

TIDSSKRIFTET ANTROPOLOGI NR. 62

SKOLE

INDHOLD

Birgitte Refslund Sørensen, Laura Gilliam og Karen Walторp INTRODUKTION Skolens børn og samfundets borgere	3
Birgitte Refslund Sørensen „DEN GODE SAMFUND SBORGER ER BUDDHIST!“ Medborgerskabsforståelser i singalesiske skoler, Sri Lanka	19
Birgitte Lind MEDBORGERIDEALER I FORANDRING Unge elevers fremtidsdrømme i det vestlige Nepal	45
Marie Larsen Ryberg POSTSOCIALISTISKE SVAR Skolelærere og „modernisering“ af grundskolen i Brčko, Bosnien-Hercegovina	65
Susanne Bregnbæk DEN KINESISKE DRØM OM HARVARD	87
Lotte Meinert og Mette Kølner HÅBETS FÆLDE? Fortryllelse og universel skolegang i Uganda og Tanzania	103
Karen Walторp UDDANNELSE OG OPPOSITION Marginalisering og manglende medborgerskab i den farvede township Manenberg	127
Laura Gilliam DEN GODE VILJE OG DE VILDE BØRN Civiliseringens paradoks i den danske skole	153
KANDIDATSPICIALER OG PH.D.-AFHANDLINGER OM SKOLE OG UDDANNELSE	175
REVIEW	
Nathalia Bricnet og Brit Ross Winthereik DER ER FEDTEDE FINGERAFTRYK OVERALT PÅ TAL Introduktion til Helen Verrans bog (2001) Science and an African Logic	179

ANMELDELSER

Laura Gilliam: *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn* 189
Anmeldes af Gry Ellegaard Thorsen

Kirsten Hastrup (red.): *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik* 191
Anmeldes af Jacob Clemmesen

Bodil Selmer: *Fyrmesteren. Beretning om et liv på kanten af havet. Chr. Heering 1843-1905* 198
Anmeldes af Kirsten Rønne

REDAKTIONEN HAR MODTAGET 202

FORFATTERLISTE 203

ENGLISH SUMMARIES 205

GAMLE OG KOMMENDE NUMRE 211

INTRODUKTION

SKOLENS BØRN OG SAMFUNDETS BORGERE

BIRGITTE REFLUND SØRENSEN, LAURA GILLIAM OG
KAREN WALTORP

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

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

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

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

Skolen som analytisk felt

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

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

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

Et antropologisk perspektiv på medborgerskab

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

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

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

Skolen som arena for konstruktionen af samfundsborgere

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

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

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

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

Social mobilitet

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

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

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

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

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

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

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

Moralske landskaber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Skolens nationale forankring – medborgerskab og alternative fællesskaber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Litteratur

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

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

„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, kommunikeres 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 landsbykoler.

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 suverænitet 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 paradigmatisk 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 ottedelte 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, stjæle, 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 betydningsparallellel 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 læremestre 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 uselvisk 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, vandreservoiret 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.

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 suverænitæt 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 højkaste- 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 lighedsideal 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, vredt 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 maoisterens 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 maoisterens 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.

POSTSOCIALISTISKE SVAR

Skolelærere og „moderniseringen” af grundskolen i Brčko, Bosnien-Hercegovina

MARIE LARSEN RYBERG

Der er maskebal på en grundskole i provinsbyen Brčko i det nordøstlige Bosnien. Fem-seks elever fra hver af de fire 2. klasser er klædt ud og er alle samlet i et stort klasselokale foran forældre og børn. Den første gruppe, der præsenterer sig foran tavlen, fortæller, at de kommer fra „Ballon-byen“. Skolens pædagogiske leder, Vera, der har arrangeret maskeballet, stiller spørgsmål til gruppen af børn. Veras spørgsmål tager udgangspunkt i børnenes kostumer, der forestiller forskellige figurer fra ngo'en Civitas' undervisningsmateriale. Materialet er en oversættelse af materiale fra den amerikanske organisation Center for Civic Education, og det består af historier og opgaver om „fiskene“, „bjørnene“, „dyrepasseren Martin“ og „Ballon-byen“, bygget op om temaerne „rettigheder“, „ansvar“, „privathed“ og „autoritet“.¹

‘Hvad har I diskuteret om autoritet?’, spørger Vera børnene, der er klædt ud som balloner.

‘Vi skulle ikke diskutere. Vi skulle *lære* det,’ svarer en dreng og begynder med reciterende stemme at fremsige information om autoritet i „Ballon-byen“.

Eksemplet her stammer fra en skole i Bosnien-Hercegovina, der betragtes som en af de mest aktive med hensyn til at indføre „democracy“ og „civic education“. Eksempelvis blev skolen i 2007 udvalgt af den amerikanske organisation Center for Civic Education til at deltage i et dokumentarfilmprojekt om organisationens „civic education“-projekter i hele verden.

Skolen ligger i Brčko, der er kendt som det område, de involverede parter ikke kunne blive enige om, da de skulle forhandle om Dayton-freds aftalen, der afsluttede krigen i Bosnien i 1995. Under fredsforhandlingerne gjorde både de bosniske serbere, muslimer og kroater således krav på området, og Brčko fik en foreløbig særstatus som et distrikt, der ikke var en formel del af de to enheder, som den nye stat Bosnien-Hercegovina blev opdelt i: Den Serbiske Republik

og Føderationen. Det internationale samfunds repræsentantskab, Office of the High Representative (OHR),² har arbejdet mere intensivt for at gennemføre reformer i Brčko Distrikt end i resten af landet, og de har spillet en betydelig rolle her i forhold til at „modernisere“ skolerne og gennemføre „multietnisk“ uddannelse (Perry 2006:60). Områdets status som distrikt er blevet permanent, og gennem de senere år er området med ca. 70.000 indbyggere blevet fremhævet som et godt eksempel af både OHR og transnationale organisationer som OSCE og OECD (OSCE 2007a).

Her bliver Brčkos skolesystem således beskrevet som en særlig „model“, der formår at gennemføre „multietnisk“ undervisning i modsætning til resten af Bosnien-Hercegovina, hvor skolerne beskrives som etnisk opdelte (OHR 2002; OSCE 2007b). En række internationale ngo'er har haft stor betydning for skoleområdet i Brčko, og heraf har især to organisationer fået stor indflydelse. For det første er ngo'en Step by Steps (Korak po Korak) efteruddannelseskursus i nye pædagogiske arbejdsformer for skolelærere blev gjort obligatorisk for alle lærere i 2002.³ For det andet er ngo'en Civitas' skolebøger blevet indført i 1.-4. klasse og danner basis for det nye fag på skemaet i Brčko Distrikts 8. klasser: demokrati.

Men hvordan forholder skolelærerne sig til disse ngo'ers tiltag? Og hvordan skal vi forstå skolelærernes praksisser? Hvad er der på spil, når lærerne fortolker Civitas' undervisningsmateriale ved at skrive lange replikker om „autoritet“ i Ballon-byen? Hvorfor betoner de, at eleverne skal lære udenad, snarere end at følge anvisningerne i Civitas' materiale om at lade eleverne diskutere?

På de følgende sider vil jeg med udgangspunkt i fem måneders feltarbejde udforske, hvordan lærere på en skole i Brčko By forholder sig til den „modernisering“, der foregår på skoleområdet i disse år (Ryberg 2008). Formålet med artiklen er at vise, at lærernes praksisser ikke forstås til fulde ved at anskue dem som „tilbagestående“ eller en „arv“ fra socialismen, men at de snarere skal analyseres som svar på en postsocialistisk forandring.

Få etnografiske studier af uddannelse har lærere som omdrejningspunkt (Wright i Houtmann 2004:18), og dette udgangspunkt i lærere har betydning for, hvilken kontekst det bliver aktuelt at tegne for at forstå deres praksisser.⁴ Ved at undersøge læreres praksisser og ideer, snarere end børns, træder de historiske og samfundsmæssige aspekter klarere frem i det etnografiske materiale, idet lærerne eksplicit reflekterer over deres fortid og fremtid, når de eksempelvis udtrykker de normer og den orden, de mener, bør eksistere i samfundet eller i skolen.

I en kritisk artikel efterlyser den amerikanske antropolog Bradley Levinson en bredde i undersøgelsen af uddannelse⁵ og påpeger uddannelsesantropologers tendens til at begrænse deres analyser til et snævert fokus på skoler. Levinson peger

på, at det er problematisk, at der er en tilbøjelighed til at blive „skoleetnografer“ snarere end mere bredt definerede etnografer (Levinson 1999:595). Mit afsæt for at undersøge skolefeltet er denne bredde. Dels har jeg under mine etnografiske undersøgelser lagt vægt på lærernes liv uden for skolen. Da jeg talte et rimeligt serbokroatisk, var det muligt for mig under mit feltarbejde at knytte tætte venskaber med flere lærere og blive en del af deres liv uden for det deltidsfællesskab, som skolen kan siges at udgøre (jf. Hastrup 2003:17). Men også analytisk vil jeg her bevæge mig ud over skolen som kontekst og se på, hvorledes sociale og strukturelle forandringer i det bredere bosniske samfund spiller en væsentlig rolle for lærernes praksisser i skolen.

Når jeg ikke analyserer elevernes praksisser her, bliver det ikke muligt at konkludere, i hvilket omfang eleverne eksempelvis udvikler sig til demokratiske medborgere (se eksempelvis Kolouh-Westin (2004) for en sådan vurdering). Men ved at stille skarpt på lærere i forhold til forandringer i skolen bliver det imidlertid muligt at foretage en bredere analyse af uddannelse, hvor lærernes oplevelse af forandringer uden for skolen også sættes i spil. Studiet af lærere kan dermed give en væsentlig indsigt i sammenhængen mellem forandringerne i skolesystemet og de sociale forandringer, der er sket i Bosnien-Hercegovina efter det socialistiske Jugoslaviens opløsning. Det er denne sammenhæng, jeg er interesseret i at belyse.

I studier af uddannelsessystemet i Bosnien-Hercegovina spiller etnisk konflikt ofte hovedrollen i analysen (Weinstein et al. 2007:64). Mit oprindelige udgangspunkt for at undersøge uddannelsesfeltet i Bosnien var da også en interesse i, hvordan den etniske konflikt udspillede sig i skolen. Under mit fem måneders lange feltarbejde i Brčko opdagede jeg imidlertid, at andre temaer var vigtigere for de lærere, jeg arbejdede med. Når jeg eksempelvis spurgte til de skole-reformer, OHR gennemførte i distriktet i 2002, der betød, at elever fra de forskellige etniske grupper skulle gå i samme klasser, svarede lærerne, at det var „normalt“, for sådan var det også i Jugoslavien før krigen. I stedet overvejede de fordelene og ulemperne ved indførelsen af nye pædagogiske metoder og nye fag. Det blev klart for mig, at den voldsomme forandringsproces, som krigen i Bosnien-Hercegovina 1992-1995 for alvor satte i bevægelse, ikke kunne undersøges med et enstrengt fokus på etnisk konflikt, men også måtte udforskes som en postsocialistisk forandringsproces, det vil sige fra et socialistisk system iværksat af den jugoslaviske statsleder Tito efter Anden Verdenskrig til et mere liberal-kapitalistisk system.

I de seneste år har der i den sociologiske uddannelsesforskning været en tendens til at pege på, at skoler verden over bliver stadig mere ens (Anderson-Levitt 2003:2). De sociologiske „world culture theories“ betoner, at der foregår en global

homogenisering af uddannelsessystemer på baggrund af de standarder, som internationale organisationer som UNESCO eller Verdensbanken opstiller (Anderson-Levitt 2003:3).⁶ Min pointe vil her være, at denne tilsyneladende homogeniserende proces får specifikke lokale udtryk. For således at forstå de lokale udtryk, det får i Bosnien, når lærerne skal undervise i „civic education“ og „demokrati“, der kan siges at være begreber på den globale dagsorden i disse år, vil den følgende analyse bringe de postsocialistiske aspekter af lærernes ideer og praksisser i centrum.

De første to afsnit undersøger begrebet „modernisering“ i en bosnisk kontekst og foreslår at nuancere forståelsen af, hvad der er „moderne“, ved at udpege, hvordan lærernes praksisser er forbundet med en socialistisk fortælling om moderne udvikling.

De næste tre afsnit belyser lærernes praksisser fra tre analytiske vinkler for at give en forståelse af, hvordan lærerne forholder sig til fag som „demokrati“ og de nyligt introducerede pædagogiske former. Den første vinkel fokuserer på lærernes praksisser og ideer omkring viden som en kvantitativ substans, der skal læres udenad. Her viser jeg, at lærernes forståelse af viden må forstås som forbundet med socialistisk fortælling om moderne udvikling. Den næste vinkel udpeger gavegivning som en måde at forstå, hvordan lærerne lægger vægt på forelæsning og udenadslære i undervisningen. Den tredje vinkel handler om, hvordan lærernes ideer om viden og undervisningspraksisser kan forstås i lyset af postsocialistisk forandring, det vil sige gennem en forståelse for det system, der karakteriserer den opløste socialistiske jugoslaviske stat.⁷

„Moderniseringen“ af de bosniske skolesystemer

40 skolelærere sidder tæt sammen på små stole omkring gruppeborde i et klaselokale på Druga Škola. Skolerne er lukkede på grund af påsken, og jeg er på et obligatorisk kursus med lærere, der underviser 1.-4. klasse, for at få indblik i de principper, som den Sarajevo-baserede ngo Step by Step baserer sig på. De fleste af deltagerne er over 50 år, og det er de lærere, jeg sidder sammen med, også. Vi kender hinanden fra den skole, jeg i tre måneder har lavet feltarbejde på.

Kursets undervisere er tre skolelærere og to skolepædagoger, og de starter denne mandag morgen med at opridsse forskellen mellem undervisning, de betegner som „frontal“, og undervisning efter Step by Steps principper om læring med udgangspunkt i det enkelte barn. Med „frontal“ undervisning refererer de til, at eleverne har front mod læreren og for eksempel ikke laver gruppearbejde.

Den ene underviser på kurset er Jasmina, en kvinde på 27 år med lyst hår, der er klædt i et lilla jakkesæt. Hun præsenterer sig som pædagog fra en skole, der

ligger i en landsby i et bosniakisk (bosnisk muslimsk) område i Brčko Distrikt. Skolepædagogen er universitetsuddannet og har ansvar for en skoles pædagogiske linje. Jasmina har hængt to ark op med en liste over punkter, for eksempel „lærerens rolle“, „elevens rolle“, „forældresamarbejdet“ under overskrifterne „Traditionel pædagogisk praksis“ og „Metodologi rettet mod barnet“.

‘Hvad var lærerens rolle før?’ spørger Jasmina.

‘Forelæsende, dominerende,’ svarer en kvindelig lærer.

‘Hvad er lærerens rolle i dag?’ spørger Jasmina, mens hun skriver kvindens svar på arket under ‘Traditionel pædagogisk praksis’.

‘Koordinator,’ siger en mandlig lærer.

Jasmina skriver svaret på plakaten og spørger: ‘Hvad var elevernes rolle før?’

‘Lyttende,’ svarer en kvinde.

En anden kvindelig lærer med kort hår på ca. 60 år rejser sig og siger højt: ‘Sådan må I ikke skrive, så dårligt var det ikke! Jeg er ved at gå på pension nu, og jeg har undervist i 40 år. Så dårligt var det altså ikke.’

‘Dette er ikke negative ting,’ svarer Jasmina, ‘det er en karakteristik.’

En mandlig lærer siger ud i lokalet, at når de kommer tilbage til deres skole, kan de jo selv bestemme, om de vil gøre, som Step by Step foreslår, eller undervise ‘frontalt’.

Situationen fra efteruddannelseskurset illustrerer en central problematik for skolelærerne i Brčko. Når Jasmina i eksemplet modstiller „før“ med i dag, afviser hun nogle særlige pædagogiske metoder og ideer om viden ved at kategorisere dem som fortidige. Paradoksalt nok med en undervisningsform, der, til trods for lærernes placering i grupper, i sig selv er „frontal“. Imidlertid giver skolelærerne udtryk for, at de ikke oplever, at „det var så dårligt“ før i tiden.

Jasminas manøvre er i tråd med internationale organisationer som OSCE, OECD, OHR og ngo'en Civitas i Bosnien-Hercegovina, der betegner det eksisterende skolesystem som „tilbagestående“ med behov for at blive „moderniseret“.⁸ De udpeger overordnet to problemområder for skolesystemet i dag, der giver anledning til anbefalinger om at implementere ideer om „lifelong learning“ „civic education“ og „democracy“ i landet (Bender 1999:7; Weinstein et al. 2007: 42). For det første peger de på, at der er opstået tre separate, men parallelle, uddannelsessystemer i Bosnien-Hercegovina, efter at staten blev skabt ved Dayton-fredsftalen i 1995 (Kolouh-Westin 2004:44; OECD 2003; OSCE 2007a). Et uddannelsessystem for bosniske serbere, et andet for bosniske kroater og et tredje for bosniaker (bosniske muslimer). De påpeger, at de såkaldt „etnonationale“ forskelle bliver fastholdt, både i undervisningssproget og i de etnisk specifikke former for historieundervisning, samfundsfag, religionsundervisning og litteratur (OECD 2003:110). For det andet peger de på, at den type „encyklopædisk“ viden, som lærerne underviser ud fra, ikke retter sig mod de behov, der eksisterer

i samfundet, men afspejler en „arv“ fra det socialistiske system, da landet var en del af Den Socialistiske Føderative Republik Jugoslavien (2004:51; Freedman et al. 2004:243; Kolouh-Westin 2004:51). Grundskolen bliver altså overordnet præsenteret som et område, der kræver modernisering.

Det interessante ved, at ngo'er og internationale organisationer betoner „arven“ fra socialismen og præsenterer nationalismen som et forhold fra „fortiden“, er, at det billede, de tegner, på nogle områder står i kontrast til den måde, hvorpå lærerne i Brčko omtaler forandringen. For det første taler flere lærere om, at de i Brčko oplever, at de er på vej tilbage til det „normale“, hvor de forskellige etniske grupper går i skole sammen, sådan som de gjorde før krigen. Her tegner de billedet af tiden før krigen som en tid præget af fredelig sameksistens – ikke etnisk had. For det andet illustrerer eksemplet fra efteruddannelseskurset ovenfor den tendens, der er til, at lærerne beskriver skolesystemet i Jugoslavien før krigen som det bedste skolesystem i verden. Både yngre og ældre lærere har fortalt mig, at de før krigen havde en „moderne“ skole, hvor eleverne lærte „alt“. Hvis der er tale om en „arv“ fra socialismen, repræsenterer den altså for mange lærere ikke noget „tilbagestående“. De fremhæver snarere skolesystemet under socialismen som en „moderne“ kontrast til de år under og efter krigen, hvor skolerne har været præget af usikkerhed, mangel på kvalificerede lærere, politiske uenigheder og få ressourcer.

Når internationale organisationer peger på, at de væsentligste problemer i skolesystemet skyldes „arven“ fra socialismen, fremhæver de kontinuiteterne frem for forandringerne, og de tegner et billede af, at lærernes praksisser er statiske. Dermed indfanger de ikke de forskellige ideer, motiver og strukturer, som lærernes praksisser i hverdagen må ses som svar på. Snarere end at betragte lærernes praksisser som „tilbagestående“ præget af en „arv“, der skal „moderniseres“, vil jeg på de følgende sider vise, hvordan lærernes praksisser kan forstås som svar på den postsocialistiske forandring mod et liberal-kapitalistisk moderne samfund. Først skal vi derfor se nærmere på skolesystemets centrale rolle i en socialistisk fortælling om Jugoslaviens moderne udvikling.

Skolen og det socialistiske moderniseringsprojekt

Prva Škola,⁹ hvor jeg har udført størstedelen af mit feltarbejde, rejser sig med sine fire etagers betonfacade over en asfalteret skolegård og en grusbelagt parkeringsplads. Skolebygningen ligger i et område med afskallet etagebyggeri i den sydøstlige del af Brčko By. Når man træder ind, bliver man mødt af en stor, mørk aula, hvor der altid lugter af elevernes toiletter, der ligger i den ene ende. I den anden ende ligger lærernes rygerum, som i pauserne er fyldt op af 6-10 lærere.

De har arrangeret en kaffeordning, hvor de skiftes til at sende en elev til kaffeautomaten på gangen inden den store pause kl. 9.40.

Den 61-årige mandlige historielærer Branko og jeg sidder en dag i rygerummet og drikker kaffe af brune plasticopper fra automaten, mens vi venter på hans næste undervisningstime. Han ryger cigaretter uden filter, mens han langsomt, så jeg kan forstå ham, forklarer mig om historiens udvikling. Først var der feudalsamfundet og kapitalismen, senere fik de et socialistisk samfund, men i dag ved han ikke, hvad han skal kalde det, forklarer han hovedrystende.

Fortællingen om, at samfundet udvikler sig i en retning, lærerne ikke kender, og som de er usikre på, er ikke kun Brankos fortælling, men den mest fremtrædende fortælling hos de 25 lærere og 5-10 naboer, jeg tilbragte tiden med under mit feltarbejde. Fortællinger om de herreløse hunde, der løber rundt i gaden, om narkohandel og korrupte politikere dukker op i stort set hver samtale, jeg har med lærerne i rygerummet, på lærerværelset eller uden for skolen. I disse fortællinger sammenligner lærerne ofte de nutidige forhold med længselsfulde beskrivelser af, hvordan livet var „før“. „Før“ var skolen „moderne“, de havde bedre faciliteter, da socialiserede alle med hinanden, eleverne var „kultiverede“ og ønskede at lære noget, fastslår lærerne og illustrerer denne forandring ved at tegne en kurve i luften, der først bevæger sig opad, men så knækker brat nedad.

Her vil jeg tage afsæt i den brudte kurve, lærerne tegner i luften, for at illustrere deres usikkerhed og oplevelse af en moderne udvikling, der er knækket. Denne knækkede bue er nemlig væsentlig for at forstå, hvilken rolle postsocialistisk forandring spiller i forhold til lærernes praksisser og ideer om „moderniseringen“ af skoleområdet.

Lærernes tegning af den brudte kurve må forstås i forhold til, at uddannelsessystemet i Jugoslavien var en del af det socialistiske moderniseringsprojekt, der blev lanceret af statslederen Tito efter Anden Verdenskrig (Halpern 1999:124). Det var et moderniseringsprojekt, der baserede sig på marxistiske ideer om kommunismen som et idealt endemål i en lineær udvikling, og som indebar en opløsning af det kapitalistiske classesamfund til gavn for de brede masser (Kolouh-Westin 2004:19). I Jugoslavien rummede slagordet „Broderskab og Enhed“ (Bratstvo i Jedinstvo) signalet om, at den brede befolkning på tværs af etnonationale forskelle fulgte en socialistisk vej mod en egalitær enhed i et moderne samfund (Donia & Fine 1994:175). I dette socialistiske moderniseringsprojekt fulgtes bevægelsen i tid af en opadgående kurve, der illustrerede graden af materiel udvikling.

Uddannelse var et væsentligt område for det socialistiske projekt i Jugoslavien, og i statslige medier, i videnskabelig litteratur og i skolefag som historie blev fremgangen på uddannelsesområdet fremlagt som en indikator for landets lineære

udvikling mod det stadig mere moderne (Doder 1978:197). Kort sagt var skolen central i en socialistisk fortælling om Jugoslaviens moderne udvikling (jf. van de Port 1998:48).

Denne fortælling om en lineær udvikling mod det moderne er imidlertid ikke alene gældende i socialistiske systemer.¹⁰ Den amerikanske antropolog James Ferguson beskriver en lignende lineær udviklingsforståelse – eller det, han kalder et „metanarrativ“ om modernitet, i sin analyse fra Zambia (Ferguson 1999). Fergusons analyse er interessant i denne sammenhæng, fordi han peger på, hvad der sker, når folks forventning om en kontinuerlig, lineær moderne udvikling *ikke* bliver indfriet. Han pointerer, at den økonomiske nedgang, der har været i Zambia, opleves som en „meningskrise“, netop fordi den er i uoverensstemmelse med det stærke metanarrativ om „udvikling“ som en lineær proces frem mod det moderne (op.cit.21):

Modernitet for [minearbejderne] var ikke en forventet fremtid, men en drøm, de kunne huske fra fortiden. Den virkelige fremtid blev næsten gennemgående betragtet som trøstesløs, endda apokalyptisk (Ferguson 2006:186, min oversættelse).

Det væsentlige ved Fergusons analyse er, at han begrebsliggør forholdet mellem en global fortælling, som antropologer også har bidraget til, og de betydninger, et sådant metanarrativ får lokalt. Ferguson peger på, at selv om akademikere i den vestlige verden understreger, at vi nu er i den „postmoderne“ periode, hvor de store „moderne“ fortællinger ikke længere har samme legitimitet, så betyder det ikke, at metanarrativet om moderne udvikling er begravet (Ferguson 1999:16). Denne „moderne“ fortælling er nemlig, ifølge Ferguson, virkelig for almindelige mennesker, der nu har en oplevelse af at være „snydt og forrådt“, fordi den sociale virkelighed ikke lever op til deres forventninger om moderne udvikling (ibid.).

Fergusons kobling mellem en specifik idé om samfundets udvikling og ideens sociale liv er en interessant kritik i det postkoloniale Afrika, men den kan også bidrage med en indsigt i, hvad der er på spil, når lærerne i Brčko tegner en kurve i luften over, hvordan udviklingen er gået tilbage. Selv om den meningskrise, der er fulgt i kølvandet på krigen og Jugoslaviens sammenbrud, kan siges at være langt mere pludselig og har en anden karakter end i Zambia, fordi nye ideologier presser sig på udefra, gør Fergusons optik det muligt at forstå, at den forventning til en moderne, lineær udvikling, som befolkningen i det socialistiske Jugoslavien har haft, ikke nødvendigvis hører op, fordi den sociale virkelighed forandrer sig. Flere antropologer har bemærket tendensen til, at befolkninger i tidligere socialistiske stater oplever, at den historiske tid er „brudt“ eller „begyndt at gå baglæns“ til et kapitalistisk stadie (Platz 2000:115, min oversættelse; Humphrey 1998:xi). Folks forventning til den moderne udvikling fortsætter dermed med at have be-

tydning – eller får betydning på nye måder. Dette aspekt af postsocialistisk forandring er væsentligt, fordi det har indflydelse på lærernes hverdagspraksisser og undervisning (jf. Sting & Wulf 1994:12).

Eksempelvis kommer historielæreren Brankos usikkerhed over, hvad han skal kalde perioden i dag, til udtryk, når han underviser. Branko forklarer mig en dag, at læreplanen i historie er bygget op, så eleverne i 5. klasserne arbejder med oldtid og de slaviske folks oprindelse, 6. klasserne med feudalsystem og kolonisering, 7. klasserne med kapitalisme og industrialisering og 8. klasserne med socialisme. Historiemodulerne fra 5. klasse, hvor eleverne starter med at have historie, frem til 8. klasse er altså bygget op efter en marxistisk model over samfundets udvikling, der slutter med socialismen. Branko påpeger, at han har memoreret de temaer, der ikke længere er beskrevet i elevernes bøger. Selv om historiebøgerne i dag ikke fremhæver et perspektiv, hvor udviklingen slutter med den socialistiske periode, som de gjorde under socialismen i Jugoslavien (Torsti 2007:78), er den socialistiske model over samfundsudviklingen altså fastholdt i Brankos historiske viden og i hans undervisning. Brankos forståelse af – eller viden om – historien kan med andre ord siges at være indlejret i et socialistisk metanarrativ om moderne udvikling, hvor socialismen udgør det øverste udviklingstrin.

Betydningen af dette socialistiske metanarrativ kan altså bidrage til at belyse, hvorfor lærerne taler om skolesystemet før krigen som mere „moderne“ end i dag, til trods for at skolerne i Brčko eksempelvis har computerrum, og ngo'er bestræber sig på at „modernisere“ undervisningen. „Moderniseringen“ erstatter for lærerne ikke noget „tilbagestående“, men en skole, der var en del af et moderne, socialistisk udviklingsprojekt. Lærernes måde at forholde sig til ngo'ernes modernisering på må ses som forbundet med den forventning til den moderne udvikling, der var så central i det socialistiske projekt og med den usikkerhed, de udtrykker over udviklingen i deres samfund i dag. Deres praksisser skal dermed ikke betragtes som en „arv“, men må ses som svar på den postsocialistiske forandring.

De følgende tre afsnit vil præsentere tre vinkler, der belyser disse svar og dermed søger at forstå lærernes praksisser, når de underviser i nye fag som demokrati eller baserer deres undervisning på gruppearbejde og diskussion frem for „frontal“ undervisning. Her skal vi først se, hvordan lærernes praksisser og ideer omkring viden som en kvantitativ substans, der skal læres udenad, peger i retning af et socialistisk ideal om den moderne skole.

Viden og den moderne skole

Ana arbejder på 14. år som historielærer i Brčko. Hun underviser i historie to timer om ugen i 5., 6., 7. og 8. klasse og i det nye fag, „demokrati“. Ligesom de

andre historielærere holder Ana hver anden undervisningstime en referatrunde, hvor eleverne på skift rejser sig og fremsiger et referat, de har lavet over et kapitel i historiebogen. En dag er jeg med Ana i en 8. klasse, hvor en dreng står for tur. Drengen rejser sig og siger, at han har lavet det, og spørger, om han godt må læse det op. Ana spørger forundret, hvorfor han ikke har „lært“ det, og det er underforstået, at Ana mener udenad. Da drengen er færdig med oplæsningen, siger Ana til ham: „Du får fire [og ikke fem, som er den højeste karakter], fordi du læste op og ikke havde lært det.“ Drengen nikker og sætter sig ned.

For Ana er det udslagsgivende for karakteren, om eleverne har lært deres referat udenad eller ej, og situationen er derfor et godt eksempel på, hvilken rolle „udenad“ spiller for lærernes ideer om viden. Ana har – som flere andre lærere – pointeret, at læreren ikke længere skal „forelæse“ (predavati), men derimod optræde som en „koordinator“ for elevernes „gruppearbejde“. Anas pointering stemmer imidlertid ikke overens med hendes undervisningspraksis. Her forelæser hun en stor del af tiden, og selv om eleverne er placeret i grupper, går undervisningen primært med at recitere digte, årstal, datalogiske formler eller hovedstæder, som de har lært „udenad“ (napamet). Napamet betyder bogstaveligt oversat „i erindringen“ eller „i forstanden“.

Udenadslærens afgørende betydning understreges ikke blot i lærernes undervisningspraksisser. En embedsmand i Brčkos undervisningsafdeling og flere lærere har alle fortalt mig den samme historie for at illustrere, at eleverne i deres skolesystem virkelig ved noget – også langt mere end deres slægtnings børn i USA eller vesteuropæiske lande. Historien varierer lidt, men handler i hovedtræk om en dreng, der har gået i grundskole et uspecificeret sted i Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien inden krigen.¹¹ Da drengen på et tidspunkt er flyttet til USA og går på high school, regner han et ganske simpelt gangestykke i hovedet. Drengens udregning vækker stor forbløffelse hos hans klassekammerater og læreren, der ikke kan forstå, at drengen kan gange uden en regnemaskine. Men drengen behøver ikke en regnemaskine, for regnemaskinen er i hans hoved, slutter historien, mens fortælleren peger på sit hoved.

Historien om drengen, der forbløffer sine amerikanske klassekammerater, illustrerer et særligt perspektiv på, hvad det vil sige at lære og at vide. Her er legitim viden en tabel, et digt eller et årstal, man kan udenad, og som metaforisk talt kommer ind i hovedet som en slags substans, for eksempel i form af en regnemaskine. Denne idé om viden som en slags substans er ikke enestående for de tidligere socialistiske lande, men historien er interessant, fordi den samtidig røber den stolthed, flere udtrykker over skolesystemet i det tidligere Jugoslavien. Når fire lærere har fortalt mig den samme historie om drengen i USA eller i Tyskland, er det ikke, fordi lærerne vil fremhæve ham som en særligt intelligent dreng, der

kan gange i hovedet. Historien skal snarere tegne billedet af, at det jugoslaviske socialistiske skolesystem var fremragende og gav eleverne en viden, der udstyrede dem med friheden til at gange uden en regnemaskine – i modsætning til kapitalistiske samfund som USA og Tyskland.

I en samtale med en af mine naboer blev jeg opmærksom på sammenhængen mellem ideen om at lære et stort kvantum af viden udenad og fortællingen om den moderne skole under socialismen. Saša på 34 fortæller en dag, at da han gik i skole før krigen, lærte de *virkelig* noget. Dengang skulle de lære, som om skolen var en forberedelse til et quizprogram, hvor man skulle kunne svare på alt. I Tyskland, forklarer Saša, lærer eleverne *ingenting* i skolen, for det er ikke nødvendigt, da Tyskland er et kapitalistisk samfund, der bedre kan styre indbyggerne ved at afholde dem fra at vide noget.

