

# INTRODUKTION

## SKOLENS BØRN OG SAMFUNDETS BORGERE

BIRGITTE REFLUND SØRENSEN, LAURA GILLIAM OG  
KAREN WALTORP

Hver morgen begiver nærvæd 90 procent af verdens børn sig af sted for at tilbringe en god del af dagen i skolen. I 2000 vedtog verdens statsledere og regeringschefer den ambitiøse målsætning, at dette tal skal forøges, således at *alle* verdens børn i 2015 ikke alene skal have adgang til skoleuddannelse, men også have mulighed for at fuldføre en grundskoleuddannelse. Dermed stadfæstedes den nærmest globale folkelige opfattelse af skoleuddannelse som noget værdifuldt, der er afgørende for børns fremtidige muligheder og livsvilkår. Målsætningen indebærer, at skolen bliver en stadig vigtigere institution i samfundet, idet flertallet af et samfunds børn og unge – hvis målet vel at mærke nås – vil tilbringe en stor del af deres tid i skoleinstitutionen, hvor de udsættes for dens socialiserende og disciplinerende praksisser.

Anskuet fra dette perspektiv er det ikke udelukkende interessant at undersøge skolens mindst kontroversielle målsætning om at bibringe børn basale færdigheder i regning, læsning og skrivning, men også at se på, hvordan skolen forsøger at gøre skolebørn til samfundsborgere, og hvilke idealer for medborgerskab skolen introducerer. Det er langt fra nyt, at skolen ud over sit fokus på tilvejebringelse af viden og færdigheder også har en mere normativ ambition om at sikre samfundets sociale orden og gøre børn til ypperlige medlemmer af det sociale fællesskab (Durkheim 1975; Holland & Levinson 1996). Et af skolens formål er at socialisere børn til bestemte kulturelt anerkendte adfærdsformer og at lære dem at identificere sig med det fællesskab, som skolen er med til at opretholde og udvikle. I statssamfund har skolen længe spillet en meget væsentlig rolle i konstruktionen af national identitet gennem skolebørns deltagelse i flagceremonier, parader og fælles sang af nationalsangen og via undervisningen, hvor nationens historiske og kulturelle kanoniske viden er blevet givet videre. I takt med at flere børn får adgang til skolen, og uddannelse udvides til „livslang læring“, udvides skolens betydning og potentiale som producent af medborgere. I erkendelse af

skolens enorme (trans)formative betydning er der kommet stadig flere aktører ind på uddannelsesscenen. Ud over de nationale regeringer påvirker også FN's udviklings- og børneorganisationer, internationale ngo'er, bilaterale donorer og religiøse, politiske og sociale bevægelser skolens dagsordener med indflydelse fra eksperter inden for det pædagogiske, psykologiske og sundhedsmæssige område. Alle medvirker de til at gøre skolen til en kamparena for konkurrerende visioner om den gode samfundsborger og uddannelse til en yderst politiseret hverdagspraksis med skolebørn, deres lærere og forældre som vigtige målgrupper og aktører (Holland & Levinson 1996; Jeffery 2005).

Dette nummer af *Tidsskriftet Antropologi* sætter fokus på skolen som producent af medborgeridealer og belyser de divergerende idealer om medborgerskab, der etableres og kommer til udtryk i skolens praksis. Skolens udbredelse understreger den centrale rolle, som skoleinstitutionen spiller for socialiseringen af nye samfundsmedlemmer, for konstruktionen og reproduktionen af sociale og kulturelle idealer og praksisformer og for udformningen af familiers hverdagsliv i næsten alle samfund. Skolen og de idealer, forestillinger og praksisser, den forbindes med, er derfor et centralt felt for antropologisk analyse, som antropologer alt for ofte overlader til andre fagfelter (Levinson 1999). På trods af at skolen har en relativt lang historie i mange lande, er den kun blevet tildelt begrænset opmærksomhed i den klassiske antropologi. I de seneste årtier har der dog været en voksende interesse for skolen blandt antropologer. Alt tyder på, at det fortsat vil være, ikke alene interessant, men også særdeles vigtigt at gøre skolen til genstand for etnografisk feltarbejde og antropologisk analyse, fordi den er en central formativ institution, og fordi dens engagement i konstruktionen af den gode medborger både afspejler og bidrager til mange af de udfordringer og muligheder, et samfund står over for. Med nummeret her ønsker vi at inspirere til en øget interesse for skolens rolle i samfundet og at bidrage til den uddannelsesantropologi, som har været under etablering i Danmark de sidste 10 år (se bl.a. Anderson 2000; Meinert 2001, 2009; Højlund 2002; Valentin 2005; Madsen 2006; Gilliam 2006; Ihle 2007; Sørensen 2007; Waltorp 2007; Kølner 2008; Thorsen 2008).

## Skolen som analytisk felt

Artiklerne i nummeret omhandler skoler i Asien, Afrika og Europa. De empiriske eksempler repræsenterer både lande med en lang formel uddannelsestradition (fx Danmark, Sri Lanka og Kina) og lande, hvor grundskoleuddannelse først for nylig er blevet en vigtig politisk prioritet (fx Nepal og Uganda). De repræsenterer lande, som befinder sig midt i eller lige efter omfattende politiske og sociale omvæltninger (fx Nepal, Sri Lanka, Bosnien-Hercegovina og Sydafrika) samt

lande, hvor forandringer antager en mere jævn og forudsigelig kurs (fx Danmark og Kina).

