

MEDBORGERIDEALER I FORANDRING

Unge elevers fremtidsdrømme i det vestlige Nepal

BIRGITTE LIND

Anusha sidder og kigger i sin samfundsfagsbog: Den er flere år gammel. Vi har revet mange sider ud af bogen. Der plejede at sidde fotografier af kongen og dronningen. Da min storebror gik i 9. klasse for tre år siden og brugte den samme bog, var det hele anderledes. Der var krig, men Nepal var stadig et kongedømme. Efter folkets krig fik vi besked på, at kongebillederne skulle hives ud af bøgerne. Før ville vi være blevet slået, hvis vi havde gjort sådan noget. Det er også mærkeligt, at man pludselig kan beslutte, at kongen skal væk. Vi har altid lært, at vi skulle være stolte af kongen. Vi bad foran hans billede hver dag. Nu er det slut, og jeg tror, at det er godt, men er ikke sikker ...

Skolen er et vigtigt omdrejningspunkt, når omfattende politiske forandringer skal gøres til hverdagspraksis. Den er en central arena for at undersøge, hvilken indflydelse politisk transition har på statslige såvel som unge menneskers medborgeridealer, da den er stedet, hvor „børn lærer at blive medborgere“ (Wilson 2002:313).¹

I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i unge² mellemskoleelevers fremtidsdrømme diskutere skolens og de unges medborgeridealer i den politiske transition i Nepal efter afslutningen på et årtis voldelig konflikt. Studier af unge i postkonfliktsituationer har næsten udelukkende fokuseret på Afrika (Turner 2004; de Boeck & Honwana 2004; Boyden & de Berry 2004; Vigh 2006) og på de unge, der deltog eller blev inddraget i voldelige og spektakulære hændelser under konflikten. Det udelader de unge, der som eleverne i mit studie har levet deres liv i en kontekst af konflikt uden at været aktivt involveret. I Nepal gælder det størstedelen af de unge. Flere antropologiske studier har beskæftiget sig med samspillet mellem skolen og unge i Nepal før og under konflikten (Caddell 2005; Valentin 2005; Madsen 2007). Mit studie ligger i forlængelse af disse, men undersøger et i forskningen underrepræsenteret ruralt område og fokuserer på en transitionsperiode, hvor vigtigheden af unges samfundsrolle er særdeles udtalt.

Jeg analyserer her dannelsen af medborgeridealer med udgangspunkt i de unges fremtidsdrømme for at fremhæve en analytisk pointe – at unge ikke blot passivt reproducerer skolens idealer (jf. Valentin 2005), men aktivt fortolker og approprierer dem ikke mindst i drømmen og håbet, der knyttes til fremtiden. Mit argument er, at medborgeridealene, der udtrykkes i de unges fremtidsdrømme, skabes i en dialektik mellem stærke historiske rødder, nye lighedsideal, konflikten og den nuværende transition. Jeg håber at vise, hvordan fremtidsdrømme som analytisk optik kan kaste lys på denne dialektik og samtidig indikere kimen til social forandring.

Mit studie finder sted i en politisk transitionsperiode. Normalt betegner transition en forandringsproces fra et til noget andet. I dette tilfælde er begrebet transition betegnende for en overgangsfase, hvis endemål endnu er delvist ukendt. Dette er kendt fra andre politiske omvæltninger efter voldelig konflikt (O'Donnell et al. 1986). Nepal blev et demokrati i 1990, hvilket markerede en transition til en politisk turbulent tid, der fra 1996 forværredes af maoistisk oprør. Efterhånden som maoisternes modstand tog til, indskrænkede kongen gradvist den parlamentariske magt. 1990 markerede dog samtidig begyndelsen på en æra med internationalt funderede rettigheder, hvilket har skabt nogle af de medborgeridealer, som både skolen og de unge fremfører i dag. Den nuværende transition, eller den anden fase af en overordnet transition mod demokrati, hvis man anskuer det som et kontinuum fra skiftet i 1990, er det endelige brud med 238 års monarki som symbol på suverænitet og national samling. I mit feltområde siger folk: „Det vigtigste er, at konflikten er slut.“ Monarkiets afslutning har primært symbolsk betydning.

Fremtidsdrømmene er en vigtig markør for transitionen, for som en studerende sagde: „Nu tør vi tænke en fremtid.“ Samtidig viser studier fra andre postkonfliktlande, at unge går forrest i dannelsen af nye værdier og ikke blot er passive modtagere af dikterede idealer (Boyden & de Berry 2004:xxii), hvorfor det giver analytisk mening at fokusere på unges idealer og fremtidsdrømme i den nepalesiske transitionsperiode.

Artiklen er baseret på etnografisk feltarbejde i 2007 og 2008/9 med unge 9.-10. klasses-elever i to skoler i et bjergdistrikt („hills“) i det vestligste Nepal.³ Distriktet har adgang via en enkelt asfalteret vej til distriktsbyen. Til alle andre områder må man gå, og de fleste har derfor ikke været meget uden for distriktet. Der bor primært kasteløse kaldet dalitter og forskellige højkastegrupper i distriktet, og både kaste- og kønsdiskrimination er meget udtalt. Som de fleste distrikter i det vestligste Nepal var skolerne og de unge ofte mål for maoisternes programmer under konflikten, selv om distriktet ikke var maoistkontrolleret. Det betyder, at skolerne er blevet påvirket af maoisternes idealer, men at der ikke har været

indført maoistisk curriculum som i visse distrikter (Madsen 2007). Adgang til information er begrænset, da kun få landsbyer og byer har elektricitet, og aviser nogle gange er uger om at nå frem. Skolen er derfor en meget væsentlig kilde til information for unge og en primær arena for dannelsen af medborgeridealer.

Jeg opridser først min forståelse af medborgeridealer samt anvendelsen af fremtidsdrømme som analytisk optik. Dernæst introducerer jeg den nyere politiske historie frem til transitionen og sammenhængen med skolens medborgeridealer, da disse udgør skolens historiske fundament og en arv, som både lærere og elever trækker på. På baggrund af mit etnografiske materiale diskuterer jeg derefter fire temaer, der er fremtrædende i de unges idealer og fremtidsdrømme: udvikling, lighed, disciplin og prestige/status. Jeg analyserer ligeledes, hvordan disse fremstår i skolebøger og læreres fortolkning. Endelig reflekterer jeg over konfliktens indflydelse og maoisternes alternative idealer samt måden, hvorpå disse har influeret på de fire ovennævnte temaer. Jeg konkluderer, at de medborgeridealer, der udtrykkes i skolen, tilegnes, men ikke ukritisk adopteres af de unge. Gennem et analytisk fokus på fremtidsdrømmene finder jeg, at der er nye idealer at spore i et ellers primært historisk funderet medborgerideal. Analysen viser således, at fremtidighed (Appadurai 2004) er en vigtig del af konstitueringen af medborgeridealer, og at nye idealer peger på potentiel social forandring.

