

# Sprogpolitiske kampe i en postkolonial kontekst – Skolesprog og *quality education* i Zambia

Denne artikel tager afsæt i UNESCOs fjerde verdensmål om *quality education* i lyset af en moderne afrikansk virkelighed. I forbindelse med min ph.d. lavede jeg i 2008-09 feltarbejde i landsbyen Hang’ombe i det sydlige Zambia, hvor jeg – i tæt samarbejde med en lokal sociolinguist – undersøgte 6-10-årige børns sproglige og sociale deltagelse i skole og familieliv (Clemensen 2019). Studiet indebar en undersøgelse af Zambias daværende sprogpolitik på skoleområdet og dens konsekvenser for elever og lærere i fattige landområder som Hang’ombe, hvor kun få voksne havde gået mere end syv til ni år i skole, og endnu færre beherskede det dominerende skolesprog, engelsk. I denne artikel genbesøger jeg Zambias skoler med udgangspunkt i landets gældende sprogpolitik og nyere sociolinguistiske studier og giver et kort tilbageblik over landets skole- og sprogpolitiske historie, der har paralleller til andre postkoloniale afrikanske samfund.

I UNESCOs uddannelsesmål står der næsten intet om skolesprog, hvilket kan synes mærkeligt, når sprog- og uddannelsesforskningen i snart 70 år har påvist dets afgørende betydning for børns indlæringsmuligheder især i de tidlige skoleår (UNESCO 1953). I en afrikansk kontekst har forskere og praktikere længe argumenteret



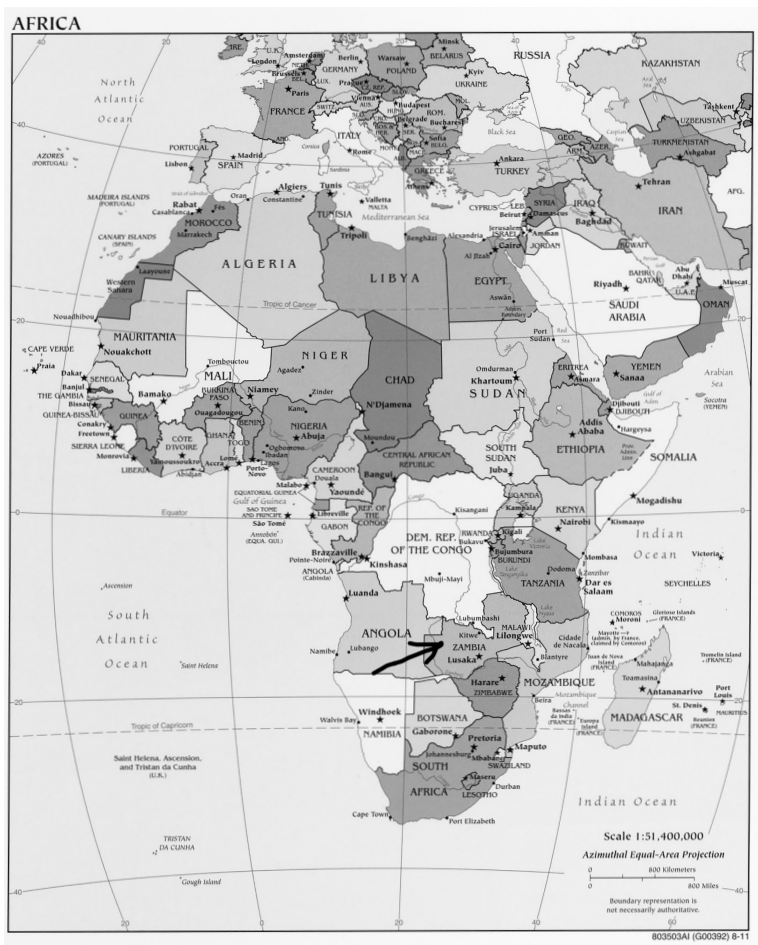
**NANA CLEMENSEN**  
Ph.d. i pædagogisk antropologi  
Lektor i pædagogisk antropologi  
DPU, Aarhus Universitet  
nacl@edu.au.dk

for vigtigheden af at styrke brugen af lokale afrikanske sprog i uddannelsessystemerne, som den dag i dag er domineret af de tidligere europæiske kolonistyrers sprog som engelsk, fransk, spansk, tysk og portugisisk (Ouane & Glanz 2011). Kun i begrænsede overklasssemiljøer anvendes et af disse sprog fast i hjemmet, og langt de fleste afrikanske børn møder således et fremmedartet sprogligt miljø, når de starter i skole. Ifølge sprog- og uddannelsesforskere er det en central grund til, at børn i det sydlige Afrika generelt stadig klarer sig dårligt i skolen, trods mangeårige økonomiske investeringer.