Artiklerne er alle baseret på etnografisk feltarbejde, og forfatterne har anvendt både klassiske metoder som deltagelse, observation, interviews, samtaler og spørgeskemaer og alternative metoder, der er tilpasset det empiriske felts egne praksisser, for eksempel stile skrevet af skoleeleverne og kortsorteringsøvelser i klassen. Selv om de fleste forfattere har haft en konkret skole som den primære lokalitet i feltarbejdet, er der dog ikke kun tale om egentlige skole-etnografier centreret omkring den fysiske institution. Skolen betragtes snarere som et analytisk felt, der må konstrueres i forhold til kontekst og problemstilling, og som så at sige strækker sig langt ud over skolegårdens mure, skoledagens skemalagte timer og skolens primære aktører: lærere og skolebørn (Holland & Levinson 1996). Skolefeltet inkluderer ud over lærere og elever i høj grad også det nære lokalsamfund, forældre, søskende og andre familiemedlemmer samt venner, der med forventninger, opmuntringer, krav, drillerier og hovedrysten påvirker børnenes vurderinger af, hvilken relevans og betydning skoleuddannelse kan have for dem. Det betyder ikke, at skolefeltet blot konstrueres i den lokale hverdagskontekst. Som flere af artiklerne viser, spiller henholdsvis internationale og nationale organisationer, politikere og embedsmænd en afgørende rolle, idet de gennem fastlæggelse af uddannelsespolitiske mål, allokering af ressourcer samt fængende retoriske slogans er med til at skabe og signalere skolens samfundsmæssige værdi i den offentlige sfære. Men også mindre konkrete aktører såsom historiske helte og forestillede „andre“ fra fjerne lande optræder som spejl- eller skræmmebilleder, når lærere og skolebørn skaber et billede af skolen, dens mål og muligheder. Så selv om skolen og livet i familien og blandt venner er det centrale sociale omdrejningspunkt i hverdagen, er de øvrige aktører ikke mindre vigtige, når det drejer sig om den diskursive og normative konstruktion af skolen som samfundsmæssig institution og skoleeleverne som kommende samfundsborgere. Skolen er på trods af sin ensartede, genkendelige materielle og sociale form altså langt fra noget entydigt empirisk felt, men skabes hele tiden kontekstuel. Det er blandt andet ved at gøre hele dette komplekse og dynamiske felt af magtrelationer til genstand for analyse, at antropologien kan bidrage med nye indsigter om skolens sociale og kulturelle betydninger og dens rolle for konstruktionen af den gode samfundsborger

## Et antropologisk perspektiv på medborgerskab

Vores fokus i artiklerne er altså, hvordan skolen forsøger at installere bestemte ideer om den gode samfundsborger og at præge skolebørnene i overensstemmelse

med dette ideal. Vi forholder os derimod ikke til, hvordan eller hvorvidt skolen lever op til andre, mere økonomiske målsætninger som for eksempel udryddelse af fattigdom og arbejdsløshed. Ligeledes har artiklerne et antropologisk perspektiv på medborgerskab, der ikke – som mere juridiske og politologiske tilgange til begrebet – fokuserer så meget på individets rettigheder og forpligtelser og dermed på medborgerskabsbegrebets civile og politiske aspekter, men i højere grad er optaget af dets sociale og kulturelle dimensioner. Antropologer anerkender generelt vigtigheden af den rettighedsorienterede tilgang til begrebet „citizenship“, som den blandet andet beskrives af T.H. Marshall, idet denne tilgang bidrager til at gøre opmærksom på, hvordan politiske og institutionelle forhold bidrager til social differentiering, og på såvel positive som negative sammenhænge mellem identitet, anerkendelse og adgang til ressourcer og indflydelse (Marshall & Bottomore 1987). Men antropologien har samtidig påpeget, at denne tilgang med sit primære fokus på formelle institutioner og regler risikerer at overse de sociale og kulturelle dimensioner af „citizenship“. Opmærksomheden på, at individet ikke kun er et juridisk subjekt, men også i høj grad et socialt og kulturelt væsen, har været et helt centralt omdrejningspunkt i nyere etnografiske undersøgelser og antropologiske bidrag til en teoretisk videreudvikling af citizenship-begrebet. Antropologiens anvendelse af citizenship-begrebet i relation til empiriske studier har givet anledning til mangfoldige rekonceptualiseringer, der har det til fælles, at de fremhæver værdier frem for rettigheder, og subjekter frem for institutioner og stater. Disse dimensioner er indeholdt i begreberne „samfundsborger“ eller „medborger“<sup>1</sup> uden dog nødvendigvis helt at tilsidesætte den institutionelle dimension.<sup>2</sup> Denne særlige opmærksomhed på kulturelle værdier, sociale processer og subjektive erfaringer har bidraget til en mere dynamisk forståelse af medborgerskab. For eksempel viser Aihwa Ong, at samfundsborgeren på en gang „skaber sig selv“ og „konstrueres af andre“ (1996) og dermed, at medborgerskab er et spændingsfelt snarere end en fast kategori. Artiklerne i dette nummer skriver sig ind i denne tradition ved først og fremmest at belyse, hvordan lokale skoler, skoleelever og lærere etablerer specifikke sociale forestillinger om den gode samfundsborger, som trækker på mere generelle kulturelle forståelser af individet og dets relation til samfundet og en større moralsk orden. Derudover forfølges, hvorledes disse kulturelle, moralske kategorier hele tiden aktivt og reflekterende forholdes til og fortolkes i relation til de samfundsmæssige strukturer og magtforhold på baggrund af hvilke, ressourcer og privilegier fordeles. Dermed kan man sige, at „den gode samfundsborger“, som er fokus i de kommende artikler, ikke blot er en person, der besidder gode kvaliteter og færdigheder, men også en, der anerkendes socialt og belønnes for disse. Det betyder, at de beskrevne idealer for medborgeren kan fortælle os noget om socialt og kulturelt anerkendte kendetegn og adfærdsformer

