid spennende å se hvor mange som kom tilbake. Mange ganger var det vanskelig å skaffe mat til internatskolene. Økonomien var et konstant problem. I området Duru opplevde en også at lærere misbrakte sin posisjon og utnyttet elevenes arbeidskraft til egen fordel. Dette tvangsveldet førte til tilbakegang for misjonsarbeidet.

Diskusjon om skolearbeidet som misjonsmetode

Det kan virke underlig for oss i dag at en ikke finner nedslag av noen prinsipiell diskusjon om bruken av internat. Men vi må huske at internatskoler var vanlig i mange land og at mange afrikanske barn i alle fall vokste opp mer hos slektninger enn hos foreldrene. De momenter som nevnes, er den positive innflytelse et helhetlig kristent miljø har, mens det er mindre ansvar for misjonen når barna bor hjemme. Både dagskoler og internatskoler var nemlig i bruk.

Det som derimot diskuteres grundig, er om en gjennom skolearbeidet når de mål en har satt seg: å få en innfallsport for evangeliet, å rekruttere arbeidere for kirken og å demme opp for den muslimske innflytelsen.

Hjemmeledelsen er til tider skeptisk til den ressurskrevende virksomheten. I et svarskriv til konferansen i 1935 kalles skolen «et tveegget sverd». Den som hadde fått «verdslig» kunnskap ble slett ikke alltid tilhenger av evangeliet, men kunne tvert imot vende seg mot kristendommen og bli motstandere. Og svært mange som hadde fått utdanning i kirkens skoler gikk inn i statens tjeneste.

På konferansen i 1946 ble skolearbeidet tatt opp til bred drøfting. På denne konferansen holdt misjonsprest Sverre Fløttum et omfattende innlegg, der han imøtegår de innvendinger som er kommet fram. Han argumenterer for de fire målsettinger som tidligere er nevnt, og mener at skolearbeidet er legitimt selv om en ikke alltid ser resultater. Han er ikke så pessimistisk som andre når det gjelder misjonens manglende utbytte av virksomheten. To punkter i hans argumentasjon er særlig verd å merke seg:

Han hevder at skolen i seg selv er et misjonsmiddel, og ikke bare kan bedømmes etter hvor mange elever som går inn i kirkens tjeneste. Det en lærer som barn, tar en med seg og resultatet kan vise seg siden. Skolearbeidet er også legitimt som sosial og samfunnsnyttig innsats. Det er bare rett og rimelig at de fleste elevene går inn i statlig og privat virksomhet etterpå. Kirken skal glede seg over å være med på å fremme lesekyndigheten og å være et middel i kampen mot slaveriet.

Mens Fløttum i sin uttalelse hevder et syn som er mer på linje med Luthers eget, der skolen har en oppgave både i skapelsens og frelsens perspektiv, og de allmendannende fagene er legitime i sin egenart, hevder misjonsprest Sverre Oseland i 1936 et *pietistisk* syn på skolen:

«Det er nemlig ikke misjonens business først og fremst å bibringe barna fransk, men kristendoms kunnskap. Fransk i vårt skoleprogram bør bare være som et attraksjonsmiddel pro tempore for å nå vårt mål.»⁹

Fløttums innlegg fikk tilslutning, og konferansen gikk inn for å styrke skolearbeidet. Dette ble en viktig avgjørelse.

Resultater på lang sikt

Fløttum tenkte langsiktig, og han fikk rett. Skolearbeidet i Kamerun har vært av uendelig stor betydning. Tidlig i 70-årene kunne Henny Waala si i en oversikt over de siste 20 årenes skolearbeid:

«Skolen ble den naturlige kontakt med barna, og i svært mange tilfeller ble skolen inngangsporten for evangeliet i landsbyen. Utallige av våre utkantmenigheter er bygget opp omkring en enkel skole, hvor elevene i førstningen utgjør menighetsmedlemmene. Det er interessant å legge merke til vedlagte vekstkurve som viser at antall døpte pr. år stiger omtrent i samme tempo som økningen av antall skolebarn. Skolene er derfor av avgjørende betydning for vårt misjonsarbeid i Kamerun.»¹⁰

På reiser i Kamerun i 1980-årene fikk jeg se og høre at det samme skjedde. I NMS's nye jubileumsverk dokumenterer Kåre Lode skolenes store betydning for kirkens vekst.¹¹ Vi vet også i dag at misjonens, senere kirkens, skoler ble en anerkjent del av Kameruns skoleverk, i den grad at da Norad forlangte skolene nasjonalisert i 1984, ville staten ikke ta over. De var fornøyd med ordningen som den var og tilbød å yte større bidrag forat kirken skulle kunne beholde skolene.

Vi kan altså si at skolearbeidet, tross alle vanskeligheter, har vært en suksess, og at de målene en satte i pionertiden, i stor grad er nådd.