Denne samtale satte ikke bare historien om drengen, der kunne gange i perspektiv, men også Anas betoning af at lære udenad. Ideen om at opnå et stort kvantum af viden er i Sašas fortælling forbundet med den socialistiske ambition om at oplyse masserne frem for at holde befolkningen i uvidenhed. Selv om man mange andre steder i verden kan genfinde ideen om viden som en substantiel størrelse, eleverne skal lære udenad, bliver den altså her legitimeret med en særlig fortælling om socialisme over for kapitalisme. Dette illustreres også i dette citat fra en bog om Brčkos historie, hvor forfatteren peger på, at bønder og arbejdere blev afskåret fra viden under den kapitalistiske periode, der fik forud for socialismen:

De brede folkemasser, børn af arbejdere og bønder, blev af de oplyste holdt i analfabetismens og uvidenhedens mørke, så det var lettere at udnytte dem og holde dem i underdanighed (Otović 1985:112, min oversættelse).

Når lærerne understreger viden som en slags substans, der skal være i hovedet, må vi forstå det i lyset af skolens rolle under socialismen som et projekt til at oplyse masserne, så de kunne frigøre sig (jf. Lyotard 1996:73). Et projekt, der i praksis konkretiserede sig i, at eleverne skulle lære „alt“ udenad, og undervisningen var forelæsende (Kolouh-Westin 2004:51, jf. Šoljan 1991:145)

I eksemplet med Ana tager hun ikke eksplicit afstand fra ngo'ernes bestræbelser på at „modernisere“ de pædagogiske metoder. Hendes praksisser må dog ses som en fortolkning, der tilpasser disse nye metoder til en specifik logik, hvor det er centralt at lære udenad for at opnå videns frisættende egenskaber.

Denne tilpasning er også på spil i artiklens indledende eksempel med maskeballet. Når den ene dreng her siger, at de ikke skulle *diskutere* autoritet, men *lære* det, peger han på, at de skulle lære udenad. Selv om oplægget til maskeballet handlede om at spille rollespil og diskutere værdier som rettigheder og autoritet, har elevernes lærer, Rada, arbejdet med at skrive tekster, som eleverne kunne lære

udenad. Derved fortolker Rada bogen fra Civitas' oplæg og underviser ud fra sit perspektiv på en moderne skole og et ideal om at lære udenad.

Lærernes måder at forholde sig til ngo'ernes bestræbelser på at „modernisere“ må således ses som et svar på en postsocialistisk forandring. Et svar, hvor lærernes forståelse af, hvad der er legitim viden, står i kontrast til en liberal-kapitalistisk „modernisering“. Som vi skal se nedenfor, må dette svar også ses som forbundet med et udvekslingsforhold, hvor lærerne beskriver, at de „får noget tilbage“, når eleverne modtager viden på en særlig måde – ved at lære udenad.

Udvekslingens udenad

Det er Vida, der første gang inviterer mig med i rygerummet. Hun er 31 år og er lige blevet færdiguddannet lærer for 1.-4. klasse. Jeg spørger, hvornår hun vidste, at hun ville være lærer, og hun svarer, at det vidste hun, den første gang hun underviste. Hun fortæller, at da hun stod over for børnene første gang, „fik hun så meget“. Hun forklarer, at det, hun kan lide ved at være lærer, er, at alt, hvad man giver, giver eleverne én tilbage. Og at hun kan se, hvis hun er en god lærer, for så kan børnene lide hende, og de bliver dygtigere.

Vida er ikke den eneste, der betoner et sådant udvekslingsforhold ved at være lærer. Flere af de 16 lærere, som jeg har interviewet, understreger, at en god elev ikke nødvendigvis kun er en, der får de højeste karakterer, men først og fremmest er en interesseret elev. Historielæreren Branko fortæller eksempelvis, at det, han kan lide ved sit arbejde, er, når han møder nogle tidligere elever, og de fortæller, at de allerede har lært det, de nu lærer i gymnasiet, hos ham. Eller når han møder en gammel elev, der har fået en god uddannelse. Men hvordan kan lærerne opleve „at få noget“ ved at eleverne modtager viden?

Antropologen Marcel Mauss beskriver i sit klassiske værk *Gaven* (2000 [1924]), at fænomenet gaveudveksling i såkaldt arkaiske samfund forudsætter tre forpligtelser: Pligten til at give, til at modtage og til at gengælde gaven (op.cit.26, 21). Mauss fremhæver, at gaveudvekslingens egenskab er, at den skaber solidaritet (op.cit.109). For eksempel udveksler stammer gaver for at undgå krige eller for at skabe fred. „Det, der forpligter i den modtagne, udvekslede gave er, at den modtagne ting ikke er neutral. Selv om giveren har givet den fra sig, er den stadig en del af ham. Gennem den har han magt over den, der har modtaget den“, skriver Mauss og tilføjer: „det at tilbyde nogen noget er at tilbyde noget af sig selv“ (op.cit.25).

Mauss' beskrivelse af gaven kan give et indblik i, hvorfor lærerne beskriver det som meningsfuldt at give viden til eleverne. Når lærerne har givet viden fra sig som en gave, kan vi med Mauss' optik få en forståelse af, at den stadig er en

del af lærerne. Dermed tilbyder lærerne igennem deres undervisning ikke blot viden, men også en del af sig selv. Lærerne bliver glade over at opleve, at eleverne bliver dygtigere, og at de år efter kan se deres viden leve videre i eleverne. Der er imidlertid ikke tale om, at det meningsfulde for lærerne består i elevernes *gengældelse* af gaven, men snarere at lærerne oplever, at deres viden bliver *modtaget* og lever videre i eleverne.

Mauss' beskrivelse af gavegivningens tre forpligtelser kan dermed ikke forklare, hvad der kan være årsagen til, at den enkelte lærer forklarer, at hun oplever at „få noget igen“ ved at eleverne modtager viden. Her kan det være frugtbart at vende blikket mod en af antropologen Marilyn Stratherns analyser af gavegivning (2006). Strathern tager afsæt i antropologen Miyazakis eksempel fra Fiji og skriver om, hvad der sker i det øjeblik, en gavegiver venter på, at den, der skal have gaven, modtager den. I denne tøvende venteperiode, hvor giverens handlekraft er sat ud af spil, sker der noget ganske særligt, foreslår Strathern. I dette øjeblik, hvor gaven så at sige hænger i luften – givet, men endnu ikke modtaget – bliver giveren anerkendt som en adskilt social person, og i denne adskillelse ligger der en kapacitet til også at blive adskilt fra sig selv:

I det øjeblikkens tøven, hvor gaven er givet, men endnu ikke modtaget, når handling er stillet i bero, kunne vi da ikke sige, at giveren ønsker at blive adskilt fra modtageren og dermed ikke at blive assimileret, men anerkendt som en separat social person? Kunne vi ikke også sige, at kapaciteten, som denne adskillelse (gen)udspiller, lige netop er kapaciteten til at adskille os selv, ikke fra en anden, men først og fremmest fra os selv? (Strathern 2006:202, min oversættelse).

At blive adskilt fra sig selv, uddyber Strathern, skal forstås sådan, at gavegiveren placerer sin handlekraft i hænderne på modtagerne, som så med deres modtagelse afslører, hvor effektiv denne handlekraft er (op.cit.203). Hvis vi indtænker læreren som en kontinuerlig giver af viden – en giver, der konstant venter på elevernes modtagelse, bliver det klart, at læreren ved denne handling ikke bliver ét med eleverne eller med andre, men derimod bliver anerkendt som en separat social person. Derved træder læreren ikke blot frem for eleverne som en separat social person, men også frem for sig selv. Her er det elevernes modtagelse, der er central for læreren, snarere end Mauss' pointe om, at gaven bliver gengældt med en anden gave.

I denne optik bliver det klarere, hvad Vida mener, når hun siger, at hun „får så meget“, når hun underviser, selv om hun ikke får noget direkte igen. Igennem sin givning og elevernes modtagelse af hendes viden ser hun, hvor effektiv hendes handlekraft er. Det er altså ikke gengældelsen, men selve overrækkelsen og det potentiale, der er i elevernes modtagelse, der gør det meningsfuldt for lærerne at

give viden til eleverne. Stratherns pointe bidrager dermed til at forstå, at lærerne beskriver en specifik gavegivningsfigur, der handler om at give og at modtage – men ikke nødvendigvis gengælde.

For lærerne er det imidlertid nogle ganske særlige præmisser, der afgør, hvornår denne figur er fuldendt. Ideen om, at eleverne lærer udenad gennem en frontal form, er nemlig væsentlig for lærernes oplevelse af, hvornår eleverne modtager. Når Ana, som vi så tidligere, giver eleven karakteren „4“ og ikke „5“, er det, fordi drengen ved at læse op viser, at han ikke har lært referatet udenad og dermed ikke har modtaget Anas viden, som hun ønsker. Når modtagelsen ikke er fuldendt, kan vi i Stratherns optik sige, at Anas handlekraft ikke kommer til syne for hende som fuldstændig. Dermed bliver det med Stratherns pointe muligt at få øje på, hvad der er på spil for lærerne ved at undervise i en form, hvor eleverne lærer udenad.

Dette forklarer også lærernes skepsis på Step by Steps kursus, hvor den gruppe, jeg er sammen med, i pausen efter oplægget diskuterer forskellen mellem læreren som „forelæsende“ eller „koordinator.“ Her siger en ung kvindelig lærer, at hun ikke mener, at det er en god idé, at børnene bare kan lave, hvad de har lyst til – helt frit. En ældre kvinde med kraftige øjenbryn nikker og fortæller, at hun har haft sin klasse med på tur i Kroatien, hvor de under turen vidste „alt“ „udenad“ om det sted, de var. Og det lærte hun dem „frontalt“, påpeger hun.

Den frontale undervisningsmetode, hvor lærerne „forelæser“, og eleverne lærer udenad, kan dermed siges at bære det helt fundamentale gavegivningsforhold, lærerne oplever mellem sig selv og eleverne. Med denne undervisningsmetode kan lærerne give viden som en gave, og eleverne kan modtage lærernes viden ved at lære udenad og med deres modtagelse afsløre, hvor effektiv lærernes handlekraft er. Dette gavegivningsforhold i den „frontale“ „forelæsende“ form foreslås også af etymologien for ordet „at forelæse“. Her ligger betydningen „at give“ (dati) i ordet (predavati) (Benson 2003:453).

Med dette perspektiv kan vi nærme os en forståelse af, hvorfor lærerne udtrykker skepsis over for Step by Steps „modernisering“ af undervisningsmetoderne, og hvorfor Ana eksempelvis omdefinerer rollen som „koordinator“, så den indebærer, at hun forelæser. Den forelæsende form tillader i højere grad end den koordinerende rolle at give viden på en måde, hvor eleverne ved at lære udenad nærmer sig en fuldendt modtagelse.

Dette specifikke gaveudvekslingsforhold kan også kaste lys over læreren Radas arbejde med at skrive tekster til elevernes maskebal og høre dem i disse tekster snarere end at lade dem diskutere. Selv om pædagogens oplæg og Civitas' bøger understreger, at maskeballet skal foregå som en diskussion af, hvor gode venner bjørnene er med fiskene, kan vi i dette lys nærme os en forståelse af, at det cen-

trale for Rada er at give viden som en gave til eleverne, som de modtager ved at lære udenad. Der er således mere på spil end „tilbagestående“ praksisser og en „arv“ fra socialismen. Et fokus på gaveudvekslingen alene forklarer imidlertid ikke, hvordan lærernes praksisser kan forstås som et svar på en postsocialistisk forandring. Det vender jeg blikket mod nedenfor.

Allokering og den moderne skole

I dette sidste afsnit skal vi som en tredje vinkel på lærernes praksisser vende blikket mod en model af det socialistiske system. Den amerikanske antropolog Katherine Verdery har lavet en analyse af de socialistiske systemers logik, der er interessant her (1991a, 1991b). Modellen kan nemlig kaste lys over, hvordan lærernes praksisser må forstås som et svar på en postsocialistisk forandring gennem en forståelse af lærernes rolle i et socialistisk system.

Ifølge Verdery må man forstå motoren i de socialistiske systemer som et „drive efter at akkumulere magt til at allokere“ (Verdery 1991b:430, min oversættelse). Hun påpeger, at den undertrykkelse af markedet, som kendetegner de socialistiske systemer, har den betydning, at kultur – for eksempel viden og videnskab – ikke kan anskues som en vare på et marked. Kultur må snarere anskues som indlejret i en særlig ideologi om, at socialistiske systemer *allokerer* produkter og viden rationelt (Verdery 1991a:87).¹²

Det er ikke enestående at betragte allokeringen af viden som central for uddannelsessystemer. I Verderys optik spiller allokering imidlertid en særlig rolle i de socialistiske systemer. Her er samfundssystemet bygget op omkring allokering, og det er gennem allokering, man markerer sin magt eller position, snarere end gennem konsumtion (som fx Bourdieu (1984) har beskrevet det for det franske samfund. Verdery skriver:

Enhver bureaukrat, ethvert bureaukratisk segment er tilbøjeligt til at ekspandere sit eget domæne og dermed forøge sin kapacitet til at give – hvad enten ‘gaven’ er uddannelse, lejligheder, lægebehandling, tilladelse eller midler til publicering, social velfærd, lønninger, byggetilladelser eller midler til investeringer i fabriksinfrastruktur (Verdery 1991b:424, min oversættelse).

Verdery argumenterer her for, at vi kan forstå bureaukratiske segmenter i socialistiske systemer som en del af et overordnet allokeringssystem. Bureaukraterne sørger for at „forøge deres budgetter“, så de har mere at give i allokeringsprocessen, konkluderer Verdery i sit argument om, at de socialistiske systemer fungerede som et „mangelsystem“, der havde en stor sult efter at akkumulere produktionsmidler, og at systemet derfor ikke fik frigjort midler til at producere forbrugsgoder

(op.cit.423). Dette gælder også for intellektuelle, som ifølge Verdery overlapper det terræn, som kunne kaldes for partibureaukratisk, fordi de intellektuelles arbejdsformer opretholder den ulighed, som det her allokativ bureaukрати hviler på. Ved at skabe et stratum af vidensbemægtigede personer skaber partiet en privilegeret situation for de intellektuelle, samtidig med at partiet styrker sin egen position (op.cit.429).

Det interessante ved Verderys karakteristik er samtidig, at hun pointerer, at bureaukraterne giver *gaver* fra deres pladser i systemet. Det centrale er altså ikke selve besiddelsen af viden, der, som en kapital, kan ombyttes og sætte en i stand til at konsumere som en vare (jf. op.cit.428). Det er snarere potentialet til at allokere eller *give* viden videre som en gave, der er centralt.

Verderys model af de socialistiske systemer giver et udgangspunkt for at forstå lærernes praksisser og ideer om en moderne skole i et postsocialistisk perspektiv. Her bliver Step by Steps og Civitas' „modernisering“ af undervisningsmetoderne ikke blot et forslag til nye undervisningsmetoder; de repræsenterer også en bevægelse bort fra et system, der betoner lærernes allokering, og hen mod et, der betoner elevernes fri læring.

Lærernes fortolkning af gruppearbejde og understregning af, at eleverne skal lære udenad snarere end at „diskutere“, må forstås dette lys. Når de eksempelvis påpeger, at de ikke mener, at børnene bare kan lave, hvad de har lyst til – helt frit, og når de stolt påpeger, at eleverne lærer „alt“ „frontalt“, må vi forstå det som forbundet med en fortolkningsproces. For at forstå præmisserne for denne fortolkningsproces er det væsentligt at se den i lyset af lærernes eksklusive rolle som bureaukrater i det socialistiske allokeringssystem og den gavegivning, det indebar, som et centralt udgangspunkt.

I denne optik er det ikke lærernes *viden*, der er i sig selv er encyklopædisk. Det centrale er snarere et ideal om lærernes allokering og deres forståelse af elevernes udenadslære som en modtagelse af viden. Når Step by Step og Civitas arbejder for at ændre undervisningsmetoderne, sætter de ikke blot spørgsmålstejn ved den forståelse af viden, lærerne ser som værdifuld. De rører også ved selve det system og den samfundsopbygning, som lærerne har betragtet som bærer af det moderne. Et system, der rækker ud over skolen og lærernes rolle i samfundet og også handler om forståelsen af, hvordan samfundet er organiseret, og hvilken fremtid det lover. Lærernes praksisser skal i dette lys ikke betragtes som en statisk „arv“ fra socialismen, men snarere som et svar på den postsocialistiske virkelighed, hvor sikkerheden i fortællingen om den moderne udvikling, det meningsfyldte i at give viden til eleverne og forståelsen af lærernes rolle i samfundet afløses af meningskrise, frit konsumerende elever og usikkerhed om fremtiden.

Konklusion

Udbredelsen af „democracy“ og „civic education“ er en global tendens, der kan betragtes som en homogeniserende strømning. Gennem en udforskning af lærernes praksisser, der tager afsæt i postsocialistisk forandring, tegner artiklen imidlertid et billede af de lokale udtryk, denne strømning får i en postsocialistisk kontekst.

Denne artikel har udforsket, hvordan lærere i Brčko forholder sig til den „modernisering“, der foregår af skoleområdet i Bosnien-Hercegovina i årene efter krigen. Artiklen har undersøgt lærernes praksisser og stillet skarpt på, hvad der er på spil i lærernes måder at undervise i nye fag på og med de pædagogiske metoder, der bliver introduceret af internationale ngo'er. Det er for eksempel, når lærerne skriver lange replikker om autoritet i Ballon-byen, som lærerne betoner skal læres udenad, snarere end at følge anvisningerne i ngo'ens materiale om at lade eleverne diskutere. Eller når lærerne redefinerer gruppearbejde, så det indebærer, at læreren forelæser, og eleverne lærer udenad.

Artiklen har argumenteret for, at lærernes praksisser ikke forstås til fulde ved at anskue dem som „tilbagestående“ eller som en statisk „arv“ fra socialismen, men at de snarere skal analyseres bredere som svar på en postsocialistisk forandring. Disse postsocialistiske svar er belyst dels ved at pege på, at „moderniseringen“ for lærerne ikke erstatter noget „tilbagestående“, men en skole, der var en del af et moderne, socialistisk udviklingsprojekt. Lærernes måder at forholde sig til ngo'ernes modernisering på må derfor ses som forbundet med den forventning til den moderne udvikling, der var så central i det socialistiske projekt og med den usikkerhed, de udtrykker over udviklingen i deres samfund i dag. Artiklen viser desuden, at der for lærerne er en specifik gavegivningsfigur på spil, når de beskriver det meningsfulde i at undervise. Denne figur indebærer, at læreren gennem sin givning og elevernes modtagelse af hendes viden kan se, hvor effektiv hendes handlekraft er. Her er ideen om, at eleverne lærer udenad, væsentlig for lærernes oplevelse af, hvornår eleverne modtager, og hvornår lærerens handlekraft dermed kommer til syne for hende som fuldstændig. Endelig peger artiklen på, at det også er væsentligt med et blik for den rolle, som skolelærerne havde i det socialistiske system, som nogle, der markerede deres position som en del af dette system ved at allokere viden. Lærernes svar på den postsocialistiske forandring handler dermed også om, at lærernes centrale rolle i samfundet som allokerende afløses af pædagogiske former, der udfordrer denne rolle. Med denne bredde i den analytiske tilgang til skolelærere og „moderniseringen“ af grundskolen i Brčko viser artiklen, at lærernes praksisser i undervisningen må forstås som svar på en postsocialistisk forandring – med et blik for den meningskrise og usikkerhed om fremtiden, som lærerne beskriver.

Noter

1. Se Civitas (2004).
2. OHR er det internationale samfunds politiske organ i Bosnien-Hercegovina efter krigen. Se OHR (2001a) angående OHR's mandat.
3. Kurset er obligatorisk for de lærere, der underviser elever i 1.-4. klasse (učitelj). Eleverne i 5.-8. klasse undervises af faglærere (nastavnici, profesori).
4. Undtagelser er Simola et al. (1998), Popkewitz (1998), Fuller (1991), Donnelly (2004).
5. På engelsk sondrer man mellem „schooling“ og „education“, hvor „schooling“ betyder formel uddannelse i et skolesystem, og „education“ både kan betyde formel „uddannelse“ og uformel „dannelse“ (jf. Levinson & Holland 1996:2). Når jeg skriver „uddannelse“ her, refererer det bredt til både formel „uddannelse“ og uformel „dannelse“, svarende til det engelske begreb „education“.
6. Andersen-Levitt nævner Boli & Ramirez (1992:39) som eksempel på denne tendens. Tendensen til at understrege medborgerskab og demokrati diskuteres desuden hos Holger Daun (2002:20) og kan ses udspecificeret i UNESCOs „Education for All“ (Dakar Framework 2000:15).
7. Med Jugoslavien refererer jeg til Den Føderale Folkerepublik Jugoslavien, som staten blev kaldt 1946-1963, og Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien fra 1963 (Šoljan 1991: 133).
8. Se eksempelvis OSCE (2005), OHR (2001b), Džidić (2003) for beskrivelser af behovet for en modernisering.
9. Prva Škola betyder „Første Skole“ og er ikke skolens rigtige navn.
10. I sin historiske analyse i bogen *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West*, argumenterer Buck-Morss (2000) ligefrem for, at den kulturelle udvikling i det 20. århundrede inden for forskellige politiske regimer – i øst som i vest – er „variationer af et fælles tema; den utopiske drøm om, at industriel modernitet kunne og ville tilvejebringe lykke for masserne“ (xiii–xiv, min oversættelse).
11. Fra 1946-1963 blev staten kaldt Den Føderale Folkerepublik Jugoslavien og fra 1963 Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien (Šoljan 1991:133).
12. Her følger Verdery Konrad & Szelenyis argument, men kalder det for „bureaucratic allocation“ (Verdery 1991b:421).

Nøgleord: Postsocialisme, Bosnien-Hercegovina, uddannelse, modernisering, viden, gavegivning.

Litteratur

- Anderson-Levitt, Kathryn M.
2003 A World Culture of Schooling? I: K.M. Anderson-Levitt (ed.): Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. New York: Palgrave Macmillan.
- Buck-Morss, Susan
2000 Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West. Cambridge, MA: MIT Press.

- Civitas
2004 Učimo o autoritetu, pravdi, odgovornosti i privatnosti. Calabasas, Californien: Centar za građansko obrazovanje. [Vi lærer om autoritet, rettigheder, ansvar og privathed. Calabasas, Californien: Center for undervisningsmateriale].
- Bender, Christof
1999 Searching for a Strategy ...: Multiethnicity, Tolerance and National Stereotypes in the Educational Systems of Bosnia and Herzegovina. Southeast European Educational Initiatives and Co-operations for Peace, Mutual Understanding, Tolerance, and Democracy Individual Country Reports. http://www-gewi.uni-graz.at/csbsc/documentary_report/Bosnia.html (hentet november 2007).
- Benson, Morton
2003 Serbocroatian-English Dictionary. Niš: Zograf.
- Boli, John & Francisco O. Ramirez
1992 Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. I: R.F. Arnove, P.G. Altbach & G.P. Kelly (eds.): Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dakar Framework
2000 Dakar Framework for Action. <http://unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (hentet maj 2006).
- Daun, Holger
2002 Globalization and National Education Systems. I: H. Daun (ed.): Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy. New York & London: Routledge Falmer.
- Doder, Dusko
1978 Culture: A Drive for Enlightenment. I: D. Doder: The Yugoslavs. New York: Random House.
- Donia, Robert J. & John V.A. Fine Jr.
1994 Bosnia and Hercegovina. London: Hurst.
- Donnelly, Caitlin
2004 What Price Harmony? Teachers' Methods of Delivering an Ethos of Tolerance and Respect for Diversity in an Integrated School in Northern Ireland. Educational Research 46(1):3-16.
- Džidić, Rahela
2003 Direktora Civitas @ BiH. I: Naš Civitas. <http://www.civitas.ba/index.php?id=455> (hentet august 2007).
- Ferguson, James
1999 Expectations of Modernity. Myths and Meanings of Urban Life on the Zambian Copperbelt. Los Angeles: University of California Press.
2006 Decomposing Modernity: History and Hierarchy after Development. I: J. Ferguson: Global Shadows: Africa in the Neoliberal World Order. Durham & London: Duke University Press.
- Freedman, Sarah Warshauer et al.
2004 Public Education and Social Resconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia. I: E. Stover & H.M. Weinstein (eds.): My Neighbor, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fuller, Bruce
1991 Strong States, Strong Teachers? I: B.Fuller: Growing up Modern. The Western State Builds Third World Schools. New York: Routledge.
- Halpern, Joel M.
1999 Anthropology and Conflict: The Conflict in Bosnia. I: R. Muršič & B. Brumen (eds.): Cultural Processes and Transformations in Transition of the Central-and Eastern European Post-Communist Countries. Ethnological Contacts 9. Ljubljana: Oddelek za Etnologijo in Kulturno Antropologijo.
- Hastrup, Kirsten
2003 Introduktion: Den antropologiske videnskab. I: K. Hastrup (red.): Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode. København: Hans Reitzels Forlag.
- Houtmann, Gustaaf
2004 Why Education Matters to Anthropology: An Interview with Sue Wright. Anthropology Today 20(6):16-18.
- Humphrey, Caroline
1998 Marx Went away but Karl Stayed behind. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kolouh-Westin, Lidija
2004 Learning Democracy Together in School? Student and Teacher Attitudes in Bosnia and Herzegovina. Ph.D. thesis. Stockholm: Institute of International Education. University of Stockholm. http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-821__fulltext.pdf (hentet maj 2006).
- Levinson, Bradley
1999 Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. American Anthropologist, New Series 101(3):594-604.
- Levinson, Bradley & Dorothy Holland
1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. I: B. Levinson, D. Foley & D. Holland (eds.): The Cultural Production of the Educated Person. Albany, NY: State University of New York.
- Lytard, Jean-François
1996 Viden og det postmoderne samfund. Århus: Slagmarks Skyttegravsserie.
- Mauss, Marcel
2000 [1924] Gaven. Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund. København: Spektrum.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
2003 South Eastern Europe. Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD.
- OHR – Office of the High Representative
2001a History and Mandate of the OHR North/Brcko. http://www.ohr.int/ohr-offices/brcko/history/default.asp?content_id=5531 (hentet april 2006).
2001b Education Policy in Bosnia and Herzegovina. http://www.ohr.int/ohr-dept/hrrol/thedep/education/default.asp?content_id=3519 (hentet november 2007).
2002 PDHR Donald Hays Calls for Urgent Education Reform. http://www.ohr.int/ohr-dept/presso/pressr/default.asp?content_id=6764 (hentet januar 2009).
- OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe
2005 Tackling School Textbook Reform in Bosnia and Herzegovina. <http://www.osce.org/item/16934.html> (hentet februar 2006).

- 2007a Lessons from Education Reform in Brčko. A report prepared by the OSCE mission to BiH Education Department. <http://www.oscebih.org/public/document.asp?d=6&l=eng&dep=2> (hentet december 2007).
- 2007b Interview with Ambassador Davidson: Education in BiH, 19. oktober. <http://www.oscebih.org/public/default.asp?d=6&article=show&id=2129> (hentet december 2007).
- Ost, David & Stephen Crowley
2001 Introduction. The Surprise of Labor Weakness in Postcommunist Society. I: D. Ost & S. Crowley (eds.): *Workers After Workers' States. Labor and Politics in Postcommunist Eastern Europe*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Otovic, Milivoje
1985 Øsvrt na razvoj prosvjete i kulture u Brčkom od 1845 do 1945. [Gennemgang af udvikling og kultur i Brčko fra 1845 til 1945]. I: E. Tihic (ed.): *Brčko i okolina u raničkom pokretu i NOB-u*. Tuzla: Univerzal.
- Perry, Valery
2006 Democratic Ends, (un)Democratic Means? Reflections on Democratization Strategies in Brcko and Bosnia-Herzegovina. I: M. Innes (ed.): *Bosnian Security After Dayton: New Perspectives*. New York: Routledge.
- Platz, Stephanie
2000 The Shape of National Time: Daily Life, History, and Identity during Armenia's Transition to Independence, 1991-1994. I: D. Berdahl, M. Bunzl & M. Lampland (eds.): *Altering States: Ethnographies of Transition in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Simola, Hannu, Sakari Heikkinen & Jussi Silvonen
1998 A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Educational Research. I: T.S. Popkewitz & M. Brennan (eds.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas S.
1998 Introduction. Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher. New York: Teachers College Press.
- Ryberg, Marie L.
2008 Den moderne skole i forandring: Lærere og viden i Brcko, Bosnien-Hercegovina. Specialerækken nr. 514. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Sting, Stephan & Christoph Wulf
1994 Education in a Period of Social Upheaval: Educational Theories and Concepts in Central East Europe. I: S. Sting & C. Wulf (eds.): *Education in a Period of Social Upheaval: Educational Theories and Concepts in Central East Europe*. Münster & New York: Waxmann.
- Strathern, Marilyn
2006 A Community of Critics? Thoughts on New Knowledge. *Journal of Royal Anthropological Institute* 12:191-209.
- Šoljan, Nikša Nikola
1991 The Saga of Higher Education in Yugoslavia: Beyond the Myths of a Self-Management Socialist Society. *Comparative Education Review* 35(1):131-53.
- Torsti, Pilvi
2007 How to Deal with a Difficult Past? History Textbooks Supporting Enemy Images in Post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies* 39(1):77-96.

- Van de Port, Mattjis
1998 Fini Ljudi: A Balkan Bourgeoisie. I: M. Van de Port: Gypsies, Wars & Other Instances of the Wild. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Verdery, Katherine
1991a Modeling Socialism and Socialist Cultural Politics. I: K. Verdery: National Ideology Under Socialism. Berkeley: University of California Press.
1991b Theorizing Socialism: A Prologue to the "Transition". American Ethnologist 18(3): 419-39.
- Weinstein, Harvey M., Sarah Warshauer Freedman & Holly Hughson
2007 School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-based Conflicts. Education, Citizenship and Social Justice 2(1):41-71.

DEN KINESISKE DRØM OM HARVARD

SUSANNE BREGNBÆK

Det første, Xiao Piao spurgte mig om, da jeg mødte hende foran den vestlige indgang til Beijing Universitetet en kold vinterdag i 2005, var „Er du amerikaner? Er du fra et berømt amerikansk universitet?“ Xiao Piao talte hurtigt og energisk med en amerikansk accent. Hun smilede anstrengt og virkede lettere skuffet, da jeg forklarede, at jeg ikke var fra et berømt amerikansk universitet, men at jeg var dansker, og at jeg kom fra Københavns Universitet, som hun aldrig havde hørt om. Men hun fortsatte med at sige, at hun var glad for at have muligheden for at udvikle sit engelsk, da hun var ved at forberede sig til den forhadte TOEFL-prøve, som er nødvendig for at blive accepteret ved et udenlandsk universitet, gerne Harvard. Hun tog hurtigt initiativet og ledte vejen til en restaurant over for campus, og ret kort efter, at vi havde sat os ned med en skål dampende nudler foran os, begyndte hun at græde. Hun slog over i kinesisk og fortalte, at hun havde svært ved at leve op til sine forældres forventninger. Hendes forældre er akademikere fra Beijing, inden for hver sit naturvidenskabelige felt, og hun fortalte, at hendes bedstefar var en berømt forsker. Selv læste hun biologi, et fag, hendes forældre havde valgt.

Xiao Piao var en blandt mange unge mennesker, jeg mødte i løbet af 10 måneders feltarbejde på de to eliteuniversiteter i Beijing, Tsinghua Universitetet og Beijing Universitetet i 2005 og 2007, der havde svært ved at leve op til deres forældres forventninger til dem, gerne et stipendium til Harvard. Da jeg et stykke inde i feltarbejdet blev rådet til at skrive en besked på universiteternes intranet-portaler (BBS), hvori jeg forklarede min interesse for at møde studerende og at høre om, hvordan de håndterede konkurrence, deres familierelationer og tanker om fremtiden, fik jeg en overvældende mængde henvendelser fra studerende, der gerne ville tale om deres liv og dele deres bekymringer. Med udgangspunkt i to studerendes historier, Xiao Piao og Gu Wei, fra henholdsvis Beijing Universitet og Tsinghua Universitet, søger denne artikel at belyse, hvordan denne særlige

gruppe kinesiske unge oplever og håndterer de høje forventninger til dem, der, som vi skal se, er modsætningsfyldte. Artiklen argumenterer for, at drømmen om Harvard i en vis forstand udgør både deres problem og den foreslåede løsning på deres problem og derved resulterer i en form for double-bind.

Uddannelse og befolkningskvalitet

Etbarnspolitikken, der blev indført under Deng Xiaoping i 1979, havde ikke blot til formål at nedbringe befolkningstallet, men også at forsøge at forbedre befolkningens kvalitet (suzhi). Etbarnspolitikken indebar en slags pagt imellem forældre og stat. Hvor forældre måtte begrænse sig til kun at have et barn, lovede staten til gengæld, at dette barn skulle vokse op og være sundt og højtuddannet, af høj kvalitet (Milwertz 1997). Antropologen Susan Greenhalgh har påpeget, at hvor reguleringen af befolkningens fertilitet var repressiv, var ideen om det perfekte enebarn særdeles attraktiv, og kinesiske forældre har været nødsaget til at acceptere begrænsningen af deres fertilitet og så i stedet at bruge alle deres ressourcer på at opbygge kvaliteten (suzhi) af dette ene barn (Greenhalgh 2003:217).

