

Språk, utbildning och "utveckling" i det postkoloniala Senegal

KARIN ELFVING har under Kulturanalysprogrammet vid Umeå universitet framför allt fokuserat på postkolonial teori. Den här artikeln utgår från hennes D-uppsats om språk, identitet och "utveckling" i skolan i det postkoloniala Senegal. Vid sidan om utbildningen har Karin Elfving arbetat som frilansjournalist med inriktning mot samhällsreportage i större format. Under 2001–2002 tillbringade Karin Elfving ett år i Senegal, då hon bland annat arbetade som reporter för en av landets dagstidningar. Hon behärskar det dominerande språket wolof relativt väl.



Vilket språk talar man i Senegal? Utifrån statliga handlingar är svaret enkelt: franska är det enda officiella språket.¹ Verkligheten är en helt annan, men i huvudstaden Dakar till synes lika enkel: oavsett etnisk tillhörighet sker kommunikationen utanför hemmet i stort sett på wolof², ett språk som talas av ungefär lika många människor som svenskan. Till skillnad från i Sverige är undervisningsspråket i Senegal dock inte detsamma som den omgivande miljöns. Skolan omnämns i allmänhet som "den franska skolan" och i lektionssalarna upprätthålls, liksom i de flesta postkoloniala afrikanska länder, kolonialspråket som norm för kunskap och självförverkligande i det "globaliserade" samhället.

Den här artikeln har sin utgångspunkt i Cultural Studies, ett ämnesområde som både kan sägas vara en skärningspunkt och en omarbetning av olika discipliner som antropologi, sociologi och lingvistik/litteraturvetenskap. Framväxten av Cultural Studies är ett resultat av att många traditionella ämnesområden på senare tid tvingats ifrågasätta sin agenda i och med att världen har förändrats. Cultural Studies handlar inte om att studera hur människor är i en kultur som passivt nedärvs, utan vad vi i det dagliga livet gör med "kulturella varor". Den här artikeln tar avstamp i postkoloniala betraktelsesätt, vilket för mig handlar om vad människor i till exempel Senegal gör med det koloniala arvet idag. Jag ställer det i viss mån i relation till mina egna erfarenheter från ett land med en annan historia.

Språk är en kulturell produkt som jag menar har en central roll för hur postkoloniala identitetsmönster praktiseras, återskapas men även kommer att omförhandlas. I diskussioner kring koloniala och nationella språk i Sene-

gal synliggörs inte bara språk som norm i samhället utan också föreställningar kring den postkoloniala nationen, "utveckling" och människors sätt att positionera sig i den "globaliserade" världen. Kön, etnisk och social tillhörighet har också betydelse för hur människor använder och uppfattar språk.

Jag har med gymnasister diskuterat användningen av och synen på nationella språk och franska. Därigenom framkommer också deras idéer kring möjligheten – eller omöjligheten – att undervisa på de egna språken. Eleverna kommer från T24, en stor statlig skola i förorten Pikine där knappt 50 procent klarar studentexamen, och Victor Hugo, ett privat gymnasium i centrala Dakar med en majoritet tjejer och där 95–100 procent lyckas på slutproven. Med tanke på maktrelationen i rollen som vit, utländsk forskare i ett sydland har utgångspunkten varit att arbeta empirinära och ge intervjupersonerna plats att själva komma till tals i texten. Med bakgrund i ett yrkesinriktat program har jag också lagt vikt vid att utöver analysen av språksituationen även reflektera över möjliga förändringar.

DEN GODE AFRIKANEN

Ali och Alamin Mazrui³, hemmahörande i disciplinerna Cultural respektive African Studies, menar att idén om den europeiska överheten under kolonialperioden utgjordes av två centrala komponenter: föreställningen om en överlägsen ras och idén om en överlägsen kultur. De latinska imperierna präglades av det senare förhållningssättet, en assimilationstanke som innebar lägre tolerans gentemot de lokala språken än i germanska kolonier. Fransmännen betonade särskilt starkt den fran-

ska civilisationens överlägsenhet och menade därför att endast den afrikan som talade franska var en "god afrikan"; att lära sig franska var dörren in till den franska kulturen och betraktades som grunden för all intellektuell aktivitet. Men trots kolonialmakternas idéer om att civilisera folket i kolonierna var de flesta skolsystem anmärkningsvärt elitistiska och exkluderande. I de franska kolonierna gick ungefär fem procent av det totala antalet barn i skolåldern i grundskolan⁴. Senegal var den enda av Frankrikes kolonier där det fanns gymnasium och under slutet av kolonialtiden även universitet.

Om skolan i Europa betraktas som en plats för tillblivandet av den moderna medborgaren och i viss mån de sociala klassernas jämlikhet, så var dess roll i kolonierna inte bara extremt begränsad, utan också i det närmaste den motsatta: skolan och det språk undervisningen fördes på hade som syfte att producera ett hierarkiskt samhällssystem där närheten till kolonialmakten var det avgörande för social status.

