

„DEN GODE SAMFUNDSBORGER ER BUDDHIST!“

Medborgerskabsforståelser i singalesiske skoler, Sri Lanka

BIRGITTE REFLUND SØRENSEN

Jeg går ikke i skole for at få et godt job, men for at blive en god samfundsborger!

Det er ikke lykkedes mig at skabe gode eksamensresultater, men hvis jeg kan skabe gode samfundsborgere, lovlydige borgere, har mine anstrengelser båret frugt!

Ovenstående udtalelser, der stammer fra henholdsvis en 10. klasses-elev (VE1)¹ og en skoleinspektør på to forskellige singalesiske² skoler i det centrale Sri Lanka, peger på, at srilankansk uddannelsespolitik og undervisning befinder sig i et spændingsfelt, hvor flere konkurrerende målsætninger og værdier er til stede. De viser også, at i hvert fald nogle af skolens aktører ser det som en af skolens allervigtigste opgaver at skabe gode samfundsborgere. Formålet med denne artikel er at belyse, hvilke betydninger singalesiske skoleelever tillægger begrebet „en god samfundsborger“, hvordan de mener, skolen kan bidrage til at skabe gode samfundsborgere, og ikke mindst, hvorfor de finder det så vigtigt.

Almindeligvis betragter vi skolens primære formål at være at lære børn at læse, skrive og regne, så de bedre kan klare sig i samfundet og skaffe sig en levevej. Men skolen har også altid spillet en betydelig rolle i udviklingen af gode samfundsborgere, idet den har socialiseret og disciplineret børn i overensstemmelse med dominerende sociale og kulturelle værdier samt samfundsmæssige behov og interesser (Béneï 2005; Jeffery 2005). Dette foregår både via det faglige curriculum og gennem skolehverdagens sociale praksisser – hvad der er rigtigt og forkert, hvad der kræves og forventes, kommunikerer konstant på direkte og mere subtile måder gennem kropssprog, organisering af det sociale rum, det symbolske landskab eller uddeling af straffe og belønninger. De to målsætninger, den færdighedsorienterede og den værdiorienterede, er begge til stede som vigtige referencepunkter i skolen. Men som de hjemlige debatter om for eksempel skolebørns læsefærdigheder, etableringen af faglige kanoner og adfældsregler viser, kan politiske og samfundsmæssige forhold bevirke, at enten færdigheder

eller kulturelle/nationale værdier på et givet tidspunkt sættes i fokus og for en tid trænger den anden målsætning i baggrunden.

De singalesiske skolebørns og læreres fokusering på at skabe gode samfundsborgere og den konkrete betydning, de tillægger dette, bør på samme måde ses som en situeret artikulation, præget af en bred vifte af offentlige diskurser om skolen og samfundet samt af deres egne erfaringer. Uanset at de singalesiske elever og lærere, som jeg skal vise, i høj grad forstår medborgerskabsbegrebet ud fra en buddhistisk verdensforståelse med påfaldende kontinuitet over tid, vil jeg således argumentere for, at både det forhold, at de prioriterer medborgerskabsbegrebet i deres skoleuddannelse, og at det netop er det buddhistiske perspektiv på medborgerskab, der er dominerende, er et resultat af børnenes engagement i og refleksioner over omverdenen, som den tager sig ud for dem – her og nu.

Medborgerskab: rettigheder og social retfærdighed

Ovennævnte tilgang til medborgerskab er inspireret af nyere antropologiske bestræbelser på at teoretisere medborgerskabsbegrebet med udgangspunkt i empiriske studier. Konceptualiseringen af individer som medborgere har sine rødder i den moderne udvikling af den europæiske nationalstat, som transformerede individet til en selvstændig og principielt lige aktør, en statsborger, med krav på visse rettigheder til gengæld for sin loyalitet over for nationen og staten. Denne specifikke historiske prægning af medborgerskabsbegrebet har medvirket til, at der ofte er særligt fokus på individets civile og politiske rettigheder, det vil sige på individet som borger i staten (Chatterjee 2004; Taylor 2002; Lister 2003:3; Kabeer 2005:2; Kennedy 2004:11). Inden for uddannelsesområdet giver dette perspektiv ekko i kampen mod den udbredte diskrimination af piger samt i en rettighedsbaseret indsats for at sikre lige adgang til uddannelse for børn fra religiøse og etniske mindretal samt andre socialt sårbare grupper som for eksempel flygtningebørn. Medborgerskabsdiskursen er i dag næsten universel, blandt andet på grund af vestlige regeringers og internationale organisationers indsatser på området, men som Kabeer argumenterer, vil det være fejlagtigt at antage, at begrebets betydning og erfaringen af det på samme måde er universel (2005:1). Derfor er det ikke alene interessant, men også nødvendigt med et mere antropologisk og nuanceret perspektiv på medborgerskab, der tager udgangspunkt i, hvordan det defineres, erfares, mobiliseres, udfordres og forhandles i forskellige lokale sammenhænge (Ong 1996; Béneï 2005; Kabeer 2005; Jeffery 2005). I tråd med dette introducerer Aihwa Ong begrebet „kulturelt medborgerskab“ (*cultural citizenship*) for at betone, at medborgerskab er en kulturel proces, hvor subjekter både skabes og skaber sig selv, og hvor såvel nationalstaten som civilsamfundet deltager

som disciplinerende aktører (1996:738). Ongs processuelle perspektiv deles af Kabeer, der med begrebet „inkluderende medborgerskab“ (*inclusive citizenship*) betoner, at lokale empiriske konceptualiseringer af medborgerskab koncentrerer sig om individets deltagelse, forpligtelser og muligheder i vertikale og horisontale fællesskaber eller om social retfærdighed, anerkendelse, selvbestemmelse og solidaritet (Kabeer 2005). Både Ong og Kabeer ser med andre ord medborgerskab som noget, der rækker ud over relationen mellem individ og nationalstat og inkluderer sociale fællesskaber, og som et begreb, der er forankret i konkrete politiske, kulturelle og sociale verdener. Dermed argumenterer Ong og Kabeer også for nødvendigheden af at skille medborgerskabsbegrebet fra dets vestlige ontologiske forankring. Til dette er Charles Taylors begreb om sociale forestillinger (*social imaginaries*) relevant (Taylor 2002, 2004; Gaonkar 2002),³ fordi det netop refererer til, hvorledes „folk forestiller sig deres kollektive sociale eksistens“ (Gaonkar 2002:10), hvordan „de er positioneret i tid og rum“ og „forholder sig til andre og til magten“ (Taylor 2004:27). Ligesom i Ongs og Kabeers perspektiver på medborgerskab, udvides fokus fra en snæver stat-borger-ramme, men Taylors pointe er, at lokale forståelser af medborgerskab skal tænkes i forhold til en større symbolsk og moralsk orden, inden for hvilken folk forstår sig selv og på baggrund af hvilken, de skaber den verden de lever i og giver den identitet (Taylor 2002:92; Gaonkar 2002:7). Det følger heraf, at lokale forståelser af begreber som medborgerskab, demokrati og menneskerettigheder, der har opnået næsten universel udbredelse, ikke tænkes som afvigelse af en idealiseret model, men som udtryk for alternative sociale forestillinger (Gaonkar 2002:12), der ikke er en essens, men produktet af konstante forhandlinger i et felt af magtrelationer (Kennedy 2004). Netop det politiske aspekt pointeres også af Jeffery, som konkluderer, at „samtidens debatter om uddannelse reflekterer kampe om normative domæner for medborgerskab og identitet“ (Jeffery 2005:23).

Med inspiration i ovennævnte tilgang var udgangspunktet for mit feltarbejde at få indblik i, hvordan singalesiske skoleelever og lærere forestiller sig, taler om og praktiserer medborgerskab, ikke som fortolkninger og versioner af det vestlige begreb, men som lokaliserede og dynamiske normative forståelser af at være medlem af samfundet.⁴ Som det vil fremgå af analysen, drejer de singalesiske elevers sociale forestillinger om at være samfundsborger sig meget sjældent om deres civile og politiske rettigheder og forpligtelser.⁵ I stedet betragter de medborgerskab som et aspekt af deres kulturelle identitet som singalesere og især buddhister. De singalesiske skoleelevers forståelse af medborgerskab synes dermed til en vis grad at understøtte argumentet om, at der eksisterer en særlig asiatisk medborgerskabstradition, som er værdi- og ikke rettighedsorienteret og sætter individet i forhold til en større social og kosmologisk orden og inkluderer

aspekter som personopfattelse, handling og socialitet (Lee et al. 2004a, 2004c), men jeg ønsker at fastholde, at dette stadig altid sker i dialog med den omgivende verden. I de følgende to afsnit skitserer jeg to domæner, som viste sig i særlig grad at bidrage med indhold og mening til de singalesiske elevers normative forståelse af medborgerskab: Sri Lankas uddannelsespolitik og buddhismen. Disse afsnit efterfølges af en præsentation og analyse af det etnografiske materiale fra tre singalesiske landsbyskoler.