Noen refleksjoner til slutt

Men går vi til de spørsmål jeg stilte meg før jeg tok fatt på arbeidet, kan der nok være refleksjoner å gjøre i ettertid. Misjonen gikk ganske tidlig inn på å følge kolonimyndighetenes mønster for skoledriften. Dette lettet forholdet til myndighetene, og fikk stor økonomisk betydning. Det bidro også til å skaffe enkeltmennesker og region offentlig godkjent opplæring. Men fransk skolesystem er temmelig forskjellig fra både norsk og engelsk, og var det også den gang. Det ser ikke ut til at skolemisjonærene har stilt spørsmål ved det franske systemets innhold og form, en typisk eliteskole av høyst teoretisk karakter, der arbeidspresset er meget stort og stryk hører til det normale. Misjonærene har i tillegg til det offisielle pensum funnet plass til kristendomsundervisning, og har lagt vekt på en kristen oppdragelse og holdning i skolens liv. Men, så vidt jeg kan se, har de ikke spurt hvilken oppdragelse selve under-

visningssystemet gir, hvilket menneskebilde og hvilket forhold til den stedegne kultur faginnholdet og det harde arbeidspresset, de stadige prøvene, plassering av elevene etter karakter etc. fremmer. Og til tross for at barn i Afrika ofte ikke vokser opp hos foreldrene, og der var foreldre som ikke ville sende sine barn på skole, burde en spurt seg hvilken betydning det fikk at mange ble tatt ut av sitt hjemlige miljø og bodde på internat preget av en annen kultur enn deres egen i store deler av viktige oppvekstår.

Den kamerunesisk lutherske kirke er påviselig en av de viktigste instanser i utvikling av skole og undervisning i Adamaoua-provinsen. Og kirkens ledere er opptatt av at dette arbeidet må fortsette, både for kirkens skyld og fordi en gjennom veldrevne skoler fremmer arbeids-etikk og solid kunnskap. Men denne innflytelsesrike instans i landet har ikke bidradd til en etter min mening høyst tiltrengt debatt omkring skole- og utdanningspolitikk. Er Kamerun som selvstendig afrikansk stat tjent med det skolemønsteret franskmennene har lagt opp? Mine erfaringer fra Tanzania sier meg at her kunne det gjøres atskillig mer med hensyn til å utvikle en skole som er relevant for samfunn og nærmiljø.

Skolearbeidet har vært strevsomt, og både pionermisjonærene og skolemisjonærene fortjener all ære for sin trofaste innsats. Men jeg kan ikke fri meg fra tanken at jeg skulle ønske at en hadde hatt tid til å reise noen pedagogiske grunnlagsspørsmål underveis.

NOTER

1. Nikolaisen, J: *Nybrottsarbeide i Central-Afrika*. 1937, s. 116.
2. Konferansereferat 1930, s. 9.
3. Flatland, Karl: *Fra Sudan*. 1922, s. 20.
4. Nikolaisen 1937, s. 92 og 113, *Det Norske Misjonsselskaps historie*. 1942, bind III, s. 308.
5. *Lys over Sudan* 1926, s. 76 og 1928, s. 84–85.
6. Konferansereferat 1929, s. 8.
7. Larsen, Erik: *Kamerun. Norsk misjon gjennom 50 år*. 1973. Konferansereferat 1930, s. 8.
8. Ngugi, James: *Floden mellem bjergene*. DMS-forlag 1967, s. 30.
9. Konferansereferat 1936, s. 36.
10. Manus nr. 17. Waala, Henny. s. 1. NMS arkiv.
11. *I tro og tjeneste. Det Norske Misjonsselskap 1842–1992*. Bind II, s. 63–64.

Annen litteratur

Nikolaisen, Jens D. *Sudanmisjonen*. 1936.

Utrykt materiale i Misjonshøgskolens arkiv:

Skauge, Johannes: Beretning om inspeksjon i Kamerun 1950.

Dagbok fra Ngaoundere distrikt 1931–34.

Dagbok fra Yoko distrikt 1933–46.

Rundskriv ang. skolearbeidet 30.5.1952.

Waala, Henny: «Skole for barn og ungdom i Kamerun». Oppgave ved lærerskolen 1960–62. I Henny Waala Nelsons private eie.

Mette Bagge, f. 1944, cand.philol. 1972. Misjonær i Tanzania 1974–81. Bysekretær i NMS 1982–83. Høgskolelektor ved Misjonshøgskolen i Stavanger fra 1983.

From the school history of Cameroun: the Norwegian Missionary Society's school work in Cameroun 1925–1955.

The article depicts the development of educational work, from simple reading classes to professional institutions. The analysis includes information about the background of the students, development of curriculums, questions of language, the relationship between religion and secular education, and between missionary concerns and educational principles. In spite of the lack of clear paedagogical policies and possible tensions between Christian ideals and elitist tendencies in the school system, the educational work has been an important contribution to the establishment of Christian work in Cameroun.