Medborgeridealer og fremtidsdrømme

Mit fokus er på medborgeridealer i skolen i Nepal, det vil sige normer for opførsel og værdier for landets medborgere, som de udtrykkes i bøger, i lærernes fortolkning af disse og i særdeleshed af de unge selv. Jeg analyserer medborgeridealer fra en antropologisk vinkel modsat de psykologiske analyser, som ellers har domineret forskning om unge i konflikt (fx Boyden & de Berry 2004; Madsen 2007) og om læring (fx Lave 2008).

Selv om erfaringer og daglige skolepraksisser i høj grad har formet de unges habitus (Bourdieu 1990; Bourdieu & Passeron 1990), argumenterer jeg for, at den ukendte og forestillede og antagne fremtid (jf. Bourdieus „illusio“, 1998) skaber nye åbninger, og at disse nye åbninger er der, hvor nye idealer reelt formuleres. Jeg arbejder i en kontekst, hvor sociale og kulturelle normer og strukturer udgør en overvejende del af unges erfaringsunivers, og jeg ser derfor disse aspekter af de unge som uadskillelige (jf. Christiansen et al. 2006). Denne tilgang indebærer, at de unges involvering i skolen ikke blot er passivt modtagende, men aktivt fortolkende og omformende (Madsen 2007:170), og at der er en balance imellem påvirkningen samt egen agens og fortolkning (Christiansen et al. 2006: 16). Det manøvrerum, hvori eleverne definerer deres fremtidsdrømme, er stærkt

påvirket af nogle bestemte, og i skolen ensartede, idealer. Ved at inddrage fremtidsdrømme som analytisk optik håber jeg dog at vise, hvordan de unge har rum til at skabe nye håb, også i en stærkt struktureret kontekst.

Forventninger til og drømme for fremtiden er ifølge Appadurai (2004:60) en kulturel kapacitet og dermed kollektivt delt. Dette er ikke blevet anerkendt, fordi „kultur er blevet set som et spørgsmål om en eller anden form for fortidighed [pastness] – nøgleordene her er vaner, skikke, arv, traditioner, [hvorimod] udvikling altid ses som fremtidig – planer, håb og mål“. Denne opdeling er kunstig og har betydet, at fremtidsaspektet har været overset i antropologien, ifølge Appadurai. Jeg vil hævde, at fremtidsdrømme ligeledes er en social kapacitet, da sociale relationer og hierarkier indikerer rammerne for fremtidsdrømmene. En vigtig grund til at se på fremtidsdrømme er, at de er et navigationsredskab (Appadurai 2004; se også Vigh 2006) og dermed et vindue ind til unges kapacitet til at manøvrere imellem indflydelse fra fortidighed, nutidighed og fremtidighed.

I min analyse af skolens påvirkning af de unge er jeg inspireret af Foucaults begreb „governmentality“ (Foucault 1991) og analyserer dermed indflydelsen af skolens medborgerideal, som de udtrykkes i adskillige daglige praksisser og relationer mellem lærere og elever, samt hvilke selvregulerende praksisser det afføder hos eleverne. Jeg følger forskere, der argumenterer for et decentreret fokus på staten og gør op med staten som en agerende enhed (Gupta 1995; van Beek 1999; Hansen & Stepputat 2001). „Skolen“ er dermed en statslig institution, der trækker på et ensartet sæt af politikker, som i praksis udøves, fortolkes og forhandles forskelligt, afhængigt af kontekst og praksis. Medborgerideal er således kontekst- og situationsafhængige.

Den traditionelle juridiske definition af medborgerskab dækker et lovmæssigt tilhørsforhold til en stat, hvilket overser folks faktiske forestillede og praktiske relation til staten. Medborgerskab og det at være medborger er et produceret og forhandlet fænomen, der defineres af folks værdier og handlinger. Denne forståelse bygger på en begrebsliggørelse af „medborgerskab“, der søger at indfange, hvordan folk modtager, reagerer på og aktivt influerer statslige politikker (Isin & Wood 1999; Gaventa 2005; Kabeer 2005). Det vil i mit studie sige, hvordan unge og lærere opfatter og forhandler, hvilke rettigheder, ansvar og kvaliteter studerende, og dermed kommende borgere, bør have.

I det følgende gennemgår jeg den politiske udviklings sammenhæng med etablering af medborgerideal i skolen frem til den nuværende transition som fundament for min senere diskussion af de unges idealer.

Skole, nation og udvikling – historisk etablering af medborgeridealer

Den politiske opbygning af nationen og etableringen af et masseskolingssystem i Nepal har været gensidigt konstituerende (Fuller 1991; Caddell 2007). Med det oligarkiske Ranastyres fald i 1950 åbnedes Nepal for omverdenen, og udviklingen af et skolesystem blev fra begyndelsen kædet tæt sammen med ønsket om *bikaas* (udvikling) og modernisering (Caddell 2007; Bista 1991; Valentin 2005). Medborgerskabsidealet i det nye spæde demokrati skulle gøre op med „det mørke“, som Nepal hidtil havde befundet sig i (Caddell 2007:259). *Bikaas* som begreb har siden været konstituerende for moderniseringsprocessen samt for de grupper, hvis liv var idealet for det udviklede. Det er blevet „idiomet, gennem hvilket forholdet mellem lokalsamfund og andre steder udtrykkes“ (Pigg 1992:499).

Fra 1960 til 1990 videreførte kongens ikke-demokratiske panchayatstyre udviklingen, men det centrale fokus var national enhed og loyalitet over for monarkiet. I skolebøgerne optrådte ord som *konge*, *royal* og *panchayat* hyppigt sammen med fotos af kongefamilien. Det blev obligatorisk at bede for kongen og synge nationalsang (Caddell 2005, 2007).

Idealet for nationen og dens borgere blev promoveret gennem sloganet „ek bhasa, ek besh, ek desh“ (et sprog, en klædedragt, en nation). Det blev præsenteret som neutralt og inkluderende, men var skabt i billedet af urbane nepalitalende højkastehinduer og dermed de grupper, der udgjorde den politiske, sociale og økonomiske elite. Skoletekster fremhævede „landsbyers tilbagestående, og etniske, rurale og ikke-hindugrupper blev marginaliseret og regnet inferiøre i forhold til Kathmandu-bosiddende højkastemedborgeres livsstil og skikke“ (Caddell 2007:264; også Burghart 1996; Shresta 1995; Pigg 1992; Valentin 2005).

I 1990 førte en folkelig opstand til indførelsen af demokrati med konstitutionelt monarki. Med den politiske forandring fulgte en redefinering af nationen og dens medborgere samt en revision af skolens rolle og indhold. Nepal blev nu præsenteret som et forenet, suverænt hinduistisk konstitutionelt monarki baseret på demokrati og bestående af adskillige etniske grupper og sprog (Hutt 1993). Udviklingsfokus blev stadig tættere knyttet til den internationale dagsorden, ikke mindst gennem verdensdeklarationen „Uddannelse til alle“ i 1990 (Valentin 2005). Som noget nyt blev Nepals diversitet anerkendt og dermed også uligheden i adgang til skolen. Uddannelsespolitikken fremhævede mangfoldighed og inklusion, og uddannelse var ikke længere et privilegium, men en ret.