Begrebet „suzhi“ er vanskeligt at oversætte, og det dækker over utroligt mange modsætningsfyldte ideer og indgår i mange forskellige kontekster fra modsætningen imellem land og by, høj og lav, til børn og unges indre potentiale og nationens status vis-a-vis den øvrige verden. En udtømmende analyse af suzhi-diskursen er ikke mulig inden for rammerne af denne artikel, men jeg vil her fokusere på forholdet imellem uddannelse og begrebet befolkningskvalitet. Begrebet „suzhi“ oversættes gerne til ordet „kvalitet“, selv om det ikke helt fanger dets fulde betydning. Ifølge Andrew Kipnis har betydningen af begrebet ændret sig, siden 1979-udgaven af den autoritative kinesiske ordbog *Sea of Words* oversatte det som „en persons medfødte karakteristika“, hvorefter det på maoistisk vis tilføjedes, at disse er mindre afgørende end det sociale miljøes betydning for menneskelig udvikling (Kipnis 2006:297). Siden 1970'erne betoner begrebet ikke længere det naturlige i en natur-kultur-dikotomi. Selv om begrebet i dag refererer til internaliserede karakteristika hos enkelte individer, er de i høj grad et resultat af opdragelse og uddannelse. Desuden betegner begrebet i moralsk forstand forskellen imellem høj og lav, og forøgelsen af suzhi er forbundet med nationens storhed (ibid.).

Siden 1980'erne er manglen på „kvalitet“ (suzhi) blevet brugt til at retfærdiggøre sociale hierarkier af enhver art og som forklaring på det, der har forhindret Kina i at opnå sin retmæssige plads i verden.¹ Det ses ikke længere blot som et udtryk for den uuddannede landbefolknings tilbagestående, men er blevet det middel, hvorigennem middelklassen ser sig selv og forestiller sig vejen til social

opstigning (Anagnost 2004). Begrebet omhandler de særlige karakteristika, der søges fremelsket hos børn og unge mennesker, så de kan udvikle sig til „kvalitetsindivider“. Partiteoretikere, der beskæftiger sig med befolkningskvalitet, argumenterer for, at suzhi har tre komponenter: kropslig kvalitet, tankemæssig og moralsk kvalitet samt uddannelsesmæssig kvalitet. Ifølge Andrew Kipnis præger både konfucianistiske og marxistiske ideer om kultivering forståelsen af begrebet suzhi. Den holistiske form for udvikling, som begrebet indebærer, altså at der samtidig er tale om fysisk, intellektuel og moralsk dannelse, har rod i begge disse traditioner² (Kipnis 2006:307).

Her kan suzhi måske bedst oversættes til det danske begreb „dannelse“ eller det tyske „Bildung“. I *Distinction* (1979) argumenterer Pierre Bourdieu for, at en marxistisk forståelse af klassebegrebet, der udelukkende baserer sig på forskellen imellem kapital og arbejde, er utilstrækkelig til at forstå sociale skel i et forbrugssamfund, hvor smag er et udtryk for social status (ibid.). I det urbane Kina bliver det unikke middelklassebarn opfostret, plejet og uddannet til at udvikle suzhi. Når migrantarbejdere søger til byerne for at opnå social opstigning, er de også på jagt efter suzhi³ (Jacka 2005). På denne måde er suzhi en arena, hvori klasseforskelle maskeres, og klassekampe kæmpes. Begrebet suzhi hænger sammen med en kamp for „væren“, som det bliver defineret symbolisk på et givent tidspunkt, eller det, Michel Foucault kalder epistemet eller sandhedsregimet (Foucault 1977). Disse drømme og håb om øget social status synes at være en spejling af fremkomsten af det europæiske borgerskab, som beskrevet af Herbert Marcuse i sit berømte essay *Negations* (1972). Borgerskabets dyrkelse af forfinelse, manerer og en indre sensibilitet blev set som modsætningen til bønder og primitive. På samme måde handler befolkningskvalitet i Kina altså ikke kun om at opnå akademiske grader, men om at udvikle sig til kvalitetsindivider, der har sunde kroppe, er kultiverede, har den rette smag og udvikler deres fulde (indre) potentiale (quanmian fazhan).

Samtidig med indførelsen af den åbne dørs politik i 1978, hvor Kina blev åbnet mod verden, genindførte Deng Xiaoping optagelsesprøverne til universitetet, der havde været afskaffet under Maos kulturrevolution (1966-1969), og uddannelse blev set som et vigtigt middel til at forbedre Kinas usikre plads i verden (Cherrington 1997; Fong 2004). Et af etbarnspolitikens centrale slogans „Overlegen Fødsel, Overlegen Uddannelse“ viser tydeligt sammenhængen imellem begrænsningen af befolkningstallet og tanken om at hæve befolkningens kvalitet via blandt andet uddannelse.⁴

I de første år efter indførelsen af etbarnspolitikken blev enebørn sikret en plads på skoler af særlig høj kvalitet, men da nu langt størstedelen af børnene i kinesiske storbyer er enebørn, er konkurrencen om en plads ved de bedste ud-

dannelsesinstitutioner accelereret, og et enkelt points forskel kan betyde radikalt forskellige livsmuligheder. Optagelsesprøverne er standardiserede over hele Kina og kræver en enorm mængde paratviden. Og selv for dem, der slipper igennem nåleøjet, fortsætter forventningspresset. Lad mig vende tilbage til Xiao Piao.

Xiao Piao

Xiao Piao forklarede, at hendes forældre altid havde ønsket, at hun skulle være den dygtigste i sin klasse. Derudover havde hun modtaget undervisning i engelsk, matematik og kalligrafi og klaver i weekenderne. Hun fortalte, at hun ofte havde skrevet af efter andre, og hun havde rettet i sine eksamenspapirer for at få dem til at se bedre ud, end de var. Det havde fået hendes forældre til at være stolte af hende, når hun kunne fremvise gode resultater, men bagefter havde hun skyldfølelse og følte sig ensom.

Xiao Piao gik på en elitekostskole i mellemskolen, og hun huskede det som en ensom tid. I weekenderne tog de fleste børn hjem til deres forældre, men hendes forældre havde travlt, og hun ønskede heller ikke at blive konfronteret med deres forventninger. Hun savnede dem, men foretrak alligevel at blive på skolen sammen med nogle få resterende elever.

Hun havde det på samme måde nu. På trods af at hendes forældre begge boede i Beijing, besøgte hun dem sjældent, fordi hun skammede sig over sine dårlige resultater. Hun tilbragte i stedet det meste af tiden med at studere. Som i så mange andre urbane højtuddannede middelklassefamilier ønskede hendes forældre, at hun skulle tage en overbygning ved et amerikansk universitet, gerne Harvard. Hun selv ville også gerne til udlandet, men hun sagde, at hun havde „en plan“. Hun ønskede at rejse så langt væk fra sine forældre som muligt, så hun ikke længere kunne mærke presset. „De vil have, at jeg skal være succesfuld, så jeg kan tjene en masse penge“, sagde hun uden skyggen af ironi. Da jeg spurgte hende, om ikke også hendes forældre ønskede, at hun skulle have det godt, svarede hun, at de ikke vidste, at hun ikke var glad. „Jeg er god til at spille komedie“, sagde hun. I det hele taget skjulte hun sine følelser fra andre mennesker, sagde hun. Som Theresa Kuan har påpeget, mener jeg, at det er værd at bemærke, at det, der på overfladen kan ligne økonomisk nyttemaksimering i forholdet imellem forældre og børn, skal ses som et udtryk for kinesiske forældres forsøg på at opnå en grad af kontrol over en usikker fremtid og at sikre sig, at der bliver en plads til deres barn i samfundet (Kuan 2008)

Jeg forsøgte at opmuntre hende ved at sige, at det er hendes liv, og at selv om hun ikke får topkarakterer, vil der være en udvej. Men mine klodsede forsøg på at trøste hende, prellede af på hende. I stedet for fortalte hun mig, at hun havde

udviklet gode måder at administrere sin tid på, og at det var det vigtigste. Hun vendte tilbage til sit engelsktalende og smilende jeg igen, og imens hun pakkede sammen, foreslog hun mig, at hun kunne introducere mig for nogle af sine med-studerende, nogle kønne piger, der var gode til engelsk, og som også var gode til at danse, tilføjede hun. Det var, som om hun syntes, at hun selv var en fiasko, men at hun da i det mindste kunne introducere mig for nogle andre, der var mere succesfulde end hende selv. Da jeg efterfølgende forsøgte at kontakte hende igen, svarede hun hverken på mine mails eller opkald. Jeg var bekymret for, hvordan det ville gå hende, hvis hun fortsatte ad samme kurs, tilsyneladende uden nogen form for refleksion eller distance til det overvældende krav, at hele hendes værd som menneske afhang af et stipendium til Harvard.

Hendes tilværelse var tilsyneladende en konstant jagt på hendes forældres anerkendelse og kærlighed. Der var ingen adskillelse imellem hendes forældres, samfundets og hendes egne idealer, og dermed oplevede hun sig selv som en fiasko. Den udvej, hun forestillede sig, var en form for eskapisme, at flygte længst muligt væk fra sine forældre.

I Kina er der en tiltagende opmærksomhed på unges psykiske problemer som resultat af pres og konkurrence, og der har været gentagne forsøg på at reformere det kinesiske uddannelsessystem på en sådan måde, at det rent faktisk formår at skabe kompetente og dannede samfundsborgere af høj „kvalitet“ (suzhi), ikke blot „testmaskiner“ (Kipnis 2007:389). I det følgende vil jeg beskrive forsøget på at rette op på, hvad der ses som manglerne i det kinesiske uddannelsessystem, såvel som forældres måde at opdrage deres børn på.

Ideerne bag kvalitetsopbyggende uddannelse

I 1991 udkom bogen *Harvard Girl*, der beskriver alle de skridt, en mor tog, for at opdrage sin datter „videnskabeligt“, så hun kunne blive den første kinesiske studerende, der opnåede et fuldt stipendium til Harvard Universitet (Liu & Xinwu 2000). På bogens omslag ses datteren, Liu Yiting, stolt fremvise sit optagelsesbrev til Harvard. Lius succes beskrives som et resultat af morens uddannelsesmæssige plan, som hun begyndte at implementere, før datteren blev født. Hun beskriver den kost, hun indtog, da hun ventede Liu Yiting, hvordan datteren blev udsat for et nøje tilrettelagt disciplinært regime, og bogens præmis er altså, at ethvert barn kan opnå et stipendium til Harvard, hvis blot det bliver opfostret på den rette måde. Lius mor beskriver den diæt, hun var på, da hun ventede sin datter, og da datteren er blevet født, bliver hun madet i bestemte intervaller. I løbet af hendes første år begynder moren at træne datterens hukommelse ved at udsætte hende for en masse små øvelser, og da datteren er 18 måneder gammel, lærer

hun hende at recitere digte fra Tang-dynastiet. Hendes „fritid“ er fordelt imellem fysisk aktivitet eller tilegnelse af diverse erfaringer, som udgør grundlaget for de stile, hun bliver sat til at skrive (ibid.).

Denne form for forældrestyring er siden blevet kritiseret voldsomt for at begrænse udviklingen af kinesiske børn og unges egne kompetencer. I 2001 udkom en anden populær opdragelsesmanual, *Kvalitetsopbyggende uddannelse i USA* af Huang Quanyu, der også blev en bestseller. Denne bog er skrevet fra en fars perspektiv, og den beskriver hans erfaringer med at opfostre sin søn i USA. Hans motivation består i et ønske om at finde frem til de uddannelsesmæssige tiltag, der øger amerikanske børns kvalitet (suzhi) og gør amerikanere i stand til at opnå rigdom såvel som nobelpriser (Woronov 2007:41-2; Huang 2001). Han argumenterer for at, at fordi det amerikanske uddannelsessystem opfordrer til medbestemmelse, bliver den enkelte studerende „selvaktualiseret“, det vil sige realiserer sit indre potentiale, i modsætning til kinesiske børn, der blot lærer at tilegne sig paratviden og at efterleve bestemte „sociale roller“ (ibid.). Forskellen på de to opdragelsesmanualer, der viste sig at have stor markedsværdi, viser et bredere ideologisk skift fra det, der ofte betegnes som „testbaseret“ (yingshi jiaoyu) frem for „kvalitetsopbyggende“ (suzhi jiaoyu) uddannelse.

Både studerende, forældre og lærere udtrykker frustration over det kinesiske uddannelsessystem, som i høj grad bygger på udenadslære, der er nødvendig for at bestå eksaminer og komme op til det næste trin i uddannelsessystemet. Selv om suzhi betyder „kvalitet“, og „jiaoyu“ betyder uddannelse, kan begrebet ikke oversættes til „kvalitetsuddannelse“ eller „kvaliteten af en given uddannelse“, for det omhandler ikke kvaliteten af uddannelsessystemet som sådan. „Suzhi jiaoyu“ skal derimod forstås som uddannelse, der har til hensigt at forbedre befolkningskvaliteten (Woronow 2007). Selv om ideerne bag kvalitetsopbyggende uddannelse langt fra er entydige, og måden, hvorpå de skal implementeres, langt fra er klar (Thøgersen 2002:217), er grundtanken, at det ikke er nok at kunne bestå eksaminer (Woronov 2007:40). Kvalitetsopbyggende uddannelse går ud på at reformere uddannelsessystemet således, at de studerende realiserer deres fulde (indre) potentiale (quanmian fazhan) i form af færdigheder, der kan omsættes i den virkelige verden uden for universitetet (ibid.).

Fascinationen af det amerikanske uddannelsessystem, med forestillingen om Harvard som det ypperste symbol på succes, bundet ifølge antropologen Terry Woronov i en fascination af Amerika som verdens førende økonomi og i amerikanernes evne til at vinde nobelpriser (Woronov 2007). Dette er også forbundet med Kinas bestræbelse på ikke blot at fungere som ophav til verdens industri, men at skabe borgere af høj kvalitet, der kan gøre Kina i stand til at indgå på lige fod som partnere i et globalt videnssamfund.

René Girard taler om „mimetic desire“ (1965), der indebærer ideen om, at begær eller ønsker ikke opstår ud af vores indre, men fra vores ønske om at ligne den anden, at have det, den anden har. Dette forekommer imellem personer, men kan også ses som et billede på det, der er på spil imellem nationer. I tråd med denne tanke udgør Harvard indbegrebet af uddannelsesmæssig prestige og dannelse, og Kina ønsker efter sin indtræden i WTO at skabe højtuddannede samfundsborgere, der har de samme kvaliteter, som man mener, at amerikanske studerende er i besiddelse af, og derfor vil kunne gøre sig gældende som lige parter i en global vidensøkonomi. Samtidig forekommer der tilsyneladende også tilsvarende modbevægelser, i og med at den vestlige verden er fascineret af den måde, hvorpå det kinesiske samfund i en periode på omkring 20 år har forandret sig fra at være et fattigt landbrugsland til at være verdens tredje største økonomi (Kleinman, Jao & Biel 2007:2).

Der er altså en tæt forbindelse imellem enkelte individers kamp – her en generation af enebørn – og en global kamp om magt og prestige. I Kina er der en lang tradition for at se egne traditioner som en hindring for modernisering og fremskridt, og Kinas forhold til Vesten har rødder tilbage til Fjerde Maj-bevægelsen og det kinesiske oplysningsprojekt (Qi 2008:273). Her er det nødvendigt med yderligere historisk kontekstualisering.

Den kejserlige embedseksamen blev indført under Han-dynastiet (202 f.Kr. til 220 e.Kr.). Den dannede vejen til at opnå elitestatus under Song-dynastiet (960-1279) og varede helt frem til 1905, hvor den blev afskaffet som en del af Qing-dynastiets forsøg på reform (Fong 2004:101).

Det sidste kejserdømme faldt i 1911, og herefter forsøgte Japan og nogle europæiske nationer at kolonialisere Kina ved brug af militær magt (Qi 2008:257) I kølvandet fulgte antijapanske og antivestlige bevægelser. Men i 1919 kulminerede kinesiske intellektuelles ønske om reform af den hidtidige hierarkiske konfucianistiske samfundsorden med Fjerde Maj-bevægelsen, der var inspireret af vestlige ideer, og særligt John Deweys social-pragmatiske ideer fik stor betydning for deres ønske om social, politisk og uddannelsesmæssig reform i retning af indførelse af videnskab og demokrati (op.cit.268). Et moderne skolesystem blev indført i 1920'erne, og tanken var at sætte „barnet i centrum“.⁵ Målet med de uddannelsesmæssige reformer var at skabe en skole, hvor barnet kunne opføre sig som et barn, ikke en „lille voksen“. Undervisningen skulle ikke længere kun baseres på udenadslære, men i højere grad på videnskabelige eksperimenter og dialog imellem lærer og elev. Desuden blev der indført frikvarter, hvor barnet kunne lege⁶ (op.cit.271).

Der er altså en parallel imellem forsøget på reform af uddannelsessystemet i starten af det 20. århundrede, hvor man gjorde op med den konfucianistiske

fokusering på at recitere klassikerne, og det nuværende forsøg på at indføre kvalitetsopbyggende uddannelse og dermed gøre op med uddannelse, der har som primært formål at bestå eksaminer. Deweys demokratiske idealer er dog ikke så let forenelige med det autoritære kinesiske styresystem, og de kinesiske uddannelsesreformister formulerede deres ideer inden for suzhi-terminologien som kvalitetsopbyggende uddannelse. Ifølge Andrew Kipnis er suzhi et helligt slogan på linje med tidligere tiders Mao-slogans, og forskelligartede kinesiske politiske reformer udføres med henvisning til dette begreb (Kipnis 2006:298). Derfor er det ikke tilfældigt, at netop et forsøg på reform af uddannelsessystemet gøres med henvisning til begrebet „kvalitet“. Måske er dette medvirkende til, at reformen i vid udstrækning er modsætningsfyldt.

Kvalitetsopbyggende uddannelse i praksis

På trods af diverse forsøg på at reformere det kinesiske uddannelsessystem i retning af „kvalitetsopbyggende uddannelse“ er hverdagen for kinesiske studerende præget af massiv konkurrence og omfattende eksaminer. Studerende ved Beijing Universitetet og Tsinghua Universitetet er de dygtigste i hele Kina, eller i hvert fald de studerende fra samtlige Kinas provinser, der har fået de højeste karakterer i den landsdækkende optagelsesprøve. De er altså sluppet igennem nåleøjet og er et sted, hvor millioner af unge kineser kun kan drømme sig hen. Imidlertid er de ofte stressede og deprimerede, og selv om der ikke findes tilgængelige statistikker på området, er det en udbredt opfattelse, at selvmordsraten blandt elite-studerende er højere end blandt studerende fra mindre prestigefyldte universiteter (Mooney 2005:1).

De beskriver ofte deres liv som en monoton bevægelse fra sovesal til klasseværelse til spisesal til klasseværelse til bibliotek til sovesal. De studerende forlader sjældent campus, og ofte, når jeg mødtes med studerende, gav de udtryk for, at de satte pris på at have tid til at reflektere lidt over deres liv. Det er en temmelig udbredt opfattelse hos både lærere, forældre og studerende, at „kvalitetsopbyggende uddannelse“ er umulig at indføre i praksis, medmindre hele uddannelsessystemet bliver ændret, for eksaminer er uomgængelige for at komme op til det næste trin. Jia Ling, der er underviser på Tsinghua Universitetet, forklarer, at hun gerne ville bruge mere tid i sin engelskundervisning på at anvende det engelske sprog og samtidig at tale om ting, der har betydning for de studerendes liv og for deres personlige udvikling, såsom familierelationer, fremtiden, ægteskab og jobmuligheder, men hun bliver samtidig nødt til at forholde sig til, at der er et helt strengt pensum, hendes elever skal igennem for at klare sig godt til eksamen. Med andre ord, hvis hun afviger ret meget fra den slagne vej og forsøger

på en tilgang til uddannelse, der minder mere om „kvalitetsopbyggende uddannelse“, risikerer hun i sidste ende at svigte sine elever.

Antropologen Rachel Murphy, der har studeret implementeringen af kvalitetsopbyggende uddannelse i grundskoler i Rivercounty, viser, at folks reaktioner på reformerne ofte er modsætningsfyldte, og hermed refererer hun til, at bønderne samtidig afviste reformerne og internaliserede dem (Murphy 2004:19). Noget lignende gør sig gældende hos mine informanter. Selv om der er stor utilfredshed med eksamenssystemets prioritering af udenadslære, giver de studerende, forældre og undervisere ofte udtryk for, at det er et nødvendigt onde, da det er det mest retfærdige. Nogle studerende udtrykker bekymring for, at det uklare begreb kvalitetsopbygning kan danne en bagvej for korrupsion. Lu Gang, en jurastuderende ved Beijing Universitetet, hvis forældre er bønder i Guangxi-provinsen formulerede det således: „Hvordan skal det afgøres, hvilke andre kompetencer end de strengt boglige der bør honoreres og være adgangsgivende? Hvem skal kontrollere dette? Somme tider bliver et talent opfundet, hvis der er nok penge på bordet.“ Han mente, at de nationale optagelsesprøver er mere „demokratiske“, i betydningen „retfærdige“. I praksis betyder „kvalitetsopbyggende uddannelse“, at en lille procentdel af de studerende ved disse to eliteuniversiteter optages på særlige vilkår, uden at de har skullet tage del i den landsdækkende optagelsesprøve. Disse studerende har for eksempel vundet en pris i en af de nationale konkurrencer og har udvist et *særligt* talent inden for engelsk, fysik etc. Andre bliver optaget, fordi de har et særligt musikalsk eller sportsligt talent.

Samtidig med at studerende som Lu Gang afviser „suzhi jiaoyu“ som delvist en tom floskel og delvist som uretfærdig, internaliserer han også i nogen grad ideerne bag kvalitetsopbyggende uddannelse, og det giver sig udslag i en følelse af underlegenhed. Lu Gang forklarede forskellen imellem studerende fra Beijing og studerende som han selv, der kommer fra fattigere dele af Kina:

Studerende fra Beijing er mere åbne ... mere vant til et moderne liv, til internettet, moderne restauranter, de kan male og danse, måske spille et instrument. Men vi studerende fra landet har ikke haft adgang til den slags ting, så der er et skel imellem land og by. Studerende fra byen ser ned på os, de synes, at de har en mere moderne indstilling, mens vi mangler kvalitet. Derfor har vi dårlig selvtillid, vi bor i en moderne by, men vi kommer fra mindre udviklede områder.

Det dannelsesprojekt, der er indbygget i „kvalitetsopbyggende uddannelse“, fremføres også med henvisning til et ønske om at forhindre selvmord og psykiske problemer hos unge, hvis psykologiske kvalitet (xinli suzhi) er lav.⁹ Eksempelvis offentliggøres eksamensresultater ikke længere. En psykolog ved Tsinghua Universitetet forklarede det således:

Disse unge mennesker, der næsten alle er enebørn bliver ofte refereret til som små kejsere og små kejserinder fordi de er forkælede materielt set men samtidigt er de ofte psykisk skrøbelige. De er meget intelligente men de mangler ... 'psykologisk kvalitet' [xin li suzhi]. Det kan ofte være svært for unge mennesker, der er vant til at være de dygtigste i de gymnasier de kommer fra, pludselig at være iblandt andre, der er dygtigere end dem selv. De er ikke vant til at kommunikere med andre og føler sig ensomme.

Hendes udtalelse peger på en strukturel lighed mellem enebørn, der er blevet forkælet i familien, og som har svært ved at håndtere nederlag i skolen, og herefter elitestuderende, der er vant til at være de bedste i deres skoler, og som så har svært ved at håndtere modgang i konkurrencen med andre elitestuderende, når de når til universitetet.

Lad os vende os mod artiklens anden hovedperson, Gu Wei.

Gu Wei

Gu Wei forklarede betydningen af „kvalitetsopbyggende uddannelse“ således:

Jeg tror, Tsinghua og Beijing Universiteterne er meget bedre end de fleste kinesiske universiteter i den henseende. Der er et godt miljø for udvikling af menneskelige kompetencer generelt, men på trods af det kan man ikke komme uden om, at der er mange eksaminer. Lad mig sige det sådan ... tag for eksempel Harvard Universitet. Når studerende bliver færdige derfra, ved de, at de kan finde et godt job, så de kan fokusere mere på at udvikle sig selv [ziji fazhan]. Jeg mener såsom, hvordan man kommunikerer med andre mennesker, lærer nye ting, såsom hvordan man skal lede andre. Det handler ikke om karakterer, men om en selv ... kvaliteten ... måske har du det ikke i udgangspunktet, men det er noget, der kan udvikles.

Som studerende i økonomi ved Tsinghua Universitetet er Gu Wei en af de 200, der blandt 20.000 andre ansøgere fra Hunan-provinsen i det sydøstlige Kina er blevet optaget. Ikke desto mindre var Gu Wei dybt ulykkelig, da jeg mødte ham i vinteren 2006 i et af de mange store cafeterier på campus. Han så umiddelbart yngre ud end sine 23 år, var spinkelt bygget og havde tics i det ene øje. Gu Wei fortalte, at da han så mit opslag på universitetets intranet, så han det som en mulighed for at forsøge at tale med en udlænding og dermed udvikle sig selv (fazhan ziji). Imens vi sad over for hinanden på hver vores orange plastikstol og drak jasmint i et af universitetets store cafeterier, kredsede samtalen sig om forholdet til hans mor.⁷

Min mor plejede at planlægge mit liv. Hun er en typisk kinesisk mor. Hun valgte, hvilken grundskole jeg skulle gå i, hvilket gymnasium jeg skulle gå på, og hun ønskede, at jeg skulle blive optaget på Tsinghua Universitetet. Som barn var hun

altid meget striks over for mig. Hun opfordrede mig til at studere og syntes ikke, at jeg skulle spille tiden med at lege, og jeg fulgte mere eller mindre hendes anvisninger. Jeg klarede mig godt til optagelsesprøverne til universitetet og jeg blev optaget på Tsinghua.

Gu Wei fortsatte med at forklare, at han ikke for alvor var interesseret i sit hovedfag, automation. Han vidste ikke rigtig, hvad han var interesseret i. Men hans mor blev meget lykkelig, da han blev optaget på Tsinghua. Selv blev han mest lettet. Men herefter ønskede hans mor, som så mange andre, at han skulle læse en master i USA, gerne ved et berømt amerikansk universitet.

Gu Wei forsøgte at leve op til denne forventning, men han var især dårlig til engelsk og kunne efter gentagne forsøg ikke bestå den nødvendige engelskprøve. Han fik hovedpine og led af søvnløshed, og han beskrev over for mig, hvordan han lå vågen om natten og så engelske sætninger flyve omkring i værelset. Han havde endog overvejet at tage sit eget liv, men han ville aldrig kunne gøre det på grund af sine forældre, sagde han. „De har ofret alt for mig, og hvem ville så skulle forsørge dem, når de bliver gamle?“⁸ sagde han og refererede til, at de har arbejdet hårdt for at spare penge op til hans dyre universitetsuddannelse, men også at de ser ham med mulighed for at blive til noget stort, en chance, de ikke selv havde, da de var unge. Hans far tilhører den generation, der fik en akademisk uddannelse i en relativt høj alder, efter at Deng genåbnede optagelsesprøver til universiteterne. Han er medlem af partiet og arbejder som inspektør i industrien. Han har altid haft travlt med arbejde og har været fraværende i Gu Weis opvækst. Gu Weis mor har en teknisk uddannelse og arbejder med regnskaber. Gu Wei følte ikke, at han var i stand dele sine bekymringer med sine klassekammerater, da han mest af alt opfattede dem som konkurrenter. Han boede på værelse med tre andre drenge fra andre fag, men syntes heller ikke, at han kunne tale med dem. Han forstod dem ikke, sagde han. De tilbragte deres tid om aftenen med at spille computerspil. På et tidspunkt søgte han hjælp ved det psykologiske rådgivningscenter på Tsinghua, som havde hjulpet ham med at få udsat nogle af sine eksaminer og forsøgte at hjælpe ham til at udvikle sin psykologiske kvalitet.

Da jeg spurgte ham, hvordan hans mor havde reageret på, at han ikke var i stand til at komme til USA, svarede han, at hun til hans overraskelse havde været meget forstående. Hun havde sagt til ham, at ingen kunne bebrejde ham, at han havde gjort sit bedste. Det blev klart for ham, at det pres og de høje forventninger, han havde ligget under for som barn, ikke skyldtes manglende kærlighed, men at hun ganske enkelt ikke følte, at hun havde noget valg.

Der er så mange mennesker i Kina, at regeringen [zhengfu] ... undskyld, jeg mener forældrene [fumu] ... føler, at hvis ikke man klarer sig godt i uddannelsessystemet, har man ingen fremtid.

I modsætning til Xiao Piao, der tilsyneladende ikke havde nogen distance til sine forældres krav og forventninger, havde Gu Wei gennemgået en krise, hvori han blev opmærksom på, at hans mor slet ikke var så kompromisløs, som han havde troet, men at hun havde følt, at hun ikke havde andet valg.

I løbet af foråret 2007 mødtes jeg af og til med Gu Wei, og jeg fik et indblik i hans måde at forøge at komme igennem sin krise på, eller med hans egne ord, hans bestræbelse på at „udvikle sig selv“ (fazhan ziji). „At vælge at mødes med dig er faktisk en form for „kvalitetsopbyggende uddannelse“, sagde Gu Wei. Jeg mindes tydeligt, hvordan Gu Wei sad over for mig en eftermiddag og holdt akavet på kniv og gaffel frem for de vante spisepinde, da vi en dag på hans initiativ mødtes til frokost på en „vestlig“ café. Han forklarede, at „kvalitetsopbyggende uddannelse“ gik ud på at blive bedre til at kommunikere med andre mennesker og at turde tage chancer. Han ville gerne udvide sin horisont og prøve noget nyt. I de samtaler, han havde haft med en psykolog, var han desuden blevet rådet til at fokusere på andet end sine studier for at blive mere selvsikker og for at udvikle sin psykologiske kvalitet (xinli suzhi). Derfor havde han besluttet sig for at begynde at gå til klavertimer, men til sin skuffelse havde han opdaget, at også sådanne kurser også var omgærdet af konkurrence. „Flere hundrede studerende ville gerne have klavertimer, men kun 30 kunne få lov“, sagde han. Dette eksempel peger på, at manglen ikke skal placeres i det indre, men at et strukturelt forhold gør sig gældende her. Ideen om at udvikle kreative kompetencer udgør altså ikke et alternativ til testbaseret uddannelse, i og med vejen hertil også er omgærdet af konkurrence.

Gu Wei havde også taget et kursus, som han betragtede som en form for „kvalitetsopbyggende uddannelse“. Han oplevede imidlertid kurset som værende spild af tid. Kurset hed „Værdsættelsen af berømte udenlandske universiteter“, og det handlede om berømte amerikanske og britiske universiteter. På kurset blev der vist film fra disse universiteter, og selv om han godt kunne lide at drømme sig til Harvards smukke solbeskinnede campus, hvor luften var klar og blå, og de studerende så ud til at have tid og overskud til at sidde i grupper og grine sammen i græsset, mente han ikke, at han fik noget ud af kurset. Han ville gerne have været til USA og læse, men dette kursus føltes næsten som at få hældt salt i såret, og han blev mere deprimeret af det, sagde han.

Gu Wei sagde, at han godt kunne forstå dem, der valgte at tage livet af sig selv.

Det er håbløst. [...] I gymnasiet plejede vi at spørge os selv, hvorfor vi gik i skole, når det at gå i skole var lig med lidelse. Men lidelse er nødvendig for at få et bedre liv. Jo mere du lider, desto mere kan du vinde i fremtiden. Men efter jeg kom på universitetet, opdagede jeg, at det ikke nødvendigvis er rigtigt. I nogle tilfælde arbejder de dygtigste studerende mindst. De har en høj IQ og kan endda bruge tid på at spille computerspil. Det kan jeg umuligt gøre. Jeg studerede konstant og

havde ingen fritid. Når jeg bliver færdig med min uddannelse, kan det godt være, at jeg kommer til at tjene en masse penge, men jeg vil stadigvæk ikke have nogen fritid. En revisor arbejder 20 timer om dagen. Kun døden er en udvej.

Konklusion

De kinesiske enebørn er blevet kaldt „små kejsere“, fordi deres forældre forkæler dem, ligesom det kejserlige hof forkælede sine kejsere. Men de kinesiske kejsere havde pligt til at bringe ære og rigdom til riget i midten, og dette gælder også for etbarnspolitikens små kejsere, der må bære en tung byrde på deres skuldre (Fong 2004:30). Det er en udbredt opfattelse i Kina, at uddannelsessystemet er mangelfuldt, og at der hviler for stort et pres på unge menneskers skuldre, og denne tanke vinder genklang helt oppe i partitoppen. Med forsøget på at reformere uddannelsessystemet er hensigten at skabe kinesiske unge mennesker af høj kvalitet, der har de samme kvaliteter, som man forestiller sig amerikanske unge har, men som dog stadig er disciplinerede og loyale over for forældre og stat.