Fraværet af skolesprogpolitik i UNESCOs uddannelsesmål skyldes næppe mangel på denne viden. Vægten på “bedre læreruddannelser” og “inkluderende kvalitetsuddannelse” for bl.a. “børn i landområder” og “sårbare eller marginaliserede grupper” (UNESCO 2020) flugter med nyere uddannelsesforskning blandt et bredt udsnit af verdens befolkninger. Men sprogpolitik er i mange samfund et politisk og historisk betændt emne, som det kan være udfordrende at adressere for et officielt apolitisk organ som UNESCO. I det følgende diskuterer jeg nogle af disse politiske og historiske problemstillinger med Zambia som case, samt mulige løsninger fra UNESCOs og mere lokale politiske organers hold.

## Zambias skolesprogpolitiske historie i korte træk

Fra ca. 1500 til midten af 1800-tallet bestod det område, der i dag kendes som Zambia, af fire kongeriger, der igen bestod af en lang række større og mindre stammesamfund med hver deres sproglige og kulturelle islæt. I dag anvendes fortsat ca. 73 forskellige sprog eller dialekter i landet, hvoraf størstedelen kan karakteriseres som Bantu-sprog og tilsammen dækker 30-40 gensidigt forståelige sprogfamilier (Nkolola-Wakumelo 2013). Mange af disse sprog tales også i dele af de ni lande, der omgiver Zambia, som fx Angola, Tanzania, Malawi, Zimbabwe og Botswana. Zambia blev officielt koloniseret af Storbritannien i 1924, men allerede sidst i 1800-tallet begyndte kristne britiske missionærer at bygge skoler i det daværende Nord-Rhodesien. Missionsarbejdet indebar en omfattende skriftliggørelse af en lang række lokale sprog, på hvilke man producerede lokale bibler, undervisningsmaterialer og uddannelse af lokale lærere. Børn, unge og voksne blev i vid udstrækning tilbudt op til fire års Bibelundervisning på deres egne sprog – et projekt, som ifølge historiske sociolinguister var “ekstremt vellykket” netop på grund af den grundige implementering af lokalt anvendte sprog (Chishiba & Manchishi 2016: 54).



Figur 1. Kort over Afrika. Pilen peger på Zambia.

Fra 1890-1924 blev Nord-Rhodesien administreret af Det Britiske Sydafrika-kompagni, der ikke havde den store interesse i at uddanne lokalbefolkningen. Fra 1929 begyndte den britiske kolonimagt imidlertid at bygge skoler over hele landet, og pr. 1945 gik en stor del af landets 7-13-årige børn i skole. Med målet om at etablere en samlet moderne arbejdsstyrke valgte kolonimagten sit eget sprog, engelsk, som det officielle skolesprog. I 1.-4. klasse blev lærerne dog opfordret til at anvende lokale sprog og dialekter i udviklingen af børnenes læse- og skrivefærdigheder. Denne fordeling bestod indtil en ny uddannelsesreform i 1950, ifølge hvilken børnene efter de første to år med lokalsproget undervisning skulle undervises på et af de fire daværende anerkendte regionalsprog – chiBemba, chiNyanja,

chiTonga og siLozi – til og med 4. klasse, hvorefter undervisningen primært foregik på engelsk (Manchisi 2004).

Efter uafhængigheden i 1964 investerede Zambias nye regering i opbygningen af et nationalt fællesskab på tværs af etniske og politiske skel, bl.a. gennem et omfattende uddannelsessystem med engelsk som det gennemgående skolesprog, nu allerede fra første skoledag. Trods voksende kritik fra praktikere og forskere blev denne sprogpolitik fastholdt helt frem til 1995, hvor en ny uddannelsespolitik anbefalede, at “alle børn får mulighed for at lære indledende basale læse- og skrivefærdigheder på et lokalt sprog, mens engelsk forbliver det officielle skolesprog” (Ministry of Education 1996: 35, min oversættelse). I forlængelse heraf blev den nationale læreplan *The Primary Reading Programme* (PRP) implementeret med ambitioner om at styrke læreres lokalsproglige undervisningskompetencer og gøre skolen og dens praksisser mere tilgængelige for zambianske børn. I praksis blev der dog ‘kun’ undervist på de daværende syv anerkendte regionalsprog chiBemba, chiNyanja, chiTonga, siLozi, Lunda, Luvale og Kikaonde, som langt fra alle børn var bekendt med hjemmefra – og allerede fra 2. klasse forventedes undervisningen at ske udelukkende på engelsk. I lighed med læreplaner i mange andre postkoloniale afrikanske lande kan PRP betegnes som en såkaldt *early exit transition model*, hvor overgangen til et fremmed skolesprog forventes at ske fra 2. eller 3. klasse. Sprog- og uddannelsesforskere med erfaringer fra moderne afrikanske samfund har anbefalet minimum seks års skolegang på barnets førstesprog før overgangen til et andet skolesprog (Ouane & Glanz 2011).