Det var inom skolan inte bara förbjudet för lärarna att tala afrikanska språk utan även för eleverna. För den som uttryckte sig på ett annat språk än franska tillämpades ett strängt straffsystem. "Symbolen" var ett motbjudande objekt som skulle bäras av den som talade ett afrikanskt språk tills att någon annan kamrat gjorde detsamma. Den som bar "symbolen" i slutet av dagen fick stryk av läraren. Den kenyanske författaren Ngugi wa Thiong'o beskriver till exempel hur det under hans skolgång utöver den fysiska bestraffningen hängdes ett halsband där det stod "jag är dum" eller "jag är en apa" kring halsen på den som talade ett annat språk än engelska. Utbildningen syftade alltså till att framställa den koloniala kulturen

som attraktiv och den inhemska som förkastlig. En av grundpelarna i en sådan anonymisering av den afrikanska kulturen var att eliminera de lokala språken från undervisningssystemet och att behäfta dem med skam.⁵

SPRÅK OCH UNDERVISNING

Sedan självständigheten 1960 har Senegal i huvudsak fortsatt på samma utbildningslinje som under kolonialtiden. Skolan har dock visat sig vara bristfällig som kunskapsförmedlare och åtskilligt forskningsmaterial har påvisat de lokala språkens otvivelaktiga vikt för att förändra ett sådant förhållande. Souleymane Faye⁶, en av de mest framstående lingvisterna vid Dakars universitet, menar därför att "det inte längre är en akademisk fråga utan en politisk" att gå över till att undervisa på de nationella språken.⁷ Sedan 2002 är Senegal inne på sitt tredje försök med att introducera de lokala språken på lågstadienivå, denna gång med utgångspunkt i 155 experimentklasser. Sedan 1980-talet har en informell undervisningssektor i Senegal utvecklats som består av NGO-finansierade alfabetiseringskampanjer för vuxna på de nationella språken.⁸

"Symbolen" är en strategi för språkinläring som i viss utsträckning fortfarande används. Samtliga intervjupersoner minns tydligt skammen att bära "symbolen" för att de talat ett av de inhemska språken i skolan under lågstadietiden. Några säger att samma system fortfarande används i hemmet för att barnen på så vis ska vänjas vid att prata franska. Ytterst få av de intervjuade gymnasisterna uppfattar "symbolen" som något negativt; det betraktas snarare som ett nödvändigt ont för att lära sig franska. Även om det kan tyckas mot-

sägelsefullt skrattar många vid minnet av skammen att bära "symbolen" eftersom de associerar det med de första stapplande försöken att lära sig franska.

Jag menar att "symbolen" är en praktik som gör barnen till angivare av de egna språken och därmed också gentemot den egna språkliga gemenskapen. Det blir därför också en viktig parameter för förhållandet till Frankrike och det franska. Kopplingen mellan franska och disciplin kan relateras till de koloniala dikotomierna, men är också en praktisk följd av att de nationella språken inte givits någon definierad funktion i den senegalesiska skolan. Att tala de nationella språken kommer därmed att associeras med att vara "olydig" i termer av att bryta den franskspråkiga normen.

SPRÅKVANOR OCH SPRÅKATTITYDER VID VICTOR HUGO

Majoriteten av de elever jag träffar vid den privata gymnasieskolan Victor Hugo talar helt eller delvis franska hemma. Även med vännerna är franska ett vanligt kommunikationsmedel och de här ungdomarna är de enda som tycks ha tillgång till en mer informell form av språket. Många intervjupersoner säger sig också använda urban wolof⁹ i sitt dagliga liv utanför skolan och känna sig lika bekväma med detta språk som med franska. Samtalsämne och sammanhang ligger till grund för språkvalet. Politiska och intellektuella diskussioner har de svårt att föra på wolof, medan franska i sin tur inte upplevs som passande för slanguttryck. Ytterst få elever vid Victor Hugo behärskar något annat nationellt språk än wolof; detta trots att många har föräldrar som talar minoritetsspråken. I skolan är det inte tillåtet att prata ett

annat språk än franska ens på rasterna, en regel som alla vet är omöjlig att efterfölja. Intervjupersonerna anförtror mig dessutom att de under lektionstid kan visa sinsemellan på wolof, även om det skulle ge höga minuspoäng på betyget om läraren hörde det. Men de har inga problem att obehindrat argumentera på franska vilket bidrar till engagerade och livliga klassrumsdiskussioner. Vid Victor Hugo verkar det otänkbart att lärarna skulle tala annat än franska med eleverna såväl under som efter lektionstid. Wolof är definitivt ett marginaliserat språk i den här skolmiljön. Istället förknippas det med den privata och informella kontexten.

Jag: Skulle det vara möjligt att undervisa på lokala språk inom den formella skolsektorn?

Alla: Nej!

[...]

*Binta:*¹⁰ Och jag tror att om man skulle integrera wolof i studierna så skulle det inte vara fördelaktigt för oss för vi kommer till skolan och vi kan redan prata wolof. Och dessutom är vi i Senegal. [...] Jag tycker inte det tjänar något till att integrera det där språket wolof, det har inget intresse eftersom vi i alla internationella relationer inte skulle kunna använda det.

Anne-Marie: Och dessutom så måste man vara öppen mot andra kulturer. Inte stänga sig inne.

Binta: Och om vi ska lära oss i skolan det vi redan kan hemma så är det bortkastad tid.

Anne-Marie: Då stannar vi hemma och behöver vi inte betala skolavgifter...¹¹

Öppenhet mot världen är för de här gymnasisterna ett centralt värde i talet om språk. Det handlar framför allt om att senegaleserna ska vara öppna för att ta till sig andra kulturer, inte om att omvärlden ska intressera sig för det senegalesiska. Det franska språket associeras med öppenhet medan de nationella får symbolisera instängd- eller trångsynthet. Omnämningen av wolof som "det där språket" visar att det inte är ett kommunikations-

medel som tjejerna gärna identifierar sig med.

Det är Senegals position, på vad jag uppfattar som en "utvecklingsskala", som gör att landet enligt Victor Hugo-eleverna inte är kvalificerat att använda ett nationellt språk som wolof i skolan. För att skolan ska få värde förväntas den representera något skilt från den privata sfären. Kunskaper i franska är för kvinnor i Senegal dessutom avgörande för att få tillgång till det professionella rummet. Att bara tala wolof innebär att vara hänvisade till den privata sfären och därmed en traditionell kvinnoroll.