Set fra unge kineseres perspektiv, for eksempel Xiao Piao og Gu Wei, suppleres presset om at bestå eksaminer altså med mere eller mindre tomme krav om, at man skal „udvikle sig selv“ på andre måder ud over de rent boglige for at blive anset for at være en person af høj kvalitet eller dannelse. Med forsøget på at indføre „kvalitetsopbyggende uddannelse“ gør man således et strukturelt samfundsmæssigt problem til et indre problem, en indre mangel hos nogle studerende, der kan udvikles og fremmes gennem supplerende dannelseskurser og terapi.

Det er dog uomtvisteligt, at eksaminer stadig er en uomgængelig vej til social opstigning, og som Gu Weis forsøg på at få klaverundervisning viste, fortsætter konkurrencen også i andre sfærer. Gu Wei forestiller sig en fremtid, hvor konkurrence bliver ved med at være en uundgåelig del af livet, og sagde i et dramatisk øjeblik, at kun døden ville være en udvej. Hensigten med kvalitetsopbyggende uddannelse er at udvikle mennesker, så de realiserer deres „fulde indre potentiale“ frem for blot at efterleve nogle „sociale roller“, men på grund af misforholdet imellem befolkningens størrelse og egentlige muligheder opleves dette som en selvmodsigelse. Desuden er målet er stadig et stipendium til Harvard. Når børn som Xiao Piao tvinges til klaver, engelskundervisning eller kalligrafitimer af deres forældre, eller universiteterne udbyder særlige „kvalitetsopbyggende“ kurser, såsom et kursus om berømte universiteter, har det karakter af en slags tom efterligning af form frem for indhold. Som om kreativitet kunne påfyldes individerne ligesom anden form for (parat)viden. Ligesom plagiering af eksamensopgaver er udbredt de studerende imellem, som det fremgik af historien om Xiao Piao, virker eksempelvis udbuddet af kurser om berømte udenlandske universiteter som en form for institutionaliseret efterligning. Som det fremgår af historierne om Xiao

Piao og Gu Wei, er drømmen om Harvard roden til de unges problemer, i og med de er ude af stand til at opnå et stipendium til Harvard, men Harvard fremføres også som en del af problemets løsning. Her er der tale om en slags kortslutning, hvor mål og midler tilsyneladende blandes sammen. Kvalitetsopbyggende uddannelse har med andre ord på en og samme tid har til hensigt at nedbringe og at forøge konkurrencen. Flere af de studerende pegede også på den selvmodsigelse, at reformen fremføres ud fra et ønske om at nedbringe konkurrencen, men også med henvisning til et ønske om at opnå en kinesisk nobelprismodtager

Noter

1. Ifølge Andrew Kipnis benytter regeringskadrer begrebet til at retfærdiggøre deres magtudøvelse over for bønderne omkring sig, og alle former for udviklingsprojekter udføres med reference til, at det vil hæve befolkningen kvalitet (Kipnis 2006:296).
2. Mao er ofte blevet citeret for, at socialisme skulle „give dem, der modtager en uddannelse, mulighed for at udvikle sig moralsk, intellektuelt og fysisk og at blive kultiverede arbejdere med en høj grad af socialistisk bevidsthed“ (Kipnis 2006:307).
3. Ifølge Tamara Jacka foretrækker de imidlertid selv at bruge begrebet „wenhua“ (kultur), da begrebet suzhi ofte stigmatiserer dem (Jacka 2005).
4. Det kinesiske begreb „guan“ betyder både at disciplinere, opdrage og regere. Samtidig betyder det også at kere sig om. Det refererer altså både til forældres opdragelse af deres børn og til en regerings eller stats regering af et land. Der er en vis lighed imellem det kinesiske begreb „guan“ og Foucaults begreb „governmentality“. En anelse paranoidt betragtede Foucault fængsler og skoler som parallelle institutioner, der begge har som formål at underlægge individer statens disciplinering og kontrol (Foucault 1977). Fængsler er steder for folk, der ikke har udviklet nok selvdisciplin til at indordne sig i samfundet og derfor må disciplineres via statens tvang. Skoler er derimod steder, hvor unge mennesker kan bevise, at de har selvdisciplin nok til at blive gode samfundsborgere, og de kan gøre sig håb om at blive del af en højtuddannet elite, der kan være med til at modernisere Kina (Fong 2006:116). Kinesiske studerende, undervisere og forældre er gennemgående enige om, at disciplin er det allermest afgørende for at klare sig i uddannelsessystemet. Det kræver en høj grad af selvdisciplin at undvære fritidsaktiviteter og at bruge det meste af sin tid på udenadslære og at øve sig på at løse en bestemt form for opgaver, der er udformet som de eksamensspørgsmål, man står over for. Vanessa Fong gengiver følgende udveksling imellem far og datter: „Forestil dig, at du er kommet i fængsel“, rådede Xun Jins far hende, da hun startede i gymnasiet i året op til optagelsesprøven til universitetet. „Fra nu af må du udelukkende fokusere på dine studier. Som en indsat har du ingen frihed til at have det sjovt. Dit håb ligger i at bestå optagelsesprøven, som vil afgøre, om resten af dit liv er præget af lykke eller lidelse (Fong 2004:115).
5. John Dewey (1964) var den første moderne vestlige tænker, der besøgte og forelæste i Kina, blandt andet ved Beijing Universitetet. Dewey blev tildelt den såkaldte „Anden Konfucius Pris“ i 1920. Her bruges ordet konfucius ikke i den betydning, at Deweys tanker er lig Konfucius, men blot at han var en lige så stor tænker som Konfucius. Blandt andet Deweys ideer om demokrati og videnskab fik kinesiske intellektuelle til at sætte spørgsmålstegn ved den hierarkiske samfundsstruktur: hersker/masserne, far/øvrige familiemedlemmer, mand/kvinde, lærer/elev osv. (Qi 2006:258).
6. De kinesiske intellektuelles kamp for reform af det kinesiske sprog bar frugt, således at Uddannelsesministeriet i 1921 afskaffede „wen yan wen“ (det elitære konfucianistiske skriftsprog) i

skolerne og i stedet indførte „bai hua“ (et simplificeret skrift- og talesprog, der blev det nationale sprog) (Qi 2006:267).

7. Gu Wei talte meget lidt om sin far, men da jeg spurgte til ham, sagde han, at han altid havde arbejdet meget og dermed været meget lidt hjemme, så hans mor havde taget sig af hans opdragelse. Det er et gennemgående træk hos mine informanter. Ifølge Theresa Kuan er det kinesiske udtryk „streng far, forstående mor“ blevet omvendt i reformperioden til „streng mor, forstående far“, da mødre nu både er på arbejdsmarkedet og har ansvar for deres barns uddannelse. Dermed er de under et voldsomt pres (Kuan 2008:82).
8. Markedsreformerne betyder også, at der ikke længere findes et socialt sikkerhedssystem, der varetager sundhed, uddannelse, pension osv. Der er derfor et stort pres på en generation af enebørn om at kunne leve op til generationskontrakten, altså at et barn i fremtiden skal kunne forsørge et forældrepar, og dette hænger også sammen med ideen om, at en høj uddannelse er nødvendig for at opnå et velbetalt job, som muliggør en omvendning af generationskontrakten i fremtiden. Ved at genoplive de konfucianistiske dyder om „sønnens pligt“, der blev angrebet i Mao-tiden, forsøger den kinesiske stat via uddannelsessystemet at opdrage unge mennesker til at have denne følelse af ansvar over for deres forældre (Kipnis 2009:214-15). Ifølge en af mine informanter lærer kinesiske folkeskolebørn at respektere deres forældre, ligesom de skal respektere „bedstefar Hu“ (præsident Hu Jintao).

Nøgleord: Kina, ungdom, uddannelsesreform, etbarnspolitikken, befolkningskvalitet, familie.

Litteratur

- Anagnost, Ann
2004 The Corporeal Politics of Quality (Suzhi). *Public Culture* 16(2):198-208.
- Bourdieu, Pierre
1984 [1979] *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cherrington, Ruth
1997 *Deng's Generation: Young Intellectuals in 1980s China*. London: Macmillan Press Ltd.
- Dewey, John
1964 *On Education: Selected Writings*. Chicago Press.
- Fong, Vanessa L.
2004 *Only Hope: Coming of Age under China's One-Child Policy*. Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, Michel
1977 *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.
- Girard, René
1965 *Deceit, Desire and the Novel: Self and Other in Literary Structure*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Greenhalgh, Susan
2003 *Planned Births, Unplanned Persons in: "Population" in the Making of Chinese Modernity*. *American Ethnologist* 2:196-215.

- Huang, Quanyu
2001 Quality Education. Guangzhou, Guangdong: Southern Chines Press.
- Jacka, Tamara
2005 Sisters and Outsiders: Rural Women in Urban China. London: M.E. Sharpe.
- Kipnis, Andrew
2006 Suzhi: A Keyword Approach. *The China Quarterly* 186:295-313.
2007 Neoliberalism Reified: Suzhi Discourse and the Tropes of Neoliberalism in the People's Republic of China. *Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S.)* 13:383-400.
2009 Education and the Governing of Child Centred Relatedness. I: S. Brandtstädter & G.D. Santos (eds.): *Chinese Kinship: Contemporary Anthropological Perspectives*. London: Routledge Contemporary China Series.
- Kleinmann, Arthur, Jiao Biehl & Byron Good
2007 Subjectivity: Ethnographic Investigations. Berkeley: University of California Press.
- Kuan, Theresa
2008 Adjusting the Bonds of Love: Parenting, Expertise and Social Change in a Chinese City. Upubliceret ph.d.-afhandling (refereret efter aftale med forfatteren). University of Southern California.
- Liu, Weihua & Zhang Xinwu
2000 Harvard Girl Liu Yiting. Beijing: Zuojia Chubanshe.
- Marcuse, Herbert
1972 [1968] *Negations: Essays in Critical Theory*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Milwertz, Cecilia
1997 *Accepting Population Control*. Richmond: Curzon Press.
- Mooney, Paul
2005 Campus Life Proves Difficult for China's "Little Emperors". *The Chronicle of Higher Education*.
- Murphy, Rachel
2004 Turning Peasants into Modern Chinese Citizens. *The China Quarterly* 177:1-20.
- Qi, Jie
2008 A History of the Present: Chinese Intellectuals, Confucianism and Pragmatism. I: T.S. Popkewitz (ed.): *Inventing the Modern Self and John Dewey*. New York: Palgrave Macmillan.
- Thøgersen, Stig
2002 A County of Culture: Twentieth Century China Seen from Village Schools of Zhouping, Shandong. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Woronov, T.E.
2007 Chinese Children, American Education: Globalizing Child Rearing in Contemporary China. I: J. Cole & D. Durham (eds.): *Generations and Globalization: Youth, Age and Family in the New World Economy*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

HÅBETS FÆLDE?

Fortryllelse og universel skolegang i Uganda og Tanzania

LOTTE MEINERT OG METTE KØLNER

Håbet og troen på, at skoling og uddannelse kan gøre verden bedre, er praktisk taget universel. „Uddannelse for alle” er i disse årtier gjort til en global højprioritet, der figurerer som nummer to på listen over FN’s millenniummål efter det første uomgængelige mål om at udrydde ekstrem fattigdom og sult. Millenniummålet for uddannelse lyder: „Inden år 2015 skal alle børn, piger og drenge, have mulighed for at færdiggøre en grundskoleuddannelse“ (<http://www.2015.dk>). Målet er et ekko af Jomtien-deklarationen fra 1990, som ligeledes promoverede „education for all“. Internationale donorer, nationale regeringer, ngo’er, religiøse og andre organisationer investerer massivt i, at børn og unge får mulighed for at komme i skole og få en uddannelse. Familier investerer penge, tid og kræfter, mens børn og unge selv gør den største af alle indsatser for at komme i og igennem skolen. Aktører og institutioner på mange forskellige niveauer, og i vidt forskellige kontekster, er således dybt engagerede i kampen for og troen på skolegang. Det kan derfor synes omsonst igen at rejse det kritiske spørgsmål, som den østrigske filosof Ivan Illich gjorde det med værket *Deschooling Society* i 1971, om skolegang overhovedet er godt for mennesker og samfund. Alligevel vil vi i denne artikel forholde os kritiske til den globale konsensus og undersøge det løfte, vi tilsyneladende alle mener, skoling indeholder.

Tankegangen bag millenniummålet for uddannelse er umiddelbart forførende, fordi den indeholder et potent miks af fornuft, retfærdighed og håb. Men succeskriteriet synes blot at være, at alle børn skal igennem skoleinstitutionen, så indskrivningstallene globalt bliver så høje som muligt. Deri ligger en antagelse om, at uddannelse er et sine qua non i forhold til udvikling, uanset hvilken kontekst den indgår i. De velkendte og kritiserede oplysnings- og modernitetsideer om, at uddannelse automatisk fører til økonomisk vækst og dermed løsning af alverdens fattigdomsproblemer, skinner tydeligt igennem denne type tænkning,

hvor der ikke refereres til den underliggende betydning af uddannelse eller de faktiske konsekvenser af at gå i skole.

Ikke kun på det politiske niveau, men også på det individuelle plan bærer skolegang og uddannelse en slags fortryllelse med sig, fordi det indeholder et løfte om forbedring i fremtiden. Med skolehistorier fra Uganda og Tanzania forsøger vi i artiklen at indkredse den fortryllende magt, der omgiver skolegang, og som virker forførende og lokker folk i, hvad der synes at være en moralsk fælde. Samtidig viser vi med historierne, at uddannelse for nogle skoleelever alligevel har en stor betydning, men at den er en anden end den, arkitekterne bag skoleprogrammerne, og ofte også eleverne selv, havde forestillet sig. Vi forsøger dermed at belyse de sociale dynamikker, der sættes i gang, når eftertiden ikke kan indfri de løfter og håb, som børn og unge begynder at tro på i løbet af skolegangen.

Et væsentligt argument i artiklen er, at den fortryllelse, der omgærdter uddannelse, ikke er statisk og totalt forblindende, men dynamisk som et pendul, der svinger mellem tro og dyb mistro. Troen på uddannelse bølger således frem og tilbage over tid, gennem skiftende politiske diskurser, historiske epoker og i enkelte individers og familiers liv, afhængigt af konkrete erfaringer, muligheder og strukturelle begrænsninger i nuet. Fortrylleses- og affortryllesesdynamikken er således en kontinuerlig og omstridt social proces, som tager form og indhold, alt efter hvornår skolegangens betydning undersøges, hvem der spørges, og ikke mindst hvor i deres livsforløb disse befinder sig. Med artiklen søger vi netop at indfange den ambivalens og de tilsyneladende modsigelser, der lokalt omgærdter uddannelse, for dermed at tegne et nuanceret billede af den på én gang både magiske og håbløse skolegang i Østafrika.

Feltarbejdet, som danner baggrund for disse overvejelser, har fundet sted i henholdsvis Uganda og Tanzania. Mette Kølner har lavet feltarbejde i det nordvestlige Tanzania i 2003 om sammenhængen mellem modernitet, køn og uddannelse. Feltarbejdet foregik både på grund- og sekundærskoler¹ og strakte sig over et halvt år. Lotte Meinert har lavet feltarbejde i det østlige Uganda igennem det seneste årti. Det første års feltarbejde foregik i 1997-98 blandt børn og unge i grundskolen og fokuserede på sammenhængen mellem skolegang og sundhed. I det efterfølgende årti er syv af børnene fra seks familier blevet besøgt og interviewet cirka hvert halve år.

Vi præsenterer i artiklen enkelte af de unge, vi har fulgt i løbet af årene, men trækker også på viden fra andre cases og andet materiale. Hensigten med sammenstillingen af materialet fra Uganda og Tanzania er dels at beskrive nogle generelle tendenser i de sociale dynamikker omkring uddannelse i Østafrika, dels at få øje på, hvordan forskellige historiske og politiske forhold i de to nationer spiller ind på udviklingen og betydningen af skolegang.

Betydningen af skolegang i historisk perspektiv

Den historiske sammenvævning af uddannelse, modernitet, velstand, religion og stat er central for at begribe den fortsatte entusiasme og tro på uddannelse i Østafrika. De prækoloniale uddannelsesstraditioner, som primært bestod i historiefortælling og praktiske læremesterforhold, blev i høj grad ignoreret og nedvurderet af missionærerne, da de ankom til Østafrika. Derfor starter historieskrivningen omkring uddannelse typisk med indførelsen af skoler i forbindelse med missionsaktiviteter i slutningen af 1800-tallet.² Kirken og skolen var én sammenhængende institution, og i Uganda besad missionærerne uddannelsesmonopolet til langt ind i det næste århundrede (Hansen 1984:224ff.). I Tanzania blev de missionskoler, tyskerne efterlod til briterne, dog allerede i 1927 afløst af en mere sekulær type skole (Austen 1968:146). I begge lande forblev religion og skoling imidlertid tæt forbundne i det moderne omvendelses- og oplysningsprojekt, der skulle gøre de tilbagestående hedninge til moderne, kristne medborgere i nationalstaten. Skolegang var i denne periode forbeholdt en lille elite, som efter endt uddannelse fik gode job i den koloniale administration, og her blev kimen lagt til den stadige forventning om en automatisk sammenhæng mellem uddannelse, lønnet arbejde og en vis levestandard. Efter Ugandas politiske uafhængighed i 1962 bragte regeringen alle skoler under statens kontrol, mens det i Tanzania først skete i 1966, og i de følgende årtier blev der bygget mange nye skoler, hvilket øgede adgangen for den bredere befolkning. I disse år lagde regeringerne i de to lande særlig vægt på uddannelse som et moderne nationalt projekt. Skolegang blev en synlig og aktiv måde at være moderne medborger på. Parallelt hermed faldt kvaliteten af undervisningen imidlertid, og kandidater kunne ikke længere regne med at få job efter endt uddannelse. Arven fra det koloniale uddannelsessystem bestod blandt andet i en tendens til at producere jobsøgere snarere end jobskabere, hvilket medvirkede til beskæftigelsesproblemet (se Dore 1976).

Skoleinstitutionens tidlige historie i Tanzania og Uganda ligner på mange punkter hinanden, men der er dog forskelle, blandt andet i forhold til indførelsen af „Universal Primary Education“ (UPE), hvorfor vi i det følgende beskriver de to lande for sig.

Tanzania

Tankerne omkring „uddannelse for alle“ i Afrika har på mange måder sine rødder i Tanzania. Således var ideerne om UPE allerede at finde i Tanzania i starten af 1970'erne – længe før diverse deklARATIONER stadfæstede uddannelse som mål for hele verden. I forbindelse med landets selvstændighed i 1961 udtalte daværende

præsident Nyerere, at Tanzania ville tænde et lys på Mount Kilimanjaro, der skulle skinne ud over landets grænser til resten af Afrika som et symbol på håb, frihed og udvikling – en vision, der i Tanzania i særlig grad blev bundet op på netop uddannelse. Tanzania skabte i disse år således en uddannelsespolitik, der kom til at fungere som skabelon for UPE i store dele af det øvrige Østafrika.

UPE var i høj grad produktet af Nyereres tanker omkring udvikling. Heri figurerede en afsluttende grunduddannelse for alle Tanzanias børn på den mest fremtrædende plads som det altafgørende våben i kampen mod fattigdom, sygdom og uvidenhed og ikke mindst som et konkret værktøj til at skabe national enhed. Med andre ord skulle skolen skabe en bestemt type medborgere, der sikrede økonomisk vækst for landet såvel som social, politisk og kulturel udvikling. Det moralske ansvar for nationens velbefindende blev dermed gjort til et personligt anliggende for den enkelte tanzanier, som forventedes at blive uddannet for at opnå status som en værdig, moderne medborger. Beslutningen om at indføre obligatorisk, gratis skolegang blev dog først implementeret i 1977. Tiltaget fik indledningsvis stor opbakning blandt tanzanierne, der strømmede til skolerne i håbet om adgang til højt betalte job og et bedre liv end dét, de kunne opnå som bønder i landsbyerne. Den umiddelbare effekt af den gratis skolegang var, at procentdelen af indskrevne i skolealderen steg til over 90 procent (Vilby 2005). Væksten i antallet af elever blev dog ikke mødt med tilsvarende vækst i antal nyopførte skoler eller uddannede lærere, og kimen til den nuværende utilfredshed med kvaliteten af undervisningen i grundskolen blev for mange forældre lagt allerede her.

Indledningsvis blev UPE finansieret af den tanzaniske stat alene, men byrden blev for stor, da 80'ernes krise ramte Tanzania, der måtte optage udenlandske lån og blev underlagt Verdensbankens strukturelle tilpasningskrav. I 1984 indførte regeringen derfor en, i teorien frivillig, men i realiteten tvungen, indbetaling til en såkaldt „udviklingsfond“, der skulle hjælpe skolerne ud af krisen. Selv om der ikke var tale om en formel indførelse af skolepenge, blev tiltaget alligevel startskuddet til en bevægelse væk fra den gratis uddannelse for alle over mod en privatisering af uddannelsessektoren, der i stedet blev for en mindre gruppe. Denne privatisering kunne aflæses i indskrivningstallene for grundskolen, der stagnerede op gennem slutningen af firserne for derefter at dale helt ned til 66 procent i 1996 (Lasibille et al. 2000:4), efter at skolepenge igen var blevet formelt introduceret i 1995. Først i slutningen af 2001 bukkede en modvillig tanzanisk regering under for Verdensbanken og udenlandske donorerers pres og gjorde grundskolen gratis og dermed i praksis næsten universel igen. I dag angiver regeringen, at indskrivningsprocenten i de tanzaniske grundskoler i 2008 lå på 97,2 procent, hvilket antyder, at Tanzania er godt på vej mod at nå millen-

niummålet og dermed kunne være en afrikansk succeshistorie. Dog påstår kritikere, at det reelle indskrivningstal ligger tættere på 77 procent, og at kun omkring 20 procent vil færdiggøre grundskolen (Shephard 2009).

Selv om tallene for indskrivning – ligesom kritikken af UPE – har været fluktuierende, er holdningerne dog nogenlunde de samme i dag som dengang. Ikke mindst fra politisk side ses grundskoling stadig som en fundamental borgerrettighed og pligt, noget, man bør færdiggøre for ikke at udgøre en fare for sig selv, sin familie og på et højere plan selve nationens velbefindende (http://www.moe.go.tz/policy_issues.html). Den moralske inklination til at give børn en uddannelse forsvandt således ikke på noget tidspunkt i de perioder, UPE var skolepengedrevet, men blev om muligt mere påtrængende – ikke mindst for forældre, der havde svært ved at se andre veje ud af krisen end uddannelse.

Uganda

I Uganda brugte præsident Museveni „Free Primary Education“ som centralt valgløfte, da han stillede op til sin anden præsidentperiode i 1996. Folk betvivlede, at Museveni ville og kunne holde sit valgløfte, men han blev genvalgt, og med økonomisk opbakning fra en bred skare af udviklingsdonorer startede et universelt skoleprogram med stor hast i 1997. Introduktionen af det gratis skoleprogram var en epokegørende begivenhed i Ugandas uddannelsespolitik og skolehistorie. For første gang fik alle børn³ mellem 5 og 18 år en reel mulighed for at komme i skole. Før UPE-programmet startede, gik omkring 40 procent af børn i skolealderen i skole, mens tallet året efter lå på 95 procent.

Ressourcetilførslen til skolerne stod imidlertid ikke mål med tilstrømningen af børn. Som følge heraf var skolerne de næste år overfyldte, med alt for få lærere, klasseværelser, bøger og andre ressourcer. Mange skoler indførte uformelle skolepenge, som blev brugt til at købe nødvendige undervisningsmaterialer og betale lærerne. Hovedparten af børnene gik i de næste år en eller flere klasser om, og i 2007 – ti år efter uddannelsesprogrammets indførelse – var igen kun cirka 50 procent af børn i skolealderen indskrevet i skolen. Dels på grund af de uformelle skolepenge, som mange ikke kunne eller ville betale, og dels fordi der på mange skoler reelt ikke foregik megen skoling.

På trods af nedgangen i tilstrømningen til skolen blev den universelle skolepolitik en kritisk begivenhed⁴ i Uganda, fordi den slog fast, at børn pr. kronologisk definition (over 5 år) og pr. lov skulle være i skole. Skolepolitikken etablerede således et nationalt ideal om, at barndom skal indeholde skolegang, og at forældreskab inkluderer pligten til at sørge for dette. UPE-programmet gjorde samtidig staten synlig i lokalsamfund på en måde, den ikke havde været før.

Nationalflaget, som hejstes hver morgen, og børn i skoleuniform, der sang nationalsang, blev en del af hverdagen i de fleste landsbyer, og dermed blev skolen den statslige institution med den største nationale udbredelse i Uganda. End ikke militæret, distriktsmyndigheder eller sundhedsvæsenet nød en lignende institutionel synlighed og udbredelse. At være skoleelev blev således en almindelig, tydelig og anerkendt måde at være medborger i nationalstaten på.

Før UPE var det primært den økonomisk bedst stillede halvdel af befolkningen, der sendte deres børn i skole, fordi de havde råd til at betale skolepengene. Det havde de fattige ikke og var derfor undtaget og undskyldt for ikke at kunne deltage i dette nationale medborgerprojekt. Men da det med UPE officielt blev gratis at sende børn i skole, var der ingen undskyldning. At skolerne i realiteten krævede – selv om de officielt ikke måtte – at børnene kom i uniform, havde bøger med, og at forældrene betalte de uformelle skolepenge, betød, at en stor del af befolkningen alligevel ikke havde råd til at sende deres børn i skole. Politikere fremhævede i medierne, at „forældre gemte børnene væk for staten“, fordi de ville bruge dem som arbejdskraft derhjemme, og at forældre berøvede børn en chance for at gå i skole og dermed også løftet om en lys fremtid. Begge begrundelser spillede sikkert en rolle, når forældre ikke sendte deres børn i skole: Det kostede penge, og mange havde brug for børnenes hjælp i hjemmet. I 2007 blev der i parlamentet fremsat forslag om, at forældre, der ikke sendte deres børn i skole, skulle kunne anholdes og straffes.

Med indførelsen af den obligatoriske skolegang fremmede man således både i Tanzania og Uganda en bestemt type subjektivitet og måde at være borger i staten på, hvor det moralske ansvar for nationens velbefindende blev gjort til et individuelt anliggende. Både for børn og forældre. Denne subjektivitet indeholder for børnene en teleologisk idé om en velafgrænset livsbane, der går fra grundskole mod videre uddannelse og derefter ender med et lønnet job, som medfører social og økonomisk opadgående mobilitet. Individuers uddannede livsbaner forventes således at bidrage helt konkret til statens økonomiske og demokratiske udvikling. Og selv om disse livsbaner forløber anderledes end idealet og for de fleste ikke nødvendigvis ender med job, velstand og bidrag til nationens udvikling, lever drømmen om denne subjektivitet og sammenhæng videre og giver kraft til skolens fortryllende magt.

I det følgende præsenterer vi to unge drenge – Ochom fra Uganda og Deus fra Tanzania, som illustrerer den sociale og ambivalente dynamik, der udspiller sig omkring uddannelse.

Ochom - Uganda

Ochom var 12 år, da UPE startede i 1997. Han boede hos sine bedsteforældre, sin onkel og tante og deres børn i et fattigt hushold på en meget lille jordlod i udkanten af landsbyen Asinge i det østlige Uganda. Ligesom mange andre familier i området kæmpede Ochoms familie dagligt for at producere mad nok til at kunne overleve og for at skaffe penge til medicin, når familiemedlemmer var syge. Familien var dybt afhængig af, at bedrestillede dele af slægten hjalp til i sultperioder og andre kriser. Morfaren, som var en tynd, indtørret mand, fortalte med et kraftfyldt blik, der gjorde, at man ikke umiddelbart spurgte videre, at Ochoms far „ikke var dem bekendt“. Det viste sig at betyde, at den mand, som stort set alle i landsbyen mente var Ochoms far, ikke ville anerkende Ochom som sin søn. Ochoms mor forsvandt, måske som prostitueret, til et nabodistrikt, mens Ochom stadig var lille.

Ochoms bedsteforældre havde ikke gået i skole. Morfaren var født i 1937 og voksede op som kvægdreng i den tid, hvor skolegang var forbeholdt de få. „Dengang kunne børn vokse op uforstyrret. Vi blev ikke straffet, men arbejdede hjemme med at lave mad, dyrke jorden, vaske op, gå ærinder“, sagde mormoren. Ochoms mor havde gået et par år i skole, men var droppet ud tidligt, da familien ikke havde råd til at betale skolepenge. Ochoms formodede far havde gået både i grund- og sekundær skole og havde uddannet sig til tolder. Da Ochom boede hos bedsteforældrene, som ikke havde nogle penge, havde familien ikke regnet med, at Ochom skulle i skole, men da UPE-programmet blev lanceret i 1997, sendte bedsteforældrene ham af sted. Ochom blev registreret til 1. klasse på Asinge Skole og begyndte at gå der. Dog uden skoleuniform. Da der ikke var klasselokaler til alle, samlede lærerne grupper på cirka 100 børn under store træer og med tavle og kridt, og så forsøgte de at undervise. Efter et par måneder fortalte mormoren, at skolen havde bedt hende om at købe en skoleuniform til Ochom, og det havde hun ikke råd til. Derfor blev Ochom smidt ud af skolen. Men ifølge den nye skolelov kunne børn ikke afvises på grund af manglende uniform. I skolen sagde lærerne, at Ochom var uartig og havde slået en anden dreng. Lærerne mente, at problemet var bedsteforældrene, som var uuddannede og ikke havde opdraget ham ordentligt. Ochom selv fortalte, at den anden dreng havde slået og drillet ham, fordi han ingen uniform og forældre havde. Efter et par måneder derhjemme kom Ochom og spurgte om penge til at købe en skoleuniform, så han kunne starte i skole igen, fordi han ville have en uddannelse og være chauffør, når han blev stor. Skoleuniformen blev købt, og Ochom startede igen i skolen. I løbet af de næste otte år droppede Ochom ud og ind af skolen, var nødt til at gå en klasse om, men endte med at bestå afgangseksamen.

Da Ochoms morfar døde, solgte onklen jorden, og familien flyttede til nabolokalområdet Iganga. I mellemtiden var Ochom blevet bevidst om, at han ikke havde adgang til jord og intet sted at bygge et hjem, hvis han ingen far havde, og hvis onklen flyttede. Efter forgæves forsøg på at få sin far i tale kontaktede Ochom sin farfar, som var bonde og tidligere høvding i landsbyen, og farfaren gav Ochom et lille stykke jord, hvor han kunne bygge et hus. Men Ochoms nye stedmor var jaloux og bekymret over sine egne sønners arvestatus i familien, nu da den førstefødte søn, som tilmed var under uddannelse, havde gjort sin entre i familien. Så stedmoren stak ild på Ochoms hus og truede ham på livet, hvis han vendte tilbage. Farfaren og andre familiemedlemmer forsøgte at forhandle, men både faren og stedmoren var uforsonlige og slog fast, at de aldrig ville anerkende Ochom som søn af familien. Ochom var ulykkelig, men pragmatisk og ræsonnerede: „Så er min eneste chance uddannelse.“ Han kom ind på den lokale sekundærskole, men det var tydeligt, at Ochom havde det svært. Dertil fandt han det ikke let at bo i nærheden af faren og stedmoren, så Ochom flyttede ind hos sin mormor og onkel i nabolokalområdet og begyndte på en mekanikerskole. I 2008 blev han færdig med sin mekanikeruddannelse og fik kørekort. Dog sagde han med nogen ærgrelse:

Jeg er nået længere med uddannelse, end nogen havde drømt om ... Men hvis jeg virkelig skal lære at reparere og køre biler, skal jeg have et job hos en mekaniker, og vi kender ingen ... Der er ikke arbejde at få, hvis man ikke kender nogen. Så den bedste udvej er nok at købe mig et stykke jord, som jeg kan dyrke og leve af.

Deus – Tanzania

Deus var en sky og tilbageholdende dreng, der for det meste holdt sig for sig selv i pauserne mellem timerne på Sengerema Secondary. Når de andre drenge luskede om bag sovesalene for at høre musik på deres radioer, råbe efter pigerne på gangen eller diskutere højlydt i diskussionsklubberne, sad Deus for sig selv i klasselokalet og kiggede ud ad vinduet eller gik rundt i den omkringliggende skov med en af sine få venner. Deus var 16 år og kostskoleelev på Sengerema Secondary og på nippet til at droppe ud.

Deus var vokset op under trange kår i en fiskerlandsby ved Lake Victoria i Nordtanzania med sin familie. Mens han endnu gik i grundskole, mistede han sine tre søskende på grund af sygdom, og i 2001 døde hans mor. Deus' far overlod ham til morfaren, der ernærede sig som bonde i en nærliggende landsby i det tilstødende distrikt Missungwi. Hvor Deus' far var taget hen, vidste Deus ikke, og resten af familien havde han ikke haft kontakt med siden morens død. Morfaren var med andre ord den eneste familie, Deus havde tilbage, og nu var han blevet syg og kunne ikke længere passe jorden og havde svært ved at betale for Deus'

uddannelse. Deus planlagde derfor at droppe ud af skolen, forlade distriktshovedstaden Sengerema og flytte tilbage til landet for at blive bonde, så han kunne passe sin morfar – en beslutning, Deus stod aldeles alene om at se det fornuftige i. Deus fortalte, at han for første gang i sit liv fik tæsk af morfaren, da han luftede tanken om at droppe ud af skolen:

Han var meget gal. Han sagde: ‘Hvorfor håner du mig med den beslutning? Hvorfor? Du kan ikke spise de penge, jeg har betalt for din uddannelse!’ Han var meget bekymret for, hvad folk ville sige. Måske var det derfor, han slog mig.