og dermed giver os et vindue til de kulturelle idealer, som skolen både er med til at formidle, socialisere til og producere.

## Skolen som arena for konstruktionen af samfundsborgere

Samfundsborgere konstrueres kontinuerligt i såvel hverdagens små gøremål som ved særlige begivenheder, men som Patricia Jeffery argumenterer for, har skolen udviklet sig til at være en af de vigtigste institutioner for konstruktionen af samfundsborgere og med god grund (Jeffery 2005). Med den globale udbredelse af den formelle skole og masseskoling er skolen for mange den vigtigste og mest hyppige institutionelle grænseflade mellem børn, familier, samfund og staten og dermed centrum for kommunikation af de rettigheder, værdier, forventninger og forpligtelser, som er centrale i enhver conceptualisering af at være samfundsborger. Dertil kommer, at det er skolens eksplicitte opgave at (ud)danne skoleelever til værdsatte samfundsborgere og videregive dem den viden, de færdigheder og egenskaber, som vurderes som nødvendige og ønskværdige. Denne socialisering sker igennem undervisningen, hvor især fag som historie, sprogfag og samfundsfag er med til at introducere børnene til konkrete og socialt accepterede forståelsesrammer for, hvad en samfundsborger er. Men den uformelle læring, der ligger i organiseringen af skolens sociale rum og skolelærernes sociale praksis, bidrager også til socialiseringen. Gennem indlæringen af en slags „skjult curriculum“, der kommunikerer i skolens materielle og tidsmæssige strukturer og disciplinære ordener, disciplineres individet således mentalt og kropsligt til at være gode borgere (Foucault 1977; Jackson 1986).

Som nærværende artikler demonstrerer, er det, der på et givet tidspunkt og i en given sammenhæng fremstilles som idealet for en samfundsborger, dog altid resultatet af forhandlinger, modstand og kompromisser, ligesom der altid eksisterer alternative værdier og modsætningsfyldte levede erfaringer, som er med til momentant eller mere varigt at udfordre og eventuelt erstatte den fremherskende konstruktion af den gode samfundsborger. De kampe, der udspiller sig om skolen og dens elever rundt omkring i verden, handler ikke blot om at reducere analfabetisme og fattigdom, selv om disse er vigtige mål. De er i høj grad ideologiske og politiske kampe om retten til at definere samfundet, nu og i fremtiden, samt de kulturelle værdier, som dets nye medlemmer skal socialiseres til.

Artiklerne, som følger på de kommende sider, deler alle denne overordnede tilgang til medborgerskab og skolen, om end de ikke er skrevet ud fra en fælles teoretisk ramme, og selv om de feltarbejder, de bygger på, heller ikke har været tilrettelagt med samme problemformulering og teoretiske interesse. Sammenfaldet er altså snarere et resultat af de empiriske forhold og af den vinkel, vi lægger på

skolen i dette temanummer. Artiklerne søger at give indblik i en række konkrete lokalt forankrede forståelser af den gode samfundsborger og i de politiske, sociale og økonomiske processer, der har påvirket deres konstituering samt resulteret i, at forskellige grupper af børn har oplevet sig som inkluderet i eller ekskluderet fra kategorien. Dermed skriver artiklerne sig ind i den uddannelsesantropologi, der demonstrerer og argumenterer for vigtigheden af at anerkende og erkende, at skoleuddannelse, på trods af skoleuddannelsens globale eller universelle karakter, skal forstås lokalt (se Anderson-Levitt 2003). De lokale variationer udfoldes til fulde i de enkelte artikler, men som resten af denne introduktion viser, er der mange temaer, som er aktuelle og væsentlige i flere eksempler, og som dermed kan bidrage til en mere generel forståelse af medborgerskab i relation til skolefeltet.