För de här tjejerna tror jag också att det handlar om att de inte upplever någon påtaglig språkkonflikt eftersom wolof endast spelar roll i deras liv som sporadiskt kommunikationsmedel. Att undervisningen sker på franska, ett språk man även i vardagen omger sig med, blir därför helt logiskt. Frågor rörande undervisning på nationalspråk framstår som oförståeliga i den här miljön av privilegierade ungdomar. Dessa gymnasister har själva inte någon som helst kontakt med de stora alfabetiseringskampanjerna på nationella språk. Därmed blir det komplicerat att överhuvudtaget förknippa skrivande med ett afrikanskt språk. På min fråga om vad de tycker om alfabetisering bryter en något förvirrad diskussion ut.

Angélique: Just det, det [alfabetisering] är för att man ska kunna skriva, ha en grundläggande kunskap för att arbeta på franska.

Jag: Men det är på nationella språk...

Angélique: Va! Är det på nationella språk?!

Amsatou: Men de lär sig wolof på franska.

Binta: Nej, franska på wolof.

Miriam: Man lär dig bara att skriva, man lär dig inte franska, inte något språk överhuvudtaget

Binta: På wolof.

Amsatou: Ja, eftersom personen är wolof.

Miriam: Man lär dig inte något språk. Att skriva bara.

Amsatou: Det är wolof på franska

Angélique: Vad är det för mening med det?!

Miriam: Det är för att kunna skriva!

[...]

Angélique: I själva verket, om de gör så, så är det nog för att integrera wolof i franskan.¹²

SPRÅK OCH FÖRHANDLING I PIKINE

Lika ovan som det känns att tala wolof i skolan för eleverna vid Victor Hugo verkar det vara för eleverna vid gymnasiet i förorten Pikine att tala franska utanför klassrummets väggar. Här får jag verkligen intrycket av att den formella undervisningen är ett av få franskspråkiga reservat i ett senegalesiskt samhälle som i alla fall i huvudstaden domineras av wolof. Klassrummens väggar utgör en definitiv fysisk gräns för vilket språk som accepteras. En av eleverna på det litterära programmet berättar att han försökt få med klasskamraterna på att prata franska på rasterna för att förbättra talspråket, men att det är svårt. Den som talar franska i kvarteret eller ens utanför lektionerna på skolan blir hånad och betraktad som en som tror sig överlägsen de andra, vilket omnämns i termer av att vara en "viting".

Jag: Finns det några miljöer där ni helst inte pratar franska?

Adama: Om vi är några tjejkompisar tillsammans och pratar franska så säger de att vi är pretentiösa.

Mohammed: "Sluta låtsas vara intellektuell."

Adama: "Du har inte så mycket kunskaper."

Badara: "Du är inte modest."

Adama: De kallar oss till och med toubab [viting].

Mohammed [fyller i]: För att du går i skolan och diskuterar med dina vänner på franska.

Ousmane: De misstror mig. Till exempel kan de säga "akta dig för honom".

Adama: När du pratar franska så kan de säga "har vi en toubab i huset eller vad?"¹³

Franskan är överklassens språk och att prata det utanför de situationer där det direkt fodras likställs enligt min tolkning med att bedra sin klasstillhörighet och försöka bli den Andre. Franska i hemmet i de här elevernas kretsar uppfattas av omgivningen som att personen i fråga inte längre delar de kulturella referensramarna och därför inte heller går att lita på. I en sådan kontext blir franskan inte annat än ett nödvändigt ont för att nå annan kunskap. Att reflektera över huruvida franskan är ett språk man tycker om är därför för majoriteten oviktigt och kommentarer som dessa är vanliga svar:

Oavsett om vi tycker om det eller inte så är vi tvungna att älska franskan.¹⁴

Genom att vi tvingas använda franskan måste vi tillslut älska den.¹⁵

Överhuvudtaget är det tydligt hur många av eleverna i Pikine förknippar språk med tvång. Wolof är det enda språk som aldrig omnämns som påtvinget. Annars måste man tala franska för att skaffa sig bra karriärutsikter och att behärska minoritetsspråken är nödvändigt för att bevara traditionerna.

Jag upplever visserligen att förhållandet till språk blir mer flexibelt i Senegal i och med landets tradition av mångspråkighet. Det kan vara en anledning till att uppdelningen privata/professionella språk emellanåt inte uppfattas som lika problematisk av informanterna som av mig som forskare från ett i huvudsak enspråkigt land. Samtidigt är det viktigt att påpeka att traditioner av att tala många olika språk inte kan likställas med att acceptera hierarkiseringen av språk utifrån deras ursprung.

Det är också uppenbart hur mångspråkigheten står i ständig relation till en stundtals problematisk strategisk förhand-

ling. Många informanter, framför allt ur folkgrupperna peul och joola, får inte tala wolof hemma eftersom deras föräldrar vill bevara det egna språket i den wolofdominerande huvudstaden.

Franska tycks däremot inte uppfattas som något hot, kanske framför allt för att språket aldrig etablerat sig som utkonkurrerande för vardagskommunikationen i Senegal. Dessutom förknippas franskan med karriärmöjligheter; "Att säga nej till franskan är att säga nej till en framtid", som en av gymnasterna i Pikine uttrycker det¹⁶. Nästan alla informanter från den statliga skolan betecknar franska som ett främmande språk. Majoriteten av dem har stora problem med att formulera en korrekt mening som svar på lärarens frågor och klassrumsdiskussionerna blir därför enstaviga, tungrodda och förefaller konstruerade. Många förklarar att de ofta känner sig begränsade på grund av att de inte behärskar undervisningsspråket.