Morfaren havde ikke selv fået en uddannelse, hverken grundskole eller sekundær skole, men havde sat en stor ære i at sende Deus’ mor i skole tilbage i 70’erne. Moren droppede ud af grundskolen i 4. klasse, men fik alligevel et job som sundhedsassistent på en landklinik. I dag, mente Deus, kunne den slags ikke lade sig gøre blot med en grundskoleeksamen. Derfor kunne han lige så godt blive bonde, ræsonnerede han. Deus’ resignation og umiddelbare indifferens over at måtte droppe ud af skolen virkede umiddelbart besynderlig og stod i stærk kontrast til hans læreres hånlige kommentarer dertil, morfarens protester og ikke mindst hans medstuderendes rysten på hovedet. Men det blev i højere grad forståeligt efter at have hørt om hans problemer i skolen: Deus kunne ikke længere følge med nu, hvor al undervisning foregik på engelsk. End ikke sine egne noter i notesbøgerne kunne Deus forstå, eftersom de var afskrivninger af lærerens engelske notater. Derudover var de fleste af Deus’ venner kammerater fra grundskolen, som ikke havde formået at komme videre til sekundærskole, og det blev han jævnligen hånet for af de øvrige elever.

„Det var min familie, der pressede mig til at gå på Secondary,“ sagde Deus. „Ikke mig. Det var særligt min mor. Hun ville have, at jeg skulle blive ... ‘nogen’. Hun ville ikke have, at jeg skulle få et hårdt liv.“ Men Deus havde ikke længere lyst til at gå i skole, og omstændighederne gjorde, at han reelt heller ikke længere havde muligheden for at gøre, som hans familie havde ønsket. Deus var klar over, at han dermed fraskrev sig muligheden for det „moderne“ liv, skolen opstillede som det optimale fremtidsscenario. Ifølge Deus var der dog noget positivt ved at stige af uddannelsesræset, nemlig dét, at han måske ikke ville blive opsoget af familie, venner og naboer, der alle ville have del i hans succes, som det ville være tilfældet, hvis han blev færdig med sekundær skole.

Når de hører, du er færdig, så kommer de løbende helt fra Mtwara og Kigoma for at få noget fra dig. Selv om du ikke har et job, ikke har penge, så tror de, at det får du ... De vil endda spise murstenene i dit hus. Sådan noget kan ruinere dig. Men hvis du er bonde ... så lader de dig være.

Hvor Deus således valgte at fokusere på de muligheder, et liv som bonde kunne afkaste, var hans omgangskreds anderledes hurtige til at fælde dom og udpege de faldgruber, der ventede en uddannet uden for skolens mure. Deus endte med at droppe ud af skolen, hvilket på skolen kun affødte rysten på hovedet og kommentarer som denne fra en lærer: „Nu tager han tilbage til landsbyen, og hvad sker der så? Det kan jeg fortælle dig: Ingenting! Han er tabt. Der er ingen fremtid.“

Fælden og fortryllelsen

Der er flere aspekter og problematikker i de to unge drenges skoleforløb, men i dette tilfælde anvender vi historierne som indgangsvinkel til en nuanceret diskussion af, hvad man med Johnson-Hanks' ord kunne benævne „skolegangens fortryllende magt“ (2006). Fælles for historierne er, at de finder sted i lokale, rurale kontekster, hvor uddannelse og skolegang tillægges en vægtig betydning, men hvor der samtidig er stor usikkerhed forbundet med, hvad fremtiden som uddannet kan bringe. Begge drenge tilhører en gruppe unge, for hvem det er muligt, og af hvem det forventes, at de vil færdiggøre en uddannelse, modsat deres bedste-forældre. Skolegangen er dog ikke en udpræget positiv oplevelse for drengene, der gang på gang oplever ydmygelser og nederlag, men som ikke desto mindre opfordres af deres omgivelser til at fortsætte i skolen, selv om det kan forekomme sandsynligt, at den bedste måde at klare sig på for begge drenge ville være at få et stykke jord og blive bønder.

Igennem begge forløb er der således vedvarende håb og tro på, at skolebøgerne på magisk vis kan fungere som portaler til et andet og bedre sted (ibid.). Den fortryllende egenskab, som uddannelse tillægges i udviklingspolitik, er med andre ord også at finde i disse to historier, hvor alle involverede parter synes at være besatte af ideen om uddannelse og af det implicitte løfte om konkrete forbedringer, som uddannelse bærer med sig. Fortryllelsen ser ud til at have ledt begge drenge i en fælde.

Serpell, der skriver om uddannelse i Zambia (1993), kalder dette fænomen for „den moralske fælde“ – en fælde, der indtræder, fordi uddannelsessystemet får eleverne til at føle sig som fiaskoer, hvis de ikke består deres uddannelse. Ifølge Serpell er problemet strukturelt, fordi der hverken er uddannelsespladser nok (i sekundær skole og på tertiære uddannelsesinstitutioner) eller efterfølgende job, hvilket presser elever ud af uddannelsessystemet som „dropouts“, ligesom Deus. Ligeledes er problemet moralsk i en meget konkret betydning, idet eleverne ved at droppe ud af skolen bliver antitesen på det moderne uddannelsesprojekt, der stræber efter at skabe oplyste og civiliserede medborgere. Ydermere ligger den moralske fælde i, at eleverne, som Ochom og Deus, kommer til at opleve sig

selv som fiaskoer, der „ikke havde hjernen, der skulle til“ for at klare sig i uddannelsessystemet (se også op.cit.10-12).

I Uganda og Tanzania er Serpells fælde umiddelbar at få øje på, også i et makroperspektiv. Der er ikke uddannelsespladser nok til alle, der ønsker at gå videre fra grundskolen, og der er langt fra nok lønnede job til de kandidater, for hvem det lykkes at blive færdige med en sekundær eller tertiær uddannelse. I begge østafrikanske stater er der massiv arbejdsløshed – ikke mindst blandt de veluddannede, som ønsker job, der svarer til deres uddannelsesniveau. Vejen til arbejdsmarkedet er desuden vanskeliggjort af, at indholdet i uddannelsesforløbene ofte ikke matcher den sociale virkelighed eller endog er på så lavt et niveau, at det giver bedre mening at tale om arbejdsløshedsproblematikken ud fra manglen på reelt kvalificeret arbejdskraft (Wedgwood 2005:22). Manglen på job til højtuddannede samt manglende muligheder for honorering af forventningerne til job er derfor medvirkende til en problematisk „hjerneflugt“ til Sydafrika, Europa og Nordamerika. Langt de fleste elever med sekundær uddannelse og kandidatgrader fra universitetet har dog ikke mulighed for at rejse til udlandet, men bliver hængende i deres hjemegn eller søger lykken i urbane centre og håber – nogle gange i det uendelige – på et job.

Man kan derfor med rimelighed spørge, hvorfor der i Uganda og Tanzania lægges så meget energi og værdi i en skolegang, der – som i Ochom og Deus' tilfælde – i sidste instans viser sig at være en fælde. Her bringer Serpells teori os ikke videre, idet den primært forholder sig til, hvad der sker, når folk *er* gået i fælden. I et forsøg på at begribe, *hvorfor* folk fortsat går i fælden, har vi derfor ladet os inspirere af Alfred Gells tanker om fortryllelse (1992) og fælder (1996).

Hvor flere antropologer tidligere har draget metaforiske paralleller mellem skolegang, religion og magi (Pels 1999; Sanders 2001; Johnson-Hanks 2006), gør Gell selve fortryllelsen til sit genstandsfelt med udgangspunkt i en analyse af kunstværker, hvorunder „fælder“ indtager en fremtrædende plads som et sådant kunstværk. Ifølge Gell lokker og fortryller en fælde sit bytte ved at spille på de forestillinger og tanker om sig selv, som byttet måtte have. Det vil sige, at fælden skaber en attråværdig repræsentation af byttet, som byttet ser sig selv i eller ønsker at se sig selv i (Gell 1996). I samme tråd skriver Willerslev (2007) om yukaghirjægerne i Sibirien, at de lokker elge under jagten ved hjælp af illusion og forførelse. Jægerne imiterer elgenes identitet med lyde, bevægelser og lugte og skaber således et tiltrækkende selvbillede, som elgene ikke kan modstå, hvorfor de forføres og derefter nedlægges af jægerne. Tænker vi på den østafrikanske kontekst, synes skolen at fungere på en lignende måde ved at skabe en illusion om en mulig fremtidig identitet som en skolet person (se også Levinson & Holland 1996:3), der kan nyde moderne bekvemmeligheder og høj status – en

illusion, mange gerne ser opfyldt og derfor lader sig lokke og fortrylle af. Som nævnt ovenfor ender fælden for de fleste dog med at klappe i. Ikke fordi illusionen bryder sammen, men tværtimod fordi den fortsætter med at lokke byttet dybere ind i fælden. For Ochom og Deus er det ikke muligt at få det job, de drømmer om, men samtidig er vejen tilbage ud af fælden spærret, fordi de er kommet til at tro på, at identiteten som uddannet lønarbejder er den eneste værdige, hvorfor et liv som bonde ikke kan være tilfredsstillende. Det er således med stor resignation og frustration, at Ochom siger, at han er nødt til at opgive håbet om mere uddannelse og et job og i stedet få et stykke jord at leve af. Deus har det problem, at til trods for at han måske selv har opgivet illusionen om, at uddannelse i hans tilfælde kan føre til et job, vil slægtinge, venner og naboer blive ved med at tro, at fordi han er uddannet, har han penge og mulighed for at hjælpe dem.

Grunden til, at fælden fungerer, er dog ikke kun, at den lokker ved at fremmane et selvbillede, der er værd at stræbe efter, men også at den på magisk vis „fortryller“. Ifølge Gell har et kunstværk (hvor fælden betragtes som et sådant) evnen til at fortrylle sin beskuer, fordi det er selve resultatet af en teknisk ekspertise, som beskueren ikke selv besidder og ej heller kan forestille sig (Gell 1992: 163). Fortryllelsen består dermed ikke i, at kunstværket i sig selv er smukt eller har et særligt værdifuldt indhold, men snarere i den kunsthåndværksmæssige tilblivelsesproces involveret deri, som ligger ud over beskuerens forestillingsevne og derfor kun kan forklares i magiske termer (op.cit. 169). Denne utilgængelighed og symbolske, mentale distance, der er mellem kunstværket og beskueren, gør samtidig, at dets tillagte værdi og magiske egenskaber kan være ude af proportioner med det faktiske indhold og derfor fortryller tilskueren (ibid.).

Hvis man oversætter de tekniske processer involveret i at fremstille et kunstværk til de sociale processer, der er involveret i at skabe en uddannet person, er skolen dermed at betragte som en art social teknologi, der fortryller, fordi dens skabelsesproces ligger ud over forestillingsevnen hos en stor del af befolkningen. Denne utilgængelighed findes på flere planer, først og fremmest i forhold til det konkrete faglige indhold af den undervisning, eleverne modtager i Tanzania og Uganda, som ofte er af så abstrakt og teoretisk karakter, at det for udenforstående kan synes umuligt at forstå, hvorved det ophøjes til noget magisk. Mest tydelig er utilgængelighedsgørelsen i den de facto-hemmeligholdelse af viden (se Meinert 2001, 2009; Kølner 2008), som foregår inden for skolens rammer, hvor undervisningen foregår på engelsk – et sprog, der er uforståeligt for størstedelen af befolkningen. Skolebøger er en mangelvare og låses omhyggeligt ind i skabe eller bæres af læreren, hvilket betyder, at det er svært at få adgang til tekst og dermed svært at bryde læsningens magiske kode. Derudover fungerer fortryllelsen ved, at skoling i høj grad har været utilgængelig for mange i den ældre generation,

der ikke har et klart begreb om, hvad der foregår inden for skolens mure, og derfor tillægger det magisk værdi. Størstedelen af den ældre generation i Østafrika (såsom Deus' og Ochoms bedsteforældre) kigger således betagede på med en blanding af ærefrygt og hovedrysten, når børnene i skolen synger nationalsang og marcherer, mens flaget hejses, hvorefter de forsvinder ind i skolen, kommer ud efter en årrække og har tilegnet sig færdigheder og en status, der gør, at de kan få institutioners døre, for eksempel i sundhedssystemet, til at gå op på magisk vis. I skoleinstitutionen struktureres tid, rum og krop markant anderledes (Meinert 2009:67ff.) end de gængse hverdagspraksisser omkring landbrug og hushold, som folk har levet med i generationer. I forhold dertil kan skolens praksisser derfor synes mystiske, magiske og fortryllende for dem, der ikke selv har oplevet et klasseværelse indefra, eller som ikke kan tyde bogstaverne og sproget.

I forlængelse deraf vil vi hævde, at fortryllelsen af skolegang er at finde i Tanzania og Uganda, *netop* fordi det ikke er majoriteten, der har fået skolernes sociale teknologi indlejret i kroppen. Men efterhånden som størstedelen af befolkningen (set over flere generationer) får adgang til uddannelse, affortrylles skolen, i takt med at distancen til det uopnåelige formindskes. Idet alle får lige adgang til skolen, mister den sin eksklusive kraft. I Tanzania kan man således tale om, at affortryllelsen på det lokale plan *er* sat ind i forhold til grundskolen, som i længere perioder og dermed over flere generationer har været frit tilgængelig for alle. For de fleste tanzaniere tillægges grundskolen derfor ikke længere nogen særlig betydning, og der er ingen særstatus forbundet med at have en afgangseksamen herfra. Nedvurderingen af primær uddannelse blandt befolkningen har dog også rødder i den tidligere socialistiske, tanzaniske uddannelsespolitik, som med uddannelsesreformen i 1967 søgte at ruralisere uddannelsessystemet og gøre grunduddannelsen afsluttende i et forsøg på at fastholde folk i landdistrikterne. Fra politisk side var der tale om et forsøg på at få flere tanzaniere i skole og øge sammenhængskraften mellem uddannelse og (manuelt) arbejde, men det fik den uintenderede konsekvens, at befolkningen i høj grad betragtede grundskolen som et udklækningssted for fremtidige bønder frem for som en støbeform for moderne medborgere. Med andre ord blev reformen ikke budt velkommen af tanzanierne. De var ikke mere fortryllede af uddannelse, end at de tydeligt kunne se, at de selvsamme politikere i højt betalte stillinger, som forsøgte at overbevise dem om værdien af „plovens arbejde“ og om, at sekundær uddannelse ikke var værd at stræbe efter, udelukkende selv var sekundært uddannede mennesker (se også Meinert 2003 for en beskrivelse af samme proces i Uganda). Linket mellem primær uddannelse og nedvurderet manuelt arbejde blev dermed grundlagt tidligt i befolkningen og har højst sandsynligt speedet affortryllingsprocessen op sammen med de stigende indskrivningstal efter 1974. I dag fremhæver

man i Tanzania med navnet på sekundærskolen, som kaldes „shule kamili“, at det først er på dét niveau, man har en „komplet uddannelse“. Grundskolen betragtes med andre ord blot som et nødvendigt afsæt til sekundær skole, der til gengæld ikke har mistet sit magiske skær eller sin eksklusive kraft, idet tilgangen dertil er kraftigt begrænset af høj brugerbetaling, få skoler og høje adgangskrav. Således har Tanzania et af de absolut laveste indskrivningstal for sekundære skoler – ikke kun i Østafrika, men i hele verden (World Economic Forum 2009: 24). Indskrivningen til sekundær skole ligger noget højere i Uganda, hvor der nu også er indført et gratis Universal Secondary Education-program for de dygtigste elever fra grundskolen. Tiden vil vise, om denne åbning for flere elever vil betyde en affortryllelse af sekundærskolen i Uganda.

I Uganda har affortryllelsen af primærskolen fundet sted noget senere end i Tanzania med indførelsen af UPE i 1997. Men affortryllelsen af grundskolen har tilsyneladende haft en lidt anden effekt end i Tanzania, idet indskrivningstallet i Uganda er faldet drastisk (til omkring 50 procent af børn i skolealderen). En del af forklaringen er højst sandsynligt de uformelle skolepenge, som gør, at nogle forældre ikke har råd til at sende deres børn i skole. Politikere i Uganda er oprørte over det dalende indskrivningstal, og i de nationale aviser har debatten raset om, hvem der har ansvaret herfor. Forældre har påpeget, at der efter indførelsen af UPE ikke var meget at sende børn i skole efter, fordi der ikke var ressourcer til rent faktisk at lære børnene at læse, skrive og regne. Derfor holdt mange deres børn hjemme, hvor de var til hjælp for familien.

Folk er med andre ord ikke fuldstændig forblinded af „trylleriet“ og sender ikke deres børn i skole af ren og skær uvidenhed og naivitet. Det er i langt højere grad tale om en „villighed“ til momentant at „lade sig“ forføre – en villighed, der bunder i og drives frem af håbet og troen på, at magien vil indtræffe. Der synes med andre ord at være en høj grad af realisme og bevidsthed omkring fælden og fortryllelsen, som dog stadig trækker, fordi uddannelse er en af de få ting, der er at håbe på for fremtiden (se også Hagé 2003; Shade 2006). Forældre og unge i Uganda og Tanzania er ganske klar over den latente risiko for, at uddannelse vil være „forgæves“, men påpeger, at „man bliver nødt til at tage chancen“. Desuden er der sund fornuft i at have en uddannelse, såfremt man er heldig nok at få et job efterfølgende. Således får sekundært skoleuddannede statistisk set en langt højere løn end uuddannede, hvis de får et job (Wegdwood 2005:23).

Tiltroen til uddannelse er på trods af svære odds således ikke kun betinget af „fortryllelse“, men også af, at folk ikke ser alternative veje til det gode liv og dermed satser alt håb på uddannelse. Således indgår uddannelse som et kerneelement i de historier, folk fortæller hinanden om familiemedlemmer og bekendte, der har opnået succes, på trods af at skolegangen i mange tilfælde ikke har været

den udslagsgivende faktor for succesen – set udefra (Kølner 2008). I den sammenhæng er de „gode“ historier, der tager udgangspunkt i succes opnået gennem familierelationer, hårdt arbejde eller rent held, bemærkelsesværdigt fraværende. Den selvforstærkende effekt, som uddannelseshistorierne skaber, bidrager til, at skolegang så at sige har taget monopol på den sociale mobilitet, der ses som den eneste mulige investering, der giver en *chance* for adgang til arbejde, penge, social status og sikkerhed. Illich sætter fingeren på denne pointe med sin sædvanlige skarphed: „Så overbevisende er den magt, disse institutioner har, at de former, ikke kun vores præferencer, men faktisk vores opfattelse af muligheder“ (Illich 1971:1, vores oversættelse)

Utilsigtede heldige bivirkninger

Det billede, vi hidtil har malet af universel skolegang i Tanzania og Uganda, kan synes pessimistisk, fordi vi har ønsket at vise et modbillede til det glansbillede, uddannelsespolitik ofte maner frem. Det er imidlertid ikke vores hensigt at lægge os direkte i kølvandet på Illichs radikalt kritiske forslag om at afskaffe skolerne. Det ville være forsimplet og passe dårligt med den betydning, vores informanter tillægger skoling. På trods af at udefrakommende kan opfatte skolegang indholds- og udsigtsløs, og på trods af at uddannelse ikke altid har den specifikke effekt, politikere påregner, kan man ikke blot ignorere eller kategorisere den betydning, folk tillægger skoling, som „falsk bevidsthed“. Uddannelse har måske ikke altid et væsentligt indhold, men kan åbne op for forestillinger omkring alternative mulige fremtidige liv. Vi vil derfor nuancere vores kritik af uddannelse i Østafrika ved at se på to piger og deres skoleforløb, der peger på flere dimensioner af skolens betydning.

Naome – Uganda

Naome var en flittig og vellidt pige, som gik i 7. klasse, da UPE-programmet startede i Uganda i 1997. Hun boede i det samme fattige landområde som Ochom, men kom fra en lidt bedre stillet familie. Naome havde haft polio som barn, og derfor var det ene ben kortere end det andet, men ellers var der ikke meget skrøbeligt over hendes fremtoning og væsen. Naomes far var lærer på en skole i den nærliggende by, hvor han boede med sin andenkone. Naomes mor, som var førstekone, styrede et stort hushold med børn og børnebørn, som alle ernæredes ved familiens lille landbrug, og hovedparten af børnene i Naomes familie gik eller havde gået i skole. Undervisningen i Naomes klasse var meget sporadisk. I mere end halvdelen af timerne dukkede læreren ikke op. Der var to tekstbøger

til deling imellem 40 elever, og meget undervisning bestod i, at eleverne kopierede lærerens noter fra tavlen. Ofte gik tiden i skolen med at vente tålmodigt, lave morgen- og eftermiddagsparader, synge nationalsang og skolehymne, hejse flag og marchere på stedet. På trods af de ringe læringsvilkår klarede Naome sin afgangseksamen nogenlunde og kom på en sekundær skole i byen, hvor hun fik ganske gode resultater. Med forskellige sponsorer og farens støtte lykkedes det Naome at få en diplomuddannelse i „community development“ på et af de mindre universiteter. Her mødte hun sin nuværende mand, som hun kort efter uddannelsens afslutning giftede sig med og fik to børn med. Hun har endnu ikke fundet et job, som svarer til hendes uddannelse, men fastholder stædigt, at årene på skolebænken har været til stor gavn for hende selv og resten af familien. Som skolepige eskorterede Naome sin mor og andre familiemedlemmer til sundhedsklinikken for at få behandling og til offentlige kontorer, fordi det gav prestige at have et familiemedlem i skoleuniform med som tegn på, at familien var „uddannet“ og moderne (Meinert 2009:145ff.). Da Naome skulle have sit første barn, insisterede hun på at komme på hospitalet for at føde, fordi hun mente, der var en større risiko ved at føde hjemme, da hendes bækken var mindre end normalt på grund af polioen, og hun sagde: „Hvis jeg havde været en landsbypige uden uddannelse, så ville min svigerfamilie ikke have lyttet til mig og hjulpet med penge til at betale hospitalet.“

Rose – Tanzania

16-årige Rose fra Sengerema var en selverklæret „msoma“ (én, der læser) og en stolt en af slagsen. Med klar og tydelig stemme fortalte hun, at hun som den første i familien var kommet på sekundær skole, og at hun derfor var et foregangs eksempel for sine fire yngre søskende. Rose havde altid godt kunnet lide at gå i skole, selv om de første år i grundskolen var præget af hjemsendelser og gråd på grund af skænderier og slagsmål med drengene. Alligevel klarede Rose sig så godt, at hun ved afgangseksamen fik et resultat, der gjorde, at hun kunne vælge imellem tre sekundærskoler i regionen. Valget var dog ikke reelt hendes, men familiens. Som små forretningsdrivende havde Roses forældre ikke råd til at sætte de ekstra penge af, som en kostskoleplads ville koste. Rose blev derfor indskrevet på Sengerema Secondary, da den lå tættest på husstanden, så hun kunne være „day student“. I sekundærskolen klarede Rose sig knap så godt, og hun sukkede tit over de strikse lærere, de mange lektier, præfekterne, der var ivrige efter at straffe de yngre elever, samt ikke mindst, at hun havde svært ved at følge med i nogle af timerne. Ikke desto mindre insisterede Rose på, at tiden på skolen var godt brugt, og at det, hun lærte, var væsentligt. Som eksempel derpå

kunne Rose fortælle, at hun med nød og næppe havde undgået at blive gift, fordi hun havde lært om den tanzaniske lovgivning i skolen:

Nu da jeg er en moderne, uddannet person, kan jeg diskutere med min far. Han er nødt til at respektere mine ønsker ... [sidste år] sagde han til mig, at jeg skulle giftes med en dreng fra hans hjemegn, men jeg sagde 'nej!'. Jeg blev ved med at sige nej, nej, nej, selv om han pressede mig hårdt, og jeg sagde til ham 'du kan ikke tvinge mig til at gifte mig med nogen. Det er ulovligt'. Det ved jeg, fordi vi har lært om det i skolen, så jeg viste ham bogen, og så blev han nødt til at afvise drengen!

Derudover mente Rose, at skolegangen var vigtig, fordi den forberedte hende på et moderne liv ved at lære hende om alt fra god hygiejne og fremkaldelse af film til brøndgravning og brug af mikrobølgeovn. Derfor, mente Rose, ville hun være godt rustet, hvis hun skulle opfylde sin drøm om at tage til Mwanza, få to børn og blive politibetjent. Rose var realistisk nok til at vide, at det ville blive noget nær umuligt at opfylde den drøm, og på spørgsmålet om, hvad hun havde tænkt sig at gøre, hvis drømmen brast, trak hun blot på skuldrene og sagde, at det var o.k. I så fald ville hun overveje at blive syerske eller hjælpe sine forældre med at udvide deres forretning. For som Rose sagde, havde hun jo lært at tælle og føre regnskab og var derfor den bedst kvalificerede i familien til at tage vare på forretningen.

Skoling som en transformativ erfaring

Selv om skoleprogrammerne og uddannelser som Naomes og Roses ikke har medført alle de forandringer, som politikere og familier har håbet på, betragtes uddannelse stadig som en vigtig erfaring lokalt. Forældre, unge og børn er opmærksomme på og håber på, at skolegang har potentialet til at transformere deres livsbaner. For Naome bliver skoleidentiteten en kompetence, som kan distribueres og bruges i familien i konkrete møder med institutioner, og kommer på denne måde flere til gode. I Roses tilfælde bliver hendes moderne skoleerfaring konverteret til et „våben“, hun kan bruge mod sin fars gifteplaner. Således har skolegangen for Rose netop transformeret hendes livsbane ved at udvide hendes mulighedsfelt, på trods af at meget af det indhold, hun lærer, er ubrugeligt (se også Johnson-Hanks 2006:94).

Skolegang er som regel en årelang serie af det, Grøn (2006) kalder signifikante rutiner. Skolegangens signifikante rutiner i form af praksisser som at synge, marchere, sidde på skolebænken, holde tiden, skrive, svare i kor og blive afstraffet har markante effekter på individet. Skoling bliver en form for kulturel kapi-

tal (Bourdieu 1986), der arbejdes ind i kroppen og subjektiviteten. Efterhånden som Naome og Rose arbejder sig igennem skolesystemet, tilegner de sig identiteter og moraliteter, der forbindes med at være uddannet og moderne.

Når vi tager dét, børn og unge selv siger, alvorligt – at de lærer noget i skolen, og når vi observerer, hvad der rent faktisk foregår i løbet af en skoledag, bliver det tydeligt, at der foregår en intensiv læring – blot på en anderledes måde end antaget i skoleprogrammer (se også Jackson (1968) om „skjulte læreplaner“ og Willis (1977) om ikke-intenderet læring i skolen). Batesons berømte indsigt, at mennesker ikke kan undgå at kommunikere, „we cannot not communicate“ (1972), kan også tænkes i forhold til læring og erfaring: Vi kan ikke *ikke* lære. Vi kan ikke stoppe flowet af oplevelser og sansninger af verden, og derfor foregår der altid en form for læring (Meinert 2009:7). Selv om undervisningen kan synes meget begrænset i mange skoler i Østafrika, lærer børn og unge meget – på godt og ondt – blot ved samværet og kommunikationen med hinanden. Mange børn i grundskolen lærer rent faktisk ikke at skrive, læse og regne særligt godt, men alligevel viser store kvantitative surveys, at det gør en forskel for børns sundhed og overlevelse, hvis deres mødre har været blot et par år i skole (se f.eks. Caldwell 1979; Bruns 2003). Det er altså ikke nødvendigvis skrive-, læse- og regnefærdigheder, der udgør den positive effekt af skoling, men det er måske nærmere den identitetsmæssige effekt af at gå i skole, der er værd at bide mærke i (se også Katahoire 1998). Denne effekt relaterer sig til den virkning, det kan have, at være blevet indlemmet i et lokalt og nationalt fællesskab og føle sig set og behandlet som en respektabel medborger i et samfund.

Bourdieus idé om habitus er et af de begreber, der kan bruges til at beskrive, hvordan skoling virker på denne underfundige måde (1986). Den habitus, skolebørn indarbejder og udvikler ved at gå i skole, og den kulturelle kapital, som de får andel i ved at være medlemmer af den nationale institution, skolen udgør, har positive konsekvenser for deres handlekompetence på andre områder i livet. I skolen lærer børn at udleve en særlig institutionel måde at strukturere rum og tid på – i klasselokaler, med timer og frikvarterer. Ved at disciplinere både krop og sjæl transformerer de sig selv til dét, Foucault har kaldt føjelige og produktive medborgere (1977). Ved at repetere, svare i kor og abe efter får børn i skolerne adgang til „de lærdes“ sprog og identitet (Pels 1999). Vi mener imidlertid ikke (se Levinson & Holland 1996), at det er tilstrækkeligt at begrebsliggøre skolepraksis som spørgsmål om magt, undertrykkelse og modstand, fordi elever ikke bare passivt modtager eller aktivt gør modstand mod skoling. De tilegner sig disse – tilsyneladende undertrykkende – strukturer for at vinde social anerkendelse og kompetencer til at forfølge deres egne mål. I skoler i Østafrika lærer børn et distinkt sprog og bestemte måder at kommunikere på, som blandt andet

fremmer særlige måder at stille spørgsmål og svare på (Stambach 2000). Disse måder viser sig at være brugbare i andre institutionelle sammenhænge, fordi de anerkendes som „dannede“ måder at tale og gebærde sig på, som vi har set det med Naome på sundhedsklinikken.

Det er ikke tilfældigt, at de to cases, der viser nogle af de mere positive konsekvenser af uddannelse, har piger i hovedrollen. Der er i vores materiale fra begge lande en tendens til, at piger i højere grad end drenge „får mere ud af“ deres skolegang og anvender deres erfaring på måder, der har større effekt i deres liv. Begge køn befinder sig dog i samme fælde, idet piger på ingen måde har større chance end drengene for at få et godt betalt job efter endt uddannelse (måske snarere tværtimod), men måden, hvorpå håndteringen af fælden og dens indflydelse på de håb, der er bundet op på skolegang, bliver angrebet, er markant forskellig. Drengenes hægen ved ideen om en bestemt type moderne liv synes at efterlade dem fanget i fælden med en gryende oplevelse af desillusion og affortryllelse (som set med Ochum og Deus), mens pigerne tilpasser deres „forestillingshorisonter“ (Crapanzano 2004) til omstændighederne i nuet, hvilket giver dem mulighed for at kravle ud af fælden med håbet i behold og rester af tryllestøv på hænderne. Dertil er der flere mulige forklaringer, hvoraf én er, at de håb og forestillinger, der er bundet op på uddannelse, er forskellige for de to køn. For pigerne er det små håb om, at skolegangen og den moderne identitet kan forbedre deres liv ved for eksempel at udfri dem af snærende slægtskabsforventninger, mens det for drengene drejer sig om at få et job, så de kan få et moderne liv, men med traditionelle bekvemmeligheder (Kølner 2008). Idet der ikke er høje forventninger til, at piger skal opnå et godt job, har pigerne mulighed for at rejse sig fra fælden og blive husmødre og bønder med oprejst pande, mens det bliver en moralsk nedtur for drengene, til hvem forventningerne er anderledes høje. Pigerne står dermed til at „vinde“ mere i uddannelsesprojektet end drengene. Eller – mere præcist – pigerne står ikke til at „tabe“ så meget, når fælden klapper i, og det første håb slukkes, når de kommer ud af skolens porte som uddannede arbejdsløse, idet de befinder sig lavere på den sociale rangstige end drengene, hvis „fald“ dermed også er længere, såfremt fælden smækker i. I stedet hægter pigerne sig fast i de positive, små fremskridt, de har gjort via deres skolegang – fremskridt, der ikke var helt, som de havde regnet med, men som alligevel ses som forbedringer i forhold til status quo.

Konklusion

Gennem Gells fortrylleses- og fældeoptik har vi i artiklen forsøgt at tage fat i den universelle og aktuelle fascination, der omgiver uddannelse, og se på den sociale

dynamik i den fortsatte optimisme, som omgærder skolegang i Østafrika, på trods af at skolens indhold ikke imponerer, og mange elever ikke får de færdigheder, som man ville forvente af en skoleuddannelse.