## Social mobilitet

Når langt de fleste børn og deres forældre verden over engagerer sig i skolen og dens projekt omkring at skabe gode samfundsborgere, er det i særdeleshed, fordi skolen er i stand til at indgyde et håb og en vis forventning om, at det medfører et bedre liv at gennemgå den transformative proces, den tilbyder. Det vil sige, at skolen bliver så central en institution, fordi dens samfundsprojekt og børn og forældres egne sociale strategier og håb for fremtiden – i hvert fald tilsyneladende – stemmer overens. Det er således slående, at de fleste af skoleeleverne, der beskrives i de kommende artikler, forventer eller drømmer om, at de qua deres skoleuddannelse vil få en bedre fremtid, ligesom deres idealer for en god samfundsborger kobles sammen med de forhold, de ønsker at opnå som voksne. Skoleeleverne er sjældent særligt konkrete og specifikke omkring deres mål, men fokuserer i stedet på, at skoleuddannelse i hvert fald skal give dem bedre og flere muligheder samt gøre dem til mere moderne mennesker end forældrenes generation. Idealet om social mobilitet er dermed en generel, men relativ og åben kategori, som den enkelte elev og andre aktører fortolker elevens situation i forhold til.

I Bregnbæks studie fra Kina er målet for de universitetsstuderendes sociale mobilitet både meget konkret og ambitiøst, idet de forventes at tilegne sig færdigheder og kvaliteter, som gør dem i stand til at blive optaget på et førende amerikansk universitet og blive som amerikanerne. I Linds artikel fra Nepal er ønsket om at blive „et stort menneske“, en person, som nyder respekt og har indflydelse, ligeledes fremtrædende, men perspektivet anderledes, idet social mobilitet ikke alene skal resultere i et bedre liv for den enkelte, men bidrage til samfundsmæssig udvikling og modernisering.

I de fleste andre eksempler er forventningerne til social mobilitet mere beskedne og i højere grad formet af de lokale omstændigheder. Således viser Meinert og Kølner i deres artikel om skoleelever i Tanzania og Uganda, at selv om skoleelever drømmer om dramatiske forbedringer i deres liv, så stiller de sig i det daglige tilfreds med, at skoleuddannelsen giver dem en øget social status i familien og lokalsamfundet, der gør det muligt for dem at få større indflydelse på valg om for eksempel ægteskabsindgåelse og at skaffe sig adgang til knappe ressourcer som medicin. I Birgitte Refslund Sørensens artikel om de singalesiske elever i Sri Lanka får social mobilitet igen en ny betydning, idet eleverne direkte afviser at stræbe efter prestige, status og en god indtjening og i stedet lægger vægt på at opnå personlig moralsk udvikling, der kan give dem respekt.

Hvad disse studier illustrerer er, at skolen ikke kun eller ikke altid forventes at bidrage til social mobilitet i form af karrierer og økonomisk belønninger, men at det forventes, at man gennem skolens formative proces vil blive et forbedret menneske – få en identitet som „en uddannet person“ – og at det, hvis ikke andet, vil øge ens sociale status (Holland & Levinson 1996). Som de efterfølgende artikler viser, giver skolens socialiserende formål, det vil sige dens projekt om at skabe gode samfundsborgere, da også nogle andre dimensioner til forståelsen af succes og fiasko. Skoleelever, der ikke opnår gode karakterer og en afgangseksamen, og som ikke får et godt job, bliver måske ikke gode samfundsborgere i økonomisk henseende, men kan, for så vidt de har tilegnet sig og demonstreret socialt værdsatte værdier og færdigheder i skolen, alligevel opnå anerkendelse som gode samfundsborgere. I Linds artikel defineres succes delvist i forhold til, hvorvidt eleverne vil være i stand til at tegne konturerne af en alternativ politisk orden, mens succes i både Sørensens og Rybergs artikler i højere grad måles i forhold til skoleelevernes evne og vilje til at bevare de traditionelle henholdsvis buddhistiske og socialistiske værdier og modstå eksterne udfordringer.

Flere af artiklerne illustrerer, at den sociale mobilitet, som skolen stiller skoleeleverne i udsigt, omhandler en transition fra det traditionelle til det moderne, og at skolegang oftest omhandler en stræben mod modernitet og en udvikling af moderne mennesker. Dette gælder især i de mange lande, hvor nationale skoleprojekter rettet mod den brede befolkning er af en nyere dato. Således indgik modsætningen mellem det traditionelle og det moderne da også i mange skoleelevers konstruktion af den gode samfundsborger. Distinktionen blev også anvendt i et større perspektiv, idet mange skoleelever aktivt opererede med forestillinger om andre lande, som de definerede som mere traditionelle eller moderne, når de formulerede deres sociale forestillinger om den gode samfundsborger. Det globale spiller med andre ord ofte ind på forestillinger om social mobilitet og på konstruktionen af lokale medborgerskabsforståelser, ikke kun i form af in-