Vid några lektioner där diskussionerna går över till wolof märks en tydlig skillnad i intensitet och engagemang. Filosofiläraren använder sig av wolof för att ge exempel från den lokala kontexten och på så sätt placera ett teoretiskt resonemang i elevernas kulturella närhet. Det blottlägger att undervisningen och det vardagliga livet i Pikine sker i helt olika språk- och kultursfärer. Därför är språk och identitet ett angeläget ämne för eleverna i T24 och de diskuterar och reflekterar uppenbarligen över dessa frågor även utanför de av mig arrangerade fokusgrupperna. Till skillnad från i Victor Hugo där generell konsensus tycks råda med utgångspunkt i behovet av franska, genererar språktemat här engagerade meningsutbyten mellan elever med relativt olika åsikter. Tillsammans resonerar de sig fram till lösningar på svåra situationer.

Adama: Det är möjligt att integrera wolof som nationellt språk, men det skulle ta tid, så varför? Franskan är ett vackert språk, och det fungerar.

Ousmane: Men det är inte ditt modersmål, det är det som är störande. Det är inte vårt modersmål, det är ett språk som man har tvingat på oss. Innan man behärskar någon annans språk borde man behärska sitt eget. Det är inte rättvist, det är inte rättvist helt enkelt!

[...]

Mohammed: Men skulle det vara möjligt att integrera ett annat språk i utbildningssystemet? Det är inte möjligt.

Ousmane: Jo det är möjligt.

Adama: Det riskerar att skapa konflikter.

Ousmane: Men jag är toucouleur, jag pratar wolof, han är mankanj han pratar wolof, alltså skulle det inte bli några...

Mohammed (avbryter): Man kan ta språket wolof, men inte kulturen. Bara språket för att kommunicera och integrera i skolsystemet. Men inte kulturen.¹⁷

"PRIMITIVA" SPRÅK OCH LINGVISTISKT KAPITAL

För många av eleverna på Victor Hugo förklaras det motsägelsefulla i att ha ett undervisningsspråk som 80 procent av befolkningen inte behärskar med å ena sidan politikernas ovilja att satsa på utbildning och å andra sidan med den stora massans ointresse att utbilda sig, prata franska och därmed bidra till att ge Senegal ett internationellt ansikte karakteriserat av modernitet och öppenhet. Det är alltså senegalesernas egen ovilja eller oförmåga som enligt de här eleverna bär en stor del av ansvaret för landets tillkortakommanden.

Jag: Hur ser ni på inflytandet av wolof i det senegalesiska samhället?

Angélique: Jag tycker att wolof har fått ett alldeles för stort inflytande jämfört med franskan. Även på radio och TV är det människor som... som normalt borde vara kapabla att uttrycka sig

på franska när man intervjuar dem. Journalisten intervjuar dig på franska och du svarar på wolof. Jag tycker att folk borde försöka ha grundläggande kunskaper i det franska språket, även om det är en lite vriden franska, det vore ändå bättre. Därför att annars kan utlänningar få en dålig bild av oss. Att vi inte kan klara oss särskilt bra på de officiella språken. Att vi förblir stängda inom vår nationella miljö.

Miriam: Det beror på utbildningen.

Angélique: Alfabetiseringsnivån är väldigt, väldigt, väldigt låg.¹⁸

Alfabetisering likställs här, liksom i citatet tidigare, med att kunna läsa och skriva på franska; kunskap och utbildning är termer som inte ställs i relation till de inhemska språken. Angéliques förhållnings-sätt är att endast behärskning av de officiella (=de europeiska) språken ger internationellt erkännande. Det är bara genom att ta upp och efterlikna Europa som Afrika får värde; det är alltså bättre att prata dålig franska än bra wolof. Informanternas sätt att förklara varför senegaleser inte behärskar franska bättre känns direkt riktat till mig, som en av de utlänningar som kommer för att bedöma Senegals värde utifrån västerländska kriterier. Därför är man också måna om att beteckna "felet" som tillhörande andra grupper i samhället. Eleverna talar ofta om att "vi" inte behöver nationella språk, och talar snarare i termer av gemensamhet med människor i Europa än med den senegalesiska massan.

Men eftersom så många elever vid Victor Hugo har vuxit upp med franska finns, inte minst hos dem som kommer från andra etniska grupper än wolof, också en rädsla för att alieneras från den egna kulturen när de lokala språken och därmed dess traditioner konkurreras ut.

Sidibe: Det är särskilt viktigt att bevara wolof för det språket håller på att försvinna helt och

hållet. Det finns de som är födda här men som inte pratar ett enda ord. Man förbjuder dem det.

[...]

Anne: Att förkasta sitt språk är att förkasta sin kultur.

Mariama: Det är inte bra för vi ser engelsmän och fransmän, de är inte rädda att prata sina språk. Inga komplex, tvärtom. Medan här är wolof ett...

Anne: ...primitivt språk.

Mariama: Just det [...].

Jag: På vilket sätt tycker ni att wolof är ett primitivt språk?

Mariama: Det är vissa som tar det för ett primitivt språk. Till exempel i vissa situationer eller på vissa platser ser man ner på personer som pratar wolof. Det är lite bakom att prata wolof. Om du till exempel går på fester med unga, så är det sällan man pratar wolof.

[...]

Anne: Man kan kanske inte säga att man är mer civiliserad om man pratar franska, men de som har varit i skolan de vet vad man bör göra.

Sidibe: De som pratar nationella språk är ofta marginaliserade av samhället. Om man är på ett kontor till exempel och frågar efter en direktör, då låter man dig vänta. Medan om det var en person som hade stil och hade varit i skolan och allt; som pratade bra franska, då skulle de direkt kalla på direktören och säga "var vänlig sätt er ner". Det finns en viss skillnad mellan de som pratar franska och de som inte vet någonting.¹⁹

Pierre Bourdieu har utifrån sitt habitusbegrepp byggt termen "lingvistiskt habitus" och med det menar han det språkliga arv som följer med inläringen av språk i kontexter som familjen, umgängeskretsen och skolan. Språkliga uttryck är alltså produkter av specifika sammanhang eller marknader och varje marknad laddar dem med ett visst värde. Inom en viss marknad värderas somliga språkliga produkter högre än andra och en persons kompetens består således i att kunna producera de uttryck som uppfattas som högst värderade i ett visst sammanhang.²⁰ Fördelningen av

språkligt kapital är nära sammanlänkat med andra typer av kapital som till exempel ekonomiskt och kulturellt.