Efter transitionen i 1990 blev masseskoling for alvor prioriteret (Caddell 2007; Mathema & Bista 2006). Selv om stadig flere fik adgang til skolen, var starten på demokrati præget af en kontinuerlig dominans i både politik og skolesystem af de samme ledende grupper som under Panchayat-styret (Burghart 1996), og

mange partier brugte flittigt *bandh* (nedlukning af forretningsliv, offentlige kontorer, trafik og skoler ved brug af trusler og vold) til at protestere (Hutt 2004:4). Dette er en af de mest paradoksale ytringsformer siden demokratiets indførelse (Lakier 2007), og den har ramt skolerne hårdt og bevirket, at mange unge opfatter politik som ødelæggende og selvsk.

I 1996 startede maoisternes „folkets krig“ på grund af uindfrie forventninger om udvikling og social lighed og i protest mod regeringen, som de anså for korrupt (Gellner 1997). Politiet og senere hæren, der ikke var demokratiseret, men stadig underlagt kongen, blev sat ind for at bekæmpe maoisterne i en eskalerende voldelig konflikt, der især foregik i de vestlige landområder, hvor fattigdom og ulighed er mest udbredt (Hutt 2004). Konflikten har påvirket en hel ungdomsgeneration, da de unge blev rekrutteret samt indoktrineret, truet, lokket og misbrugt af begge lejre. Skolerne var hårdt ramt af bandhs og blev en kampplads for politiske ideologier (Madsen 2007). Kongebillederne og nationalsangen blev symbol på kampen. Maoisterne krævede dem fjernet, mens hæren overvågede, at de blev æret.

I 2001 blev den siddende kongefamilie myrdet, og kong Gyanendras kroning indledte en kaotisk periode frem til monarkiets afskaffelse. Konflikten blev stadig mere voldelig (Hutt 2004), og mange skoler var blevet lukket eller manglede lærere, der var flygtet, dræbt eller blevet rekrutteret. I 2002 opløste kongen parlamentet, og i februar 2005 overtog han helt landets styring. Maoisterne tog samtidig kontrol over stadig flere områder og skoler, indtil den folkelige opstand i april 2006 tvang kong Gyanendra til at trække sig og genindsætte parlamentet. Det sidste år af konflikten var mange skoler lukket i flere perioder.

Efter fredsftalen i november 2006 fik alle skoler besked på at fjerne alle referencer til monarkiet. Maoisterne kom i folkemunde „ud af junglen“ (jf. Madsen 2007) og indgik i en overgangsregering. Skolerne fik deres råderum tilbage. I foråret 2008 blev der afholdt valg til den grundlovgivende forsamling, hvor maoisterne vandt en jordskredssejr, men ikke absolut flertal. Forsamlingen erklærede Nepal for republik og endte dermed 238 års hinduistisk monarki i Nepal, helt som maoisterne ønskede. Det indledende citat indikerer, hvordan transitionen i skolerne under mit feltarbejde var kendetegnet ved fravær: fravær af nationsforståelse, af information og helt fysisk af sider i bøgerne. Under mit andet feltarbejde kom der få nye passager om den grundlovgivende forsamling, men lærerne vidste ikke, hvordan de skulle undervise i „det nye Nepal“. „En ny skolereform, der uddanner medborgere til det nye Nepal, kommer først, når vi ved, hvad vej landet skal“, forklarede en kontorchef i Undervisningsministeriet. Indtil da arbejder både bøger, lærere og elever med idealer, der har rødder tilbage til tiden før transitionen.

Udviklingsidealet – en arv

Ram går i 10. klasse og ønsker som mange af sine klassekammerater at bruge sin skolegang til at uddanne sin landsby. Uden uddannelse er man intet, mener Ram, uddannelse er det vigtigste for at skabe en fremtid. Han siger: „Jeg ønsker at give tilbage til min landsby og familie og til mit land.“ Mange af pigerne i de to skoler ønsker at blive sygeplejersker for at kunne hjælpe med at skabe udvikling lokalt og uddanne de „uvidende og tilbagestående folk på landet“, som Anusha fra 9. klasse fortalte. Lærere og sygeplejersker er de eneste ansatte, man møder i landområderne, og udgør dermed den lokale materialisering af at „blive uddannet og hjælpe min landsby“. Flere elever sagde tillige, at de drømmer om at arbejde i en af de udviklingsorganisationer, der findes i enhver distriktsby. Sådant et job forbindes med status og er en vej ind i en verden af udvikling og forbindelser til det ikke-lokale og til en høj løn. Det er dog kun meget få, det lykkes for. Der var også flere, der fortalte, at de drømmer om at blive ingeniører og læger – de to mest prestigøse beskæftigelser i den nationale doxa. Denne drøm er dog kun realistisk for et privilegeret fåtal, da sådanne uddannelser kræver, at man har penge og kan rejse til lavlandet, Kathmandu eller Indien. Det er en fremtidsdrøm, der tydeligt viser de moderne idealer indlejret i udviklingsdiskursen.

I de unge og skolens italesættelse af udvikling er der to centrale aspekter. Det ene er det, der udtrykkes igennem fremtidsdrømmene, udvikling som noget, de uddannede kan og bør bidrage med, noget, der hjælper og skaber positiv forandring lokalt. Den anden side er det billede af ikke-udvikling, denne diskurs samtidig skaber, og som er med til at danne de unges selv billede, et billede, hvori rigtigt og forkert er knyttet til udviklingsidealet:

Lærer: Se på dette billede af en flergenerationers familie [viser en tegning af ti mennesker i forskellige aldre, der alle ser bedrøvede ud, de sidder i slidte klæder på gulvet og slås om maden]. De er så sølle og beskidte, og de slås hele tiden og har ikke nok mad, fordi de er så mange. Børnene kan ikke gå i skole, og ingen er glade. Det andet billede viser en kernefamilie [viser nu en tegning af fire smilende mennesker, en mor og far klædt i traditionelt hindu højkastetøj, to børn i skoleuniform og et bord med mad i baggrunden]. De er rene og velernærede og har ingen konflikter eller problemer. Deres to børn går i skole. Hvad er bedst – flergenerationers eller kernefamilie?

Elever: Kernefamilie.

Lærer: Hvilken familie vil I gerne have?

Elever: Kernefamilie.

Lærer: Ja, det er rigtigt, kernefamilie er bedst. Er der nogen, der gerne vil have flergenerationers familie?

[Tre piger ud af 55 elever rækker tøvende hånden op.]

Lærer: De fleste af jer vil ikke længere leve i traditionelle og gammeldags flergenerationers familier.

Dette uddrag fra en klasseobservation i 9. klasse i 2008 er et eksempel på, hvordan både skolebøger og lærernes tolkninger fremhæver en idealborger i en urban høj-kaste- og middelklassegruppes billede (Leichty 2008; Valentin 2005) og den udviklede og moderne måde at leve på, også efter at landet officielt er maoistisk ledet. Det er dette udviklingsideal, langt de fleste elever i mit studie efterstræber i personlige forhold: familie, egen fremtoning, materiel besiddelse, ønsket om at blive noget „mere“ end en landsbyboer.