Nogle politikere vil sikkert hævde, at skoleprogrammerne i Uganda og Tanzania er succeser, hvis succeskriteriet er, at indskrivningstallene er blevet højere, og at der er bygget skoler i alle kroge af de to nationer. Ligeledes kan skoleprogrammerne betegnes som en succes i forhold til deres gavnlige effekt på børns sundhed og overlevelse, om end den nærmere logik og indbyggede sammenhængskraft deri langtfra er kortlagt. Men hvis man ser en smule grundigere på kvaliteten og udbyttet af uddannelse, er der grund til at mane til besindelse og overveje, om de store, gratis skoleprogrammer nødvendigvis er vejen frem for alle udviklingslande. Hvis der ikke er ressourcer til at drive en skole, der kan værdsættes lokalt, og som er tilgængelig for alle, går den magiske luft af ballonen, og børn og unge risikerer at blive tabt på gulvet undervejs i processen. Ikke mindst hvis man med disse UPE-programmer får ødelagt den paradoksale positive virkning, der er i, at skoling er noget eksklusivt. Fortryllelse består kun så længe, at der er nogen, der holder noget hemmeligt af en vis kvalitet. Men når alle får adgang til det hemmelige, som viser sig at være af forholdsvis dårlig kvalitet, fordamper noget af fortryllelsen, som dermed ikke længere kan bidrage til ideen om en særlig attråværdig skolet identitet. Med gratis skoleprogrammer bliver man nødt til at investere massive ressourcer i skoleundervisningen for at få den op på et tilstrækkeligt niveau og bevare lidt af fortidens glans. Samtidig må en uddannelsespolitik støttes op af en realistisk socialpolitik, der medtænker beskæftigelsesmuligheder – ikke kun for de kandidater, der bliver færdige i uddannelsessystemet og som på nuværende tidspunkt ikke kan opsluges af det østafrikanske arbejdsmarked – men også for unge som Deus og Ochom, der drop- per ud af skolen og dermed rammes dobbelt hårdt. I kraft af deres skolefrafald bliver de ikke kun antitesen på medborgerskabets ideal om og forpligtelse til at være en respektabel del af fællesskabet og nationen, men mister samtidig mulighederne for det liv, de og andre havde håbet på.

Vi plæderer ikke som Illich (1971) for at afskaffe skolen, men håber på mere kritisk refleksion over skoleprogrammernes ideer og dynamikker i praksis. Elever får på gådefuld vis noget ud af skolen, selv om undervisningskvaliteten er tvivlsom set udefra. For at tage dette alvorligt, som vi mener antropologisk uddannelsesforskning bør, lægger vi os op ad Stambachs forståelse, idet hun argumenterer for, at „skolegangens betydning ligger i, hvad skolen betyder lokalt – ikke i dens objektive indhold“ (Stambach 1998:188). Som vi har set i artiklen og de enkelte cases, har skoleundervisningen måske ikke altid et væsentligt indhold, med et etic perspektiv, men skolen åbner for elevernes forestillinger om-

kring alternative mulige „fremtidige liv“ og kan være med til at åbne døre til institutioner, som ellers ville være forblevet lukkede. Skolegang kan på den måde, efter elevernes eget udsagn, have en decideret positiv betydning, men ikke nødvendigvis den betydning og konsekvens, som planlæggerne bag skoleprogrammerne havde regnet med.

Selv om UPE i Østafrika på nogle områder er blevet affortryllet, fordi alle har fået adgang til skolen, er der således stadig fortryllende aspekter i uddannelse, fordi ingen helt kan forudsige, hvad skolegang vil betyde for den enkelte, og hvilke konsekvenser den kan få på andre niveauer.

Noter

Tak til Rådet for Udviklingsforskning, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation og Højgaard Fonden for bevillinger, der har gjort feltarbejde og forskning muligt”.

1. Skolesystemerne i Tanzania og Uganda er på visse punkter forskellige, men består i store træk af syv års grundskole (primary school), fire års sekundær skole (secondary school, O-level), hvorefter eksaminer afgør, hvorvidt den studerende kan gå videre til A-levels, som tager to år. Denne eksamen er adgangsgivende til universitetet og andre tertiære uddannelsesinstitutioner.
2. I Uganda etablerede britiske missionærer de første bibelskoler i 1877 i det centrale Buganda (Ssekamwa 1997:25-9), og herfra udbredte missionærerne skoler i andre dele af Uganda. I Tanzania blev de første skoler startet af tyske missionærer i 1840'erne (Buchert 1994:15; Austen 1968:57).
3. Oprindeligt specificerede skolepolitikken i Uganda, at en familie maksimalt kunne sende fire børn til gratis skolegang. Men interessen fra familierne var så stor, at folk fandt på forskellige måder at omgå reglen på, eksempelvis ved at sende fire børn til en skole og to til en anden. Denne form for snyd kunne lade sig gøre, fordi der ikke var nogen central registrering af forældre og deres børn (og børnenes alder). Regeringen opgav derfor begrænsningen på fire børn og gjorde adgangen fri for alle børn.
4. Begrebet „kritiske begivenheder“ har vi fra Veena Das, der beskriver disse som „perioder i tiden, hvor store transformationer opstår i rum, hvorved folks liv propelleres ind i nye og uforudsete terræner. Efter sådanne begivenheder genereres nye handlingsmuligheder som redefinerer traditionelle kategorier“ (1995:5-6, vores oversættelse).

Nøgleord: Skolegang, fortryllelse, håb, fælde, Uganda, Tanzania.

Litteratur

Austen, Ralph A.
1968 Northwest Tanzania under German and British Rule. Colonial Policy and Tribal Politics, 1889-1939. London: Yale University Press

Bateson, Gregory
1972 Steps to an Ecology of Mind. New York: Chandler Publishing Company.

- Bourdieu, Pierre
1986 The Forms of Capital. I: J.G. Richardson (ed.): Handbook of Theory and Research for a Sociology of Education. Westport: Greenwood Press.
- Bruns, Barbara
2003 Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child. Washington DC: World Bank.
- Buchert, Lene
1994 Education in the Development of Tanzania 1919-1990. London: James Currey Ltd.
- Crapanzano, Vincent
2004 Imaginative Horizons. An Essay in Literary-philosophical Anthropology. Chicago: University of Chicago Press.
- Caldwell, Jack
1979 Education as a Factor in Mortality Decline: An Examination of Nigerian Data. Population Studies 33:395-413.
- Das, Veena
1995 Critical Events. An Anthropological Perspective on Contemporary India. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Dore, Ronald
1976 The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. Berkeley: University of California Press.
- Foucault, Michel
1977 Discipline and Punish. The Birth of the Prison. New York: Vintage Books.
- Gell, Alfred
1992 The technology of Enchantment and the Enchantment of Technology. In the Art of Anthropology. London & New Brunswick, NJ: The Athlone Press.
1996 Vogel's Net: Traps as Artwork and Artwork as Traps. Journal of Material Culture 1:15-38.
- Grøn, Lone
2006 Krop og hverdag i forandring. Sundhedsfremme og forebyggelse i institution og hverdagsliv. Vejle Amt: Sundhedsforvaltningen.
- Hagé, Ghassan
2003 Against Paranoid Nationalism. Searching for Hope in a Shrinking Society. London: The Merlin Press Ltd.
- Hansen, Holger Bernt
1984 Mission, Church and State in a Colonial Setting. Uganda 1890-1925. London: Heineman.
- Ivan Illich
1971 Deschooling Society. New York: Harper and Row.
- Jackson, Philip W.
1968 Life in Classrooms. New York: University of Chicago Press.
- Johnson-Hanks, Jennifer
2006 Uncertain Honour. Modern Motherhood in an African Crisis. Chicago: University of Chicago Press.

- Katahoire, Anne
1998 Education for Life: Mothers' Schooling and Children's Survival in Eastern Uganda. Ph.d.-afhandling. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Kølner, Mette
2008 "In Tanzania We Say that Development is a Long Journey, but it all Starts with Education". Engaging the Modern through Gendered Experiences of Schooling in Sengerema. Kandidatspeciale. Afdeling for Antropologi og Etnografi, Århus Universitet.
- Lasibille, Gerard et al.
2000 Expansion of Private Secondary Education: Lessons from Recent Experience in Tanzania. *Comparative Education Review* 44(1):1-28.
- Levinson, Bradley & Dorothy Holland
1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. I: B. Levinson, D.E. Foley & D. Holland (eds.): *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*. Albany: State University of New York Press.
- Meinert, Lotte
2001 The Quest for a Good Life. Health and Education among Children in Eastern Uganda. Ph.d.-afhandling. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
2003 Sweet and Bitter Places: The Politics of Schoolchildren's Orientation in Rural Uganda. I: K.F. Olwig & E. Gulløv (eds.): *Children's Places: Cross-cultural Perspectives*. London: Routledge.
2009 Hopes in Friction. Schooling, Health and Everyday Life in Uganda. Charlotte: Information Age Publishing.
- Pels, Peter
1999 A Politics of Presence: Contacts between Missionaries and Waluguru in Late Colonial Tanganyika. Singapore: Harwood Academic Publishers.
- Sanders, Todd
2001 Save our Skins. Structural Adjustment, Morality and the Occult in Tanzania. I: H. Moore & T. Sanders (eds.): *Magical Interpretations, Material Realities. Modernity, Witchcraft and the Occult in Post-colonial Africa*. London: Routledge.
- Serpell, Robert
1993 The Significance of Schooling. Life-journeys in an African Society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shade, Patrick
2006 Educating Hopes. *Studies in Philosophy and Education* 25(3):191-225.
- Shephard, Jessica
2009 Education in Tanzania: A Series of Near-Misses. Mail&GuardianOnline. <http://www.mg.co.za>.
- Stambach, Amy
1998 "Education is my Husband": Marriage, Gender and Reproduction in Northern Tanzania. I: M.N. Bloch et al. (eds.): *Women and Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunities, and Constraints*. Boulder: Lynne Rienner.
- Stambach, Amy
2000 Lessons from Mount Kilimanjaro. Schooling, Community and Gender in East Africa. London: Routledge.

- Ssekamwa, J.C.
1997 History and Development of Education in Uganda. Kampala: Fountain Publishers.
- Vilby, Knud
2005 Uafhængig? Afrikanske udfordringer. Helsingør: Forlaget Per Kofod.
- Wedgwood, Ruth
2005 Post-basic Education and Poverty in Tanzania. Working Paper Series 1. Edinburgh: Centre of African Studies.
- Willerslev, Rane
2007 Soul Hunters. Hunting, Animism and Personhood among the Siberian Yukaghirs. Berkeley, LA, & London: University of California Press.
- Willis, Paul
1977 Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs. Westmead: Saxon House.
- The World Economic Forum
2009 The Africa Competitiveness Report 2009. Geneva: The World Economic Forum.

Hjemmesider

<http://www.2015.dk>

http://www.moe.go.tz/policy_issues.html

UDDANNELSE OG OPPOSITION

Marginalisering og manglende medborgerskab i den farvede township Manenberg

KAREN WALTORP

Jeg står med den midaldrende skolelærer, mr. Adams, i den skarpe eftermiddags-sol i skolegården på Manenberg High. Eleverne flirter, sms'er flittigt og råber frække bemærkninger til hinanden på et miks af engelsk og afrikaans blandet med arabiske gloser. Vi befinder os i den farvede township Manenberg uden for Cape Town i Sydafrika. Mr. Adams retter på sin fez, ser i retning af det pigtrådshegn, der afskærmer skolen fra resten af Manenberg, og siger med sin umiskendelige „Cape Coloured“-accent:¹

De unge her på skolen afspejler lokalsamfundet: 70 procent af dem er involveret i bandeaktiviteter. Vi lærere kan kun øve begrænset indflydelse. Som lærer har jeg nogle værdier, og de unge har deres værdier – og til tider støder vores værdier sammen, for i det øjeblik de forlader skolen, går de ud i deres eget samfund og glemmer alt om vores værdier. For de fleste af dem er det et spørgsmål om overlevelse – økonomisk, politisk og socialt, og de opfatter ikke uddannelse som den bedste løsning i forhold til at overleve ...

I Manenberg taler unge som ældre om uddannelse som et ideal, man bør stræbe efter. I praksis forlader 70 procent af de unge dog high school, før de har fået deres eksamensbevis (Sørensen 2007), og det er et forsvindende lille antal, som studerer videre på college eller universitetet. Mr. Adams anslår, at kun to procent af eleverne fra Manenberg High studerer videre.

Uddannelse anerkendes bredt som havende værdi „naturligt“ og omdannes herved til symbolsk kapital. Det vil sige, at uddannelse tilskrives værdi, og de, der er uddannede, tilskrives status, uden at der stilles spørgsmålstejn herved (Bourdieu 1984; Bourdieu et al. 1994). Blandt subkulturer, som er i opposition til det etablerede samfund, omdannes uddannelse dog ikke nødvendigvis til symbolsk kapital (Willis 1993 [1977], 2004). En række studier af marginaliserede urbane miljøer har pointeret tilstedeværelsen af „oppositionsideal“ som, i samspil

med et større kompleks af faktorer, har negativ indvirkning på, hvordan unge i disse miljøer klarer sig med hensyn til uddannelse (Bourgois 1995, 2002; Connell 1989; Gilliam 2009; Hannerz 1969; Lepoutre 1997; Morrell 1998; Nolan & Anyon 2004; Venkatesh 2006, 2008; Wacquant 2008; Sørensen 2007).

Flere forskere har kaldt de urbane unges oppositionelle værdisæt for „street culture“, blandt andet Phillipe Bourgois i sit studie af unge puertoricaneere i East Harlem (1995, 2002) og David Lepoutre i sit studie af unge med immigrantbaggrund i Paris' nordlige forstæder (1997). Følelsen af at være ekskluderet fra det omgivende samfund får unge til at vende sig mod det i opposition og dermed også mod samfundets institutioner, herunder skolen. De udvikler en form for „counter-school culture“, som Paul Willis har kaldt det i sit studie af „the lads“, britiske arbejderklassedrenge, og deres forhold til uddannelse i 70'erne. I Willis' analyse er drengene aktører, som bruger deres modstand mod uddannelse til at manifestere en modstand mod det etablerede samfund og en præference for deres egne værdier, hvorved de producerer og reproducerer deres plads i samfundet (Willis, 1993 [1977], 2004).

Bradley Levinson (1996) analyserer, hvordan unge i en mexicansk *secundaria* må forhandle og balancere mellem modstridende diskurser i deres lokale „intimate culture“ og i skolen. I et lokalmiljø, hvor de færreste fra forældregenerationen er uddannet, og ligeledes få fra den unge generation bliver uddannet, kan en skolet identitet risikere at sætte individet uden for det lokale fællesskab. At forfølge uddannelse bliver lig med indirekte at fravælge sin „intimate culture“ (op.cit.212).

Gennem en sammenstilling af „street culture“, „counter-school culture“ og „intimate culture“ analyserer jeg i denne artikel den specifikke lokale form, som opposition mod uddannelse tager i Manenberg, hvor alternative værdisystemer forhandles og bliver gældende for social praksis i et miljø, hvor det dominerende majoritetssamfunds logikker ikke står til troende. Gennem et fokus på den manglende følelse af medborgerskab blandt Manenbergs beboere generelt argumenterer jeg for, at de unge hæmmes i at tage uddannelse gennem et subtilt samspil mellem mentale barrierer og politiske og økonomiske barrierer i det særlige sydafrikanske kompleks af race, etnicitet og social klasse.

Artiklen tager afsæt i fattige farvedes sociale og økonomiske marginalisering og medtænker historien og den institutionelle kontekst i en analyse af Manenbergs unges selvforståelse og deres muligheder for handling. Dette gøres konkret med udgangspunkt i to modpoler: det unge eksbandemedlem Desmond og den potentielle mønsterbryder Mariam.² Analyserne bygger på empirisk materiale indsamlet under tre feltarbejder i perioden 2005-2009 i sammenlagt ni måneder.

Kategoriseringens konsekvenser

For at forstå den marginalisering, som de unge i Manenberg lever i, må den historiske kontekst og den officielle kategorisering af farvede under apartheid-regimet medtænkes og sammenholdes med den nuværende politiske situation. De kategorier, som apartheidregeringen formelt inddelte landets befolkning i, ved „Population Registration Act“³ hænger stadig ved: „hvide“, „sorte“ (eller indfødte) og „farvede“ i midten. Generelt tæller man også en fjerde kategori, „indere“, som oprindeligt var en underkategori af den farvede.

De farvede var resultatet af, at de hollændere, som kom til Afrikas sydspids og bosatte sig fra 1652 og frem, fik børn med de indfødte khoisan jæger-samlerfolk, der beboede området ved deres ankomst. De hollandske bosættere importerede endvidere slaver fra Malaysia, Indonesien,⁴ Mozambique og andre centralafrikanske lande, og alle de børn, der var resultatet mellem hvid og khoisan, herremand og slave eller ikke kunne defineres utvetydigt som „hvid“ eller „sort“, fik under apartheid betegnelsen „farvet“ (Adhikari 2005:2). I en nation, hvor raceenhed var idealet, symboliserede de farvedes „racemæssige hybriditet“ noget skamfuldt, og denne stigmatisering af „de blandede“ har afgørende betydning for denne gruppes marginalisering i dag (ibid.) og har medvirket til at skabe nogle mentale barrierer, som jeg vil vende tilbage til nedenfor.

Kategoriseringen af en mere magtfuld „anden“ har afgørende konsekvenser for en gruppes sociale verden via en ændring af denne verden og oplevelsen af at leve i den (Jenkins 1997:71-2). De raceklassificeringer, som var eksterne kategoriseringer, blev i forskellig grad til gruppetilhørsforhold, da apartheidsystemet skabte ens love for og livsvilkår internt i de forskellige grupper. Alle „ikke-hvide“ var tvunget til at bære et raceidentitetskort på sig, der afgjorde, hvilke døre der var åbne, og hvilke der var lukkede for dem, hvilken uddannelse de måtte modtage, hvilken beskæftigelse de måtte have, hvor de måtte opholde sig og bo, og hvem de måtte gifte sig med.

Klassificeringerne fungerede som racemærkater for de børn, der blev født som „ikke-hvide“, og som uafrystelige tegn på underlegenhed og markører af klasse-skel. For dem, der var klassificeret som farvede, betød det, at de var ekskluderet fra de beskæftigelser, der var reserveret til hvide, fik lavere lønninger for de job, de måtte beskæftiges i, og generelt havde de rettigheder, som var underlegne i forhold til hvidenes rettigheder. De farvede blev til gengæld favoriseret i forhold til den sorte gruppe under apartheid gennem forrang til job i hele Western Cape foran sorte gennem „Coloured Labour Preference Policy“ (Norval 1996:191; Salo 2003:364). De, som var klassificeret som sorte, var på alle måder underlegne ifølge loven i forhold til både hvide og farvede – hvad angik uddannelse, beskæftigelse, løn, fagforeningsrettigheder og alt, der havde at gøre med at tjene

til dagen og vejen, skabe hjem og stifte familie. De sorte blev helt udelukket fra medborgerskab i den sydafrikanske nation og fik i stedet status som borgere i „hjemlande“, kaldet bantustans, som apartheidregeringen oprettede.

Ikke helt hvide nok

De farvede kom ikke fra ét sted, og dermed kunne man heller ikke oprette et hjemland til dem noget sted. De blev ufrivilligt tildelt en position midt imellem den hvide minoritet af undertrykkere og den sorte majoritet, som var mest undertrykt. I apartheid-Sydafrika var de farvede andenrangsborgere, om man vil, med indskrænket medborgerskab, og deres status forblev ambivalent gennem hele apartheidpartiet National Partys regeringstid 1948-1994 (Norval 1996).

Én fløj, de „Verligtes“, inden for National Party mente, at de farvede var tæt nok på hvide i sprog, kultur og religion til at opnå rettigheder, mens en anden og stærkere fløj, de „Verkramptes“, var af den modsatte opfattelse (Norval 1995: 189-91). De farvede i Cape-regionen, hvor Cape Town ligger, havde stemmeret indtil 1956, otte år efter National Party kom til magten, og apartheid blev indført (McDonald 2006:45). Det faktum bærer vidnesbyrd om den uenighed om de farvedes position, der herskede i Sydafrika.

Mange farvede fra alle klasselag dannede fælles front med sorte, indere og liberale hvide i „The Struggle“, den illegale modstand mod styret (Adhikari 2005). En gruppe farvede fra middelklassen søgte dog ihærdigt at opnå eller genvinde medborgerskab under apartheid ved at holde sig inden for de parlamentariske rammer og dermed demonstrere deres civiliserede natur over for de hvide. De kæmpede en evig kamp for at undgå association med flertallet af farvede i underklassen, hvis „amoraliske adfærd med druk, kriminalitet og promiskuøs sex“ de bebrejdede for deres egen eksklusion fra det fine, hvide selskab (op.cit.79-97). De anså utvetydigt uddannelse som vejen frem for de bredere masser af farvede. Ved gennem uddannelse at udsætte farvede i underklassen for det dominerende hvide samfunds „overlegne“ kultur, værdier og evne til at skabe økonomisk succes håbede man at kunne omdanne dem til eksemplariske medborgere, tilpasset middelklassens idé om et respektabelt borgerskab i de hvides billede (op.cit.82). Sorte, farvede og hvide havde adskilte uddannelsessystemer ud fra en ideologi om, at „ikke-hvide“ ikke burde få uddannelse, som de alligevel ikke kunne gøre brug af,⁵ men blandt den farvede elite stræbte man efter den højeste mulige uddannelse inden for lovens rammer og lobbyede utrætteligt for at opnå bedre uddannelsesmuligheder. Mange farvede i underklassen anså disse bedre stillede farvede som „perfume shitters“ og håbede dem for at prøve at spille hvide (Steinberg 2004). Social klasse var og er således et vigtigt aspekt, når man taler uddannelse.

Apartheids logik

Hvide opfattede generelt farvede som „tættere på“ kulturelt end sorte, der blev anset som vilde og uciviliserede, og farvede opfattede også sig selv som tættere på hvide (Adhikari 2005; Norval 1996). Inden kategorien „farvet“ blev cementeret af apartheidregeringen, anså mange farvede sig selv for at være „brune afrikaanere“. Mange var blodsbeslægtede med hvide, tilhørte den hollandske reformerte kirke og overtog delvist hvide afrikaaneres værdier om manden som patriark i en kernefamilie (Adhikari 2005; Norval 1996). De farvede delte sproget afrikaans med de hvide afrikaanere og var i høj grad medvirkende til udviklingen af sproget fra hollandsk via de mange forskellige nationaliteter af slaver og tjenestefolk, som talte sammen i plantagerne. De farvede blev anset som „et appendiks“ til den hvide befolkning, hvorfor det var problematisk, endstige umuligt, at etablere et „hjemland“ for dem (Norval 1995:189). At de ikke havde et hjemland, men heller ikke havde borgerrettigheder i Sydafrika vedblev at være et forklaringsproblem for apartheidregeringen og en logisk brist i deres ideologi om adskilt, selvstændig udvikling som det naturlige og ønskelige for alle „racer“ (op.cit.191).

Raceadskillelse blev praktiseret i Sydafrika, inden apartheidpartiet National Party kom til magten i 1948, men dette parti videreførte denne tradition og skærpede adskillelse inden for alle sfærer gennem lovgivning. „Group Areas Act“ (1950) forbød, at personer af forskellig race boede i samme område, „Prohibition of Mixed Marriages Act“ (1949) forbød giftermål mellem personer fra forskellig „race“gruppe, og „Immorality Amendment Act“ (1950) gjorde det ulovligt for hvide og farvede at have seksuel omgang med hinanden. Sidstnævnte var en tilføjelse til „Immorality Act“ (1927), indført under britisk koloniherrredømme, som forbød seksuel omgang mellem hvide og sorte, men ikke regulerede forhold mellem hvide og farvede. Det tætte forhold til hvide, som farvede gennem historien havde haft, blev i stigende grad anset som uønskværdigt. De farvede blev tilskrevet en specifik problematisk amoralsk natur som en „hybrid race“, og deres nærhed til det hvide samfund anset som farligt.

De hvides besættelse af deres egen forestillede overlegenhed, deres racemæssige og seksuelle angst og deres frygt for racesammenblanding og degenerering ledte under apartheid til streng regulering af seksuelle og ægteskabelige forbindelser, især blandt fattige hvide i byerne, som boede tæt sammen med farvede og dannede par på tværs af „race“skel (Norval 1996). Blandede ægteskaber udviklede sig i disse år fra at blive opfattet som uønskeligt, et resultat af svaghed og raceforræderi, til at være direkte ulovligt og strafbart. Relationer mellem racerne var et vigtigt politisk spørgsmål, fordi det var med til at bestemme, hvilke børn der kunne blive borgere med rettigheder i Sydafrika og dermed dele magten med hvide.

Marginaliseret under sort flertalsstyre

Sorte udgør 79 procent af Sydafrikas befolkning og er dermed den overvældende majoritet, mens farvede kun udgør knap 9 procent af befolkningen på landsplan. Hvide og indere udgør de resterende henholdsvis 9,6 procent og 2,4 procent (2001 National Census). Befolkningssammensætningen i Western Cape-provinsen, hvor Cape Town er situeret, er dog markant anderledes, da farvede med 53 procent er majoritet (ibid.). Da African National Party, ANC, i 1994 vandt „The Struggle“ og det første demokratiske valg i Sydafrikas historie, var det uden flertallet af de farvede stemmer i Western Cape. De stemte på apartheidpartiet, National Party, der havde undertrykt dem og nægtet dem status og rettigheder som medborgere (Norval 1996:191; Adhikari 2005:xii). Mange farvede frygtede det sorte flertal, og at de ville miste deres midterposition i racehierarkiet og blive straffet for deres relativt privilegerede position under et sort flertalsstyre. Denne frygt var ikke helt ubegrundet: Forrang til job for farvede er en saga blot, og i dag findes der „positiv særbehandling“ i form af Black Economic Empowerment (BEE), som fortrinsvis tilgodeser den sorte befolkning (Makgetla 2007:64-84; Salo 2003:354).

Sydafrika fik efter valget i 1994 tilnavnet „Regnbuinationen“ som et billede på, at alle grupper nu skulle inkluderes i medborgerskab, men hvor det internationale samfund fejrede demokratiets indførelse i Sydafrika, er det for størstedelen af farvede i underklassen ikke utvetydigt en forbedring. I Manenberg joker man da også om, at farven brun ikke findes i nationens „regnbue“. Mange af beboerne opfatter ikke den politiske situation i landet som værende i deres favør og føler sig ekskluderet fra medborgerskab i det ny Sydafrika: Det „sorte parti“, ANC, sidder på den politiske magt, og hvide sidder fortsat i vid udstrækning på den økonomiske magt (Steyn 2001:38). Efter 1994 og overgangen fra apartheidstyre til demokrati er den afrikanske og farvede gruppe generelt blevet fattigere i forhold til den hvide og indiske gruppe (Western Cape Provincial Treasury 2005:10-11), og internt inden for den farvede gruppe er forskellen mellem rig og fattig også blevet større (ibid.). Før blev de farvede nægtet status som medborgere i Sydafrika, i dag er de officielt og lovmæssigt borgere i nationen, men selve følelsen af medborgerskab synes at udeblive i Manenberg.

Manenberg

Manenberg er en farvet township uden for Cape Town med 80.000 indbyggere, som blev konstrueret af apartheidarkitekter mellem 1966 og 1970 som del af den overordnede politik om raceadskillelse. Township'en er del af et større område kaldet Cape Flats, der i dag huser mellem to og tre millioner mennesker, hvortil

sorte og farvede blev tvangsforflyttet og skarpt adskilt i townships. Cape Flats er et tørt og vindblæst område, som fremstår som den diamentrale modsætning til de frodige grønne forstæder, der blev erklæret „hvidt område“ under apartheid sammen med byens centrum og andre attraktive områder langs kysten med dens hvide sandstrande.

Med sine trøstesløse to- og treetagers faldefærdige boligblokke og ikke-vedligeholdte rækkehuse med afskallet maling virker Manenberg ikke indbydende på udefrakommende. Der er ikke noget grønt til at mildne indtrykket af en hård by, som paradoksalt nok slet ikke giver en fornemmelse af at være i Afrika. Der er ingen kvinder på gaden i traditionel klædedragt og ingen folk, der står og stepper gedefødder i heden, som i de sorte townships Gugulethu og Nyanga på den anden side af vejen. Manenberg er umiddelbart meget ueksotisk og uafrikansk, og ligner mere USA's sorte ghettoer.

Der er mennesker overalt i Manenberg, unge klædt i Levis, Billabong og den „street-stil“, som man genfinder blandt urbane unge mange steder i verden. Der er kvinder med glattet hår og muslimske mænd med kjortel og langt skæg. Ældre kvinder hænger hen over det blik, som udgør deres stakit, følger med i, hvad der sker på gaden, og får en snak med de forbipasserende. Unge og ældre mænd gambler og spiller terninger på fortovet, folk skændes og slås, hunde løber løst rundt, børn leger og spiller bold midt på vejen, og overalt er der liv og larm. De folk, der bor i Manenberg, er ikke så mørke som de sorte i Gugulethu og Nyanga, men man kan se alle nuancer mellem hvid og sort repræsenteret. Til gengæld ser man ingen hvide mennesker hér og kun meget få sorte. Man kommer ikke til Manenberg, medmindre man skal. Township'en har fået tilnavnene „Gangsterland“ og „Murderberg“ i det omgivende samfund (Leggett 2003:33-5), og voldsstatistikker fra området taler deres tydelige sprog. I Manenberg, der med sine 80.000 beboere størrelsesmæssigt ligger mellem Esbjerg og Ålborg, blev der i løbet af det år, hvor mit første feltarbejde fandt sted, begået 42 mord, forsøgt yderligere 68 mord, og et utal af overfald (Information Management South African Police Service 2006). Miljøet gør det praktisk talt umuligt for de unge at holde sig fri af at vælge side. Hvem man hører til, er oftest bestemt ud fra, hvor man hører til, hvilken boligblok man er vokset op i, og hvilken bande der sidder på det specifikke territorie. Intet rum i Manenberg er neutralt.

Loyalitet lokalt

Unge fra Manenberg oplever generelt en udtalt negativ social kategorisering fra det omgivende samfund, og deres følelse af eksklusion medvirker til, at deres interne gruppetilhørsforhold får stor betydning. Manenberg ligger langt fra byen,

og de færreste beboere har råd til at betale for transporten, hvilket medvirker til isolation og et miljø, der lukker sig om sig selv. Det begrænser de netværk og fællesskaber, de unge har adgang til, og der er ikke mange alternative måder at være mand og kvinde på end dem, der typisk praktiseres i Manenberg. Der er få voksne „rollemodeller“, som kan vise de unge, hvordan man gebærder sig i uddannelsessystemet og i de miljøer, som uddannelse kan være adgangsbillet til. At de fleste unge fra Manenberg sjældent bevæger sig uden for området og ikke har nogen forventning om at flytte væk, forstærker det normative pres i deres lokalmiljøes „intimate culture“. At de, der har faet uddannelse og derigennem har opnået social mobilitet, ofte er flyttet fra Manenberg, forstærker blot dette. Der hviler et konstant pres på demonstration af gruppesolidaritet. Den lokale moral foreskriver, at man skal være loyal over for sine venner frem for alt. I Manenberg kan det medføre at skulle deltage i bandeopgør eller at være kurér i den omfattende narkohandel i området. Alliancer og udeståender går på tværs af skolens domæne og har konsekvenser for alle elever. Det er generelt uden for skolen, at de unge lærer, hvad det vil sige at være rigtige mænd og kvinder. Hvordan man (over)lever socialt og i bogstaveligste forstand i lokalmiljøet, er umiddelbart mere presserende for de unge end at lære curriculum i skolen.

Manenbergs tre high schools er omkranset af pigtråd og aflåses hver morgen af politi, fordi flere skuddramaer og bandeopgør har fundet sted på skolerne. For de unge er uddannelse og kriminalitet uløseligt forbundet alene af den grund, at vejen til skole går gennem forskellige banders territorier, og uden allierede er man i reel fare. Som ung kvinde er man udsat uden nogen til at beskytte sig. I løbet af de fem måneder mit første feltarbejde varede, blev der rapporteret 73 voldtægter, og den lokale ngo, „Rape Crisis“, estimerer, at det reelt kun er én ud af ti voldtægter som rapporteres (Sørensen 2007:5). Pigen Tarryn på 19 blev overfaldet og voldtaget året forinden mit feltarbejde, og hun forklarer med et nøgternt udtryk i det kønne ansigt, hvordan hendes kæreste og hans venner hævnedet det, „som man gør“, på gerningsmændenes venner og ikke på dem personligt:

De fik fat i fyrenes venner, som godt kendte til, at de havde gjort det ... de sparkede den ene fyr. Den anden ham slog de i ansigtet, og jeg siger dig, de hoppede på hans hoved. De smadrede dem virkelig for at hævne det.

De unge piger, der vokser op i et specifikt område, bliver af de unge mænd i området anset som „vores kvinder“, og hvis andre unge mænd uden for området indleder et forhold til en af disse unge kvinder, kan der opstå krig mellem rivaliserende bander på baggrund af det. Omvendt eksisterer der også en forventning fra de unge kvinders side om, at deres ære vil blive forsvaret af „deres fyre“ fra området. Unge mænd anklager ofte de unge kvinder for at være årsagen til

bandekrige ved at spille de unge mænd ud mod hinanden, som Desmond, 23, siger: „Meget vold mellem banderne opstår på grund af smukke kvinder ... og hvis du vil være sammen med en smuk pige, så må du have et navn [være berygtet og have høj status i en bande].“ Mange unge kvinder erklærer sig uenige i dette og siger, at det er fyrene, som tror, at de kan få alle de piger, de vil, når de er gangstere. Sandheden findes formentlig et sted midt imellem.