De här intervjupersonerna betonar hur det "lingvistiska kapitalet", det vill säga franskan, i deras omgivning spelar en central roll som symbolisk makt. Den som talar franska blir behandlad på ett fördelaktigt sätt. Eleverna understryker också att det franska språket är en förutsättning för att kunna aspirera på statusfyllda poster. Det kan förstås som att franskan i sin position av ett språk som behärskas av en minoritet av befolkningen snarare syftar till att konstruera en styrande klass än en nationell identitet.²¹ Språket blir ett sätt att få tillgång till makten och att hålla den stora massan ifrån den.

Att tala franska är synonymt med att ha varit i skolan och vara bildad eftersom knappast någon i det senegalesiska samhället talar flytande franska utan att ha gått i skolan. Med tanke på att all undervisning sker på franska framstår kunskap och franska som diskursivt mycket nära sammanlänkade; att inte prata franska blir följaktligen synonymt med att "inte veta någonting". Franskan som gränsvakt mellan "de som vet" och "inte vet", mellan "de respekterade" och "de marginaliserade", visar, i likhet med Sten Hagbergs beskrivningar, hur utbildning i postkoloniala kontexter lika mycket är ett sätt att statuera vem man är som att ta in kunskap. Det går tillbaka till det koloniala skolsystemet där de som var utbildade "blev" medborgare, om än med afrikanskt ursprung²².

ATT KÄNNA SIG VIT INUTI

Ashis Nandy menar att de koloniala strukturer som fortfarande är verksamma gör

att den (neo)koloniserade internaliserar element från den dominerandes kultur. Det faktum att den kulturella identiteten innehåller drag av förtryckarens kultur ger därför upphov till en grundläggande kluvenhet.²³

Den här splittrade känslan är påtaglig hos informanterna vid gymnasiet i Pikine där motsatsförhållandet mellan deras kulturella/språkliga omgivning och de språk och värden som skolan förmedlar är som störst. Jag förstår att "globaliseringens" influenser upplevs som svårhanterbara just därför att det inte finns någon motvikt i en tydlig nationell identitet att falla tillbaka på. En betydande del av de här ungdomarnas liv är inte bara influerat utan också beroende av den koloniala identiteten. Språk bär med sig kultur och kulturen i sig ligger till grund för hela det värdemönster genom vilket människor uppfattar sig själva. Därför borde också det faktum att de inhemska språken stängs ute från undervisningen vara avgörande för hur ungdomarna förstår sin kultur, sin position i världen och sin relation till andra. Termen "underutveckling" som av informanterna ofta används som referens till det egna landet förstår jag därför beteckna upplevelsen av att befinna sig i en position dominerad av känslan att endast få värde genom den Andre.

Jag: Är det viktigt att kunna läsa och skriva på sitt eget språk?

Ndey Fatou: Det är viktigt eftersom man måste känna till sin kultur ordentligt för att inte förlora sig. En person måste ha rötter. [...] Ni kan säga att idag känner ni er inte förlorad i världen, men ungdomen här, det är som om den inte gjorde annat än att kopiera de andra. Den försöker inte se sina traditioner, utbildningen är ett exempel. [...] Bland alla kulturer man undervisar oss glömmar man ibland att lära oss våra egna kulturer; man glömmar det som hör till oss. Ibland glömmar man till och med vem

man själv är. Jag tror att... jag vet inte, vi är svarta, visst, men det är som om vi alltid bar på en känsla att vara vita inuti.²⁴

Den här tjejen går språklig linje, vilket innebär att hon lär sig minst tre språk vid sidan om undervisningsspråket franska. Det paradoxala faktum att hon alltså förväntas behärska fyra utländska språk men inte ett enda av de inhemska, är något som fått henne och många andra informanter från språkliga och litterära program att ifrågasätta varför så mycket i undervisningen utgår från den västerländska kulturen.

Ndey Fatou: Jag tycker att de nationella språken har en väldigt viktig roll. Om det bara var upp till mig så skulle man till och med ta in dem i skolan på samma sätt som man lär sig franska. Därför att det inte är normalt att ha ett språk som är utmärkande för Afrika och lära sig på ett annat språk; att lära sig franska, engelska och så vidare. På samma sätt kan man försöka lära sig wolof, toucouleur och bambara. Det skulle ge oss möjlighet att ta fäste i våra rötter. Därför att man ser idag att särskilt unga försöker kopiera fransmännen, amerikanerna och allt det. Hela den här assimilationen bärs upp av det språk som man lär oss. Det är det språk man lär dem. De säger att varje språk är en kultur och därför är det normalt att vi försöker kopiera de andra. Därför att vi pratar wolof men vi kan inte läsa på wolof. Det är inte normalt, jag tror till och med att det är det allvarligaste problemet i Afrika.²⁵

Ngugi wa Thiong'o menar att språk har en dualistisk karaktär eftersom de både är kommunikationsmedel och kulturbärare.²⁶ Han tar engelskan som exempel och beskriver hur den för skandinaver i första hand representerar en möjlighet att göra sig förstådd med icke-skandinaver. För engelsmän däremot är språket både ett kommunikationsmedel och en bärare av deras kultur, eftersom engelska också är en produkt av den engelska historien.