Det ideal, der fremføres i bøgerne, devaluerer ofte det liv, de normer, vaner og vilkår, en stor del af de rurale unge lever under (Pigg 1992). Den diskursive produktion af den „udviklede, civiliserede og urbane borger“ (Caddell 2005:) betyder, at mange af de elever, jeg talte med, ser sig selv som tilbagestående, som denne udveksling med tre drenge fra 9. klasse indikerer:

Ram: Vi er tilbagestående [pachadi] her, vi ved ingenting og arbejder bare i landbruget.

Joshi: Ja, vi har ingen veje eller fine huse.

Mahesh: Synes du ikke også, at vi er meget tilbagestående? Vi har intet af det, der er i dit land ... eller Kathmandu ... og vi er for dovne eller sådan ... dumme ... til at gøre noget.

Ram: Vi kan arbejde i landbruget, men det giver ingen penge, så vi vil have et rigtigt job og arbejde i byen.

Mahesh: Vi vil gerne have udvikling, men de giver os aldrig noget ... så vi må selv tjene penge og hjælpe vores landsby.

Både i og uden for skolen er det normalt at omtale mit feltområde og dets befolkning som tilbagestående. Flere radioprogrammer for unge (radio er den eneste eksterne informationskilde) berettede, hvordan folk på landet er fattige og uvidende, fordi de ikke har gået i skole. De unge erfarer altså gennem kontakt med både skolen, medier og gennem deres hverdagsliv, at de er tilbagestående. Samtidig er skolegang det, der skal gøre de unge i stand til at afvige fra det, de kommer fra, og blive borgere i et andet billede end det lokale.

Maheshs sidste kommentar indikerer, hvordan udviklingsidealet også har en anden facet, der vedrører selve udførelsen af udvikling. Skolebøgerne understøtter en opfattelse af, at Nepal er afhængig af hjælp udefra. I kapitler om sociale onder, udvikling og miljø beskrives, hvordan internationale organisationer arbejder med det identificerede problem. Udvikling opfattes som noget, der gives udefra. Samtidig fremhæver skolebøgerne vigtigheden af, at den uddannede lærer fra sig og hjælper sin tilbagestående landsby. Som et nyt moderne idiom skal de tilbage og „omvende“ de uvidende. Koblingen af disse to – organisationer som synonym på udvikling og de uddannedes ansvar for at oplyse deres uuddannede egen – understøttes af den legitimitet, hvormed alle udviklingsrelaterede „pro-

grammer“, for eksempel aids-dagen, sanitetsdagen og Røde Kors-kurser, altid afholdes på skolerne og med eleverne som primære deltagere.

Udviklingsidealet indgår altså som en central del af de unges selvopfattelse og fremtidsdrømme, til trods for at begrebet stigmatiserer dem og deres rurale liv. Idealet diagnosticerer dem som tilbagestående og er samtidig „kuren“ imod den tilstand. Disse modsatrettede sider af udvikling er gensidigt konstituerende: Jo mere udviklet og uddannet de unge bliver, des mere bevidsthed får de om de dele af livet, hvor de stadig fremstår tilbagestående. Det konstruktive element i udviklingsbegrebet indgår i fremtidsdrømmene og er dermed, som Appadurai fremfører, en navigationsevne for de unge: De unge får nogle konkrete redskaber til at signalere og navigere fremtidighed. Dobbelttheden i udviklingsidealet udtrykkes tillige i de unges forståelse af udviklingsagensen som på én gang noget udefrakommende og samtidig det, der former deres drømme om selv at blive centrale udviklingsaktører. Udviklingsidealet trækker på en historisk arv, men bliver i stigende grad blandet med nye lighedsværdier og accept af forskellighed, som jeg vil diskutere i det følgende.

Lighed eller ligestilling – et nyt ideal

De fleste elever drømmer om lighed og mener, at de er i stand til at leve efter lighedsidealene i fremtiden. Lighed er ikke noget, de unge har meget erfaring med, da både kastediskrimination og kønsulighed er udtalt i den del af Nepal, hvor jeg arbejder. Siden demokratiets indførelse i 1990 og fra 1996 forstærket af maoisternes køns- og kasteideal er det blevet politisk legitimt at kæmpe for lighed (Hutt 2004; Lawothi 2007).

Anusha er den første af pigerne i sin familie, der går i skole. Hun har fået lov, fordi hun er den yngste. Hendes tre ældre søstre har arbejdet i landbruget og i huset og blev alle giftet bort, da de var omkring 11-12 år. For Anusha er skolen en mulighed for at udskyde forældrenes beslutning om hendes bryllup og for måske at gøre noget andet med livet end at blive *buhari* (svigerdatter).⁴ Hun går i 9. klasse, men ved endnu ikke, hvad hun vil bagefter, hvis det lykkes hende at bestå den svære SLC-eksamen⁵ næste år. Hun siger, hun ikke tænker på det, for det bliver hendes far, der bestemmer. Hun ønsker bare, at hun ikke bliver gift bort så tidligt.

Pigerne er stadig underlagt familiens valg, men som noget nyt er der nu flere, der får lov til at blive boende hjemme, selv om de er blevet gift, indtil de har afsluttet deres SLC-eksamen. Mange piger så helst, at de slet ikke skulle giftes, men fremhævede alle, at det ikke var en mulighed. Drømmen om at udskyde brylluppet er det mest progressive i den lokale kontekst, hvor kvindeliv byder

på husarbejde og patriarkalsk dominans. Pigerne i det vestligste Nepal får ikke som Sita i Madsens (2006) analyse mulighed for at blive uddannet i en storby og dermed blive eksponeret for andre kvindeliv, der kan skabe nye idealer og fremtidsdrømme.

I de to skoler lagde både lærere og elever vægt på, at diskrimination ikke længere praktiseres. Jeg observerede heller ikke nogen former for direkte diskrimination i skoletiden. Det er dog tydeligt, at der er markant færre piger og dalitter blandt eleverne end i befolkningen som helhed. De går tidligere ud af skolen, og de klarer sig ofte dårligere, hvilket primært skyldes diskrimination og ulighed i den lokale kontekst uden for skolen. Den eneste tydelige forskel i klasserne var, at pigerne talte markant mindre og lavere end drengene, men dette regnede de ikke for diskrimination eller ulighed. „Piger er altid mere stille og generte“ fik jeg at vide.