Sri Lankas uddannelsespolitik: færdigheder og værdier

Det srilankanske uddannelsessystem har en lang historie og har gennemgået mange og gennemgribende forandringer (Ginige 2002; Little 2003a, 2003b; Lindberg 2005; Perera et al. 2004; Ministry of Education 2009). De tidligste skoler var buddhistiske og hinduistiske tempelskoler, som primært sigtede mod at uddanne munke. Med Portugals (1505-1658) og Hollands (1658-1796) delvise kolonisering af landet blev der oprettet et stort antal missionsskoler, som tilbød almindelige børn undervisning i basale skrive-, læse- og regnefærdigheder og samtidig søgte at civilisere børnene ved at introducere dem til klassiske europæiske sprog og kulturer og eventuelt at konvertere dem til henholdsvis katolicisme og kristendom (Gombrich 1988:208; Wickramasinghe 2006:41). Den hollandske kolonimagt begyndte i stigende grad at bruge skolerne til at uddanne lokale til job inden for koloniadministrationen, et projekt, som den britiske kolonimagt videreførte, da den overtog kontrollen med store dele af landet i slutningen af 1700-tallet og frem til selvstændigheden i 1948. Briterne udbyggede skolesystemet med flere skoler, nye fag og videregående uddannelser og introducerede engelsk som undervisningssprog, og deres indsats skabte et solidt grundlag for opbygningen af et nationalt uddannelsessystem efter selvstændigheden (Lindberg 2005:88-91).

De første større uddannelsesreformer så dagens lys i perioden omkring selvstændigheden og skulle gøre det muligt for alle børn at få en grunduddannelse. Britiske og nationale politikere vedtog således allerede i 1944 en lov, der gjorde uddannelse gratis fra børnehaven til universitet (Perera et al. 2004:392). I de følgende år blev der opført nye skoler over hele landet, og singalesisk og tamilsk blev genintroduceret som undervisningssprog for at gøre op med skolernes elitære præg. Regeringens uddannelsesstrategi lykkedes, og i de følgende årtier modtog Sri Lanka stor international anerkendelse for sin indsats for at sikre „uddannelse for alle“.⁶

I 1970'erne indledtes en ny reformproces for både grundskolen og de videregående uddannelser med udgangspunkt i samtidens problemer og udfordringer. Det hastigt stigende uddannelsesniveau havde skabt store forventninger om

social mobilitet blandt de unge, ikke mindst i de mere marginaliserede landområder. Arbejdsmarkedet var imidlertid ikke i stand til at indfri de unges drømme, og mange forblev i det sociale miljø, de var vokset op i, som landarbejdere, daglejere, arbejdsløse eller i lavtlønnede job. I 1970'erne og igen i 1980'erne var dette medvirkende til, at unge singalesere gjorde oprør mod regeringen og den førte politik (Matthews 1995). De voldelige oprør, som kostede mange livet, skabte en vedvarende frygt for, at ungdomsarbejdsløshed igen kunne skabe lignende kaotiske tilstande. Det resulterede i fortsatte bestræbelser på at tilpasse skoleuddannelsernes indhold til det nationale og internationale arbejdsmarkeds behov for viden og færdigheder, for eksempel ved at introducere flere praktiske fag.

I samme periode eskalerede konflikten mellem den singalesisk dominerede regering og det tamilske mindretal, og som jeg har redegjort for andetsteds (Sørensen 2008), spillede adgang til uddannelse og uddannelsernes indhold en væsentlig rolle. Kolonimagternes skolepolitik havde især gavnet det tamilske mindretal, som havde videreuddannet sig og opnået gode stillinger inden for de statslige og professionelle sektorer. I takt med at etnisk identitet fra 1950'erne kom til at spille en stadig vigtigere rolle i det politiske liv og fordelingen af rettigheder og ressourcer, indførte regeringen forskellige politikker, som marginaliserede tamiler i det nationale fællesskab og i uddannelsesfeltet (Ponnambalam 1983). I de følgende årtier blev påstanden om lige adgang til uddannelse således gentagne gange udfordret af det tamilske mindretal, som hævdede, at regeringen diskriminerede dem i fordelingen af ressourcer til skolerne med negative konsekvenser for deres jobmuligheder.

Ovennævnte reformer var overvejende orienteret mod at sikre alle lige adgang til uddannelse og gøre uddannelserne relevante for arbejdsmarkedet. Parallelt hermed foregik der en ivrig kamp om uddannelsessystemets værdigrundlag. I 1950'erne nationaliserede Sri Lankas regering alle skoler for at gøre op med den koloniale arv og reducere kirkernes indflydelse (Perera et al. 2004:392; Little 2003b:92-4). Nationaliseringen resulterede i, at det singalesiske flertals religion, kultur og sprog gradvis kom til at dominere hele uddannelsessystemet og undervisningen og ikke kun de singalesiske skoler. Det tamilsktalende mindretal oplevede således et skolesystem, hvor myndighederne kommunikerede på singalesisk, hvor undervisningsmateriale blev udfærdiget på singalesisk og oversat til tamilsk, hvor tamilsk sprog og kultur fik ringe opmærksomhed, og hvor der manglede kvalificerede tamilske lærerkræfter og faciliteter. Disse forhold og ændrede adgangskrav til videregående uddannelser betød, at tamilerne mistede terræn i den professionelle sektor. Tamilernes frustrationer over udviklingen i uddannelsessektoren var medvirkende til, at de i midten af 1970'erne indledte en kamp for en selvstændig stat (Bush & Saltarelli 2000; Sørensen 2008).

Det srilankanske skolesystem er nationalt, men skolerne er fortsat opdelt efter, hvilket sprog der undervises på, singalesisk, tamilsk eller engelsk. Og selv om skolerne formelt set er sekulære, er de fleste skoler i praksis præget af enten buddhisme, hinduisme, islam eller kristendom, hvilket klart markeres i den fysiske indretning af skolerummet, børnenes skoleuniformer og hverdagens sociale praksisser. Der er med andre ord en tendens til etnisk segregering, især i de mindre prestigefyldte skoler i landområderne, hvor eleverne kommer fra landsbyer, der ligeledes er etnisk homogene (Sørensen 2008). Interviews med skoleadministratorer, lærere og forældre viser, at de fleste mener, at skolen bør bidrage til at styrke børnenes kulturelle identitet. Men grænsen mellem dette synspunkt og etnisk diskrimination er hårfin, og omkostningerne ved at overskride den kolossale. Det er en af grundene til, at man siden 1990'erne har indført nye fag som „livskompetencer“ og „medborgerskab“, der blandt andet bygger på værdier som „respekt for andre“, „interetnisk tolerance og sameksistens“ og „demokrati“, og indført en ny sprogpolitik, så alle i hvert fald i princippet både lærer deres modersmål og det andet hovedsprog samt engelsk. Udviklingen af de nye undervisningsplaner er sket i tæt samarbejde med det internationale samfund, hvilket afspejler sig i sprogbrugen, der er nært beslægtet med den globale diskurs om menneskerettigheder, demokrati og fred (Little 2003a).⁷ Mange aktører inden for Sri Lankas uddannelsesverden vælger dog at fortolke disse værdier som aspekter af de lokale religioner.

Selv om den etniske heterogenitet og polarisering som sagt har været et væsentligt element i værdidebatten i det srilankanske uddannelsessystem, står den ikke alene. Sri Lankas suverænitæt og forholdet til den globale verden er et andet vigtigt omdrejningspunkt, som i perioden efter selvstændigheden blev formuleret som en frigørelse fra den koloniale arv og i dag som et spørgsmål om, hvordan Sri Lanka skal håndtere modernisering og globalisering. Sri Lanka overgik i begyndelsen af 1970'erne fra en socialistisk til en liberalistisk markedsøkonomi, og mulighederne for at være konkurrencedygtig på det globale økonomiske marked er blevet stadig vigtigere og er resulteret i etableringen af internationale skoler, hvor der undervises på engelsk, og i et øget fokus på undervisning i globaliseringens grundlæggende færdigheder: engelsk og it. Men globaliseringens fortalere møder modstand fra mere konservative kræfter, som frygter, at globaliseringen vil introducere fremmede værdier, som vil nedbryde det buddhistiske samfund, og som derfor insisterer på, at undervisningen i skolerne skal baseres på traditionelle værdier.

Lærere og i særdeleshed elever kender sjældent detaljerne i de enkelte reformer, som udarbejdes i et teknisk sprog af politikere, embedsmænd, nationale og internationale rådgivere og donorer i hovedstaden Colombo. De kender imidlertid

godt de grundlæggende værdipolitiske argumenter fra mediernes og hverdagens sociale diskussioner af vigtige samfundsmæssige forhold. Som jeg viser i analysen af det etnografiske materiale, er den politiske værdidebat en vigtig kontekst, som direkte og indirekte påvirker elevernes medborgerskabsforståelse.

Anuradhapura og den buddhistiske arv

De tre skoler, som diskuteres i denne artikel, er alle singalesiske med et overvejende flertal af buddhistiske lærere og elever. De er beliggende i mindre landsbyer i udkanten af Anuradhapura Distrikt⁸ og har henholdsvis 225, 510 og 1150 elever. De to største skoler har relativt gode faciliteter, som inkluderer computerlokale, bibliotek, en stor sportsplads, boliger til de udenbys lærere og en stor Buddha-statue samt alter i skolegården. Begge er placeret i grænseområdet mellem det singalesisk dominerede Anuradhapura Distrikt og den region, hvor den væbnede konflikt mellem regeringsstyrker og De Tamilske Tigre er blevet udkæmpet. Sikkerheden i området har ofte været truet og konflikten været nærværende i alles hverdag. Den mindste skole mangler næsten alt: klasselokaler, kontorer, møbler, udstyr og undervisningsmateriale. Skolen ligger i et område med udbredt fattigdom og store sociale problemer, hvoraf flere skyldes den omfattende kvindelige arbejdsmigration til Mellemøsten. På trods af relativt store forskelle i skolernes standard og ulige socioøkonomiske betingelser er der bemærkelsesværdigt store ligheder i elevernes forståelse af medborgerskab. Dette, vil jeg argumentere, kan forklares ud fra den buddhistiske værdiorientering, som skolernes placering i Anuradhapura er med til at forstærke.