Den koloniala alienationen hos det afrikanska barnet har för wa Thiong'o till stor del sin grund i att det rycks ur sin kulturella och sociala miljö för att anpassas till ett språk som bär med sig en kultur från någon helt annanstans. "Det verkliga livets språk" blir inte lika med kunskapens språk och det medför att skolan och kunskapsinläring konstrueras som en från den omgivande kulturella miljön avskild sfär. Språk som kultur förblir ett ständigt förhandlade mellan den egna självförståelsen och den bild som förmedlas av den koloniala kulturen. Ovan citerade intervjuperson beskriver på ett slående sätt mötet med den franskspråkiga undervisningen:

Ndey Fatou: I början var det som en chock. När du inte är van att prata franska flytande känner du dig som en främling i skolan därför att det man säger till dig inte är på nationalspråket, det är inte wolof.²⁷

Utifrån ett sådant inledande förhållande till skolan där den kunskapsförmedlande kontexten främst upplevs i termer av främlingskap är det inte heller svårt att förstå att många hoppar av skolan. wa Thiong'o menar att eftersom tankeverksamheten i skolan grundats på ett främmande språk begränsas undervisning för det (neo-)koloniala barnet till att vara en rent cerebral aktivitet; inte en emotionell erfarenhet.²⁸

Den känslomässiga aspekten av språk-användande och inläring är något jag upplever som påfallande frånvarande när eleverna diskuterar strategier för att välja språk att tala med sina framtida barn. Arabiska och engelska nämns, detta trots att de språken knappast används i den senegalesiska vardagen. Eleverna förklarar det med att arabiskan symboliserar ett nära förhållande till religionen²⁹ och att

enbart tala engelska med barnen skulle ge dem ännu ett världsspråk utöver franskan. Språk reduceras på det här sättet inte sällan till att vara "lönsamma" i en globaliserad kontext; ett förvärvande av lingvistiskt kapital förväntas kunna omvandlas till sociala möjligheter och ekonomiskt välstånd.

I Pikine uttrycker många elever en kliven känsla inför att använda nationella språk som de visserligen har ett närmare och mer känslomässigt förhållande till. Utifrån vad jag förstår som de "globala" och postkoloniala sammanhangen, upplever de sig inte "ha råd" att hänge sig åt de språk de känner för. Måhända är det för att landsgränserna är artificiella som det av många accepteras, ja nästan förutsätts, att det gemensamma språket och därmed den nationella identiteten också ska vara det.

Vissa elever ser ett samband mellan att "vara utvecklad" och att ha möjlighet att lära sig på sitt eget språk. Men frågan är om utveckling går före rätten till att lära sig på sitt eget språk, eller om inläring på det egna språket är en förutsättning för att ett land ska kunna "utvecklas".

Ousmane: Det är klart att om vi alfabetiserade på wolof och skrev uppsatser på wolof så skulle det vara en flagrant skillnad. Men att tänka på franska, skriva på franska, fast vi inte är fransmän... Fransmännen tänker på franska och skriver på franska; svenskar tänker på svenska och skriver på svenska. Afrikanen tänker afrikanska och skriver franska. Det är därför vi har stora problem.

[...]

Mohammed: Det finns ett samband mellan utveckling och språk för att i Afrika är de språk som talas inom administrationen utländska. Om vi hade ett språk skulle det vara bättre för jag ser att utveckling är knutet till det. Fransmännen pratar sitt språk och i USA också och de är mycket mer utvecklade än vi. Det är verkligen ett problem att inte prata vårt modersmål.

Om vi pratade vårt språk så skulle det vara mycket mer realistiskt att lyckas.

[...]

Babacar: Jag tycker att det är utopiskt att ens tänka på det [att undervisa på wolof]. Samhället som har tvingat på sina språk har gjort det därför att deras ekonomier dominerade. Vad det gäller ekonomins nivå är det fortfarande stora problem här. Om vi ansträngde oss att tvinga på vårt språk så skulle det... det kan inte bli verklighet hur som helst! Därför att för att göra sig gällande i världen så måste man vara en ekonomisk makt och ha en acceptabel livsnivå. Men vi... det finns andra prioriteter tror jag... till exempel västerlänningarna, som ni européer, innan ni koloniserade Afrika så hade ni en mer eller mindre acceptabel ekonomisk nivå. Politiskt, intellektuellt, det finns andra aspekter som måste uppnås innan man kan tvinga på sitt språk. Här finns inte ens medlen.³⁰

Skillnaden i förhållningssätt beror framför allt på hur man förstår motiven bakom att undervisa på de lokala språken. För Ousmane och Mohammed är undervisning på det egna språket (och/eller ett gemensamt nationellt språk) medel för att höja den intellektuella nivån och därmed nå "utveckling". Mötet med mig och kännedomen om att Sverige fungerar som ett "utvecklat" land trots att undervisningen inte sker på ett av de stora kolonialspråken väcker frågor kring varför situationen inte skulle kunna se likadan ut i Senegal.

I Babacars tal sker däremot en betydelseglidning eftersom han främst förstår undervisning på lokala språk som ett sätt att ta plats som aktör på den internationella språkarenan och vidare få andra att tala ens språk. Babacar kopplar rätten till det egna språket till rätten att dominera andra; att tala sitt eget språk blir således synonymt med att påtvinga andra det. Det skapar en dikotomi där endast två positioner är möjliga; att kolonisera eller att vara koloniserad. Utifrån en begreppsbedja knyter han det faktum att jag är europé

och har möjlighet att lära mig på mitt eget språk till att jag lever i ett land med bra ekonomisk bas. Det i sin tur förstår han i termer av makt, vilket blir synonymt med att kolonisera och "tvinga på" andra sitt språk.