Siden 1990 har den nepalesiske skole fulgt den internationale agenda og i stigende grad lagt vægt på inklusion og skolen som platform for lighed og ligeværd (Valentin 2005). I skolebøgerne, for eksempel i 10. klasses samfundsfagbog, står: „Der er mange sociale onder i vores samfund, der retfærdiggøres som vores kultur og tradition. Disse sociale onder forstyrrer vejen til udvikling.“ Herefter beskrives kastediskrimination (urørlighed) og diverse kønsdiskriminerende praksisser som medgift, *chaupadi* (fysisk ekskludering af piger under menstruation), donation af piger til guder etc. Efter hver paragraf konkluderes: „Det må stoppes“ og „alle må stræbe efter at eliminere sådanne onder“. Måden, dette skal ske på, er: „... folkelig oplysning og uddannelse. Informerede og ansvarlige mennesker må starte denne proces. Vi skal være eksempler for dette.“ Med uddannelse følger altså et ansvar for at være rollemodel og for at „bekæmpe de sociale onder“. Dermed er lighedsidealet koblet til udviklingsidealet og de unges drømme om „at give tilbage, udvikle egen landsby“.

Den erkendelse, de unge har fået i skolen, gør op med den gængse kulturelle og sociale praksis, som en højkastedreng sagde: „Vi ved nu, at vi alle har samme blod. Alle er de samme.“ De skal så, ifølge skolens ideal, praktisere dette uden for skolen, hvor kasterelationerne er stærkt hierarkiske. Det er ikke nemt.

Bhuwan, en højkastepige fra 9. klasse, hvis far er samfundsfaglærer, fortalte, at hendes forældre ikke lader dalitter komme ind på deres grund. Uden for skolen tiltaler faderen dalitter i lav form, sådan som man taler til for eksempel små børn eller hunde. Når Bhuwan skal hente vand, bliver hun sendt til højkasternes kilde, som ligger i den anden ende af landsbyen. Der er vand tæt på hendes hus, som dalitterne bruger. Det anser højkasterne for at være urent. Bhuwan tror ikke på urenhed, men hun tør ikke tage vand derfra, fordi landsbyens højkaster så vil straffe hende og hendes familie. På den måde er mange unge som Bhuwan med

til at reproducere kastediskriminationen uden for skolen, imod deres egen overbevisning. Det skyldes ikke, som Bourdieu fremsætter (1990:54), at habitus guider handlinger, så de ubevidst søger at reproducere de forhold, den er skabt i, for de unge er meget bevidste om det. De føler blot ikke, at de har noget valg ifølge generationshierarkiet.

Både højkaste- og dalitelever fremhævede skolen som et rum, hvor kastediskrimination ikke findes. Når man bevæger sig fra skolen og ud i landsbyen eller byen, hvor skolerne ligger, er det tydeligt, at de medborgeridealer, der hersker i og uden for skolen, ikke er de samme. I basaren smider højkastebutiksejere byttepengene til dalitterne for at undgå berøring, dalitter er forment adgang til tempelområder og visse tebarer, og lærere, der behandler dalitelever pænt i skolen, vil ikke have dem indenfor i deres hjem.

Selv om de unge således drømmer om en fremtid uden ulighed, er de disciplinerede og gør ikke oprør. Disciplin er et centralt ideal, der i denne sammenhæng vejer tungere end fornemmelsen for lighed.

Disciplin – ideal og praksis

„Vi må være disciplinerede, så vi kan bestå vores eksamen og blive store mennesker, som kan hjælpe vores landsby – disciplin er det, der skal til, hvis vi ikke bare skal ende her“, sagde en dreng og opsummerede et centralt omdrejningspunkt for en gruppediskussion med både piger og drenge. Anusaashan, disciplin, er et af de vigtigste idealer, eleverne får med sig fra skolen, ifølge både elever og lærere.

Flere kendte studier har fremhævet disciplin som en central del af institutioner og skoling (bl.a. Foucault 1977, 1991; Bourdieu & Passeron 1990; Durkheim 2002), ligesom antropologiske studier har belyst disciplinering i skolen i Nepal (Caddell 2005; Valentin 2005). Unges egen forståelse af disciplin er dog mindre belyst, men helt central for at forstå medborgeridealer.

Det var slående, hvordan unge i otte forskellige fokusgrupper definerede disciplin nærmest ordret ens: „Altid at følge *niyam* (reglen), at respektere de ældre og elske de mindre, at være ren og pæn og ikke lave støj eller svare igen.“ De, der er disciplinerede, omtales som de udviklede, de uddannede, de, der rækker ud over det lokale (hvor det beskidte, det fordrukne, det larmende og uciviliserede hersker). I en gruppediskussion om den gode studerende gik flere disciplinære aspekter ligeledes igen: „Hårdt arbejdende, determineret, ikke råbe og larme, adlyde, være høflige og hjælpsomme.“ Det er tydeligt, at skolen har lært de unge at være selvansvarlige og selvregulerende (Foucault 1991). De unge beskriver primært disciplin som en form for underdanighed, men flere sagde også, at disci-

plin betød at „lave sine ting, at være aktiv og engageret“, hvilket er en forståelse af disciplin, der kobler sig til idealerne om selv at bidrage til udvikling.

Det disciplinerede menneske formes gennem en mangfoldighed af praksisser i skolen. Skoledagen starter med morgensamling, hvor alle elever står på række med en skulderbreddes afstand og følger militante ordrer, „attention, stand“. De synger nationalsangen, hvorefter kaptajnen råber „vores skole“, mens resten svarer „den bedste“. Dernæst råber han „vi elever“, og alle svarer „disciplinerede“. Begge dele gentages tre gange, inden han giver ordre til, at eleverne kan marchere ind til deres klasser. Disciplineringen styrkes ligeledes igennem den repeterende undervisningsform og en udbredt brug af dikotomier, især godt og dårligt samt rigtigt og forkert, jævnfør ovenstående citat om den bedste familieform.

Fysisk afstraffelse blev ofte brugt i den ene skole, når elever kom for sent, svarede forkert, glemte en bog, ikke havde lavet lektier eller talte i timen. Både elever og lærere sagde, at det er nødvendigt at slå for at gøre eleverne til gode studerende og ordentlige mennesker. Eleverne billiger afstraffelsen med forbehold. „Vi skal ikke lemlæstes, men vi skal være bange, for ellers laver man ikke sine ting og hører ikke efter“, forklarede en dreng fra 9. klasse. Det var påfaldende, at selv unge, der havde været udsat for hårdhændet behandling, og som tilmed fandt afstraffelsen uretfærdig, stadig fastholdt, at fysisk afstraffelse er godt og nødvendigt: „Det er for vores egen skyld.“ Gevinsten er at lære de færdigheder, der gør, at man kvalificerer sig som medborger, ikke mindst fordi disciplin er en af de kvaliteter, der adskiller den skolede fra den ikke-skolede (Levinson & Holland 1996). Den skole, der ligger i distriktsbyen, har afskaffet den fysiske afstraffelse med det foucaultske argument, at „unge skal lære at disciplinere sig selv“. Inspektøren anså afstraffelse for „gammeldags og uciviliseret“ og placerede dermed landsbyskolen lavere end byskolen i udviklingshierarkiet.

Disciplin er, ifølge den måde, de unge erfarer og beskriver den på, både et ideal for deres fremtid, en social egenskab og en praksis (Vigh 2006), hvilket gør dette ideal konstituerende for udviklings- og lighedsidealene. Ved en disciplineret fremtoning kan de navigere således, at de andre idealer opfyldes.