trostruktionen af globale uddannelsespolitikker og en globalisering af skoleinstitutionen, men som en ny og større kontekst, der som i Meinert og Kølners artikel muliggør nye forestillinger, sammenligninger og identifikationer. Eksempelvis betragter de kinesiske universitetsstuderende i Bregnbæks artikel selv Kina som et traditionelt og tilbagestående samfund og fremhæver USA som symbolet på det moderne samfund, de gerne selv vil være del af. I Sørensens artikel bliver modernisering ligeledes associeret med de vestlige samfund, men de singalesiske skoleelever tager skarpt afstand fra denne udgave af moderniteten, som de finder amoralsk, og prøver i stedet at konstruere en modernitet, som kendetegnes ved åndelige værdier frem for materielt forbrug. Dette understreger, at forbindelsen mellem uddannelse og modernitet nok er generel, men at selve ideen om modernitet og dens betydning for skolens konstruktion af medborgere diskuteres og udfordres lokalt, og at disse forhandlinger ofte trækker på forestillinger – i form af idealer eller skræmmebilleder – om, hvorledes „det moderne liv“ leves andre steder på kloden. Brugen af det globale perspektiv til at forhandle skolens projekt ses også i Rybergs artikel om bosnien-hercegovinske læreres håndtering af krav om modernisering af den pædagogiske praksis. Som hun viser, anfægtede lærerne her præmisserne for kategoriseringen af traditionelt og moderne ved at påpege, at det er det socialistiske og ikke det kapitalistiske samfund, der er det mest udviklede, og som dermed bør udgøre grundlaget for identifikationen af den gode medborger.

Meinert og Kölner minder i deres artikel om, at forventningen om social mobilitet hviler på et skrøbeligt fundament, og at fiaskoen altid er inden for rækkevidde, hvilket de med Serpells ord refererer til som skolens „moraliske fælde“. De trækker på James Fergusons kritik af moderniseringsmyten som et metanarrativ, der nu i høj grad er forladt i den vestlige del af verden, men er overtaget af store dele af verdens befolkning og lever i bedste velgående den dag i dag. Denne moderniseringsmyte om en progressiv fremgang mod det moderne gennem uddannelse og deraf følgende forbedrede økonomiske forhold udgør basis for den „moraliske fælde“ ved masseskoling og skuffede forventninger i forhold til det forbedrede liv, i socioøkonomisk forstand, der skulle være belønningen for ens bestræbelser på skolebænken. I Gilliams og Waltorps artikler om henholdsvis danske folkeskoler og skoler i Sydafrikas farvede townships præsenteres eksempler på, at nogle grupper ikke for alvor tror på dette metanarrativ, og at de vil opnå social mobilitet, modernitet eller medborgerskab på baggrund af en skoleuddannelse. Deres holdninger til og erfaringer med skolen understreger et aspekt ved skoleinstitutionen, som i sidste ende har konsekvenser for dens konstruktion af gode samfundsborgere.



## Moralske landskaber

Distinktionen mellem det traditionelle og moderne blev af mange skoleelever anvendt til at foretage kategoriseringer og komparationer mellem forskellige grupper inden for deres eget samfund. Dette peger på de moralske distinktioner, som skolen er med til at fremme og udbrede. Skolens formål om at skabe social mobilitet udtrykker en normativ konstruktion af den sociale verden, ligesom skoling i bund og grund er en moralsk indgriben i børns liv og samfundets udvikling. Forestillinger om samfundsborgeren er ligeledes altid af normativ karakter, idet det kun er de personer, som lever op til bestemte værdier og egenskaber, der kvalificerer som gode samfundsborgere.

Dette illustreres af flere af artiklerne. Selv om begrebet samfundsborger – „citizen“ – har vundet indpas i mange skoler, blandt andet i nye fag og lærebøger, indgår selve begrebet kun sjældent i de undersøgte elevers og læreres sociale kommunikation. Men i stedet anvender de begreber, som er mere direkte relateret til den specifikke sociale felt, skolen, til at beskrive de relevante distinktioner og dermed, hvilke typer der er inkluderet og hvilke ekskluderet fra kategorien den gode samfundsborger.

I Linds analyse af de nepalesiske skoleelever er distinktionen „disciplineret-udisciplineret“ helt central, idet de betragter disciplin som nødvendig for at kunne bestå eksamen og dermed opnå tilstrækkelig indflydelse til at transformere samfundet fra at være tilbagestående og baseret på et hierarkisk kastesystem med store uligheder til et moderne og mere fredeligt samfund med lige muligheder for alle.

I Sørensens eksempel fra Sri Lanka spiller disciplin ligeledes en vigtig rolle, men her udfoldes det i relation til en buddhistisk kosmologi, hvor selvkontrol og bevidst handlen er en grundlæggende forudsætning for at kunne eliminere uvidenhed og urenhed, der er roden til lidelse og amoralsk adfærd. Gilliam argumenterer i sin artikel om den danske folkeskole for, at skoleelevernes praksis vurderes som henholdsvis „civiliseret“ og „uciviliseret“, der i hverdagen oversættes til begreber såsom „de stille“ og „de vilde“, „de artige“ og „ballademagerne“, som får køn, etnicitet og religion ved at referere til henholdsvis piger og drenge, danskere og indvandrere/muslimer.

En beslægtet kategorisering af verden er til stede i Bregnbæks eksempel fra Kina, hvor aktørerne skelner mellem moderne „kvalitetsbørn“, der er dannede ifølge vestlige (amerikanske) normer, og de børn, der er socialiseret efter tilbagestående kinesiske værdier og traditioner. Ryberg viser, at det ikke alene er skoleelevernes kropslige og sociale adfærd, der lægges til grund for konstruktioner af kategorien den gode samfundsborger. Også den pædagogiske praksis fortolkes og vurderes i relation til sådanne moralske modeller og giver anledning

til, at nogle undervisningsformer betragtes som bedre egnede til at producere de værdier og egenskaber, som kendetegner den gode samfundsborger, end andre.