Babacars och andras synsätt gjorde att jag själv började fundera på mitt förhållande till svenskan. Varför har jag egentligen tillgång till att skriva ett språk som är "oviktigt" i en global kontext? I mötet med intervjupersonerna blev det ytterligare ett av mina privilegier som västerlänning, detta att "ha råd" att behålla min specifika karaktär och inte behöva, i konkurrenskraftighetens namn, se ett främmande men mer slagkraftigt språk ta sig innanför skinnet och definiera min kulturella identitet.

SPRÅKSTRUKTURER

I DEN SENEGALESISKA SKOLAN IDAG

Jag har i den här artikeln framför allt fokuserat på förhållandet mellan wolof och franska, och vidare möjligheten – eller omöjligheten – att undervisa på det dominerande nationella språket. Den mångspråkiga kontexten gör emellertid situationen mer komplex än ett sådant antingen-eller. Många informanter framför allt från T24 fruktar att det skulle bidra till stor frustration hos andra etniska grupper om man uppifrån försökte introducera wolof som undervisningsspråk och därmed gemensam nationell referensram. Samtidigt framstår wolof som det enda språk dessa elever har ett relativt otvunget förhållande till.

Jag tror att det är ofrånkomligt att röra sig från franskan som enda förmedlare av kunskap och exkluderande identitetsmärkor. Undervisning på nationella språk

skulle framför allt kunna ligga till grund för en förbättring av inläringen men på ett mer symboliskt plan även visa på vikten av att ta avstamp i de egna värdena i mötet med en "globaliserad" värld. Om social klass och olika språkfärdighet inte tas med i bedömningen av kunskap i klassrummet sker inläringen för majoriteten barn som kommer till skolan utan franskakunskaper med negativt inflytande³¹. Afrikanska klassrum kommer då att fortsätta vara rum för upprätthållande av social ojämlikhet genom att studenter som har franskakunskaper från hemmet främjas.

Samtidigt är det betydelsefullt att Senegals mångspråkiga kulturella arv värdesätts och levandegörs samt att franskan inte helt förkastas. Jag föreställer mig därför att man parallellt med en gradvis introducering av wolof som undervisningsspråk inte bara tidigt skulle kunna ha ämneslektioner i franska utan också erbjuda minoritetsspråken som tillval, ungefär på samma sätt som elever med utländsk eller samisk bakgrund i Sverige har möjlighet att välja till hemspråk. Det kunde vara en lösning som mer rättvist speglar svaret på artikelns inledande fråga rörande vilket språk som talas i Senegal: I landet talas flera nationella språk men wolof är det huvudsakliga och det gemensamma över etniska grupper. Franska är i och med den koloniala historien det utländska språk som står närmast den senegalesiska befolkningen.

Jag tror vidare att en språkreform inte bara skulle förändra det sätt på vilket språken tillskrivs värde utan även hur skolan uppfattas. Utveckling mot undervisning på ett språk som behäftas med frihet menar jag är helt avgörande för hur unga senegaleser förhåller sig till skolan och det som där förmedlas. Hanterad med varsam-

het skulle en sådan förändring kunna bidra till att eleverna fick en annan relation till skolan. Istället för att endast fungera utifrån ett påtvingande paradigm skulle inläringen kunna komma att symbolisera självständighet och upptäckarlust.

Måhända kunde det innebära början på en process mot att systemet för undervisning övergick från att omnämnas som "franskt" till att betraktas som senegalesernas egen skola.

NOTER

- ¹ Det enda officiella språket i Senegal är franska, ett språk som 10–20 procent av befolkningen idag beräknas behärska obehindrat (Ndiaye, 2006-03-18:1). Franska har aldrig i någon form blivit ett allmänt kommunikationsmedel utan brukas framför allt inom statliga instanser, bland samhällseliten och inom skolväsendet. I en procent av de senegalesiska familjerna är franska det huvudsakliga språket.
- ² De huvudsakliga etniska/språkliga grupperna i Senegal är wolof med 44 procent av befolkningen, pulaar 23 procent (bestående av peul 12 procent och toucouleur 11 procent), sérère 15 procent, joola 5,5 procent, mandingue 4,6 procent, bambara 1 procent och soninké eller sarakholé 1 procent (Cissé no 5:101–102). Drygt 80 procent av befolkningen behärskar wolof och i huvudstaden Dakar är språkets dominans än mer påtaglig. Wolof är nästan uteslutande det gängse kommunikationsmedlet på gatan och i familjer där åtminstone en av föräldrarna är wolof. Utifrån en nyligen utförd undersökning bland skolbarn i Dakar sade sig 99,7 procent av dem obehindrat tala wolof (Dreyfus/Juillard, 2004:58). Att wolof haft så stort inflytande även på senegaleser av annat etniskt ursprung har flera anledningar. De woloftalande utgör tillsammans den största etniska gruppen i Senegal. Historiskt sett tycks de woloftalande etniska grupperna ha haft en expansiv roll genom erövring av delar av andra folkgruppers territorier. Såväl huvudstaden Dakar som S:t Louis och andra områden som först koloniserades

des låg i regioner som beboddes av wolof. Wolof kom därmed att bli den etniska grupp som stod närmast makten; det var dem som fransmännen i första hand samarbetade med och de kom att anställas som mellanhänder mellan kolonialmakten och andra etniska grupper. Även i kontakten med islam var wolof en av de första etniska grupperna att närma sig religionen, redan på 900-talet. Idag är också wolof det dominerande språket inom de så betydelsefulla sufismrörelserna (lokal variant av islam) som för övrigt även varit en stark motståndskraft mot franskan och det franska skolsystemet.