Status som ideal – thulo manchhe

Da Ram fortalte mig om sine drømme om at blive lærer, ventede han en stund, inden han sagde det, jeg har hørt fra mange andre, primært drenge: „Med uddannelse kan jeg også blive *thulo manchhe* (stort menneske) og højne mine forældre og min landsbys *ijat* [prestige/status], jeg drømmer om at ‘få et navn’.“

Thulo manchhe er dem, der har indflydelse, dem, andre lytter til, dem, som får respekt fra omgivelserne (*ijat*), og som har magt til at gennemføre ting (Bista

1991). Samtidig er thulo manchhe et begreb med en mere vidtrækkende betydning. Det refererer til hierarkiseringen af det nepalesiske samfund. Thulo manchhe har adgang til ressourcer og til at få ressourcer, og derfor er dette en forventning til mange unge mennesker, når forældrene har investeret i deres uddannelse. I de unges opfattelse er thulo manchhe også dem, der „kan få udvikling til deres landsby“, som en dalitpige formulerede det. Flere af de unge ønsker at blive thulo manchhe for at øge familiens og (for dalitter især) deres kastes eller landsbys status og renommé. Status i denne kontekst er en vigtig symbolsk kapital (Bourdieu 1990), der kan åbne døre og dermed transformeres til andre former for kapital. Betydningen af thulo manchhe er dermed også afhængig af, hvis fremtidsdrømme det indgår i. Der var især én dalitelev, som lagde meget vægt på ijat og at blive thulo manchhe. Han bestod SLC-eksamen imellem mine to feltarbejder som den første dalitelev fra den pågældende skole. For ham er thulo manchhe en, der endelig kan få de rettigheder, højkasterne altid har frarøvet dem. Han tænker, at hvis han bliver thulo manchhe „så vil de [landsbyens udviklingskomite] være nødt til at give os elledning og vand. De vil ikke længere kunne undertrykke os“.

Begrebet er ikke udbredt i lærebøgerne, men lærerne bruger thulo manchhe rosende om dem, der har klaret sig ekstra godt ved for eksempel at få en høj uddannelse eller ved at få et betalt job inde i byen. Samme lærere kan så, hvis emnet er politik, vrede forklare, at „thulo manchhe i vores land har misbrugt folkets tillid“.

De unge bruger også begrebet både negativt og positivt. Deres ønske om selv at blive thulo manchhe reflekterer således både en kulturel og social arv samt en revideret brug af begrebet, hvor en kulturelt signifikant statusbetegnelse reformuleres inden for rammerne af udviklingsidealet. Det skyldes ikke mindst maoisternes dæmonisering af lokale thulo manchhe som dem, der er skyld i dalitters og andre marginaliseredes undertrykkelse. Maoisterne var under konflikten især i opposition til de lokale thulo manchhe og havde dermed andre statusidealer, som de unge har været eksponeret for gennem skolen. Idealerne er ikke lige så tydeligt udtrykt i fremtidsdrømme, men påvirkningen fra konflikten og maoisternes idealer lader sig alligevel ane.

Idealer fremmet af konflikt og maoister

De fortalte os, at alle mennesker er lige, og at vi skulle kæmpe for loktantra [demokrati] og folkets krig. Der var ingen, der gik frivilligt med, vi var bange. Maoisterne tog os med ... nogle gange truede de os, men de behandlede os godt, når de tog os med. Der var også kvinder, der var ledere, og de tog også pigerne med.

Vi kunne godt lide deres kulturelle programmer, men ikke deres antiuddannelse. Vi vil gerne have uddannelse, og vi vil gerne have lighed, men ikke trusler og krig (dreng fra 10. klasse).

Skolen var, som under den lignende konflikt i Peru (Wilson 2001), en central arena for maoisternes oprør, og eleverne var mål for rekruttering og indoktrinering, især under den sidste del af konflikten. I mit feltområde husker de unge mest, at de ikke turde gå i skole, og at de blev taget med på flere dage lange uddannelses- og kulturprogrammer for at høre om maoisternes ideologi. Lighedsidealene, som de kendte fra skolen, fik en ekstra dimension: „De [maoisterne] kom, og selv om de var helt unge, fik de lærerne til at gøre, som de sagde. De var imod diskrimination, og de sagde, at de ville støtte dalitterne“, fortalte en pige fra 10. klasse.

Maoisterne vil have, at skolen skal være relevant for den rurale befolkning og give indsigt i landbruget samt gøre folk stolte af deres rurale tilhørsforhold. De gør op med den med en maoists ord „undertrykkende royalistiske uddannelse, som er elitær og ikke-praktisk, og som præsenteres i bøgerne“. De ønsker, at fremtidens borgere skal lære færdigheder, der kan bruges lokalt, ruralt. De fokuserer på de dele af udviklingsidealet, der lægger vægt på „at gøre noget for egen landsby og eget samfund“, men idealet, i hvis billede de kommende medborgere skal formes, er ikke den urbane højkasteelite, men hårdtarbejdende idealiserede undertrykte grupper på landet. En maoistisk studenterleder uddybede kritikken af skolesystemet således:

Vi har haft fotos af kongefamilien, der undertrykte os, og vi har lokale folk med MA-grader, som ikke kan bruges til noget. Det er grunden til, at skolesystemet er bourgeois. Vi siger, det skal være videnskabeligt og praktisk. Den ikke-praktiske uddannelse matcher ikke landets forandrede situation. Der sker ingenting ved kun at studere ‘de store konger’ [sarkastisk]. Skolesystemet burde ændres. Det burde følge elevernes ønsker og drømme og landets situation. Når studerende har bestået SLC, tager de tilbage til landsbyen og ser, hvordan deres fædre pløjer jorden. Men de kan ikke gøre det samme, for de har ikke lært noget om det. De går i skole for at få et job, men det får de aldrig.

For maoisterne er skolesystemet symptom på og kilde til undertrykkelse og ulighed. For de unge derimod er skolen det vigtigste skridt mod realisering af deres fremtidsdrømme, netop fordi de tiltrækkes af de ikke-lokale idealer. Derfor sagde mange, at selv om de var enige med maoisternes kamp mod kaste- og kønsdiskrimination og mod vold og alkoholisme, var de ikke enige i det, der blev set som antiuddannelsespolitik. Det er især erfaringerne under konflikten, der får eleverne til at tage afstand fra maoisternes skoleideal som værende imod deres fremtid:

Vi har flere timers gang til skole, og jeg vidste aldrig, om der ville være bandh [strejke]. Hver dag var vi bange for, at vi skulle møde maoisterne i junglen og blive taget med. En dag, da vi kom lidt for sent, så vi, at der stod nogle soldater fra hæren inde på skolens område. Vi hørte skud og begyndte at løbe ... vi vidste ikke, hvor vi skulle løbe hen. Derefter kom vi ikke i skole i lang tid ... vi turde ikke, og vores forældre var også bange (søskende fra 9. og 10. klasse).