Som det fremgår af artiklerne, er der i skoleelevernes forståelse ofte en meget tæt sammenhæng mellem det at være en god samfundsborger og at være en uddannet person. Sagt på en anden måde har eleverne i de fleste eksempler forstået, at en ikke-uddannet person ikke kan være en god samfundsborger, fordi det er i skolen, børnene lærer de værdier og færdigheder, som man associerer med den gode samfundsborger. Det viser, at skolens udbredelse betyder en global udbredelse af skoleinstitutionens normer om den gode samfundsborger som en skolet person og ikke mindst af dens implicite sorteringsmekanisme, som disse normer er uløseligt forbundet til.

Således indebærer identifikationen af den gode samfundsborger altid samtidig en udkrystallisering af den „dårlige“ samfundsborger, som ekskluderes, stigmatiseres eller gøres til genstand for en rehabiliterende intervention af skolen. En sådan eksklusion ser vi i Gilliams studie, hvor de vilde etniske minoritetsdrengene bliver sendt til pædagogisk og psykologisk „udredning“ af klasselæreren, og i Waltorps studie, som beskriver unge uregerlige farvede mænd i Sydafrika, der i sidste ende bortvises fra skolen eller sendes i ungdomsfængsler. I begge tilfælde leder det til bestræbelser på at etablere alternative statusformer – i Gilliams eksempel i indvandrerfællesskaber inden for skolen og i Waltorps eksempel i det sociale nærmiljø uden for skolen.

Men koblingen mellem at være uddannet og en god samfundsborger kan også falde anderledes ud. Som blandt andet Bregnbæks artikel viser, kan dårlige eksamensresultater i stedet betyde, at man betragter sig selv som et dårligt menneske og en byrde for samfundet. Blandt de kinesiske studerende resulterer det i skyldfølelser, depressioner og tanker om selvmord og dermed en anden form for selveksklusion. Men vi ser også eksempler på, at skoleeleverne opfatter det som deres pligt at forestå som gode eksempler og rollemodeller for deres kammerater og ikke tøver med at udstille eller sanktionere dem, der ikke lever op til idealerne om og forventningen til den gode samfundsborger. Regulering af adfærd foregår ikke kun iblandt skoleeleverne, da mange også ser det som en vigtig opgave at indtage en opdragende og disciplinerende rolle over for forældre og andre i samfundet, som ikke lever op til idealerne om den gode samfundsborger. Derved udbreder skoleeleverne det ideal om den gode samfundsborger til deres nærmiljø, som de er blevet skolet i at tilstræbe og efterleve selv.

Hvad disse eksempler viser os er, at skolen ikke kun skaber social mobilitet og gode samfundsborgere, men på mere eller mindre subtile og indirekte måder frasorterer nogle børn og endda forskellige grupper og samtidig lærer både dem selv og andre, at de falder uden for normen og ikke hører til i samfundets midte.

Holland og Levinson påpeger, i den efterhånden klassiske tekst *The Cultural Production of the Educated Person*, en lignende dobbelttydig tendens ved uddannelse:

Ironisk nok kan skoleindlært viden og disciplin, samtidig med at tilbyde visse friheder og muligheder, trække de studerende længere ind i dominerende projekter omkring nationalisme og kapitalistisk arbejdsdannelse eller binde dem endnu tættere til systemer af klasse-, køns- og raceulighed. På et mere personligt plan kan underkastelsen til skolernes praksis give en selvfølelse som vidende, som værende 'nogen' [...], men det kan også fremkalde en selvfølelse som taber. Resultatet af møder med formel uddannelse kan være en følelse af ansvar i forhold til ens egen beskedne sociale position (Levinson & Holland 1996:1; oversættelse red.).

Skolen skaber altså distinktion – både i form af social mobilitet og kulturel kapital for dem, der lykkedes med projektet, og i form af skel i samfundet mellem dem, der lykkes og inkluderes, og dem, der klarer sig dårligt, sorteres fra eller selv vælger skolen fra. Hvorledes distinktionen beskrives, hvilke egenskaber der vægtes, og hvilke grupper der identificeres med den uddannede person og gode samfundsborger, varierer dog fra sted til sted. Som artiklerne illustrerer, har såvel normer som distinktioner lokale former og fortolkes og forhandles af lokale aktører, oftest i forhold til de historiske og nationale fortællinger, samt relationer til den globale verden, som her er på spil.

## Skolens nationale forankring – medborgerskab og alternative fællesskaber

Det forhold, at skolen som den primære uddannelsesinstitution mange steder er opstået parallelt med opbygningen af nationalstaten i kølvandet på kolonialisme eller en længerevarende politisk væbnet kamp, har, som allerede bemærket, generelt knyttet skolen tæt til nationalstatsprojektet og betydet, at skolen har tilstræbt at socialisere og disciplinere skoleelever til nationale samfundsborgere. Det nationale tilhørsforhold spiller også en rolle i eksemplerne, der diskuteres i de kommende artikler, og illustreres af skoleeleverne gennem udtryk som „det er vores pligt at få en uddannelse“ og „blive til noget“ for dermed at „kunne give noget igen“ og „bidrage til landets udvikling“. Dermed demonstrerer de deres tilhørsforhold til nationen og en bevidsthed om, at dette indebærer en gensidighed med både rettigheder og forpligtelser. Men tilhørsforholdet identificeres i eksemplerne overvejende gennem en moderniserings- og udviklingsdiskurs frem for en stærk national identitetsdiskurs, selv om denne absolut ikke er fraværende.