- ³ Mazrui, 1998:14.
- ⁴ Moumouni, 1998:83.
- ⁵ wa Thiong'o, 1986:11, 16.
- ⁶ Intervju, 6 mars 2006.
- ⁷ Till följd av ett regeringsbeslut 1971 upphöjdes sex av de inhemska språken till "nationella språk" och sedan 2001 ska varje språk som har nedskrivna stavningsregler och grammatisk struktur få denna titel. I dagsläget är antalet nationella språk sexton. Att ett språk betecknas nationellt ger dock ingen särskild legitimitet annat än att det möjligtvis uppmärksammas och erkänns i den region där det talas.
- ⁸ 800.000 senegaleser uppges ha lärt sig läsa och skriva genom dem (intervju med ansvarig för terminologiutveckling vid Direction de l'Alphabetisation et les langues nationales, 15 mars 2006) men källorna varierar.
- ⁹ Den wolof som talas i Dakar, även kallad urban wolof, skiljer sig relativt mycket från det traditionella språket i och med dess code-switching (jfr Dreyfus/Juillard, 2004); man växlar ständigt till andra språk, i huvudsak franska.
- ¹⁰ Alla namn på intervjupersoner och skolor är fingerade.
- ¹¹ Fokusgrupp Terminale (sista året) L, Victor Hugo, 24 mars 2006.
- ¹² Fokusgrupp Terminale L (litterär linje), Victor Hugo, 24 mars 2006.
- ¹³ Fokusgrupp Terminale L, T24, 27 mars 2006.
- ¹⁴ Fokusgrupp Terminale S (naturvetenskaplig linje) T24, 28 mars 2006.
- ¹⁵ Fokusgrupp Terminale L, T24, 27 mars 2006.
- ¹⁶ Fokusgrupp Terminale L, T24, 27 mars 2006.
- ¹⁷ Fokusgrupp Terminale L, T24, 27 mars 2006.
- ¹⁸ Fokusgrupp Terminale L, Victor Hugo, 24 mars 2006.
- ¹⁹ Fokusgrupp, Première L, Victor Hugo, 23 mars 2006.

- ²⁰ Bourdieu, 2001:32.
²¹ O'Brien, 1998:30.
²² Hagberg, 2002.
²³ Nandy, 1983: xiv.
²⁴ Fokusgrupp terminale L1 (språklig linje), T24, 28 juni 2003.
²⁵ Fokusgrupp terminale L1, T24, 28 mars 2006.
²⁶ wa Thiong'o, 1986:13, 17.
²⁷ Fokusgrupp terminale L1, T24, 28 mars 2006.
²⁸ wa Thiong'o, 1986:17.
²⁹ 95 procent av senegaleserna är muslimer, 5 procent kristna.
³⁰ Fokusgrupp terminale L, T24, 27 mars 2006.
³¹ Se Alidou.

LITTERATUR

- Alidou, Hassana, 2003. "Language policies and language education in Francophone Africa: a critique and a call to action." I: Makoni, Sinfree; Smitherman, Geneva; Ball, Arnetha F. & Spears, Arthur K. (eds.), *Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre, 2001. *Langage et Pouvoir Symbolique*. Editions du Seuil.
- Cissé, Mamadou. "Langue, société et état au Sénégal." I: *Revue électronique des sciences du langage Sudlangue*, No 5, 99–133.
- Dreyfus, Martine & Juillard, Caroline, 2004. *Le plurilinguisme au Sénégal; langues et identités en devenir*. Éditions Karthala, Paris.
- Hagberg, Sten, 2002. "Learning to live or to leave? Education and Identity in Burkina Faso." I: Melin, Mia (red.), *Education – a way out of poverty*. New Education Division Documents no 12, SIDA. Stockholm: Elanders Novum AB.
- Mazrui, Ali A. & Mazrui, Alamin M., 1998. *The Power of Babel: Language and Governance in the African Experience*. Oxford: James Currey.
- Moumouni, Abdou, 1998. *L'éducation en Afrique*. Paris/Dakar: Presence Africaine (första upplagan: François Maspero, 1964).
- Nandy, Ashis, 1983. *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. New Delhi: Oxford University Press.
- Ndiaye, Mamadou, 2006. *Réflexions sur la politique linguistique du Sénégal: les obstacles historico-culturels et les solutions pratiques à mettre en oeuvre*. Kopia av föredrag vid Goethe Institutet i Dakar, 18 mars 2006.
- O'Brien, Donal Cruise, 1998. "The shadow-politics of wolofisation." I: *The Journal of African Studies*, 36;1, 1998, s. 25–46. Cambridge University Press.
- wa Thiong'o, Ngugi, 1986. *Decolonising the Mind: the Politics of African Literature*. London: James Currey.

Intervjuer och fokusgrupper:

Intervju Souleymane Faye, 6 mars 2006.

Intervju ansvarig för terminologiutveckling DALN, 15 mars 2006.

Fokusgrupp Terminale L, Victor Hugo, 24 mars 2006.

Fokusgrupp Première L, Victor Hugo, 23 mars 2006.

Fokusgrupp Terminale S, T24, 28 mars 2006.

Fokusgrupp Terminale L, T24, 27 mars 2006.

Fokusgrupp Terminale L1, T24, 28 mars 2006.

SUMMARY

Language, Education and "Development" in Postcolonial Senegal

This article deals with the language situation in postcolonial Senegal from a Cultural Studies and postcolonial theories perspective. Ever since independence, French has been maintained as the only language of teaching, whereas the national languages are used mainly in a private context. Educational problems in Senegal have by the majority of the country's linguists been referred to the language situation. Today a third initiative of introducing the national languages in 155 of the public schools is being tried out.

Based on interviews with students from a private high school situated in the centre town of Dakar and a public one situated in the suburb of Pikine, this article discusses how the language norm of Senegalese schools influences ideas on "development" and power in the "globalised" society. Their way of arguing on national languages and French are analyzed in relation to categories such as social class, sex and ethnic belonging. The conclusion of this article is that a structure where French is the only language of teaching results in an educational system which is maintaining social hierarchies rather than having an effect of equalization.