Oppositionel maskulinitet

Desmond sidder i sit lille wendyhouse, „dukkehus“, et skur, som kaldes sådan på grund af størrelsen, og som findes op ad næsten alle husmure i Manenberg, fordi pladsen inde i husene bliver for trang, og de ny generationer ikke har råd til at flytte i deres eget. Desmond deler mekanisk en bunke marijuana op i små 2-kroners-pakker, som han kan sælge videre for en lille fortjeneste. Med sin yngste søn på skødet fortæller han, hvordan han blev mere hårdet til livet på gaden og til at begå sig i bandeverdenen, fordi han blev slået derhjemme. Samtidig var volden i hjemmet en del af grunden til, at han foretrak det fællesskab, banden kunne tilbyde ham. De rapporterede misbrug af børn er på mere end det dobbelte af landsgennemsnittet (Western Cape Provincial Treasury 2005:13-14), hvilket tydeliggør, at ikke alle hjem er trygge tilflugtssteder fra den evige fare for vold i det offentlige rum:

Min bedstemor og onkel slog mig. Men det, at de slog mig, gjorde mig mere hårdfør og klar til livet på gaden. Jeg kom med i Hard Livings-banden, og på et tidspunkt måtte jeg tage en pistol med i skole til at beskytte mig med ... jeg endte med at droppe ud på grund af bandevolden

Blandt mænd i Manenberg siges det, at livet kræver „sterk bene“ (stærke knogler), et afrikaans udtryk, der henviser til både fysisk og psykisk hårdførhed. Det anses for feminin opførsel ikke at være „på gaden“ og være konfrontatorisk, og det siges, at hvis man ikke har „sterk bene“, er man en „moffie“ (nedsættende betegnelse for homoseksuel), og det er bedst at holde sig inden døre og lege med pigerne. Dette kropsligt og mentalt indlejrede maskulinitetsideal påvirker, hvordan de unge mænd forstår sig selv, hvordan de fører sig og hele deres sociale praksis. Det kan sammenstilles med, hvad der i andre kontekster kaldes „street culture“ (Bourgeois 1995, 2002; Lepoutre 1997). Bourgeois konkluderer, at aggressiv, frygtløs, voldelig opførsel er udtryk for en bevidst og meningsfyldt strategi blandt unge puertoricaneere i East Harlem (Bourgeois 2002:18-19). Et sæt idealer, som ofte sætter de unge mænd i situationer på kant med loven og indebærer en „counter-school culture“, der medvirker til, at størstedelen forlader skolen før tid. Som

Willis' lads yder de unge puertoricanere modstand mod et undertrykkende system, men selvsamme modstand konsoliderer deres plads nederst i samfundsstrukturen uden mulighed for socioøkonomisk mobilitet (undtagen gennem narkohandel) (op.cit.22), som tilfældet er det med de unge i Manenberg.

Hvis de unge mænd ikke lever op til de idealer, som „street culture“ og „counter-school culture“ foreskriver, har det konsekvenser. Der er ikke mange nuancer i de identitetspositioner, man kan vælge mellem: Enten er man en mand, der kontinuerligt demonstrerer, at man har „sterk bene“, og ellers er man en „mof-fie“ og et nemt bytte for vittigheder, hån og tæsk. En række antropologiske studier af urbane unge mænd fra marginaliserede grupper i samfundet identificerer samme dynamik, hvor der sker en opdeling i de hårde og oppositionelle over for de bløde, som gør, hvad andre beordrer dem til – både i og uden for skolen (Bourgois 1995, 2002; Connell 1989; Gilliam 2006; Lepoutre 1997; Morrell 1998; Venkatesh 2008; Waquant 2008).

Robert Connell (1989) beskriver, hvordan hans informanter, arbejderklasse-mænd, konstruerer maskulinitet gennem konflikt med den institutionelle autoritet i skolen. Størstedelen af de unge mænd, han har interviewet, talte om at „havne i problemer“ i skolen. Skolen er den bløde del af staten, men bag den findes hele det hårde maskineri af politi, retssal og fængsel, og oppe imod en sådan autoritetsstruktur bevirker oppositionelle handlinger, at man „havner i problemer“ (op.cit.291-4; Nolan & Anyon 2004).

Klasse og race er konstituerende for den form, maskulinitet tager, og oppositionel maskulinitet eksisterer ofte blandt marginaliserede eller undertrykte grupper i relation til en dominerende klasses maskulinitet. Robert Morrell, der har studeret maskulinitet i Sydafrika, argumenterer for en anvendelse af Connells fire maskulinitetskategorier til at analysere forholdet mellem grupper af mænd i det sydafrikanske samfund: dominerende, sammensvoren, underkastende og oppositionel⁶ (Morrell 1998:607).

Et fåtal af unge mænd i Manenberg byder uddannelses- og mobilitetspotentialet velkommen og konstruerer en maskulinitet organiseret omkring den dominerendes klasses idealer såsom rationalitet og ansvarlighed. Når – og hvis – deres bestræbelser bærer frugt i form af økonomisk mobilitet, forlader de ofte lokalmiljøet og oplever social og geografisk mobilitet. At indordne sig skolens autoritet tilskriver unge mænd en feminin, negativt ladet identitet i alle de nævnte kontekster, hvor den mest udbredte form for maskulinitet, for at følge Connells terminologi, er den oppositionelle maskulinitet. De elever, der opfører sig „ordentligt“ og gør, hvad læreren siger, må gennemleve deres ungdomsår som „mof-fies“, „sissies“ eller „cheeseboys“. De bliver kaldt „ear'oles“ i Willis' informan-ters terminologi (1993 [1977]), „swots“ eller „wimps“ i Connells informan-ters

(1989:302) og „bitches“ i Bourgois informanternes (1995, 2002). Når flertallet af unge mænd i Manenberg holder sig til en oppositionel maskulinitet handler de meningsfyldt givet deres sociale kontekst og de muligheder, de politiske og socioøkonomiske strukturer levner rum for.

Fravalget af en skolet identitet er forståelig i lyset af det krævende miljø, men er samtidig medvirkende til at fastholde de unge i en marginaliseret position på arbejdsmarkedet.

Uddannelse og disciplinering

Under apartheid anså de hvide magthavere den farvede gruppe som fysisk og mentalt svage med tendens til kriminalitet og abnorm seksuel adfærd grundet deres „blandede blod“ (Jensen 2008). Apartheidregeringen, som følte et paternalistisk ansvar over for den farvede gruppe, konstruerede kontinuerligt de farvede som „problematisk“, og det farvede miljø i underklassen blev stemplet som uegnet at vokse op i.⁷ Det betingede en helt speciel række politiske tiltag og indgreb, hvor man fjernede et højt antal farvede børn og unge fra deres hjemmemiljø, der af regeringen blev opfattet som roden til de mange sociale problemer (Badroodien 2001; Jensen 2008; Norval 1995).

Apartheidregeringens hensigt var at skabe „gode borgere“ ud af farvede børn ved at fjerne dem fra deres miljø, forældre og andre sociale relationer og placere dem i institutioner eller hos plejeforældre. Langt størstedelen endte på reformatorier og opdragelsesanstalter, en art hybrider mellem uddannelsesinstitutioner og ungdomsfængsler, som på en gang skulle straffe, omforme, skole og danne de unge farvede. Uddannelsesinstitutionen og opdragelsesinstitutionen kom til at hænge uløseligt sammen for den farvede gruppe, og dermed har det stigma, der blev konstrueret omkring den farvede gruppe som helhed, vævet sig ind i uddannelse og skolesystem. De barske forhold på institutionerne medvirkede til, at opholdene for mange unge mænd blev starten på en fængselskarriere frem for at omforme dem til gode disciplinerede medborgere, som det var regeringens hensigt (Badroodien 2001; Jensen 2008). Således blev stereotypen om den amoraliske, kriminelle farvede produceret og reproduceret af det system, der hævdede at redde den farvede fra sig selv.

I dag genfinder man stereotypen om den unge farvede, altid allerede på vej til at blive kriminel, underliggende den regionale regerings politik. Man anser de unge i Manenberg som „youth at risk“ på grund af det voldelige miljø, de vokser op i, og denne kategorisering har indflydelse på de unges selvforståelse, der, som ovenfor beskrevet, har baggrund i en grundlæggende problematisering af farvedes „natur“ (Badroodien 2001:19-22). I den officielle diskurs er det svært

at adskille, hvornår de unge farvede „youth at risk“ figurerer som unge, der skal hjælpes, og hvornår de unge figurerer som selve problemet, der skal løses (WCED 2002, 2003, 2004).

Regeringen og uddannelsesinstitutionerne arbejder med „youth in control“ som ideal (ibid.). De officielle kategorier korresponderer dog meget dårligt med de unges egne modpoler, hvor en rigtig mand med „sterk bene“ må havne i „youth at risk“-kategorien, og omvendt må de, der opfører sig som billedet på det officielle ideal „youth in control“, ses som „moffies“, der finder sig i at underkaste sig andre. I Manenberg er man yderst udsat, hvis man kommer i fængsel uden at have opbygget ry og alliancer. Maskulin voldtægt finder sted blandt sydafrikanske bander, særligt i fængslerne, hvor voldtægt af andre mænd er en form for maskulin magtudøvelse, som konsoliderer det interne hierarki i fængslet.

Fængslet og manddom i Manenberg

Farvede udgør en minoritet på knap 9 procent i Sydafrika, men der er 1678 indsatte pr. 100.000 farvede i Sydafrikas fængsler på landsplan, hvilket er mere end både sorte, hvide og indere sammenlagt (Jensen 2006:36). Denne overrepræsentation i fængslerne afspejles blandt de unge og udgør en uundværlig del af „the social imaginary“ (Appadurai 1996) hos de unge mænd, der vokser op på Cape Flats, hvor et potentielt fængselsophold er noget, de forbereder sig på mentalt. Unge mænd i Manenberg er udspændt mellem uddannelse og kriminelle bander i deres daglige forhandling af identitet, og fængselssystemet er et omfattende system, som „uddanner“ mange unge mænd, og som uddannelsessystemet spiller fallit over for.

At komme i fængsel omtales ofte lokalt og blandt forskere (Pinnock 1984) som de farvedes overgangsritual. Mens de unge sorte mænd skal i bushen eller bjergene og omskæres for at indtræde i de voksnes rækker, er det fængselsopholdet, der markerer overgangen fra drenge til mænd for farvede unge i underklassen. Som tidligere fængselsinspektør for Pollsmoor Maximum Security, Jonny Jansen, formulerer det:

De bliver skolet, når de bliver sendt på reformatorier, så kommer de til ungdomssektionen i fængslet, hvor de lærer af de andre indsatte... og de ender de med at dimmitere som 'full-blown criminals' i fængslet (Jonny Jansen, interview 9. april 2006).

Julie Peteet beskriver i sine studier fra Vestbredden, hvordan unge palæstinensiske mænd inkorporerer tæsk og fængsling i kulturelle kriterier om manddom og tilskriver det status af overgangsrite (Peteet 1994:45). Frem for at lade vold

stå som udtryk for israelernes overordnede magt og dominans vender de unge palæstinensere voldens sociale betydning på hovedet og opnår derigennem politisk agens (ibid.). I den sydafrikanske kontekst foregår det samme ritual, hvor ordensmagtens voldsmonopol udgør en positivt ladet del af et manddomsritual, hvor stoicisme og „sterk bene“ tilskriver de unge farvede en stolt og positiv identitet, hvorved det mister sin tilsigtede effekt. Denne appropriering af volden fremstår dog i den sydafrikanske kontekst som en diffus modstand, da der ikke er en fælles ærefuld sag som frihed, et eget land og fælles kultur at kæmpe for, som tilfældet er det for Peteets informanter. De farvede gør oprør mod tingenes tilstand, samfundets indretning og deres plads i det. De søger respekt og anerkendelse, men uden en eksplicit politisk dagsorden. Der er agens på spil i deres anvendelse af fængslet som en art overgangsrite til at markere overgangen til rigtige mænd med „sterk bene“ i et lokalt hierarki, men det er i en (selv)destruktiv udformning, som konsoliderer stereotypen om den amoralske, kriminelle farvede og yderligere marginaliserer dem.

Kan uddannelse betale sig?

Nedgangen i industri, specielt tekstilindustrien, koblet med positiv særbehandling af sorte i form af Black Economic Empowerment (BEE) har gjort det sværere for de farvede at sikre sig lønnet arbejde inden for den formelle sektor (Salo 2003). BEE blev af flere farvede i Manenberg fremhævet som årsag til, at der ikke er noget arbejde at få for dem. „Før var vi ikke hvide nok, nu er vi ikke sorte nok“ lyder den bitre konklusion fra beboere i Manenberg, som bebrejder ANC-regeringen for at give alle job til sorte. En ung mand, som er medlem af Americans-banden, forklarede nøgternt: „Hvis du ikke har et xhosa efternavn eller er sort nok, får du aldrig et job.“

De unge farvede oplever, at skolesystemet, curriculum og hele jobstrukturen i Sydafrika ekskluderer dem og tilgodeser henholdsvis sorte gennem BEE og hvide, som i forvejen er ressourcestærke og går på bedre skoler (Makgetla 2007:64-84; Sørensen 2007:51). Efter 1994 var den officielle politiske ambition at transformere og demokratisere uddannelsessystemet, men der er en voldsom kløft mellem de formulerede policies, og hvordan forholdene er i praksis (Napier 2003). Indlejrede ulighedsstrukturer reproduceres i uddannelse i dag (Chisholm & Unterhalter 1999; Chisholm 2004),⁸ hvor alle offentlige skoler får et fast tilskud fra regeringen, men samtidig har ret til at opkræve det beløb i skolepenge, de ønsker. Disse skolepenge anvendes til at ansætte flere lærere, købe computere og opgradere på alle parametre. De tidligere hvide, ressourcerige uddannelsesinstitutioner er eftertragtede blandt alle sydafrikanere, men pengepungen afgør,

hvem der kan få adgang (Salo 2003:355), og udviklingen inden for uddannelse har siden 1994 fastholdt det enorme skel i niveauet af den uddannelse, der tilbydes, ved at favorisere de tidligere privilegerede hvide og en „racemæssigt“ sammensat middelklasse (Chisholm 2004:7; Fiske & Ladd 2004:57-8).

I Sydafrika er arbejdsløsheden på næsten 40 procent, og i Manenberg blev den i starten af 00'erne anslået til at være over 50 procent (Salo 2003:350). De nyeste tal fra den lokale ngo „Selfhelp“ lyder på 66 procents arbejdsløshed i Manenberg. Min empiri viser, at uddannelse ses som både den potentielle vej mod et godt job og et bedre liv og det modsatte: at uddannelse ikke kan bruges til noget, når man er farvet og fra Manenberg. Ofte er det de samme unge, som skifter mellem de to modstridende opfattelser. Mange unge, som har færdiggjort high school, sidder i dag hjemme uden arbejde eller umiddelbart håb om det. De, der ikke færdiggjorde skolen, gør grin med de unge, som har betalt og kæmpet sig igennem en uddannelse, som ikke har ført til et arbejde. Omvendt er der mange, som har forladt skolen før tid, som begræder de spildte muligheder og fortryder, at de ikke fik et eksamensbevis. Af en spørgeskemaundersøgelse, jeg gennemførte på Manenbergs tre high schools i henholdsvis 2006 og 2008, fremgår det klart, at størstedelen af de unge, som er nået til det afsluttende år i high school, tror på, at deres eksamensbevis vil gøre det nemmere at få et job.

Lidt over en tredjedel er dog af den modsatte opfattelse – at et eksamensbevis ikke hjælper noget. De, der ikke er nået til deres afsluttende eksamen i high school, hvilket er over to tredjedele af de unge i Manenberg, har ikke været overbevist om uddannelses mobilitetspotentiale i en grad, der har fået dem til at blive på skolebænken. Størstedelen af unge i Manenberg finder arbejde gennem det personlige netværk af familie og venner og får beskæftigelse som byggearbejdere, fabriksarbejdere, billetdrenge, kassedamer eller servitricer. Det er en snæver del af den formelle jobsektor, som de unge oplever er tilgængelig for dem. De job, de kan få, er ofte i den uformelle sektor og kræver ikke studentereksamen, hvorved uddannelse mister sin berettigelse og status som adgangsbillet til et bedre liv.

Uformel økonomi i en moralsk gråzone

En typisk familiestruktur med tre generationer i husholdet har måske én person, der arbejder i den formelle sektor. Husholdet får brød på bordet og penge til at betale regningerne gennem et væld af alternative og innovative økonomiske strategier: Den ældre generation får pension på 700 rand, der indkasseres 190 rand i måneden for hvert barn under 18 år, og der akkumuleres penge via en uformel sektor, hvor man tjener lidt på de andre beboere. At barbære, klippe hår

eller glatte hår indbringer mellem 15-40 rand. Fra en lille TUK-shop (kiosk) serveres kunderne ud ad et vindue, og der sælges chips, mælk, sodavand, pakker med toastbrød og cigaretter stykvis. Et lille autoværksted i en garage reparerer biler, én låner penge ud og tjener lidt i renter, en anden går ærinder og tjener en skilling, en tredje syr tøj og sælger til andre beboere, laver samosa og sælger ud af huset, passer overboens børn og bliver betalt lidt etc. Ofte er der ingen penge, der skifter hænder i denne „uformelle økonomi“. Man bliver tilkaldt som tømrer for et par dage, når der skal bygges et „wendyhouse“ for venner, bekendte eller naboer, og man kan trække på den samme skare af mennesker, når man selv får behov for hjælp.

Stoffer og sex er spundet ind i den uformelle økonomi på forskellig vis og er ofte det, der byttes med. Tjenester, der udføres for at betale en elregning, kan ofte være seksuelle af natur, og den stående rate for en pibe af det mest populære stof, TIK (methamphetamin), er oralsex. Der er en glidende overgang mellem lovlige borgere og kriminelle i Manenberg. Oftest er de, der har penge at låne ud, bandebosses eller generaler. Men en general kan samtidig være genboens søn, Abduragman, som man har kendt siden han var lille, og så er det måske ikke så slemt at låne de penge. Eller få lov til at beholde pengene mod at lade Abduragman og hans bande bruge sit soveværelse som opbevaringsrum til stoffer. Skolelæreren mr. Adams opsummerer den moralske gråzone, de unge befinder sig i:

Nogle af vores elever har forældre, der er involveret i at sælge stoffer, og for dem er det hverdag. Vi ville sige, at det er moralsk forkert, men hvordan forsvarer man sine moralske værdier over for nogen, som har brug for pengene? Din moral sørger jo ikke for, at der er mad på bordet i aften, så de kan overleve.

Sudhir Venkatesh, som i et årti har lavet feltarbejde i en ghetto i Chicago, har studeret nuancerne og ordenen i en sådan form for uformelt økonomisk system blandt ghettobeboere, som er mere eller mindre udelukket fra den formelle jobsektor (2006). Han konkluderer, at undergrundsøkonomien er et uundgåeligt svar på ghettos isolation fra resten af nationen (Venkatesh 2006; Waquant 2008). I en sådan struktur bliver handel med stoffer økonomisk logisk. Globalt er illegale stoffer en multimilliardforretning (Bourgois 2002:21-2), og lokalt giver det at handle med stoffer i undergrundsøkonomien en karriere med reelle muligheder for opadgående mobilitet (ibid.). Det vigtigste for mange beboere i Manenberg er, at de kan sørge for deres familie, sende børnene i skole med tøj på kroppen og mad i maven, og at der ikke bliver slukket for lys og vand, fordi regningerne ikke bliver betalt til tiden.

De, der har råd til uddannelse i Manenberg, er dem, der har skaffet pengene et sted fra. Nogle har skaffet pengene ad lovlig vej, andre ikke, og Manenberg

er en gråzone, hvor der sjældent findes klare skel mellem lovlydige familier og familier, hvor en del af husholdets indtægt er baseret på kriminel beskæftigelse af forskellig art. Den „intimate culture“ i det lokale nærmiljø i Manenberg er på sin vis amoralsk sammenholdt med det dominerende samfunds værdier og idealer, men har en egen moral, der er rettet indad mod beboerne selv – at være „en af vore“: loyal, hjælpsom over for naboer og familie, aldrig sladre om andre til politi og andre myndigheder, være vennernes ven, social og ikke opføre sig nonchalant, eller som om man er bedre end andre. De idealer, der udgør kernen i den lokale „intimate culture“, lægger sig ikke op ad noget klart skel mellem at være lovlydig og kriminel. De skel og den moral, det dominerende samfund opererer med, giver ikke altid mening i Manenberg.

Desmond

Blandt Manenbergs beboere eksisterer en form for „offermentalitet“, som bygger på reelle oplevelser af eksklusion. Det bliver en mental barriere, som forstærker de eksisterende politiske og økonomiske barrierer. Desmond har opgivet at søge arbejde. Hans undskyldning er, at det omgivende samfund allerede har stemplet ham, og at folk opfører sig på en bestemt måde, når de ser en farvet person og hører, at man kommer fra Manenberg, som om de kun forventer en tyv eller kriminel. Derfor bliver han i Manenberg, hvor han er „nogen“, og hvor folk ikke stempler ham:

Du skulle bare se folks reaktion, når de hører, at du er fra Manenberg: De får travlt med at putte telefon, taske, alt det, der er noget værd, væk. For mig personligt er det ikke en rar fornemmelse. Bare det, at vi er farvede og kommer herfra, så tror folk, at alle er på én bestemt måde ... det er derfor, jeg slet ikke spilder min tid med at gå ud og søge arbejde.

Desmond nåede at true en lærerinde med en pistol og se sin sidekammerat blive skudt gennem kinden, inden han forlod skolen. Han drømmer om at gå på aftenskole, men ved ikke, hvordan han skal bære sig ad, og kender ingen, der ville kunne hjælpe ham med, hvordan man indskrives sig etc. Han har ikke haft adgang til netværk eller fællesskaber, som har kunnet forberede ham på at indgå i sammenhænge uden for township'en eller i andet end de begrænsede og begrænsende positioner på arbejdsmarkedet, som traditionelt set er tilfaldet farvet arbejdskraft. Det fællesskab, Desmond er indgået i siden de tidlige teenageår, er et kriminelt fællesskab. Han har lært at have „sterk bene“ gennem tæsk i hjemmet, på gaden og i fængslet. Han har lært at fremstille stoffer med simple midler og har kontakterne til at købe og sælge. Han har lært at forsvare sit bandeterritorium, lært at gebærde sig på en måde, der giver respekt på gaden – alt sammen social praksis, der fører

til en karriere af fængselsophold eller en kamp for at holde sig til et ærligt liv og usikre job på fabrikker uden udsigt til forbedrede økonomiske omstændigheder.

Venkatesh pointerer, hvordan traditionelle strategier, der søger at få unge tilbage på skolebænken og ind i lavtlønnede job, fejler, fordi de færreste bandedemedlemmer er villige til at bytte deres status og muligheden for mange penge ud med lavtlønnet arbejde uden mulighed for at avancere (Venkatesh 2008:72). Desmonds prioriteter har dog ændret sig med alderen: Han har ikke lyst til at leve et liv, hvor han hele tiden må vende sig om, fordi han måske bliver forfulgt. Så han undværer pengene, det smarte tøj, status og fællesskabet. Til gengæld er der „ordentlige mense“ (anstændige folk), som hilser på ham nu, og som ikke gjorde det tidligere, hvilket han stolt pointerer. Med alderen har han fundet sig en plads, der lægger sig mere op ad den lokale „intimate culture“ end den ungdommens „street culture“, han var involveret i med krop og sjæl i sine helt unge år.

„Intimate culture“ og „street culture“ er analytiske termer, og skellet mellem dem er et analytisk skel. Sammenstillingen af dem hjælper her til at vise, hvordan de idealer fra ungdommens „street culture“, som foreskriver en opførsel, der strider imod en skolet identitet, ikke modsiges af den „intimate culture“, som deles bredt på tværs af generationer. Når „intimate culture“ ikke tilbyder et anderledes værdisæt og delegitimerer „street culture“, virker det som en barriere i forhold til uddannelse. Loyalitet internt forstærkes af en afvisning og marginalisering fra det dominerende samfund. Lokale oppositionsidealer og kærlighed til det kendte forstærker hinanden. Desmond har to sønner, som han ikke ønsker skal ende som han, omvendt skal de for enhver pris heller ikke opføre sig som „moffies“. Det er et uløseligt dilemma i Manenberg, og Desmond konkluderer selv:

For mig er det her et rart sted – jeg ville ikke bytte Manenberg for noget andet sted ... Men for mine drenges skyld må vi flytte væk fra det her sted – fordi for drenge er der kun én vej: Hvis de ikke bruger deres penge rigtigt og deres hjerne rigtigt, ender de sikkert i banden, ligesom mig.

Desmond og hans drenge bor fortsat i Manenberg uden udsigt eller midler til at flytte derfra. Så han bliver i Manenberg, tager indimellem lavtlønnet fabriksarbejde, når muligheden byder sig, og sælger sine små pakker hash fra sit wendyhouse, mens drengene vokser op og bliver til mænd i Manenberg.

Mariam

Mariam på 19 er et af de unge mennesker, der med mr. Adams ord er „meget modige og meget fokuserede i forhold til, hvad de vil have ud af deres uddannelse“. Hun er køn og storsmilende, med glattet hår og pænt tøj, men uden de dyre

Levis-, Billabong-, Quicksilver- eller Nike-mærker på tøjet, som er så altafgørende for status blandt jævnaldrende i Manenberg. Hun har andre prioriteter. Hun har fuldført high school og studeret bogholderi på College of Cape Town halvandet år, finansieret af et stipendium. Hendes lærerinde mrs. Essa⁹ indstillede hende til stipendiet og støttede hende hele vejen gennem processen. Hun har trods de mentale barrierer og i vid udstrækning overkommet de økonomiske barrierer over for uddannelse, beskrevet ovenfor. Selv om der ikke er flere penge fra stipendiet, og familien ikke har råd til, at Mariam færdiggør uddannelsen, holder hun fast i drømmen om et bedre liv end det, hun uden en uddannelse kan skabe for sig selv i Manenberg. Hendes plan er at arbejde og betale til husholdet og samtidig spare op til at kunne læse videre. Mariam er et eksempel på en mønsterbryder, som umiddelbart har haft alle åbenlyse grunde til at være droppet ud af skolen:

Jeg bor med min bedstemor og bror. Begge mine forældre er i fængsel. Jeg ved ikke præcist, hvad det er, min far sidder inde for, men det er hijacking og væbnet røveri og så videre, og han fik omkring 25 år ... Jeg har altid forestillet mig selv på et kontor, at arbejde i et pænt jakkesæt ... og alligevel ikke glemme, hvor jeg kommer fra. Men jeg vil gerne væk fra Manenberg. Jeg har set nok stoffer, teenagegravitet, kriminalitet – yo, der er bare så meget, som det ikke er meningen, børn eller unge skal gå igennem. Og for at sige sandheden til dig, så har jeg aldrig fået at vide ‘jeg er stolt af dig’, det er der aldrig nogen, der har sagt. Jeg blev ikke engang ønsket tillykke, da jeg bestod studentereksamen. Jeg er den eneste i min familie, som har fået studentereksamen ... Jeg håber bare, jeg får et job. Jeg vil gerne studere videre, men det er op til mig selv at finde pengene ... jeg er rigtig nervøs, fordi du ved, hvis du tager til et jobinterview, og de hører, at du er fra Manenberg, så kan du være sikker på, at de ikke ringer. Du skulle se folks reaktion, når du fortæller dem, at du er fra Manenberg.

Den afsluttende bemærkning er et ekko af Desmonds citat ovenfor: Den reaktion, de unge oplever, når omverdenen hører, at de er fra Manenberg, er negativ og ekskluderende. Mariam kæmper både for at klare sig inden for uddannelse og få et job, men samtidig for ikke at blive ekskluderet blandt de jævnaldrende i Manenberg som en „mors baby“. De unge i Manenberg, der mod alle odds formår at færdiggøre high school, må kunne skifte mellem forskellig opførelse og identitet i deres daglige praksis i og uden for skolen, hvor modstridende værdisystemer og virkeligheder eksisterer. Det gælder både unge mænd, som ovenfor diskuteret, og unge kvinder. De unge kvinder lægger vægt på, at man må være „kwai“ (sej) sammen med vennerne og ikke stå tilbage for noget. Hvis de andre synes, man er en „mors baby“ og en bangebuks, vil de sladre om én og give én den kolde skulder.

Mariam har kun få „rigtige venner“, men gør meget for at holde sig på god fod med alle: „Jeg opfører mig ikke, som om jeg er bedre eller hævet over folk, jeg

er på samme niveau“, siger hun. At Mariam er datter af den berømte og berygtede gangster Millions har stor betydning i forhold til, hvordan hun bliver opfattet lokalt. Det kan ikke underkendes, hvad hendes fars såkaldte „street credibility“ betyder i hendes bestræbelser på at balancere en identitet som „kwai“ blandt vennerne og en „goie meisie“ (god pige) engageret i frivilligt arbejde og på god fod med lærere, skoleinspektør, og politifolk. Hun er konstant i farezonen for at blive set som en „mors baby“ og en, som „prøver at spille hvid“ eller „prøver at spille bedre“ end de andre i Manenberg.

Udadtil holder Mariam en glad, jokende og selvsikker facade, som kun krakelerer, når hun taler længe om sin mor og de ting, hun gerne ville kunne lave med hende, hvis hun ikke havde været i fængsel det meste af hendes liv. Mariam har skabt et stærkt billede af sig selv ude i fremtiden, som en forretningskvinde på et kontor i et smart jakkesæt. En identitet, som hun har hentet inspiration til gennem tv. Hun drømmer sig ofte væk til tonerne af amerikanske R'n'B-musikere på musikkanalen MTV i sin bedstemors lille hus i Manenberg, mens hun stryger endnu et hold tøj, vasker toilettet eller laver mad. Det selvbillede og fremtidsdrømmen holder hende oven vande, når hun er ensom og synes, det hele er for hårdt og går imod hende: „Jeg har ikke haft meget sjov i mit liv“, siger hun, „så derfor vil jeg heller ikke giftes tidligt. Jeg siger altid, at jeg ikke vil giftes tidligt, for det kan være, jeg stadig kan nå at have det sjov, jeg ikke har haft.“

En god pige

Lokale idealer om at være en „goie meisie“, som hjælper til i husholdet, er svært foreneligt med at studere videre. Selv om det umiddelbart virker nemmere for unge kvinder at leve op til rollen som en „goie meisie“, både hjemme og i skolen, er de to roller ikke helt forenelige. En god pige i Manenbergs „intimate culture“ skal være dydig, opofrende og hjælpe til med alle de huslige pligter, medens moren, som ofte er eneforsørger, går på arbejde. Det er svært at argumentere for at skulle være en udgift for husholdet frem for at yde noget dér, når uddannelse ikke sikrer ansættelse og indtægt efterfølgende. Uddannelse bliver således en praksis, som indirekte indebærer en delvis afvisning af fællesskabet i hjemmemiljøets „intimate culture“ i Manenberg, samtidig med at man må undvære det sjov, ens jævnaldrende, som er droppet ud af skolen, engagerer sig i.

Mariams bedstemor brokker sig over Mariams egoisme, at hun ikke sørger for at gøre huset ordentlig rent og intet tjener til husholdet. Hun forventes at udføre alle de huslige pligter, så hun må ordne lektierne om natten uden nogen at få hjælp hos, samtidig med at der hviler et pres på hende for at få et job og hjælpe økonomisk til husholdet.

Mange unge som ældre i Manenberg omtaler, som nævnt indledningsvis, uddannelse som et ideal, men i praksis er der mange faktorer og idealer, der strider imod og trækker i en anden retning. Mariam har overkommet de mentale barrierer og efterlevet kravene i uddannelsessystemet, men hun har svært ved at overkomme de politiske og økonomiske barrierer. Hun kan ikke få noget job, selv om hun har skrevet sin tantes adresse på sine ansøgninger, så potentielle arbejdsgivere ikke skal afvise hende på baggrund af, at hun kommer fra Manenberg.

Uddannelse er en usikker strategi, en usikker investering, og det er de færreste unge i Manenberg, som kan regne med økonomisk støtte fra familien til at læse videre. På den baggrund giver det mening at droppe ud af skolen i high school, når man er gammel nok til at få sig et arbejde og hjælpe til husholdet.

„Street culture“ og „intimate culture“

„Det starter i hjemmet“ høres ofte lakonisk i Manenberg som forklaringen, når endnu en teenager er blevet involveret i bander, endnu en teenagepige er blevet gravid, eller nogen igen har forladt skolen før tid. Det giver stof til eftertanke, at artiklens mønsterbryder Mariam er vokset op i samme hushold som Desmond, som forlod skolen, blev involveret i Hard Livings-banden og har opgivet at søge arbejde. Desmond og Mariam er fætter og kusine, og bedstemoren tog begge under sit tag, fordi Desmonds mor handlede med stoffer og var ude af stand til at tage sig af ham, og Mariams forældre sad i fængsel. Den bedstemor, som er ekstremt streng over for Mariam for at holde hende fra gadens „street culture“ og undgå, at hun ender som sin søster, der blev gravid som teenager, er den samme, der slog Desmond i et forsøg på at holde ham fra „street culture“. I Mariams tilfælde har bedstemorens strenghed hjulpet hende til at holde sig på dydens smalle sti, mens det i Desmonds tilfælde var hendes strenghed, der drev ham ud på gaden og ind i bandens fællesskab.