Anuradhapura har en helt særlig betydning for singaleserne, idet det var herfra buddhismen blev udbredt til landets befolkning for cirka 2300 år siden.⁹ Ifølge krøniker, skrevet af munke i det 6. århundrede, besøgte Buddha landet flere gange, og han gav det singalesiske folk til opgave at beskytte buddhismen på øen. Det singalesiske folks moralske pligt til at beskytte buddhismen og Sri Lankas identitet som et buddhistisk land er også plottet i flere andre fortællinger. Krønikerne beretter for eksempel, at den indiske hersker Asoka omkring 3. århundrede f.v.t. sendte sin søn Mahinda til Lanka, som landet hed dengang, hvor han mødte kongen Tissa, der straks konverterede til buddhismen og arbejdede for at udbrede læren til den øvrige befolkning. Krønikerne indeholder også den populære fortælling om den buddhistiske konge, Dutugemunu (Den Frygtløse Gemunu), der omkring 160 år f.v.t. besejrede den tamilske konge Elara og gjorde Anuradhapura til buddhismens højborg, hvorfra der i de kommende århundreder skulle udkæmpes mange slag mellem Anuradhapuras konger og sydindiske hære. Også moderne tids præsidenter har bidraget til denne narrativ om singalesernes

moralske forpligtelse til at værne om buddhismen og til at konstruere historien som en ubrudt linje, der går tilbage til Buddhas besøg (van der Horst 1995).

Som det følgende poetiske citat demonstrerer, konstruerer børnene også deres egen identitet i relation til den sociale hukommelse om og stolthed over singalesisk storhed og kulturel kontinuitet: „Jeg kan aldrig glemme min landsby – fuld af besværligheder – men rismarken lyser friskt grønt og skaber et fantastisk landskab for mine øjne. Den kølige brise hen over marken afkøler os. Hvor lykkelig jeg er for at bo her. Det smukke billede af landsbytemplet, som bringer så mange gode minder frem. Jeg har lært meget fra templet [...] Munken er en stor religiøs person, som besidder stor viden og disciplin ... Der er historiske beviser for, at Viahara Maha Devi [dronning og mor til kong Dutu Gemunu, der besejrede den tamilske kong Elara] har levet her“ (9. klasse, P-St2).¹⁰

Jeg argumenterer således i analysen for, at de singalesiske elever ser det som deres forpligtelse at sikre, at buddhismen fortsat opretholdes i det singalesiske samfund, og at dette moralske ansvar udgør kernen i deres identitet og i deres medborgerforståelse.

Metode: tematiske skoleopgaver

Artiklen bygger hovedsageligt på stile af 3-5 siders længde, skrevet på singalesisk af skoleelever på 6.-12. klassetrin og oversat til engelsk af min forskningsassistent, en pensioneret skolelærer, som jeg har kendt i snart tyve år.¹¹ Det er vanskeligt at få tilladelse af bureaukratiets og skolernes gatekeepers til at foretage deltagerobservation og interviews med eleverne i de srilankanske skoler. De etnografiske metoder er meget anderledes end de former for vidensindsamling, man kender fra skolesammenhæng, og skoleledelsen frygter mange steder, at man som fremmed vil virke meget forstyrrende på undervisningen. Dertil kommer en vis usikkerhed med hensyn til, hvad en forskers nysgerrighed og konklusioner kan få af konsekvenser for skolen og de ansatte, fordi skolesystemet er et meget politiseret felt.

Deltagerobservation og interviews skaber i starten også nogen usikkerhed og forvirring blandt eleverne, idet metoderne bryder med den sociale kommunikationsform, de er vant til. Mange børn og unge finder det svært og grænseoverskridende at skulle agere vidende over for en ældre, uddannet person og bliver meget generte, ligesom de finder det vanskeligt at skulle fortælle om personlige holdninger, fordi viden for dem er noget faktisk, legitimeret af autoriteter. Det er således ikke ualmindeligt, at en elev, der er blevet spurgt om sin personlige oplevelse af for eksempel at gå i skole, vil give et ret standardiseret svar og afslutte med at spørge, om det er det rigtige svar. Dette er et godt eksempel på,

hvordan etnografiske metoder må tilpasse sig konteksten af både etiske og videnskabelige grunde.

I det konkrete tilfælde betød det, at feltarbejdet blev indledt med en spørgeskemaundersøgelse, som i sin form mindede om myndighedernes regelmæssige indsamling af data fra skolerne, selv om spørgsmålene var af mere eksplorativ karakter. Spørgeskemaundersøgelsen, som blev gennemført blandt 100-150 elever på hver af de tre skoler, viste blandt andet, at for de fleste elever var det at være en god samfundsborger og at have disciplin meget vigtigere end karriere og velstand, og for at uddybe denne pointe yderligere fik elever til opgave at skrive en stil om et af følgende temaer: „mit liv som skoleelev“, „mine håb og forventninger til fremtiden“ og „hvad vil det sige at være en god samfundsborger?“. ¹² I nogle klasser skrev eleverne deres stile i skolen, mens de i andre blev givet som hjemmeopgaver. Opgaverne blev givet i samarbejde med klassens lærer, der i flere tilfælde også insisterede på at læse og bedømme dem. Denne tilgang havde den klare fordel, at der var bred opbakning til projektet og en særdeles høj svarprocent. Det betød imidlertid også, at eleverne tilpassede opgaven til skolens institutionelle forståelse af viden, sprog og genre og til, hvad de mente, skolen eller læreren forventede de ville svare. Det forhold, at buddhismen i høj grad formidles til lægbefolkningen gennem et relativt fast repertoire af paradigmatiske fortællinger om Buddhas liv som en lang erkendelsesrejse ¹³ og den hyppige brug af symboler på renhed og mental udvikling, påvirkede også stilene i retning af standardiserede besvarelser. Dette betyder dog langt fra, at de synspunkter og værdier, som eleverne præsenterer i deres stile, på nogen måde er mindre sande eller kun hører skolen til. Tværtimod mener jeg, at der er stor overensstemmelse mellem de værdier, eleverne giver udtryk for i deres stile, og de værdier, der formidles og praktiseres i mange andre af hverdagens sociale situationer, og som påvirker elevernes konstruktion af sociale forestillinger om den gode samfundsborger.

I det offentlige rum gengives fortællingerne om Buddhas liv i farverige murmalerier og relieffer, som dekorerer mange offentlige bygninger, herunder skoler. I butikkerne findes alt fra forgyldte Buddha-statuer, kulørte indrammede billeder af Buddha og små olielamper til alteret derhjemme til orange munkerober, vifter, madbeholdere, som kan skænkes i gave (*dana*) til munkene, eller lotusblomster og andre gaver til ofring i templet. I gaderne fanges blikket jævnlige af de buddhistiske flag, som med deres blå, gule, røde, hvide og orange striber symboliserer universel kærlighed, Den Gyldne Middelvej, velsignelse, renhed og frihed samt visdom, eller af hvide flag, der ved begravelser markerer det almindelige menneskes evindelige genfødsler. I de fleste buddhistiske hjem begyndes og afsluttes dagen med en bøn ved et lille alter, og alle deltager regelmæssigt i cere-

monier og sociale aktiviteter i tilknytning til det lokale tempel. Bedsteforældre, forældre og andre slægtninge fortæller også børn, fra de er helt små, om Buddhas liv og bruger aktivt eksempler fra Buddhas liv til at lære børnene de vigtigste buddhistiske værdier. Når forældrene tager børnenes yndlingslegetøj og giver det til en anden, lærer de, at det fører til lidelse at knytte sig til ting her i livet. Og når de roses for at dele med andre og at give til templet og munkene, lærer de, at det giver god karma at være gavmild. Endelig er buddhismen til stede i de singalesiske skoler, hvor den indgår i undervisningen og andre af skolehverdagens gøremål. Skoledagen indledes med, at klassedukse fejrer gårdspladsen, sørger for orden i klasseværelserne og tjekker, at elevernes tøj er rent, hvorefter de beder og ofrer blomster til Buddha i skolens tempel, således at de mentalt er parate til den faglige undervisning.

Kodning af stilenes indhold viste, at de værdier, eleverne beskrev som væsentlige for at være en god samfundsborger, var nært beslægtede med elementerne i den otte delte vej (Den Gyldne Middelvej), som udgør retningslinjerne for at frigøre sig fra livets lidelse. De otte elementer er: 1) Fuldkommen forståelse af De Fire Ædle Sandheder, 2) Rigtig tankemåde: at afstå fra fjendtlighed og fostre harmløshed, 3) Rigtig tale: at tale venligt og sandfærdigt til andre, 4) Rigtig opførsel: at følge de etiske retningslinjer (undgå at dræbe, stjele, hore, lyve, drikke alkohol), 5) Rigtigt levebrød: harmløst erhverv, 6) Rigtig sindstilstand: at være opmærksom på egne handlinger og tanker, 7) Rigtig koncentration: at fokusere på én ting i længere tid og 8) Rigtige bestræbelser: at være entusiastisk og utrættelig i forfølgelsen af de syv øvrige elementer.