I 2013 anbefalede en ny uddannelsespolitik brugen af de førnævnte syv regionalsprog som skolesprog til og med 4. klasse, hvorefter alle andre fag end faget “Zambian Languages” – dvs. de syv regionalsprog – skulle undervises på engelsk (Ministry of Education 2013). Denne tilgang er endnu ikke fuldt implementeret, men den synes i højere grad end de forrige årtiers politik at anerkende skolesprogets betydning for børns læreprocesser. Dog efterlever den stadig ikke forskernes anbefaling af et kendt/familiært skolesprog i minimum seks år, og der angives heller ikke forslag om øget lokalsproglig specialisering af lærere eller lærebogsproducenter.

## Politiske barrierer for en mere bæredygtig skolesprogspolitik i Zambia

Fraværet af UNESCO-målenes sprogpoltiske anbefalinger for *quality education* skyldes formodentlig ikke uvidenhed om skolesprogets

betydning for børns læreprocesser, ligesom de skiftende regeringer i Zambia næppe har manglet adgang til denne viden. Men som det fremgår, er Zambias sprog- og uddannelsespolitiske historie – på linje med andre postkoloniale samfund i Afrika og andre dele af verden – kompleks og ladet med forskellige interesser og magtforhold. Zambias politiske og økonomiske elite er generelt veluddannet – ofte på internationale engelsksprogede universiteter – og har interesse i at bibeholde engelsks nuværende status som landets ubestridt mest magtfulde sprog. I erkendelse af disse magtforhold deler en del af landets fattigere befolkning paradoksalt nok opfattelsen af engelsk som et vigtigere, mere prestigefyldt og oplagt skolesprog for deres børn end lokale zambianske sprog og dialekter – noget, jeg bl.a. har observeret blandt både voksne og børn i Hang’ombe (Clemensen 2019). Samtidig gør landets fortsatte store økonomiske afhængighed af internationale donororganisationer med skiftende interesser det svært at iværksætte langvarige, omfattende og bekostelige forandringer af fx uddannelsessystemet.

Fastholdelsen af engelsk som Zambias formelle og altoverskyggende skolesprog sker fra både donor- og politisk hold gennem en række indbyrdes forbundne påstande, som alle kan tilbagevises af gældende uddannelses- og samfundsøkonomisk forskning:

- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet er dyrt og kan ikke betale sig.”* Denne påstand har, med kortvarige undtagelser, præget Zambias uddannelsespolitik siden uafhængigheden i 1964. Cost-benefit-analyser af øget skolegang og uddannelsesniveau i udviklingslande verden over har imidlertid længe vist, at det allerede efter få år betaler sig at implementere lokale sprog som en central og gennemgående faktor i uddannelsessystemer, inklusiv lærebøger og uddannelse og besætning af lokale lærere (Ouane & Glanz 2011).
- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet vil medføre øget stammeopdeling og konflikt.”* Skiftende zambianske politikere har gennem tiden argumenteret for vigtigheden af at fastholde engelsk som officielt national- og skolesprog for at undgå øget ‘tribalisering’ af landets befolkning. Sociolinguvistisk skoleforskning i forskellige afrikanske lande har imidlertid vist, at implementeringen af lokale sprog i skolesystemet kan medføre øget interesse for *andre* lokale sprog, og at kontinentets store bestanddel af flersprogede generelt forholder sig positivt til flersprogethed og interaktion på tværs af befolkningsgrupper (Diallo 2010).

- *“Implementering af lokale sprog i skolesystemet er ikke foreneligt med en mobil og sammensat befolkning.”* Denne påstand er typisk blevet fremført i forlængelse af de ovenstående påstande ud fra en logik om, at elever med forskellige førstesprog ikke kan undervises på lokale sprog i samme klasserum eller på samme skole. Nyere sociolingvistisk uddannelsesforskning argumenterer dog for, at lærere med den rette træning og institutionelle facilitering kan imødekomme elevers forskellige sproglige ressourcer og behov i undervisningen (Banda & Mwanza 2017; Hornberger & Link 2012).