Naila Kabeer (2003) argumenterer på baggrund af en række studier blandt socialt marginaliserede grupper for, at solidaritet er et gennemgående element i deres forståelser af medborgerskab, og peger dermed på et forhold, som den fremherskende fokusering på individ-stat-relationer ikke beskæftiger sig meget med. Solidaritetsbegrebet retter fokus mod de sociale relationer og fællesskaber, som medborgere etablerer med hinanden, enten som supplement, som erstatning for eller i opposition til staten. Mange studier har dokumenteret, at i lande, hvor der ikke er en stærk, ressourcerig, velvillig og kapabel velfærdsstat, som kan sørge for borgernes velfærd og sikkerhed, kan forskellige former for sociale fællesskaber spille en afgørende rolle. De sociale fællesskaber overtager imidlertid ikke kun statens forpligtelser over for medborgerne, de kan også til en vis grad erstatte eller komplementere nationalstaten som referencepunkt for medborgernes identitet.

Selv om skoleeleverne i flere af artiklerne som sagt udtrykker medlemskab og en forpligtelse over for nationalstaten (Sørensen, Lind, Bregnbæk), resulterer den meget værdiorienterede forståelse af medborgerskab ofte i en tæt kobling mellem den gode samfundsborger og andre sociale grupperinger, som er betydningsfulde i hverdagen, og som i højere grad inkluderer eleverne i en positivt konstrueret „os“-kategori af medborgere. Således giver artiklerne eksempler på, at idealer for medborgerskab konstrueres ud fra værdier, som nogle af skoleeleverne associerer med deres egen etniske gruppe (Sørensen, Gilliam), deres religiøse gruppe (Sørensen), den nære sociale gruppe af venner og familie (Waltorp) eller som i Linds og Rybergs materiale en generation defineret af dramatiske politiske omvæltninger.

En af konsekvenserne af, at medborgerskab defineres i forhold til subnationale sociale grupper, er, at begrebet ikke forekommer abstrakt, men er indvævet i hverdagens mange praksisser, men det betyder også, at „andre“, som ikke indgår i eller tillades plads i disse sociale, etniske, eller religiøse grupperinger, ekskluderes fra kategorien med risiko for at blive defineret i negative termer som dårlige samfundsborgere. Skolens tætte tilknytning til nationalstaten og dets medborgerskabsprojekt betyder da også, at en af skolens store udfordringer altid har været og fortsat er at balancere mellem det nationale og det subnationale. At kunne etablere et tilhørsforhold til det nationale fællesskab uden at favorisere eller marginalisere bestemte subnationale identitetsformer – hvad enten de er defineret ud fra sprog, etnicitet, religion, køn eller andre kriterier.

Faren er, at en sådan favorisering af bestemte sociale, etniske eller religiøse grupper eller en national identifikation af den gode medborger kan medvirke til konstruktionen af første- og andenrangsmedborgere, fordi børn og unge af andre subnationale grupperinger samler sig omkring deres alternative fællesska-

ber og identificerer sig med eller mod skolens projekt og dens ide om den gode medborger.

I nummeret her beskrives både skoleelever, der, som de buddhistiske singalesiske elever, oplever, at deres etniske og religiøse gruppe er særligt berettigede til positionen som god samfundsborger (Sørensen), og skoleelever, som oplever, at de, som mange minoritetsgrupper, står uden for det gode selskab (Gilliam og Waltorp). De sidste tror, som beskrevet, ikke på skolens løfte om social mobilitet eller højere status, fordi deres erfaring fortæller dem, at de er marginaliserede eller ekskluderede i forhold til skolens praksisser og værdier. De unge i Gilliams og Waltorps studier accepterer dog ikke passivt udelukkelsen og stigmatiseringen, men responderer ved for eksempel at vende skolens norm om de gældende værdier på hovedet og identificere sig med det „uciviliserede“ (Gilliam) eller ved at erstatte skolen med deres egen sociale verden som rammen for at udvikle sig til gode mænd og kvinder efter nærmiljøets værdier frem for til gode og nyttige samfundsborgere i et nationalt fællesskab, som de føler sig marginaliseret i forhold til (Waltorp). Gennem den modstand reproducerer de dog, i stil med arbejderklassens drenge i Paul Willis klassiske studie fra 1977 og de afroamerikanske minoriteter i John Ogbus ditto fra 1987, en ufordelagtig position på arbejdsmarkedet og en marginaliseret position vis-a-vis samfundet generelt. På denne måde er skolens projekt om konstruktion af gode medborgere afhængig af og flettet ind i historiske og politiske relationer mellem sociale, etniske og religiøse grupper i den nationale kontekst, samtidig med at den giver sine elever nye moralske distinktioner til at forstå disse relationer med.