Efter denne præsentation af problemformulering, min teoretiske og metodiske tilgang samt feltens skolepolitiske og regionale kontekst vil jeg i det følgende redegøre for elevernes sociale forestillinger om den gode samfundsborger.

At blive en god samfundsborger

Selv om Nirvana er det ultimative mål, er det for den læge buddhist kun realistisk at forsøge at forbedre sin karma og dermed sine fremtidige genfødsler gennem efterlevelse af Buddhas lære. Sandheden om dette livs lidelse og muligheden for frelse er repræsenteret i lotus symbolet: „Lotusblomstens rødder findes i dybets slim. Dens udvikling og blomstring er afhængig af solens lys. Lotusblomsten symboliserer den menneskelige naturs guddommelige muligheder“ (Radhakrishnan 1950:78). Lotusblomsten og andre velduftende blomster indgår hyppigt i elevernes stile som symbol på Buddha og erkendelse, som de følgende citater illustrerer:

Den gode samfundsborger minder om Lord Buddhas liv, der blev født i et samfund,

som var at sammenligne med en mudderpøl, men som voksede op som en blomst og forskønnede hele verden med sin duft (7. klasse, V-EC2).

Uddannelse siges at være som en tornet busk, men dens resultater som en smuk buket (10. klasse, V-AF1).

Den gode samfundsborger går i skole, har en god moral og er til nytte for hele samfundet ligesom en velduftende blomst (7. klasse, V-EC2).

En person, som har vist sine gode kvaliteter ved at hjælpe andre, vil have tanker og et indre, der er så rent og duftende som en hvid lotus (8. klasse, V-EC3).

Uddannelse er en velduftende blomst. Vi kan bære denne blomst. Uddannelse gør vore liv til duftende blomster (9. klasse, P-EC3).

Citaterne er eksempler på, hvordan eleverne bruger den forståelsesramme, som buddhismen tilbyder, til at skabe betydningsparallelle mellem skoleelevens, den gode samfundsborgers og Buddhas liv og tilblivelse.

Som de følgende citater viser, er eleverne meget opmærksomme på, at det kræver gode lærermestre, hvis de skal leve som gode buddhister med mulighed for engang i en fjern fremtid at gøre sig fri fra lidelsen. Til at beskrive dette forhold benytter de sig ofte af ædelstenen som symbol. I buddhismen siger man, at man søger tilflugt i De Tre Ædelstene (*The Triple Gem*), som består af Buddha, Dhamma (hans lære) og Sangha (munkeordenen eller det buddhistiske samfund), hvilket betyder, at de er ens holdepunkt. Det er dog snarere billedet af ædelstenen som noget rått og upoleret med potentialet til at blive uovertruffent smuk i hænderne på den rette ædelstenssliber, som inspirerer eleverne.

At forme en elev er lige så hårdt som at slibe og polere en ædelsten. Det sørger vore forældre og lærere for, og vi skal være taknemmelige for den ædle gerning, de dermed udfører (9. klasse, A-St6).

Anerkendelsen og taknemmeligheden over for deres lærermestre bliver ofte ekspliciteret i elevernes stile:

Skolen er et helligt sted, og lærerne er som helgener eller gudelignende personer. Deres ord og gerninger fylder os med viden og gode menneskelige kvaliteter. De lærer os disciplin og god opførsel (9. klasse, V-St1).

Lærerne giver os viden, de rådgiver os og forklarer, hvordan vi skal opføre os i samfundet. Vi skal lytte til vore lærere og følge deres instruktioner. De er ligesom vore forældre. De prøver at gøre os til gode samfundsborgere (9. klasse, P-EC3).

Den respekt for lærde og ældre personer, som eleverne udtrykker i deres stile, kan også iagttages i hverdagens sociale praksisser. I konservative buddhistiske hjem er det skik, at børnene kysser deres forældres fødder i respekt, før de går til

skole. I skolen rejser eleverne sig op, når læreren træder ind ad døren, og læreren tiltales ligesom ældre personer i høflige, respektfulde vendinger med stille stemme og nedadvendt blik. Lærerens gerninger gengældes også nogle gange med små gaver, ligesom det at være ordentligt forberedt ses som udtryk for respekt. På et tidligere feltarbejde oplevede jeg, hvordan skoleelever med stor risiko ville springe af cyklen i høj fart, idet de passerede en munk eller en skolelærer, for ikke at risikere at fremstå højere.

Trods disse idealer er det ikke ualmindeligt, at skoleinspektøren eller klasselæreren anvender fysisk disciplinering eller nu, hvor det er blevet ulovligt, trusler herom som led i socialiseringen af eleverne. Og selv om lærere, elever og deres forældre indimellem kritiserer dette med henvisning til konventionen om børns rettigheder, betragter mange det stadig som både nødvendigt og gavnligt for barnets udvikling. I en række livshistorieinterviews, jeg foretog blandt pensionerede lærere, fortalte de med stor respekt og beundring om de lærere, som havde anvendt belønning og straf som pædagogisk redskab, fordi det var dem, som havde formået at føre børnene på rette vej.

Personlig indsats og indstilling

Selv om gode læremestre er af stor betydning, er det lige så klart, at ens fremtid og udvikling i sidste ende kun afhænger af en selv. En ældre elev formulerer det således:

Man må bygge et solidt fundament for en succesfuld fremtid for at kunne få et frugtbart liv. For at gøre dette må man dyrke gode manerer ... Hvis du ønsker, at dagen i morgen skal blive bedre, må du forberede dig. Du må forstå dette livs sandhed og ikke løbe efter månen og stjernerne (13. klasse, AF1).

Dermed gav han udtryk for den buddhistiske erkendelse af, at „ens frelse afhænger af en selv“ (Narada 1973:23).

Som jeg beskrev ovenfor, er det en af Den Gyldne Middelvejs anbefalinger, at man skal gøre en personlig indsats for at efterleve reglerne, eller som Narada formulerer det, „anstrengelse er nødvendigt for at nå sine mål“ (op.cit.24). Dette ideal overføres, som følgende citat viser, også på skolen. Som en elev formulerer det:

Jeg skal arbejde hårdt med mine lektier i skolen og derhjemme. I klassen lytter jeg opmærksomt til mine lærere og spørger dem, hvis der er noget, der er svært. Jeg lytter også til de ældre og min bedstemor, som lærer mig anekdoter (6. klasse, AF2).

Under et tidligere feltarbejde undersøgte jeg, hvor meget tid eleverne dagligt bruger på deres skoleuddannelse, og i de ældre klasser var 7 timers skolegang og 2-3 timers lektier dagligt samt 2-3 ekstratimer en-to gange om ugen ikke ualmindeligt. En vigtig motivation for mange var, at kun de allerdygtigste vil bestå de afgørende eksamener, der giver adgang til stipendier og videre studier på gode skoler. Som nedenstående stiluddrag viser, er det imidlertid ikke udelukkende karakterer og resultater, der motiverer eleverne til at være flittige. Det gør den moralske diskurs også.

Der er stor forskel på en skoledreng og en, der er droppet ud. Drengen, som ikke går i skole, har dårlige venner, og de gør alle mulige dårlige ting. De har ødelagt deres liv, og det må de bøde for til sidst. De bliver tyve eller kriminelle i samfundet og ender i fængsel. Men de børn, der går i skole, lærer om samfundet, og lærerne forklarer dem, hvordan de skal opføre sig. De lærer, hvad der er rigtigt og forkert, og vil uden tvivl blive gode samfundsborgere (7. klasse, P-EC2).

Der er børn, som ikke er interesserede i at gå i skole. Hvad bliver deres skæbne? Samfundet ødelægges uden disciplin og uddannelse (9. klasse, A-EC1).

Kun uddannelse kan skabe gode mennesker. Der er ikke plads til uuddannede folk i samfundet (8. klasse, P-EC1).

Citaterne viser, hvorledes det at gøre sig umage med sine (skole)opgaver ikke alene ses som et middel til at opnå gode resultater, men også er vejen til spirituel visdom og anerkendelse som en god og nyttig samfundsborger. Som Radhakrishnan siger, „uvidenhed er den største urenhed“ (Radhakrishnan 1950:137), og den indstilling deler mange skoleelever.

Selvkontrol og personlig udvikling

Et gennemgående tema i både spørgeskemaundersøgelsen, stile og interviews er disciplin, og det at følge Den Gyldne Middelvej handler da også grundlæggende om at udøve (selv)disciplin – i tanke, tale og opførsel.