## Løsningsforslag til en mere bæredygtig skolesprogpolitik og -praksis

Der findes ingen lette løsninger på Zambias eller andre postkoloniale afrikanske samfunds skolesprogpolitiske udfordringer, men stadig flere lingvister og uddannelsesforskere anlægger en bred politisk, sociologisk og økonomisk løsningsorienteret optik på emnet. Sociolingvisten Mildred Nkolola-Wakumelo argumenterer således for etableringen af en juridisk bindende national sprogpolitik i Zambia, der afspejler hele befolkningens hverdagsproglige praksisser og behov. Dette bør ske sammen med en øget prioritering af lokalsprogsspecialiserede praktikere, lærebogsforfattere og forskere både lokalt og nationalt og på tværs af afrikanske landegrænser. Hvis en sådan sprogpolitik konstitueres som en fast del af uddannelsessystemet og reguleringen af arbejdsmarkedet, vil den kunne ændre befolkningens opfattelser af lokale sprogs status og værdi, ligesom den vil muliggøre langvarige udviklingsprojekter på feltet uden hensyn til regeringers og donorers skiftende interesser. Det sidste bør indelbære udviklingen af faste akkrediteringsredskaber til implementering og opretholdelse af lokale skolesprog, med inddragelse af lokale lærere (Nkolola-Wakumelo 2013).

Med inspiration fra nyere sociolingvistik og sprogpedagogik argumenterer sociolingvisterne Felix Banda og David Sani Mwanza herudover for et opgør med den étspogede pædagogik, som præger skolesystemer både i vestlige lande og det meste af Afrika (Banda & Mwanza 2017). I stedet foreslår de med begrebet translanguaging (Hornberger & Link 2012), at læreplaner og undervisere i højere grad anskuer elevernes forskellige sproglige repertoarer og kulturelle baggrunde som læringsmæssige ressourcer end som problemer eller ‘fejl’, der bør udviskes.

Ifølge sprog- og uddannelsesforskere som de ovennævnte er en

forudsætning for alt dette imidlertid et opgør med afrikanske politiske ledes udbredte tendens til favorisering og diskrimination af bestemte etniske grupper, hvilket igen øger forekomsten af etnisk baserede konflikter og mistillid i befolkningen. UNESCO og FN har som forholdsvis magtfulde internationale organer mulighed for at påvirke sådanne politiske tendenser i en mere demokratisk retning, men det kræver en vedholdenhed og vilje til at berøre sårbare og potentielt konfliktfyldte forhold med rod i landenes koloniale forhistorier, såvel som et opgør med traditionelle vestlige forståelser af uddannelse, sprog, pædagogik og læring.

## Litteratur

- Banda, F. & Mwanza, D.S. (2017). Language-in-education policy and linguistic diversity in Zambia. An alternative explanation to low reading levels among primary school pupils. I: Banja, M.K. (red.), *Selected readings in education* (s. 109-132). Lusaka: University of Zambia Press.
- Chishiba, G.M. & Manchishi, P.C. (2016). The language strategy in the Zambian educational system from 1924 to 2014. *International Journal of Language and Literature*, 4(1), 54-59.
- Clemensen, N. (2019). *Ambiguous childhoods. Peer socialization, schooling, and agency in a Zambian village*. Oxford: Berghahn Books.
- Diallo, I. (2010). *The politics of national languages in postcolonial Senegal*. Amherst, NY: Cambria Press.
- Hornberger, N.H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms. A biliteracy lense. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Manchisi, P. (2004). The status of indigenous languages in institutions of learning in Zambia. Past, present and future. *The African Symposium*, 4(1).
- Ministry of Education (1996). *Education for development*. Lusaka: The Curriculum Development Centre.
- Ministry of Education (2013). *Zambia education curriculum framework*. Lusaka: The Curriculum Development Centre.
- Nkolola-Wakumelo, M. (2013). A critical analysis of Zambia's language-in-education policy. Challenges and lessons learned. I: McIlwraith, H. (red.), *Multilingual education in Africa. Lessons from the Juba Language-in-Education Conference* (s. 127-145). London: British Council.
- Ouane, A. & Glanz, C. (red.) (2011). *Optimising learning, education and publishing in Africa. The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The use of the vernacular languages in education*. Monographs on foundations of education 8. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Sustainable development goals*. Lokaliseret d. 30. april 2020 på <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.