Med nærværende nummer ønsker vi at vise, at skolen er et dynamisk felt, hvor der kontinuerligt konstrueres sociale forestillinger om den gode samfundsborger, og at skoleeleverne både konstrueres og konstruerer sig selv i forhold til dette ideal. Artiklerne viser, at disse forestillinger er forbundet med håb og løfter om social mobilitet, udvikling mod det moderne og opretholdelse af det kulturelt værdsatte. Alle de nævnte er håb og løfter, som forankres i ideen om den uddannede, civiliserede, disciplinerede person – den gode samfundsborger – der vil bidrage til at skabe det gode samfund. Men artiklerne viser også, at skolen i denne bestræbelse skaber distinktioner, sorterer og ekskluderer nogle børn og sociale grupperinger, ligesom vi ser, at mange skuffes, når skolegangen ikke leverer den sociale og økonomiske fremgang, den lover. Man kan spørge, om eksklusionen eller det manglende økonomiske udbytte overhovedet er et tegn på, at skolen fejler? Når der stadig investeres i skolegang trods det manglende udbytte i mange samfund, tyder det på, at der er mere på spil. Skolens udbredelse er netop ikke kun begrundet af dens løfter om økonomisk udvikling, men i høj grad på udbredelsen af ideen om, at den gode samfundsborger er en uddannet

person. Den formaliserede masseskoling, som man har set i Vesten, har således udbredt en norm, med tilhørende distinktioner, om et uddannet, udviklet, moderne og civiliseret menneske. Denne norms udbredelse betyder, at man fremstår som tilbagestående som person, hvis man ikke har gået i skole, og som samfund fremstår man som et underudviklet, uciviliseret samfund, hvis man ikke har uddannet sine borgere. Skolen giver børn nye færdigheder, socialiserer og skaber ofte nye horisonter, men den uddeler også symboler på distinktion til det enkelte menneske og for det enkelte samfund. Som artiklerne i nummeret her viser, har skoleelever lige fra Tanzania til Sri Lanka forstået og ofte internaliseret denne forståelse af skolegangens symbolske karakter og engagerer sig mere eller mindre ihærdigt i skolens samfundsprojekt om at skabe gode medborgere.

## Litteratur

- Anderson, Sally  
2000 I en klasse for sig. København: Nordisk Forlag.
- Anderson-Levitt, Kathryn  
2003 Local Meanings. Global Schooling. New York: Palgrave Macmillan.
- Durkheim, Emile  
1975) [1956] Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. København: Finn Suenson Forlag.
- Ferguson, James  
1999 Expectations of Modernity: Myths and Meanings of Urban Life on the Zambian Copperbelt. University of California Press.
- Foucault, Michel  
1977 Discipline and Punish. The Birth of the Prison. New York: Random Books.
- Gilliam, Laura  
2009 [2006] De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Holland, Dorothy & Levinson, Bradley A.U.  
1996 The Cultural Production of the Educated Person. New York: State University of New York Press.
- Højlund, Susanne  
2001 Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus. København: Gyldendal.
- Ihle, Annette Haaber  
2007 Magt, medborgerskab og muslimske friskoler. Traditioner, idealer og politikker. København: ASC-Grafisk.
- Jackson, Philip W.  
1986) [1968] Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Jeffery, Patricia  
2005 Introduction: Hearts, Minds and Pockets. I: R. Chopra & P. Jeffery (eds.): Educational Regimes in Contemporary India. Pp. 13-38. New Delhi: Sage.
- Kabeer, Naila (ed.)  
2005 Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. London: Zed.
- Kølner, Mette  
2008 In Tanzania We Say that Development is a Long Journey, but it all Starts with Education. Engaging the Modern through Gendered Experiences of Schooling in Sengerema. Kandidatspeicale, Århus Universitet.
- Levinson, Bradley A.U.  
1999 Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. *American Anthropologist* 101(3):594-604.
- Madsen, Ulla Ambrosius  
2006 Imagining Selves. School Narratives from Girls in Schools in Eritrea, Nepal and Denmark. *Ethnographic Comparisons of Globalisation and Schooling*. *Young* 14(3):219-33.
- Meinert, Lotte  
2001 The Quest for a Good Life. Health and Education among Children in Eastern Uganda. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.  
2009 Hopes in Friction. Schooling, Health and Everyday Life in Uganda. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Ogbu, John  
1987 Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly* 18:312-34.
- Ong, Aihwa  
1996 Cultural Citizenship as Subject-Making. Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States. *Current Anthropology* 37(5):737-62.
- Sørensen, Birgitte Refslund  
2008 The Politics of Citizenship and Difference in Sri Lankan Schools. *Anthropology & Education Quarterly* 39(4):423-43.
- Thorsen, Gry  
2008 Koran, jeg hader piger, mand! En etnografi om komplekse konstruktioner af social identitet blandt børn på en arabisk friskole i Danmark. *Specialerækken nr. 480*. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Valentin, Karen  
2005 Schooled for the Future. Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Waltorp (Sørensen), Karen  
2007 Uddannelse, dårlig dannelse, drømme og dagligdag. At være ung i den „farvede“ township Manenberg i Sydafrika. *Specialerækken nr. 455*. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Willis, Paul  
1993 [1977] Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs. London: Ashgate Publishing.