Mental kontrol er central i buddhismen, idet ikke kun handlinger, men også tanker har konsekvenser og kan føre til lidelse, hvis de ikke er af den rette slags. Som Radhakrishnan formulerer det: „Vise personer skaber/discipliner sig selv ... de renser sig selv for hjertets urenheder: passion, vrede, uvidenhed, arrogance og stolthed“ (op.cit.85). Meditation og bøn er en metode til at lære at kontrollere tanker og følelser, men i skolerne arbejdes der også på andre måder med at påvirke elevernes tankesæt. Det sker for eksempel i gruppearbejde og socialt orienteret arbejde, der kræver opmærksomhed, fleksibilitet og lydhørhed over for andre og reducerer selvoptagethed. Elevernes opmærksomhed på at kontrollere deres tanker kommer blandt andet til udtryk på følgende måde i stilene:

Man skal have disciplin og gode manerer for at nå sine ambitioner, men uddannelse er ikke tilstrækkeligt for at nå målet. Hvis du besidder gode indre menneskelige kvaliteter, vil du tænke positivt, og så vil du blive i stand til at tænke klart. En god mentalitet er meget vigtigt for os (13. klasse, AF2).

I buddhismen eksisterer der en tæt sammenhæng mellem den indre tanke og den ydre adfærd. Narada skriver, at „kontrolleret adfærd er essentielt for den, der ønsker at følge vejen til Nirvana“ (1973:302). Eleverne har meget opmærksomhed på adfærd både i stilene og i de sociale omgangsformer på og uden for skolen, hvor udtryk som „gode vaner“, „ordentlige manerer“, „lydighed“ og „hjælp-somhed“ ofte bliver anvendt. De ser det at vise stærke følelser, hvad enten det er glæde, sorg eller vrede, at råbe, tale meget højt eller gestikulere vildt, som udtryk for, at man ikke har kontrol over sig selv, og at man er for stærkt knyttet til forhold i denne verden, hvilket er årsag til lidelse. Selv om eleverne sagtens kan larme og pjatte, bliver idealerne tydelige, straks en person af højere status træder ind i rummet.

Disciplineringen og den mentale udvikling kommer ikke kun til udtryk via tanken, talen og den personlige adfærd, men også gennem den kropslige fremtoning. „I skolen lærer en elev at læse og skrive. Men ikke kun det, han lærer også renlighed og at klæde sig ordentligt“ (9. klasse, EC1). En skoleinspektør fortæller, hvordan han gør særligt meget ud af at instruere lærerne i at kontrollere, at børnenes skoleuniformer altid er rene og hvide, at drengenes hår altid er klippet og pigernes hår flettet, og at de har rene hænder og negle. Årsagen til, at lærerne og nogle gange klassesuksene kontrollerer elevernes hygiejne og renlighed, er ikke alene sundhedsmæssig, men også moralsk. Folk vurderes på deres påklædning og hele fremtoning, og ydre renhed er tegn på selvdisciplin og god moral, hvorimod snavs sættes i forbindelse med moralsk sløvhed. Både elever og lærere giver udtryk for dette i vurderende kommentarer om hinandens hår, valg og sammensætning af tøj, hvor det ikke er et spørgsmål om, hvorvidt tøjet er nyt eller moderigtigt, men snarere et spørgsmål om, hvorvidt det er rent, i smukke farver og harmonisk sammensat (se også Hillersdal 2009).

Social adfærd og samfundsmæssig nytte

I de foregående afsnit har jeg vist, at selvdisciplinering, kontrol over tanker, tale og fremtoning, spiller en afgørende rolle for de singalesiske elevers opfattelse af det gode menneske og den gode samfundsborger. Selv om buddhismen altså i høj grad handler om individuel udvikling, om at rette opmærksomheden indad, er den sociale, udadvendte dimension ikke mindre vigtig. Som allerede antydnet i diskussionen af fremtoning er de to aspekter tæt forbundne: „Folk viser, hvem

de er, gennem deres gerninger“ (7. klasse, V-EC7). Den rette sociale adfærd, ifølge den buddhistiske lære, er uselvvisk, hjælpsom og næstekærlig og bidrager ikke kun til personens egen udvikling, men til hele samfundets. Dette perspektiv er ifølge Lee særdeles kendetegnende for medborgerskabsforståelser i Asien: „I medborgerskabsundervisning lærer børnene først at forstå relationen til selvet og universet og dernæst til andre sfærer af det menneskelige samfund ... der er en sammenhæng mellem voksende selvindsigt og større deltagelse i samfundet“ (Lee 2004c:284). Dette synspunkt giver eleverne også udtryk for i stilene:

Den gode samfundsborger er en hjælpsom person, som forstår andre godt. Det er mit mål at blive en god borger for samfundet. Så vil jeg hjælpe andre. Jeg vil forsøge at leve i overensstemmelse med den religiøse lære (7. klasse, A-EC2).

Eller som to andre elever formulerer det:

En god samfundsborger arbejder for andres velvære, i landsbyen og i samfundet. Han er en meget vigtig person (10. klasse, V-EC8).

Vi har brug for flere uddannede personer for at udvikle dette land. Folk uden uddannelse er til ingen nytte. De uddannede prøver altid at finde på noget nyt. Egoistiske folk tænker aldrig på andre, de tænker kun på sig selv. Men gode samfundsborgere, de arbejder for andres velfærd (9. klasse, P-EC3).

Hjælpsomhed og orienteringen mod fællesskabet indgår også i skolens undervisning. På mange skoler er der indrettet små haver, hvor børnene lærer at samarbejde og at udvise respekt for alt levende, og elever deltager også regelmæssigt i såkaldt *shramadana*, arbejde på skolen og i lokalsamfundet, hvor alle hjælper hinanden med at løse større fællesopgaver som at rense en vandingskanal, at udbedre monsunregnsens skader på grusveje eller at rengøre templet op til en højtid.

Idealet om at hjælpe og gøre nytte afspejler sig også tydeligt i børnenes forestillinger om, hvad de vil lave, når de engang går ud af skolen. Radhakrishnan pointerer, at fra et buddhistisk perspektiv er „ambitioner og selvoptagethed farer, som man bør undgå“ (Radhakrishnan 1950:82), og det synspunkt giver mange elever også udtryk for i stilene. Her et eksempel:

Som studerende har vi vore egne drømme om at studere flittigt og få et godt job, men det er vigtigere at være en nyttig borger for samfundet end at få anerkendelse for et godt job. Jeg drømmer om at blive en kirurg en dag, og selv da vil jeg bevare kontakten til de fattige. Jeg vil aldrig forandre mig og blive arrogant på grund af min stilling, men behandle alle ens uanset kaste og overbevisning ... for at kunne gøre dette må jeg praktisere ærlighed, generøsitet og tålmodighed (9. klasse, V-EC4).

Eksemplet illustrerer en pointe, som var særdeles markant i spørgeskemaundersøgelsen, nemlig at elevernes valg af karriere i højere grad er motiveret af at

opnå social anerkendelse end økonomisk gevinst og status. Eleverne betragter altså skoleuddannelse og karrierevalg som et vigtigt aspekt af den personlige udvikling, men det er samtidig en måde, hvorpå der kan skabes et bedre samfund. Ifølge den buddhistiske lære opnår man, kort fortalt, positiv karma fra sine gode gerninger, hvilket resulterer i genfødsel på et højere niveau. Og såvel det at gøre noget godt for andre som det at give andre mulighed for at gøre godt resulterer i positiv karma, og det er medvirkende til en social norm om, at man er forpligtet til at forestå som et godt eksempel for andre: „En god samfundsborger er et godt eksempel for andre, således at de også kan blive gode borgere“ (10. klasse, P-EC4). Betydningen af at være et godt eksempel kom frem i mange stile, som for eksempel i denne selvbiografiske note skrevet af en pige fra 9. klasse:

Efter jeg blev en god samfundsborger, har jeg hjulpet mange andre. Andre børn har fulgt mit eksempel og er blevet gode elever. Nogle begyndte at klæde sig som mig og var glade for forandringen. Selv forældrene var glade for at se deres børn som gode samfundsborgere. Også lærerne og andre slægtninge blev lykkelige.

Eleverne er ligeledes meget eksplicite omkring de samfundsmæssige konsekvenser af den enkeltes adfærd og holdninger:

Når et land er fuld af gode samfundsborgere, udvikles det dag for dag. Vi har brug for gode samfundsborgere og gode ledere for at udvikle dette land (8. klasse, V-EC8).

Som skoleelever bør vi studere hårdt, og som gode samfundsborgere kan vi udrydde fattigdom. Vi skal glemme alle forskelle og gøre nytte i samfundet. Vi kan gøre denne verden til et bedre sted at leve (8. klasse, V-st1).

Diskussionen af skolereformer i Sri Lanka viste, at opmærksomheden skiftevis har været rettet mod at udvikle færdigheder af relevans for arbejdsmarkedet og kulturelle, moralske værdier. For lærere og elever handler det dog i høj grad om at etablere en gensidigt givtig relation mellem de to, da begge er essentielle. Færdigheder skal være moralske, og værdier skal være nyttige.

Uddannelse lægger grundstenen for at blive en god samfundsborger. Selv om man har gode manerer, hvis man ikke har visdom fra uddannelse, er det vanskeligt at blive en god samfundsborger. Skoleuddannelse er ikke tilstrækkelig for en person til at blive en god borger. Man skal også have en god forståelse af samfundet og sine naboer. Man skal have respekt for sin religion og sin kultur. Mere end det – man skal være en god buddhist (7. klasse, V-EC2).