Jeg kan ikke forstå, hvorfor maoisterne lader deres kamp gå ud over os skoleelever. Skolen er vores fremtid, ikke deres ødelæggende krig (dreng 10 klasse).

Konflikten var en integreret del af skolehverdagen for de unge. Der var mange bandhs (strejker), og skolerne blev nogle gange tvunget til at lukke i ugevis (se også Caddell 2007). Selv om hæren blev anset for at opføre sig værst, mener de fleste elever alligevel, at det var maoisterne, der bekæmpede skolen, en følelse, der blev bekræftet, da maoisterne dukkede op på skolen efter konflikten ophør.

En dag i juni 2007 ankom to unge maoister til den ene skole og spurgte lærerne om lov til at samle 8.-10. klasse til et orienteringsprogram. En lærer hviskede undskyldende til mig: „Vi er nødt til venligt at sige ja. De spørger, men det er ikke et spørgsmål. Selv om de ikke længere har våben med, tør vi ikke andet.“ De talte i over tre timer. Eleverne havde svært ved at koncentrere sig og småsnakkede, så det til tider var umuligt at høre parolerne. Den ene maoist sagde truende: „I må høre, hvad kammerat Nirmal siger – det er for vores fremtids og Nepals fremtids skyld! Vær disciplinerede!“ Eleverne tav og kiggede ned i jorden. De fleste hørte ikke rigtig efter, fortalte de bagefter. Dette reflekterer den måde, de unge generelt er påvirket af og håndterer konflikten og maoisternes idealer på: Det har mærket dem, de husker frygten, og samtidig er konflikten endte fundamentet for, at de tør tænke en fremtid. Maoisternes idealer vil de ikke åbent identificeres med, fordi de ikke bryder sig om retorikken imod skolen og om maoisternes association med krigen. De unge navigerer altså mellem tidligere og nuværende erfaringer – fortolker og vælger ud – i formuleringen af deres fremtidsdrømme, som jeg vil diskutere nedenfor.

Medborgerideal i forandring

„Det vigtigste er, at der er fred nu. Vi ved ikke, hvad der kommer, og det hele sker alligevel inde i Kathmandu. Det vigtigste er, at der er fred. Vi kan tænke en fremtid nu.“ Udtalelsen fra en gruppediskussion peger på en central indsigt i denne artikel: Enden på konflikten i Nepal er starten på en fremtid for de unge elever i mit studie. Transitionen udgør det kontekstuelle bagtæppe, der muliggør, at de kan navigere efter deres fremtidsdrømme og søge at leve op til deres idealer som kommende medborgere.

Flere idealer har stærke historiske rødder, hvor udviklingsidealet er det mest fremtrædende. Idealet er på én gang en stigmatisering af deres rurale liv og midlet til at distancere sig fra det lokale. Samtidig er udviklingsagensen både de unges ansvar og synonymt med noget udefrakommende. Lighedsidealet, der blev introduceret med demokratiets indførelse, udgør en kollektiv fremtidsdrøm, og det er et ideal, der i praksis udelukkende tilhører skolens arena. De unges navigation mellem arenaer, hvor idealet kan udledes henholdsvis nutidigt (i skolen) og fremtidigt (i dagliglivet), viser, at de er i stand til bevidst at fortolke og reflektere over brugen af idealer. De ønsker ikke at reproducere de forhold, deres habitus er dannet af, men gør det alligevel i praksis helt bevidst, fordi generations- og autoritetsidealene uden for skolen endnu er stærkere end de unges tro på de nye medborgeridealene. De unge er tålmodige og venter på at blive legitime medborgere, „dem, der bestemmer i landsbyen“, hvis idealer vil guide den fremtidige sociale praksis. De unges daglige skoleerfaringer har altså markant indvirkning på deres medborgeridealene, og nye idealer kan potentielt, som Appadurai fremfører, „flytte horisonter“ i fremtiden.

Skolen er stadig den primære producent af medborgeridealene. Afslutningen på konflikten og kongens afsættelse fremstår abrupt og uklart i de unges bevidsthed og har ikke rokket ved deres grundlæggende idealer. De unges fremtidsdrømme reflekterer idealer om udvikling, disciplin og status, der alle har historiske rødder. Den neoliberale uddannelsesdiskurs, der siden 1990 har fået lighed og inklusion ind i den nepalesiske skole, er samtidig blevet styrket af de unges møde med maoisternes idealer og praksis. Mange unge tager dog afstand fra maoisternes uddannelsesidealene, som eleverne anser for værende antiuddannelse og for at modarbejde deres fremtidsdrømme. Endelig giver den nuværende transition mulighed for et nyt „kollektivt fantasirum“ (de Boeck & Honwana 2005: 12), hvor nye idealer er i deres spæde formering, som de unge viser med deres ideer om at blive ligeværdige thulo manchhe, der kan komme tilbage og udvikle deres tilbagestående landsby og samfund.

Jeg har primært behandlet eleverne under en kollektiv betegnelse, hvilket indikerer, at jeg har fundet, at fremtidsdrømmene i høj grad, som Appadurai (2004) argumenterer, er kollektive. Jeg er ikke blind for kaste- og kønsuligheder, men ønsker at vise, at netop skolens stærke lighedsfokus kommer til udtryk i de unges idealer. Samtidig er fremtidsdrømme både en kulturel og en social kapacitet. De rurale unge pigers drømme om ikke at blive buhari er kulturelt og socialt uacceptable, hvorfor en modificeret drøm om udsættelse af brylluppet viser deres navigation mellem idealerne i skolen og uden for skolen.

Min diskussion af rurale mellemskoleelevers fremtidsdrømme og de idealer, disse udtrykker, viser altså, at skolen stadig er en stærk producent af medborger-

idealer. Det er dog også tydeligt, at de unge ikke passivt adopterer alt, hvad skolen præsenterer dem for. De fortolker, omdanner og tilegner sig idealerne, således at de kan navigere mellem fortidighed, nutidighed og fremtidighed. Dermed er fremtidsdrømmene udtryk for de unges habitus, det, de er formet af, men også for, hvordan *illutio* skaber håb om noget nyt. Medborgerdannelse gennem skolen er også funderet i fremtidighed, for selv om det er en nutidig praksis, er det i fremtiden, at de unge kan udleve idealerne. Dermed er navigation med fremtiden som mål implicit i den unges fortolkning af idealerne i skolen, og det er måske her kimen til social forandring skal findes.

Noter

1. Skolebøgerne fremhæver i deres introduktion uddannelse som det, der kvalificerer som medborger (også Valentin 2005:7).
2. Unge er ikke en absolut kategori, men en levet erfaring, hvis definition sjældent afgøres af alder, men af sociale og kulturelle forhold knyttet til overgangen mellem barndom og voksenliv (fx Christiansen et al. 2006). Her bruger jeg det om eleverne.
3. Skolesystemet i Nepal har haft grundskole fra 1.-5. klasse, mellemskole fra 6.-8. klasse, højere mellemskole 8.-10. og dernæst 11.-12. klasse.
4. Buhari er lavstatusbetegnelse samt en arbejdsbetegnelse. Det betyder, at man overflyttes til og underlægges et andet hushold. Buhari er den, der arbejder mest, står tidligst op, går sidst i seng, får sidst mad osv. At blive buhari betyder ofte mange års lidelse og ensomhed (Bennett 2002).
5. School Leaving Certificate er den nationale afgangseksamen. I de to skoler dumper over 50 procent årligt til eksamen, hvilket ikke er usædvanligt.