En god samfundsborger skal have disciplin og intellekt, så han kan blive en nyttig borger for samfundet (10. klasse, V-EC6).

Alle i dette land elsker og respekterer vor fædreland. Blandt dem er der intellektuelle

folk, som gør befolkningen og samfundet en stor tjeneste, og alle ser op til og respekterer dem. Vi kalder dem gode samfundsborgere (8. klasse, V-EC8).

Skoleinspektørerne forsøger ligeledes at manøvrere i dette normative landskab, hvor der fra forskellig side udtrykkes forventninger om både at sikre job og skabe gode samfundsborgere:

Skolen har produceret meget nyttige borgere for Moder Lanka, både statsansatte, ingeniører, teknisk ansatte og uddannede lærere. Jeg er meget glad for at se tidligere elever arbejde rundt omkring på skoler og i kontorer. Blandt dem, som droppede ud af skolen, er de fleste i hæren eller ved politiet, men så vidt jeg ved, er der ikke nogen, som er blevet kriminelle. Jeg tror, at den gode disciplin, de har lært i skolen, har gjort dem til gode borgere. Jeg har oplevet, at forældres uvidenhed ofte har ført børnene på gale veje, og så er det lærernes opgave at få børnene tilbage på rette spor (jf. også artiklens indledende citat).

Jeg har indtil nu fokuseret på, hvordan de singalesiske skoleelevers sociale forestillinger om den gode samfundsborger tager udgangspunkt i den buddhistiske lære. Ved brug af velkendte buddhistiske symboler, historiske begivenheder og moralske begreber samt gennem deres sociale praksis bidrager de til at etablere en tæt sammenhæng mellem den gode samfundsborger og den gode buddhist. Elevernes beskrivelser er overvejende generaliserende og sjældent meget personlige, men alligevel viser flere af citaterne, at eleverne konstant reflekterer over symboler, begivenheder og begreber, idet de forsøger at relatere dem til deres egen situation. På trods af den markante buddhistiske diskurs i elevernes portræt af den gode samfundsborger vil jeg dog argumentere for, at denne ikke blot kan udledes fra de buddhistiske doktriner, men etableres i en udveksling mellem folks fortolkninger af doktrinerne og den omverden, de lever i.

Moderniseringens fordærv

Efter mange år med en centraliseret økonomi gik Sri Lanka i 1970'erne over til en åben markedsøkonomi, og landet blev gradvist mere og mere indlemmet i den globale økonomi. Det medførte, at udenlandske organisationer, firmaer og investorer kom til at spille en stigende rolle, at import og eksport af varer og arbejdskraft ekspanderede, og at nye vaner og værdier blev introduceret. På trods af at mange har oplevet en forbedring af deres levevilkår, er mange foruroligede over forandringerne. Moderniseringen og globaliseringen ses på mange måder som den moderne tids afløser for de historiske tamilske konger og kolonimagter, som dengang truede den singalesiske kultur og levevis. I medierne, den politiske retorik og daglig tale er der en udtalt længsel efter gamle dage, der ses som mere autentiske. Nogle af eleverne formulerer denne populære betragtning på denne måde:

Det traditionelle singalesiske samfunds kvaliteter forsvinder dag for dag (8. klasse, P-EC8).

Når samfundet bliver moderniseret, mister vort folk deres gode moral og menneskelige kvaliteter, men der findes stadig nogle, som er gavmilde, veldisciplinerede og hjælpsomme, som jeg betragter som gode samfundsborgere (10. klasse, V-EC6).

Fortællinger om samfundets og sædernes forfald bliver ofte udtrykt som en klassisk værdikamp mellem Østen og Vesten, hvor Vesten repræsenterer det materielle og en egoistisk og dekadent livsstil, hvorimod Østen står for et mere spirituelt værdisæt samt en mere social og ren levevis (for eksempler, se Tennekoon 1988; Sørensen & Vincent 2001). De to forskellige værdisæt ses delvist som immanente i de respektive regioner, kulturer og folk, hvilket illustreres i følgende uddrag fra en stil:

De fleste folk, som lever i dette område, er fattige bønder, som knokler dagen lang i deres marker og haver. Der findes ikke had i deres hjerter, selv deres børn er fulde af gode menneskelige kvaliteter. I skolen adlyder de lærerne, og de bruger al deres tid på studierne. Eleverne er venlige og hjælper hinanden, og de gør sig alle umage for at lære. Det er tvivlsomt, at man kan finde sådanne veldisciplinerede børn i udviklede lande som Kina, Japan og England, hvor de har avanceret teknologi“ (11. klasse, V-EC5).

Eksposeringen for og interaktionen med „det fremmede“ er på grund af globaliseringen næsten uundgåelig, og derfor er truslen om moralsk fordærv rykket ind i det singalesiske samfunds mest centrale institutioner (staten, skolen og familien) og ind i den sociale forestilling om den gode samfundsborger.

Der er stor konkurrence i samfundet i dag. Alle løber efter penge. Og i dette ræs glemmer børn deres forpligtelser. Forældrene, som har ofret alt for at give deres børn en god uddannelse, efterlades alene på hjem for ældre og fattige. I byerne hjælper ingen de ældre (7. klasse, P-EC2).

Samfundet er ikke længere rart at leve i. Flertallet løber efter penge og er skøre af grådighed, jalousi og hykleri. De har mistet de gode menneskelige kvaliteter, som religionen kan give en (10. klasse, V-EC1).

Som citaterne illustrerer, er modernitetens nye kapitalistiske orden et vigtigt fokus for eleverne, hvilket kan forklares med henvisning til den buddhistiske grundforståelse af begæret som den væsentligste årsag til al lidelse. „Den tankeløse mands begær vokser som en slyngplante. Som en abe, der leder efter frugt i skoven, springer han hist og pist ... I sit begær efter rigdom ødelægger den tåbelige person både sig selv og andre“ (Radhakrishnan 1950:164, 169).

I forlængelse heraf bliver kapitalismen også ofte associeret med promiskuøst forbrug, der især kendetegner turister, men ikke udelukkende: „Situationen er meget anderledes i dag, hvor selv helt unge børn får dårlige vaner med at ryge og drikke“ (10. klasse, V-EC6).

Læreres og elevers beskyldninger om moralsk fordærv rettes derudover ofte mod politikere og embedsmænd. Et ideal inden for den singalesiske, buddhistiske forestilling om social orden er den „retfærdige leder“ (van der Horst 1995), som efterlever de buddhistiske principper om uselvvisk hengivenhed, gavmildhed og social retfærdighed. Den moderne politiker og bureaukrat lever imidlertid ikke altid op til disse idealer, og den offentlige kritik af stigende magtmisbrug, korrupsion, bestikkelse og brug af vold har medvirket til at konstituere politik som et magtfuldt, men også urent felt. Modsat de tamilske og muslimske børn, som er meget eksplicite i deres kritik af politikerne (Sørensen 2008), er de singalesiske elever mere indirekte og adresserer problemet gennem en eksplicitering af de værdier, som en god samfundsleder skal besidde:

En god samfundsborger må aldrig modtage korrupsion og bestikkelse. Han må ikke lyve og snyde andre. Han skal være en simpel person, som er fri for grådighed og ambitioner (8. klasse, V-EC8).

Ofte overfører eleverne idealerne for den gode leder til deres egen situation og deres ansvar i forhold til skolen:

En god samfundsborger har visse forpligtelser og ansvar. Han må ikke misbruge offentlig ejendom, for eksempel ringe privat fra kontortelefoner eller bruge officielle biler til privat brug (8. klasse, V-EC3).

Vi har klasselokaler fyldt med stole og borde, toiletter og en stor legeplads. Vi behandler skolens ressourcer som offentlig ejendom. Som skoleelever skal vi beskytte offentlig ejendom, men der er nogle elever, som ødelægger ting på skolen. De elsker ikke deres skole (8. klasse, A-St1).

Sidste citat antyder, at eleverne ikke kun ser sig som ansvarlige for deres personlige udvikling, men at de i kraft af deres skolegang også skal være gode rollemodeller og dermed påtage sig et medansvar for samfundets udvikling. Det gælder for eksempel denne elev, der kommer fra en landsby, hvor fattigdom og kvindernes arbejdsmigration til Mellemøsten præsenterer særlige udfordringer:

Selv om vores forældre arbejder hårdt eller rejser bort og på trods af fattigdom, må vi prøve at lære noget, og respektere både skolen og vores forældre (9. klasse, P-St1).

Man kan sammenfattende sige, at eleverne ser det som deres pligt at blive gode samfundsborgere, der lever efter den buddhistiske moralske lære og ihærdigt

prøver at vogte over og bevare de buddhistiske værdier og det singalesiske samfund i en verden, hvor globaliseringen og moderniteten gør amoralske værdier og praksisser stadig mere nærværende og truende. For at blive en god samfundsborger er det nødvendigt at have et solidt kendskab til historien og de kulturelle værdier, men som Kennedy og Jeffery argumenterer, er det ikke tilstrækkeligt (Jeffery 2005:13-15; Kennedy 2004:17). At blive en god samfundsborger sker ikke gennem udenadslære, men er en kompleks social praksis, der kræver både viden, empati, refleksion, valg og ansvar.

Den gode samfundsborger er buddhist?

Som jeg har vist, er skoleeleverne i de tre skoler meget optaget af at blive gode samfundsborgere. De er flittige, samvittighedsfulde, nøjsomme og hjælpsomme, og selv om hverdagen er hård for mange af dem, er der bemærkelsesværdigt få alvorlige konflikter, hvilket de selv tilskriver lærernes engagement i eleverne og skolens strenge disciplin. På den baggrund ville det være let at konkludere, at det ikke alene er lykkedes den srilankanske skole at få så godt som alle børn i skole og udrydde analfabetismen, med også at bibringe børnene gode menneskelige værdier, hvormed de kan bidrage til opbygningen af et godt samfund. Min konklusion er dog ikke så entydigt optimistisk. For at forklare min tøven er det nødvendigt at zoome ud fra hverdagen i de tre landsbyskoler og medtænke skolernes nationalstatslige kontekst.

Skolen er ikke blot en institution, hvor der foregår en neutral overførsel af viden og tilegnelse af færdigheder, men en af de vigtigste arenaer for nutidens kampe om konstruktionen af medborgerskab og identitet (Béneï 2005; Jeffery 2005). Dette gælder i høj grad også skolen i Sri Lanka, der længe har været et særdeles politiseret felt med mange interesser og positioner, som aktørerne må navigere imellem. De singalesiske elevers accentuering af de buddhistiske, singalesiske værdier som grundlag for medborgerskab kan ses som potentielt problematiske i forhold til andre konkurrerende positioner, hvoraf jeg skal nævne de to, jeg betragter som de væsentligste.

Som nævnt indledningsvis har Sri Lankas uddannelsessystem gennemgået mange reformer. De har alle i høj grad været motiveret af landets egne udfordringer med ungdomsarbejdsløshed og etnisk konflikt, men den globale kontekst har spillet en stadig større rolle. Internationale organisationer og uddannelseskonsulenter har været direkte involveret i reformarbejdet, og reformerne har været påvirket af globale dagsordener og målsætninger på uddannelsesområdet (fx Uddannelse for Alle). Og ikke mindre vigtigt har det srilankanske uddannelsessystem i stigende grad orienteret sig mod det globale marked, som har

behov for en arbejdskraft, der er fleksibel, mobil, taler engelsk og er it-kyndig (Anderson-Levitt 2003; Bloch et al. 2003; Little 2003). Denne prioritering har resulteret i et stigende antal internationale skoler, men også i politiske kampe og store demonstrationer mod etableringen af internationale og private uddannelser, som nogle frygter vil udgøre en trussel mod det traditionelle samfunds værdier. Som Daun argumenterer, står nationalstaten i dag ofte over for et dilemma, når den skal udvikle en national uddannelsespolitik. Den skal på den ene side sikre uddannelsernes relevans for arbejdsmarkedet, hvilket indebærer, at de er globalt konkurrencedygtige, og på den anden side skal den også imødekomme et lokalt behov for at bevare en stærk national kulturel identitet (Daun 2002). Tennekoon (1988) viser, hvorledes udvikling og forandring i Sri Lanka ofte er blevet formidlet som en videreførelse af traditionerne for at få politisk opbakning, og Wickramasinghe (2006) viser, hvilken kritik og modstand en international orientering og tilstedeværelse kan generere. De singalesiske skoleelever befinder sig i et felt præget af konstante forandringer og forhandlinger af forholdet mellem tradition og modernitet. Regionen, de bor i, er i særdeleshed knyttet til traditionen, og den stærke betoning af buddhismen og den singalesiske kultur i skolen kan danne grundlag for konflikter, hvis internationale, ikke-singalesiske dagsordener bliver for dominerende, således som det er sket tidligere.

Sri Lanka er et pluralistisk samfund med flere etniske grupper, og selv om alle grupper anerkendes i forfatningen, indtager buddhismen og det singalesiske sprog en privilegeret position.¹⁴ Det gælder også inden for uddannelsessystemet, hvor det tamilske og muslimske mindretal, på trods af forbedringer i uddannelsespolitikken, oplever, at de diskrimineres i tildelingen af ressourcer, og at det singalesiske perspektiv dominerer indholdet i undervisningsmaterialet (Bush & Saltarelli 2000; Perera 2006). Skolen er en samfundsmæssig institution, hvor der foregår en kulturel subjektiviseringsproces, som knytter dannelsen og disciplineringen af børn tæt til konstruktionen af nationalstaten (Ong 1996:738). I min analyse af de tamilske og muslimske skoleelever konkluderede jeg blandt andet, at de gennem deres erfaringer i skolen lærer, at de er en minoritet med færre rettigheder og muligheder (Sørensen 2008). De singalesiske børn lærer at være gode samfundsborgere og sætter, som jeg har vist, det lig med at være en god buddhist. De lærer også, som en af eleverne skriver i sin stil, at „Sri Lanka er et buddhistisk land, og dannelsen af en god samfundsborger er et godt tegn for landet“ (10. klasse, V-EC1). Og det er udsagn som dette, de små nuancer i sproget, som får mig til at tøve og se de små sprækker i den ellers upåklagelige skolehverdag. Det er vigtigt at påpege, at ingen af eleverne på nogen måde giver udtryk for manglende respekt eller had over for hverken tamilerne eller muslimerne. Mange udviser endda stor sympati og solidaritet med de tamilske børn,

som krigen har frarøvet muligheden for en uddannelse. Min pointe er, at de singalesiske elever, formentlig ganske ubevidst, tilegner sig og reproducerer en hegemonisk kulturel diskurs om medborgerskab, som er singalesisk (og ikke sri-lankansk), som set indefra er moralsk ren, men som set fra andre (etniske) positioner virker undertrykkende. Sri Lankas historie viser, at buddhismen både indeholder potentialet for tolerance, næstekærlighed og respekt og for en voldelig kamp for at beskytte disse værdier, og at det politiske lederskab spiller en afgørende legitimerende rolle.

I anerkendelse af at skolen er en vigtig scene for konstruktionen af medborgerskab og identitet, investeres der i disse år mange ressourcer i undervisning i medborgerskab og rettigheder verden over. Håbet er, at man derved kan reducere politisk vold, fundamentalisme, terrorisme, xenofobi og social eksklusion og skabe mere demokrati, respekt for menneskerettigheder og større social sammenhængskraft. Indsatsens næsten globale karakter gør det besnærende at tro, at begreber og værdier deles og forstås nogenlunde ens. I denne artikel viser jeg, at det ikke er tilfældet, og pointerer vigtigheden af at forstå, hvordan medborgerskab er forankret i lokale kulturelle og moralske videnstraditioner. Måske endnu vigtigere viser jeg, at selv om den lokale tradition har meget at byde på, foregår konstruktionen af medborgerskab i en politisk kontekst, hvor der er konkurrerende interesser og forståelser. Af denne grund indeholder konstruktionen af medborgerskab også altid et element af konflikt.

Noter

1. Koden i parentes angiver skole og essay for identifikation af kilder.
2. Singaleserne udgør med 74 % Sri Lankas flertal. De to største minoritetsgrupper er tamilerne (18 %) og muslimerne (7 %).
3. Alle citater i engelsk original er oversat til dansk af forfatteren.
4. I 2006 lavede jeg feltarbejde blandt tamilske og muslimske skoleelever og lærere med samme fokus (se Sørensen 2008).
5. Rettighedsperspektivet var langt mere udpræget blandt de muslimske og især de tamilske skoleelever, hvilket jeg argumenterer for hænger sammen med en historisk erfaring og identitetskonstruktion som marginaliseret og diskrimineret minoritet (se Sørensen 2008).
6. I perioden 1945 til 1965 steg antallet af skoler fra 2395 til 9550 og procentsatsen for indskrevne elever fra 57,3 % til 74,4 % (Lindberg 2005:90). I 2006 er der 9714 skoler, og 98 % af drengene og 97 % af pigerne indskrives i grundskolen (<http://www.statistics.gov.lk/education/SUMMARY%20TABLES%202006.pdf>). Alfabetiseringsgraden ligger på samme niveau (http://www.unicef.org/infobycountry/sri_lanka_statistics.html).
7. For forskellige kritiske perspektiver på forholdet mellem globalisering og national uddannelsespolitik, se Anderson-Levitt (2003), Tikly (2001) og Daun (2002).