Nøgleord: medborgerskab, medborgeridealer, fremtidsdrømme, unge, skolegang, politisk forandring, Nepal

Litteratur

Appadurai, Arjun

2004 The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. I: V. Rao & M. Walton (eds.): Culture and Public Action. Stanford: Stanford University Press.

Bennet, Lynn

2002 Dangerous Wives and Sacred Sisters: Social and Symbolic Roles of High-Caste Women in Nepal. Kathmandu: Mandala Publications/ New York: Columbia University Press.

Bista, Dor Bahadur

1991 Fatalism and Development: Nepal's Struggle for Modernisation. Calcutta: Orient Longman.

- Bourdieu, Pierre
 1990 The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press.
 1998 Acts of Resistance: Against New Myths of Our Time. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron
 1990 Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Boyden, Jo & Joanna de Berry
 2004 Introduction. I: J. Boyden & J. de Berry (eds.): Children and Youth on the Front Line. Ethnography, Armed Conflict and Displacement. New York: Berghan Books.
- Burghart, Richard
 1996 The Conditions of Listening: Essays on Religion, History and Politics in South Asia. Delhi: Oxford University Press.
- Caddell, Martha
 2005 Discipline Makes the Nation Great: Visioning the Nepali Nation-State Through Schools. I: V. Benei (ed.): Manufacturing Citizenship: Education and Nationalism in Europe, South Asia and China. S. 76-103. London:Routledge.
- Caddell, Martha
 2007 Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, Development and the Nepali Nation-state. I: K. Kumar & J. Oesterheld (eds.): Education and Social Change in South Asia. New Delhi: Orient Longman.
- Christiansen, Catrine, Mats Utas & Henrik E. Vigh
 2006 Navigating Youth, Generating Adulthood. I: C. Christiansen, M. Utas & H.E. Vigh (eds.): Navigating Youth, Generating Adulthood. Social Becoming in an African Context. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- De Boeck, Filip & Alcinda Honwana
 2005 Introduction: Children and Youth in Africa. I: A. Honwana & F. de Boeck (eds.): Makers and Breakers: Children and Youth in Postcolonial Africa.Oxford: James Currey.
- Durkheim, Emile
 2002 Moral Education. New York: Dover Publications.
- Foucault, Michel
 1977 Discipline and Punish: The Birth of the Prison. London: Penguin.
 1991 Governmentality. I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.): The Foucault Effect: Studies in Governmentality. London: Harvester Wheasheaf.
- Fuller, Bruce
 1991 Growing-Up Modern. The Western State Builds Third World Schools. New York, London: Routledge.
- Gaventa, John
 2005 Forord. I: N. Kabeer (ed.): Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. Sussex: IDS.
- Gellner, David N., John Whelpton & Joanna Pfaff-Czarnecka (eds.)
 1997 Ethnicity and Nationalism in a Hindu Kingdom: The Politics of Culture in Contemporary Nepal. Amsterdam: Harwood.
- Gupta, Akhil
 1995 Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, The Culture of Politics and The Imagined State. American Ethnologist 22(2):375-402.

- Hansen, Thomas Blom & Finn Stepputat
 2001 Introduction. I: T.B. Hansen & F. Stepputat (eds.): *States of Imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham & London: Duke University Press.
- Hutt, Michael
 1993 *Drafting the 1990 Constitution*. I: M. Hutt (ed.): *Nepal in the Nineties: Versions of the Past: Vision for the Future*. Delhi: Oxford University Press.
 2004 Introduction: *Monarchy, Democracy and Maoism in Nepal*. I: M. Hutt (ed.): *Himalayan People's War: Nepal's Maoist Rebellion*. London: Hurst & Company.
- Isin, Engin F. & Patricia K. Wood
 1999 *Citizenship and Identity*. London. Sage Publications.
- Kabeer, Naila
 2005 Introduction: *The Search for Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions in an Interconnected World*. I: N. Kabeer (ed.): *Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions*. Sussex: IDS.
- Lakier, Genevieve
 2007 *Illiberal Democracy and the Problem of Law: Street Protest and Democratization in Multiparty Nepal*. I: M. Lawothi (ed.): *Contentious Politics and Democratisation in Nepal*. New Delhi: Sage.
- Lave, Jean
 2008 *Epilogue: Situated Learning and Changing Practice*. I: A. Amin & J. Roberts (eds.): *Community, Economic Creativity and Organisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, Bradley A. & Dorothy Holland
 1996 *The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction*. I: B.A. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (eds.): *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: Suny Press.
- Lawothi, Mahendra
 2007 *Contentious Politics in Democratizing Nepal*. I: M. Lawothi (ed.): *Contentious Politics in Democratizing Nepal*. New Delhi: Sage.
- Liechty, Mark
 2008 *Suitably Modern: Making Middle Class Culture in Kathmandu*. Kathmandu: Martin Chautari.
- Madsen, Ulla
 2006 *Imagining Selves. School Narratives from Girls in Eritrea, Denmark and Nepal*. *Young* 14(3):219-33.
 2007 *Mellem skolen og 'junglen': ungdom, uddannelse og konflikt i Nepal*. I: K. Valentin & C. Christensen (red.): *Unge liv i Syd: Beretninger om børn og unge i udviklingslande*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mathema, Kedar B. & Min B. Bista
 2006 *Study on Student Performance in SLC*. Nepal: Ministry of Education and Sports.
- O'Donnell, Guillermo, Philippe C. Schmitter & Laurence Whitehead
 1986 *Transitions from Authoritarian Rule: Latin America*. London and Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Pigg, Stacey L.
1992 Inventing Social Categories through Space: Social Representation and Development in Nepal. *Comparative Studies in Society and History* 3:491-513.
- Shrestha, Nanda
1995 Becoming a Development Category. I: J. Crush (ed.): *Power of Development*. London og New York: Routledge.
- Turner, Simon
2004 Vrede unge mænd. Globalisering, marginalisering og mobilisering. *Den Ny Verden* 3:7-13.
- Valentin, Karen
2005 Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- van Beek, Martijn
1999 Hill Councils, Development, and Democracy: Assumptions and Experiences from Ladakh. *Alternatives* 24.
- Vigh, Henrik
2006 Social Death and Violent Life Chances. I: C. Christiansen, M. Utas & H.E. Vigh (eds.): *Navigating Youth, Generating Adulthood. Social Becoming in an African Context*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Wilson, Fiona
2001 In the Name of the State? Schools and Teachers in an Andean Province. I: T.B. Hansen & F. Stepputat (eds.): *State of Imagination: Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. London/Durham: Duke University Press.