8. Anuradhapura, der er navnet på både distriktet og distriktshovedstaden, ligger i den tørre zone 200 km nord for landets hovedstad Colombo. Byen har i dag 746.000 indbyggere, hvoraf 90,7 % er singalesere, 8,3 % muslimer og 0,8 % tamiler (<http://www.statistics.gov.lk/PopHouSat/PDF/Population/p9p8%20Ethnicity.pdf>).
9. Buddhismen i Sri Lanka tilhører theravada, den ældste og mest konservative retning.
10. Singalesisk kultur beskrives ofte som en landsbykultur, der bygger på tre elementer: templet, vandreservoaret og rismarkerne. I denne udlægning er der specifik reference til Anuradhapura-regionen, hvorfra buddhismen udsprang, og hvor de historiske konger etablerede kolossale overrislingsanlæg, som gjorde det muligt at dyrke ris i den ellers tørre region og skabe den singalesiske civilisation (Tennekoon 1988; Sørensen & Vincent 2001; Woost 1993). Under feltarbejdet bad jeg skoleeleverne tegne eller male et billede af deres skole eller landsby, og det romantiske, stereotype billede af den traditionelle singalesiske landsby (*purana gama*) gik igen på mange tegninger og malerier.
11. Jeg har to gange boet og lavet feltarbejde af et års varighed i regionen (1990, 1999), og jeg har beskæftiget mig med Sri Lanka siden midten af 1980'erne, hvilket giver mig særlige forudsætninger for at forstå og fortolke elevernes udsagn.
12. Jeg modtog i alt knap 30 stile, ligeligt fordelt på de tre temaer, og alle stile er inddraget i arbejdet med denne artikel.
13. Erkendelsesrejsen begyndte for cirka 2500 år siden, da en ung prins i Himalaya-bjergene ved navn Siddharta besluttede sig for at finde ud af, hvordan livet var uden for kongepaladset, fordi han på trods af stor rigdom ikke var lykkelig der. Udenfor mødte han megen lidelse, og de efterfølgende år søgte han at finde en måde, hvorpå man kunne undgå livets lidelser. Den unge prins forsøgte at finde lykken gennem både asketisk tilværelse og nydelse, men ingen af de ekstreme veje reducerede lidelsen, tværtimod. Derfor konkluderede han, at kun en gylden middelvej og indsigt om tilværelsens rette sammenhæng fører til ægte lykke (nirvana). Det er i dette erkendelsens øjeblik, at Siddharta bliver Buddha (den oplyste), der af buddhister betragtes som en lærer, der kan vise dem vejen fra endeløse genfødsler og lidelse (*samsara*) til nirvana. Læren sammenfattes i De Fire Ædle Sandheder, som er *dukkha*: Alt verdslig liv er utilfredsstillende og indebærer lidelse, *samudaya*: Lidelsen har en årsag, som er indbildning, forudindtaget, grådighed, had, arrogance og misundelse, *nirodha*: Der findes en ende på lidelse, som er nirvana, og *magga*: Der er en vej, som leder ud af lidelsen, *Den ottedelte vej*, også kaldet Den Gyldne Middelvej (se Radhakrishnan 1950; Narada 1973).
14. Dette er et gennemgående tema i litteraturen om singalesisk nationalisme og den væbnede konflikt mellem regeringen og De Tamilske Tigre, se for eksempel Kapferer (1988), Spencer (1990a, 1990b), Tambiah (1992) og Woost (1993).

Nøgleord: buddhisme, disciplin, etnicitet, konflikt, modernisering, moralsk fællesskab.

Litteratur

Anderson-Levitt, Kathryn (ed.)

2003 A World Culture of Schooling? I: K. Anderson-Levitt (ed.): Local Meanings, Global Schooling. *Anthropology and World Culture Theory*. S. 1-25. New York: Palgrave Macmillan.

Bénéï, Véronique (ed.)

2005 Manufacturing Citizenship. Education and Nationalism in Europe, South Asia and China. London: Routledge.

- Bloch, Marianne, Thomas S. Popkewitz, Kerstin Holmlund & Ingeborg Moqvist (eds.)
2003 Governing Children, Families and Education. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bush, Kenneth & Diana Saltarelli
2000 The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding
Education for Children. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Chatterjee, Partha
2004 The Politics of the Governed. Reflections on Popular Politics in Most of the
World. New York: Columbia University Press.
- Daun, Holger
2002 Globalization and National Education Systems. I: H. Daun (ed.): Educational
Restructuring in the Context of Globalization and National Policy. S. 1-32. New
York: Routledge Falmer.
- Gaonkar, D. P.
2002 Toward New Imaginaries: An Introduction. *Public Culture* 14(1):1-19.
- Ginige, Indira Lilamani
2002 Education Research for Policy and Practice: Secondary Education Reforms in Sri
Lanka. *Educational Research for Policy and Practice* 1:65-77.
- Gombrich, Richard & Gananath Obeyesekere
1988 Buddhism Transformed. Religious Change in Sri Lanka. Princeton: Princeton
University Press.
- Hillersdal, Line
2009 The Education Path. Specialrækken nr. 525. Institut for Antropologi, Københavns
Universitet.
- Jeffery, Patricia
2005 Introduction: Hearts, Minds and Pockets. I: R. Chopra & P. Jeffery (eds.):
Educational Regimes in Contemporary India. S. 13-38. New Delhi: Sage
Publications.
- Kabeer, Naila (ed.)
2005 Inclusive Citizenship. Meanings & Expressions. London: Zed Books.
- Kapferer, Bruce
1988 Legends of People, Myths of State. Violence, Intolerance, and Political Culture in
Sri Lanka and Australia. Washington & London: Smithsonian Institution Press.
- Kennedy, Kerry J.
2004 Searching for Citizenship Values in an Uncertain Global Environment. I: W.O.
Lee, D.L. Grossman, K.J. Kennedy & G.P. Fairbrother (eds.): Citizenship
Education in Asia and the Pacific. S. 9-24. Hong Kong: Kluwer Academic
Publishers.
- Lee, W.O.
2004a Emerging Concepts of Citizenship in the Asian Context. I: W.O. Lee, D.L.
Grossman, K.J. Kennedy & G.P. Fairbrother (eds.): Citizenship Education in Asia
and the Pacific. S. 25-35. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- 2004b Perceptions of Citizenship Qualities Among Asian Educational Leaders. I: W.O.
Lee, D.L. Grossman, K.J. Kennedy & G.P. Fairbrother (eds.): Citizenship
Education in Asia and the Pacific. S. 137-55. Hong Kong: Kluwer Academic
Publishers.

- 2004c Concepts and Issues of Asian Citizenship: Spirituality, Harmony and Individuality. I: W.O. Lee, D.L. Grossman, K.J. Kennedy & G.P. Fairbrother (eds.): Citizenship Education in Asia and the Pacific. S. 277-88. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- Lindberg, Jonas
2005 Education for All in Times of Global Transformations. Aspirations and Opportunities of Poor Families in Marginal Areas of Sri Lanka. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturgeografi, Handelshøjskolen ved Göteborg Universitet.
- Lister, Ruth
2003 [1997] Citizenship. Feminist Perspectives. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Little, Angela
2003a Education for All: Policy and Planning. Lessons from Sri Lanka. Sevenoaks: DFID Education Publications.
2003b Labouring to Learn: Towards a Political Economy of Plantations: People and Education in Sri Lanka. Colombo: Social Scientists' Association.
- Matthews, Bruce
1995 University Education in Sri Lanka in Context: Consequences of Deteriorating Standards. Pacific Affairs 68(1):77-94.
- Ministry of Education, Sri Lanka
Historical Overview of Education in Sri Lanka. http://www.education.gov.lk/Education_his_1.1.html (hentet september 2009).
- Narada, Mahathera
1973 The Buddha and His Teachings. Kandy: Buddhist Publications Society.
- Ong, Aihwa
1996 Cultural Citizenship as Subject-Making. Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States. Current Anthropology 37(5):737-62.
- Perera, Lal, S. Wijetunge & A.S. Balasooriya
2004 Education Reform and Political Violence in Sri Lanka. I: S. Tawil & A. Harley (eds.): Education, Conflict and Social Cohesion. Studies in Comparative Education. S. 375-433. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Perera, Sasanka
2006 Sri Lankan Education System as a Reflection of Society's Ruptures: A Conceptual and Theoretical Exploration. http://www.education.gov.lk/nec/documents/nec_rs_007.pdf (hentet 20. juli 2006).
- Ponnambalam, Satchi
1983 Sri Lanka. The National Question and the Tamil Liberation Struggle. London: Zed Books.
- Radhakrishnan, S.
1950 The Dhammapada. Madras: Oxford University Press.
- Spencer, Jonathan
1990a A Sinhala Village in a Time of Trouble. Politics and Change in Rural Sri Lanka. Delhi: Oxford University Press.
- Spencer, Jonathan (ed.)
1990b History and the Roots of Conflict. London: Routledge.

- Sørensen, Birgitte Refslund
 2008 The Politics of Citizenship and Difference in Sri Lankan Schools. *Anthropology & Education Quarterly* 39(4):423-43.
- Sørensen, Birgitte Refslund & Marc Vincent (eds.)
 2001 *Caught Between Borders: Response Strategies of the Internally Displaced*. London: Pluto Press.
- Tambiah, Stanley Jeyaraja
 1992 *Buddhism Betrayed? Religion, Politics and Violence in Sri Lanka*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, Charles
 2002 Modern Social Imaginaries. *Public Culture* 14(1):91-124.
 2004 *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Tennekoon, N.S.
 1988 Rituals of Development: The Accelerated Mahaweli Development Programme of Sri Lanka. *American Ethnologist* 15:294-310.
- Tikly, Leon
 2001 Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework. *Comparative Education* 37(2):151-71.
- Van der Horst, Josine
 1995 *Who is He, What is He Doing? Religious Rhetoric and Performances in Sri Lanka During R. Premadasa's Presidency (1989-1993)*. Sri Lanka Studies Series 2. Amsterdam: Free University Press.
- Wickramasinghe, Nira
 2006 *Sri Lanka in the Modern Age. A History of Contested Identities*. London: Hurst and Company.
- Woost, Michael D.
 1993 Nationalizing the Local Past in Sri Lanka: Histories of Nation and Development in a Sinhalese Village. *American Ethnologist* 20(3):502-21.