Hvordan situationen er i hjemmet, er således ikke hele forklaringen, men bidrager til at forstå, hvordan det at forfølge uddannelse kan blive ekstremt hårdt og stå i modsætning til forventninger fra både vennerne og familien. I Manenberg støtter mange beboere sig til idealet om at være anstændig, opofrende, hjælpsom og forsøge at få tingene til at hænge sammen på bedste vis. Mange er religiøse, enten kristne eller muslimer, og forventer en belønning i det næste liv for ikke at have beriget sig gennem kriminalitet i dette liv, selv om mulighederne byder sig til overalt omkring dem. I East Harlem afviser de fleste beboere trods det åbenlyse økonomiske incitament på samme måde at handle med stoffer til fordel for ærligt fuldtidsarbejde (Bourgois 2002:22). Bourgois pointerer, at de lovlydige borgere har mistet kontrollen over det offentlige rum, og bekymrede fædre og

mødre er tvunget til at holde deres børn låst inde bag lejlighedens døre i forsøget på at holde „street culture“ ude (ibid.). Bourgois hævder, at de lovlydige beboere i East Harlems primære mål er at spare nok penge op til at flytte væk (ibid.). Det er ikke utvetydigt tilfældet for alle i Manenberg. Millis, Desmonds og Mariams bedstemor, som med svingende succes har forsøgt at holde sine børn og børnebørn fra „street culture“, har ingen lyst til at fraflytte Manenberg. En datter, der er blevet godt gift og dermed har opnået socioøkonomisk mobilitet, har tilbudt Milli at bo med sin familie i det pæne middelklassekvarter Table View, men som Milli siger:

Hvad skulle jeg lave i Table View? Her kender alle mig, alle hilser, når de går forbi porten. I Table View er der helt stille. Ingen taler med naboerne. Nej, der kan jeg ikke leve ... jeg kan godt lide en god slåskamp – bare de ikke bruger skydere!

Jeg vil hævde, at der i Manenberg er en glidende overgang og en udveksling mellem det, der udgør de unges „street culture“, og det, der udgør en lokal „intimate culture“, som alle generationer er involveret i at producere gennem social praksis. Der er, som nævnt ovenfor, en gråzone uden klare skel mellem de familier, der er lovlydige, og dem, hvor nogle familiemedlemmer er involveret i kriminel aktivitet. Idealet om at tage uddannelse og være en lovlydig medborger findes ofte side om side med idealet om at skaffe mad på bordet, penge til elektricitetsregningen – og til skolepenge ikke mindst. Der er ikke, som i Bourgois analyse fra East Harlem, et skarpt skel mellem de lovlydige borgere, der er tvunget til at bo i et kriminelt miljø, og de kriminelle, som begår kriminaliteten.

Konklusion

Lokale idealer og værdier i Manenberg, det vil sige den lokale „intimate culture“, har overtaget og deler mange idealer og værdier fra det dominerende samfund. Samtidig er der megen opposition til stede i den „intimate culture“, som er en reaktion på den position i det samfundsmæssige hierarki både under apartheid og i det ny Sydafrika, som de farvede i underklassen er tildelt. Denne „intimate culture“ gør, at den „street culture“, som mange unge tager del i, ikke deligitimeres, og „counter-school culture“ kan anskues som resultatet af indflydelse fra både „street culture“ og „intimate culture“, som derved indirekte kommer til at stå i vejen for en skolet identitet og fungere som barriere for, at de unge færdiggør uddannelse.

Manenbergs „intimate culture“ er ikke en art „culture of poverty“ (Lewis 1966), der reproducerer sig selv, overføres over generationer og afholder de fattige fra at forbedre deres egen situation, når muligheden byder sig. Manenbergs „intimate

culture“ er ikke opstået i et vakuum, men afspejler derimod en specifik historisk undertrykkelse, kategorisering og en marginaliseret politisk og økonomisk situation i det ny Sydafrika. Den manglende følelse af medborgerskab på tværs af alle generationer skaber en dynamik, der levner begrænset mulighedsrum for de unge. Som mr. Adams pointerer, opfatter de unge ikke uddannelse som den bedste løsning i forhold til at overleve økonomisk, politisk og socialt.

Manenbergs beboere må inkluderes i det dominerende samfund, som uddannelse giver adgangsbillet til, hvis ikke uddannelse skal vedblive at være noget, der tales om som et ideal, men som ikke forfølges i praksis. Uddannelses potentiale til at bane vejen for en socioøkonomisk forbedret situation må etableres i højere grad, end tilfældet er nu, for at unge i Manenberg skal ændre deres opposition til uddannelse og det etablerede samfunds idealer og ophøre med at engagere sig i „counter-school culture“.

En ændret politisk og socioøkonomisk situation for de farvede i underklassen vil potentielt åbne op for flere forskellige mulige identiteter, som unge mænd og kvinder i Manenberg kan indtage. Indtil da vil mønsterbrydere som Mariam være undtagelsen fra reglen, og flertallet af de unge i Manenberg vil reproducere det samme mønster i forhold til uddannelse som Desmond, hvor de ekskluderes og ekskluderer sig selv fra det dominerende samfund, alt imens de har travlt med at lære at overleve lokalt.

Noter

1. „Coloureds“, farvede, var en af de hovedkategorier, den sydafrikanske befolkning blev opdelt i af apartheidregeringen gennem loven „Population Registration Act“ (1950), og „Cape Coloureds“ var én underkategori i den farvede gruppe.
2. Navnene på alle de unge i artiklen er ændret.
3. Act No 30 of 1950, „Population Registration Act“, skabte et nationalt register, hvor alle personers race blev registreret. I tvivlstilfælde afgjorde det såkaldte „Race Classification Board“, hvilken race en person tilhørte.
4. Sidstnævnte forklarer, hvorfor mange farvede i dag er muslimer.
5. Med Bantu Education Act, Act No 47 af 1953, etableredes et uddannelsesministerium for „Black Education“ med et curriculum afpasset de positioner i samfundet, som apartheidregeringen tiltænkte ikke-hvide: som arbejdere og tjenere for hvide. „Extension of University Education Act, Act 45 af 1959“ understregede, at ikke-hvide aldrig kunne gå på hvide universiteter.
6. Jeg takker min anonyme reviewer for at henlede min opmærksomhed på blandt andet Robert Morrells og Robert Connells arbejde om oppositionelle maskuliniteter.
7. The Wilcocks Commission of Inquiry into the Cape Coloureds, 1937, The Cape Coloured Liquor Commission, 1945, The Commission of Inquiry into (Non-European) deviate Children, 1959, og The Theron Commission, 1976.

8. Camps Bay High, en tidligere hvid skole, kræver 14.500 rand årligt i skoleafgift, mod Manenberg Highs skoleafgift på 280 rand årligt. Til sammenligning tjener en fabriksarbejder i Manenberg ca. 380 rand om ugen. 65 rand svarer til 100 danske kroner (www.valutakurser.dk, 7/6 2009).
9. Nolan & Anyon bruger termen „low teachers“ (2004:146), om undervisere, som forstår presset fra gadekulturen og ikke devaluerer de kulturelle færdigheder, det kræver at overleve i marginaliserede urbane miljøer. For en uddybning, se Nolan & Anyon (ibid.).

Nøgleord: Uddannelse, opposition, marginalisering, skolemodkultur, Sydafrika.

Litteratur

- Adhikari, Mohamed
2005 Not White Enough Not Black Enough. Racial Identity in the South African Coloured Community. Cape Town: Double Storey Books.
- Appadurai, Arjun
1996 Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Badroodien, Azeem
2001 A History of the Ottery School of Industries in Cape Town: Issues of Race, Welfare and Social Order in the Period 1937-1968. Ph.d.-afhandling. Cape Town: Faculty of Education, University of Western Cape.
- Bourdieu, Pierre
1984 Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. Oxford: Routledge Press.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron & Monique De Saint Martin
1994 Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and Professorial Power. Cambridge: Polity Press.
- Bourgois, Philippe
1995 In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio. New York: Cambridge University Press.
2002 Understanding Inner-City Poverty: Resistance and Self-Destruction under U.S. Apartheid. I: J. MacClancy (ed.): Exotic No More: Anthropology on the Front Lines. S. 15-32. Chicago: University of Chicago Press.
- Chisholm, Linda
2004 Changing Class. Education and Social Change in Post-apartheid South Africa. Cape Town: HSRC.
- Chisholm, Linda & Elaine Unterhalter
1999 Gender, Education and the Transition to Democracy: Research, Theory and Policy in South Africa 1980-1998. Transformation 39:1-25.
- Connell, Robert W.
1989 Cool Guys. Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education. Oxford Review of Education 15(3), Gender and Education: 291-303.
- Dolby, Nadine & Greg Dimitriadis (eds.)
2004 Learning to Labour in New Times. London: RoutledgeFalmer.

- Fiske, Edward B. & Helen F. Ladd
2004 Elusive Equity. Education Reform in Post-Apartheid South Africa. Washington: Brookings Institutions Press.
- Gilliam, Laura
2006 De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hannerz, Ulf
1969 Soulside. Inquiries into Ghetto Culture and Community. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- Jenkins, Richard
1997 Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations. London: Sage.
- Jensen, Steffen
2006 Udenfor. I: Et samlet folk? København: Operation Dagsværk.
2008 Gangs, Politics and Dignity in Cape Town. London: James Currey.
- Leggett, Ted
2003 On the Tuk-Tuk Express. South African Crime Quarterly 6:33-5.
- Lepoutre, David
1997 Cœur de banlieue. Codes, rites et langages. Paris: Odile Jacob.
- Levinson, Bradley A. U.
1996 Social Difference and Schooled Identity at a Mexican Secundaria. I: B.A.U. Levinson, E.F. Douglas & D.C. Holland (eds.): The Cultural Production of the Educated Person – Critical Ethnographies of Schooling and Practice. S. 211-38. Albany: State University of New York Press.
- Makgetla, Neva S.
2007 Black Economic Empowerment: Politisk korrekt kapitalisme eller socialt problem? I: G. Gunnarsen, P. MacManus, M. Nielsen & H.E. Stolten (red.): For enden af regnbuen? Social identitet og velfærd i det nye Sydafrika. S. 63-84. København: Sydafrika Kontakt.
- Michael McDonald
2006 Why Race Matters in South Africa. Cambridge: Harvard University Press.
- Morrell, Robert
1998 Of Boys and Men: Masculinity and Gender in Southern African Studies. Journal of Southern African Studies 24(4):605-30.
- Napier, Diane Brook
2003 Transformations in South Africa: Policies and Practices From Ministry to Classroom. I: K.M. Anderson-Levitt (ed.): Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. S. 51-74. New York: Palgrave McMillan.
- Nolan, Kathleen & Jean Anyon
2004 Learning to do Time: Willis's Model of Cultural Reproduction in an Era of Post-industrialism, Globalisation, and Mass Incarceration. I: N. Dolby & G. Dimitriaidis (eds.): Learning to Labour in New Times. S. 133-59. London: RoutledgeFalmer.
- Norval, Aletta
1996 Deconstructing Apartheid Discourse. London: Verso.

- Peteet, Julie
1994 Male Gender and Rituals of Resistance in the Palestinian “Intifada”: A Cultural Politics of Violence”. *American Ethnologist* 21(1):33-49.
- Pinnock, Don
1984 *The Brotherhoods: Street Gangs and State Control in Cape Town*. Cape Town: D. Phillip.
- Salo, Elaine
2003 Negotiating Gender and Personhood in the New South Africa. Adolescent Women and Gangsters in Manenberg Township on the Cape Flats. *European Journal of Cultural Studies* 6(3):345-65.
- Steinberg, Jonny
2004 *The Number. One Man’s Search for Identity in the Cape Underworld and Prison Gangs*. Cape Town: Jonathan Ball Publishers.
- Steyn, Melissa
2001 *Whiteness Just Isn’t What It Used To Be*. New York: State University of New York Press.
- Sørensen, Karen Waltoer
2007 Uddannelse, dårlig dannelse, drømme og dagligdag. At være ung i en „farvet“ township i Sydafrika. *Specialerækken nr. 455*. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Venkatesh, Sudhir
2006 *Off the Books: The Underground Economy of the Urban Poor*. Cambridge: Harvard University Press.
2008 *Gang Leader for A Day: A Rogue Sociologist Takes to the Streets*. New York: Penguin Press.
- Waquant, Loïc
2008 *Urban Outcasts. A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Western Cape Education Department
2002 *Drug Abuse Policy Framework*. Western Cape: Department of Education.
2003 *Managing Safety and Security within Western Cape Education Department Institutions. Procedural Manual*. Western Cape: Department of Education.
2004 *Safe Schools*. Western Cape: Department of Education.
2005 *Education Statistics in South Africa at a Glance in 2003*. Pretoria: Department of Education.
2006 *Human Capital Development Strategy*. Western Cape: Department of Education.
- Western Cape Provincial Treasury
2005 *Western Cape Provincial Economic Review and Outlook 2005 Summary. Towards Shared Growth and Development*. Cape Town: Western Cape Provincial Treasury.
- Willis, Paul
1993 [1977] *Learning to Labour. How Workingclass Kids get Workingclass Jobs*. London: Ashgate Publishing.
2004 *Twenty-Five Years On: Old Books, New Times*. I: N. Dolby & G. Dimitriads (eds.); *Learning to Labour in New Times*. S. 144-67. London: RoutledgeFalmer.

DEN GODE VILJE OG DE VILDE BØRN

Civiliseringens paradoks i den danske skole

LAURA GILLIAM

Kim kommer ind på lærerværelset i det første frikvarter, falder ned i en stol over for sin kollega Dorthe og sukker: 'Jeg var så frisk i morges, nu er jeg allerede flad.' Dorthe småler, mens hun ryster på hovedet: 'Ja, børnene kan få al energien ud af en. Jeg synes, alle børnene skal have skæld ud i dag.' (Sønderskolens lærerværelse).

På Sønderskolens lærerværelse bliver der ofte sukket over børn. Med humoristiske, men oftest alvorlige miner taler lærerne om „børn, der skal have skæld ud“, „umulige børn“ eller om „børn, der er problemer med“. Også på Nordlundskolen og Vesterlyskolen bliver der talt om børn, der er „svære“ eller lidt for „langt fremme i skoene“, som der skal „holdes særligt øje med“, som skal „rettes til“ eller måske „laves en udredning på“.¹ Et sådant fokus på børn, der forårsager problemer eller skal have særlig opmærksomhed, synes at sige noget centralt om den danske skoleinstitution, hvis ikke om skoleinstitutionen generelt. Den danske folkeskole skal lære store grupper af børn en række faglige kompetencer, som opfattes som de nødvendige kompetencer for videreuddannelse og for den danske medborgers deltagelse i samfundet. At gennemføre dette kræver disciplinering af børn. Men skolen skal dertil opdrage eller, hvad jeg her vil kalde „civilisere“, børn til det danske samfund – lære dem de sociale normer og omgangsformer, som man mener kendetegner det ordentlige menneske og den gode medborger. Dette synes at betyde, at skolen har en særlig opmærksomhed på de børn, der ikke „opfører sig ordentligt“ eller ikke lader sig opdrage.

I denne artikel vil jeg med empiri fra feltarbejder i tre danske folkeskoler – i Nordsjælland, på den københavnske vestegn og i et københavnsk brokvarter – se på skolens civiliserende karakter og på, hvilken betydning denne har for læreres tilgang til børn, men også for børns praksis, sociale kategoriseringer og identitetskonstruktion.² Min pointe er dels, at problematisering af børn får en institutionslogisk karakter for skolen, dels at udisciplineret og „uciviliseret“ praksis bli-

ver et relevant parameter for børns forståelse af deres egen og andres identitet, og ikke mindst at ballade og anden afvisning af „civiliseret adfærd“ bliver et aktuelt redskab for børn agens i skolen. Som jeg vil argumentere, kan vi lære noget om skolens civiliseringsprojekt og dets konsekvenser i det danske samfund ud fra, hvilke kategorier af børn der identificerer sig med og identificeres med det uciviliserede samt bruger afvisning af det civiliserede som strategi i skolen.

0. klassen – træning i civiliserede omgangsformer

Skolens civiliseringsprojekt kan ses særligt tydeligt i arbejdet med 0. klassen – det, man tidligere kaldte „børnehaveklassen“. Idet den udgør indgangen til skoleinstitutionen, er den nemlig blevet det sted, hvor børnene skal lære de sociale omgangsformer, der er nødvendige i skolen. Her beskriver læreren Tina sin rolle som 0. klasseleder:

Det er jo opdragelsen om, hvordan man gebærder sig med andre mennesker, både over for børn og over for andre voksne, og det, at de kommer ind i et nyt samfund, hvis man kan sige det sådan, hvor de skal kunne agere, og det synes jeg, vi forsøger at lære dem [...] (Tina, leder af 0. x på Vesterlyskolen).

I 0. klassen skal børnene også lære bogstaver og tal, at arbejde med en opgave og at blive undervist, men som Tina beskriver det her, omhandler en stor del af arbejdet i 0. klasse at lære børnene, hvordan man skal „agere“ i det nye samfund, som skolen udgør. Det betyder, at hun og de andre lærere,³ der er specielt ansatte til denne opgave, skal have fokus på „det sociale“, lære børnene „at gå i skole“ og skabe et velfungerende klassefællesskab, hvor børnene er trygge, leger godt sammen, tager hensyn til hinanden, er gode venner og ikke udviser aggressioner over for hinanden (se analyse af „klassen“ som fænomen i Andersson (2000) samt som civiliseret fællesskab i Gilliam (under udgivelse)). Arbejdet med at lære børnene bestemte sociale omgangsformer er, som antropologen Eva Gulløv viser, allerede indledt i børnehaven (Gulløv 2009) og fortsætter skolelivet ud. Men i 0. klassen skal man etablere disse grundlæggende færdigheder, således at skolen kan bygge andre stadig mere forfinede færdigheder ovenpå og derudover fokusere på undervisningen til det dannede og fagligt kompetente menneske. Som udtryk for kravet om sociale omgangsformer hos de små børn kan man iblandt høre lærere for de større klasser frustreres over, at en vis klasse „ikke fungerer godt socialt“, eller at deres elever endnu ikke har lært forskellige omgangsformer. Børnene og klassen skal „fungere“, for at undervisningen skal kunne gennemføres, og lærerne ønsker sig derfor en „velfungerende“ klasse. På deres side oplever lærerne i 0. klasserne, at det er deres opgave at sende en „god klasse“ videre til 1. klasse-

lærerne. Som Karin i 0. b på Nordlundskolen udtrykker det til de nye forældre: „Det skal simpelthen være perfekt i børnehaveklassen [...] Vi vil jo gerne have, at lærerne siger ‘yes, det er simpelthen en god klasse!’.“

Lærerne, som jeg har fulgt på Vesterlyskolen og Nordlundskolen, er meget optagede af at gøre børnenes tid i 0. klassen til en rar og tryk tid, hvor de i ro og mag kan lære skolen og hinanden at kende, således at de får den bedste start på skolelivet. Ser man dog nærmere på, hvad de fokuserer på i arbejdet med børnene, omfatter dette dels en disciplinering til skolearbejdet, dels en indlæring af de omgangsformer, der opfattes som nødvendige i det tætte fællesskab, som en klasse er. Begge kan, som jeg vil komme tilbage til, betragtes som en tilpasning til skolen og skolearbejdet, men der er derudover tydelige civiliserende elementer i det. Børnene skal lære, hvordan man agerer, samarbejder og tager beslutninger i en stor gruppe, hvordan man taler til hinanden, beder om tjenester og hjælp, behersker sin krop, sine aggressioner, sin stemme, vurderer andre folks grænser, håndterer og sidestiller sine egne behov og lyster, lytter til andres ønsker, klarer konflikter og uenighed på en mindelig måde – dvs. uden vold og skænderi, udtrykker sine følelser uden at såre andre, accepterer folks forskelligheder og ikke mindst agerer over for autoriteter. Der bliver også rettet på børnenes spisemanerer, de irettesættes for „grimt sprog“, for bandeord, bøvser og prutter med henvisning til hensynet til „de andre i klassen“, ligesom det føles påkrævet at påtale snavset tøj og tegn på manglende hygiejne over for forældrene.

En stor del af tiden og af de daglige aktiviteter i de to 0. klasser er således fokuseret på indlæringen og træningen af sociale kompetencer. De nødvendige omgangsformer kommunikerer blandt andet gennem regler for klassen, som bandlyser det, man ofte opfatter som uciviliserede former, såsom at råbe, slå, drille, tale grimt til hinanden. Selv om børnene ikke kan læse endnu, skrives disse regler oftest ned og hænges op et centralt sted og stadfæstes dermed som indiskutable regler for samvær. Dernæst trænes omgangsformerne gennem praksis, hvor konsekvenser og sanktioner skal fralære børnene uhensigtsmæssig adfærd – gennem leg, som også menes at opøve sociale færdigheder, og gennem undervisning, fælles samtaler eller rollespil. Her oplæres og øves børnene i at opføre sig og kommunikere på bestemte måder, i at udtrykke følelser på behørig vis og genkende andres følelser og ikke mindst at se det asociale, stødende og dermed uønskelige i bestemt adfærd. Og her er den ultimative forklaring på nødvendigheden af den ønskede adfærd som oftest, at lærerne påpeger, at man ikke kan opføre sig sådan, når man „er så mange sammen“, eller at ens adfærd „går ud over de andre“.

Dette arbejde med „det sociale“ fortsætter op gennem skolegangen. Det betragtes som væsentligt, at klasser på alle niveauer „fungerer godt socialt“, og at

børnene lærer at „opføre sig ordentligt“ over for deres klassekammerater og medmennesker. I de større klasser, som jeg har lavet feltarbejde i – en 4. klasse, en 6. klasse og to 9. klasser – er der hyppigt klassens time eller spontane samtaler med hele eller dele af klassen, hvor der diskuteres god adfærd, regler for samvær i klassen og normer for venskab. På tværs af fag, lige fra dansk og kristendom til historie og biologi, kommunikeres der ligeledes normer for socialitet og ikke mindst, hvad der betragtes som dårlig adfærd, på en omfattende mængde af områder. Baseret på sit omfang i løbet af 10 års skolegang synes dette arbejde at være et centralt element i den danske folkeskoles praksis. Før jeg beskriver konsekvenser af dette fokus på civiliseret adfærd på de tre skoler, vil jeg tage et nærmere blik på skoleinstitutionen og dens opgave i samfundet for at se på, hvad civiliseringsbegrebet kan fortælle os om denne praksis og ambition.

Skolens transformerende projekt

Skolen er en institution, hvis opgave og praksis oftest tages for givet og sjældent kigges på med et mere antropologisk blik (Levinson 1999:598). Den er eller har været en del af vores dagligdag gennem store dele af vores liv og får deraf en nærmest trivial karakter. Men skolen er en rutinisering og institutionalisering af nogle bestemte praksisser, som det er interessant at se nærmere på (Berger & Luckman 1967:54-5). Skoleinstitutionen benytter sig af en række institutionelle greb, eller hvad man kan betragte som institutionelle logikker, som den har tilfælles med det, Goffman kalder „totale institutioner“, såsom fængsler, mentale hospitaler og militærlejre (Goffman 1961), men også som nutidens behandlingsinstitutioner (Gubrium & Holstein 2001). I Goffmans beskrivelse af totale institutioner fremstiller han disse greb – at isolere, neutralisere og standardisere – som centrale for institutionernes virke og levedygtighed (Goffman 1961). Selvom skoleinstitutionen ikke isolerer sine deltagere på samme måde som fængslet og hospitalet, etablerer den en verden for sig, som danner en ny ramme for deltagerens – her barnets – daglige liv og selvforståelse. Den skaber blandt andet denne verden ved at flytte børnene fysisk og socialt fra deres hverdag og sociale sammenhæng. Dertil stræber skolen, og ikke mindst den lighedsorienterede danske folkeskole, efter at neutralisere børnenes sociale identiteter, således at de ideelt set kan indgå på samme vis i institutionen. Og sidst standardiseres børnene ved at give dem institutionens typificerede roller, her som „elever“, der står i en prædefineret underordnet autoritetsrelation til institutionens andre typificerede aktører – „lærerne“ (op.cit.25-30). Til disse greb eller logikker vil jeg tilføje differentiering, idet institutioner, som Foucault påpegede, i høj grad disciplinerer og dermed virker ved at kategorisere og tilskrive subjekter forskellige identiteter (Foucault

1982:212). Således gør standardiseringen det muligt at differentiere „eleverne“ i forhold til institutionens relevante kategorier – i skolen først og fremmest evner, alder og køn – og give dem nye institutionelle identiteter, her skolerelevante identiteter, såsom *små* og *store*, *dygtige* og *svage elever* (Goffman 1961:25-30; Berger & Luckman 1967:54-5; Gubrium & Holstein 2001; Gilliam 2006).

Skolen kan sagtens være et rart sted at være, med lærere og skoleledere, som vil det bedste for deres elever, men at skoleinstitutionen deler disse institutionelle greb – at isolere, neutralisere, standardisere, differentiere – med de mere totale institutioner, viser os, at den som institution i bund og grund har som formål at transformere sine deltagere. For at kunne forme og transformere sine deltagere efter institutionernes civiliserede norm – hvad enten det er det sunde, lovlydige, ikke-misbrugende eller dannede menneske og medborger – må institutionerne netop isolere dem i en egen verden og herefter neutralisere, standardisere og differentiere dem efter egne disciplinerende principper.

Skoleinstitutionen skiller sig dog ud fra de fleste totale institutioner, idet dens klienter ikke er patologiserede eller særligt udvalgte. Alle statssamfundets „normale“ børn skal gennem skolens transformationsprojekt. Men de skal alligevel ændres, fordi de som „børn“ mangler noget. I de fleste statssamfund synes skolen netop at tage børnene væk fra det lokalsamfund, hvori de tidligere blev socialiseret, fordi statssamfund er stærkt engageret i civiliseringen af deres medlemmer, og fordi de dominante børneforståelser her ofte beskriver børn som skrøbelige og umodne og ude af stand til at klare sig og gebærde sig i samfundet, som de er. De skal i det, barndomshistorikeren Philippe Ariès kalder en „karantæne“, indtil de bliver voksne, og skal i denne periode formes, før de kan indgå i samfundet (Ariès 1965).

Det civiliserede menneske

De fleste samfund og fællesskaber har idealer for „den uddannede person“ (Levinson & Holland 1996), men også for det ordentlige menneske og den gode medborger. Det er oftest dette ideal, som forældre, den ældre generation eller mere formaliserede samfundsinstitutioner som skoler og børnehaver forsøger at præge den yngre generation i forhold til. Selv om de defineres forskelligt, synes disse idealer i de fleste samfund at være idealer for „det civiliserede menneske“, altså det menneske, som kan begå sig på socialt acceptabel og distingveret vis i samfundet. Ifølge Norbert Elias har ideer om det civiliserede menneske ændret sig igennem det, han kalder „civiliseringsprocessen“. Han betragter dette som en social proces, de fleste samfund gennemgår (om end brudt ned i perioder med krig og konflikter), men som de europæiske stater er særlige eksempler på (Elias

1939). Her ses en social proces mod stadig mere integrerede statssamfund, der har en høj grad af intern afhængighed på grund af en voksende arbejdsdifferentiering og statens centralisering og monopol på anvendelse af vold og inddrivelse af skat. Denne monopolisering og integrationsproces skaber større fysisk sikkerhed for samfundets medlemmer, men kræver også, at de må udvikle en stærk selvkontrol og undgå aggression og anden adfærd, der kan støde andre mennesker. De må internalisere, hvad der før var sociale begrænsninger og angst for andres aggressioner, til selvbegrænsning og skam over egne eller andres uciviliserede adfærdsformer (at sammenligne med, hvad Michel Foucault, vel at mærke flere årtier senere, beskrev som „selvdisciplinering“ (Foucault 1977)). For at kunne leve sammen i denne form for tæt intern afhængighed må de således være særligt selvbevidste og kontrollerede og tilpasse deres adfærd, så den ikke støder andre mennesker (Elias 1939:366-9, 429).

Selv om Elias understreger, at alle samfund har deres forståelse af civiliseret adfærd, og at processen ikke har en fast rute eller endemål, men sættes og holdes i gang af et spind af relationer og sociale sammenstød (op.cit.365-7), undgår hans beskrivelse af civiliseringsprocessen ikke en eurocentrisk og evolutionistisk karakter. Men hvis man kan holde tungen lige i munden og forkaste de evolutionære betydninger, som civiliseringsbegrebet har, som *etic* begreb, og samtidig fastholde de evolutionære betydninger, det har, som *emic* begreb, kan vi dog anvende det til at se på de forståelser, som de fleste samfund har af, at mennesker kan placeres i et hierarki af mere eller mindre kultiverede, mere eller mindre dyriske og vulgære – mere eller mere civiliserede mennesker. Dermed kan det vise os noget andet end beslægtede begreber som „opdragelse“ eller „socialisering“, som bruges til at forklare den samme praksis. Man kan, så at sige, opdrages og socialiseres til hvad som helst – også asocial adfærd – men civiliseringsens mål er ikke arbitrært: Idealet er, hvad der i den bestemte kontekst defineres som det ypperste kultiverede menneske, hvis modstykke er det dyriske, barbariske, selviske og asociale menneske. Hvad forskellige samfund fokuserer på og, ikke mindst, overser i dette ideal, vil være forskelligt, men det civiliserede menneske er altid det adfærdsmæssigt overlegne menneske, der gør det, der betragtes som „nødvendigt“, for at man kan omgås og leve sammen på, hvad der lokalt forstås som „anstændig“ og social distingveret vis.

Elias viser, at „civiliseringsprocessen“ i de europæiske samfund særligt har omhandlet normer for kropsadfærd. Dette har resulteret i, at mange kropspraksisser, der for eksempel var almindelige at udføre i offentlighed i middelalderen, nu opfattes som private og intime og relateret til stærke følelser af skam og til social degradering (Elias 1998:199). Men det civiliserede ideal betegner også bestemte typer social adfærd – hvordan man taler, hvad man taler om, hvordan man bevæ-

ger sig, opfører sig over for andre og sin omverden for ikke at støde andre og for at være kultiveret og dannet – og er her ligesom normerne for kropssadfærd relateret til en bevidsthed om det rette forhold mellem selv og andre. Det er, når folk ikke udviser denne bevidsthed eller demonstrativt overskrider normerne for civiliseret adfærd, at andre betragter dem som „uciviliserede“.

Hvad Elias' civiliseringsbegreb er særligt velegnet til at belyse, er den konstante forhandling af det adfærdsmæssigt overlegne, af hvad og hvem der er civiliserede. Begrebet kan dermed vise, at udpegningen og udviklingen af et civiliseret ideal og en civiliseret praksis fungerer som en slags distinktions- og positioneringspraksis, der er relevant for forhandlingen af positioner mellem forskellige grupper i samfundet, hvad enten disse er baseret på klasse, etnicitet, alder eller andre kategorimarkører. Således viser Elias, at grupper af højere social stand på en gang er optaget af at civilisere de „uciviliserede“ befolkningsgrupper – såsom børn, andre etniske grupper, lavere sociale klasser eller koloniserede befolkningsgrupper – og af at opretholde deres egen højere rang. Den relative udligning af sociale skel, der sker i forbindelse med bevægelsen mod stadig større integration og udbredelsen af „civiliserede“ omgangsformer, gør det nemlig blot mere nødvendigt for grupper af højere social stand at finde nye måder at markere deres sociale status på (op.cit.382-5).

Dette paradoks – som jeg vil kalde civiliseringens paradoks – udgør en del af dynamikken i det, Elias beskriver som „civiliseringsprocessen“. Men det synes også at bidrage til en iboende ekskluderende tendens i og modbevægelse til den intenderede civilisering af grupper af lavere social status. Civiliseringsidealets karakter af distinktionsmarkør virker nemlig kontraproduktiv i forhold til opdragelsesprojektet på to måder. Dels sker der, som Elias viser, bestandigt en markering og forfinelse af, hvad der forstås som „civiliserede“ former. Dette sker, for at de, der hidtil har kunnet definere det „civiliserede“, kan fastholde deres særlige position (op.cit.424). Dels betyder monopoliseringen af det civiliserede ideal, som jeg vil vise, ofte, at de, der betragtes som uciviliserede, afstår fra at anvende de civiliserede former og ender med at identificere sig uden for den civiliserede kategori. På grund af civiliseringens dobbelte karakter af opdragelsespraksis og distinktionsmarkør former civiliseringsprojekter derfor ikke kun folk til „civiliserede mennesker“, men synes, så at sige, dels at markere, dels at fremprovokere en mængde „uciviliserede“ kropslige og sociale adfærdsformer og personer, som konnoterer lavere social stand i et menneskeligt hierarki. Mit argument er, at dette paradoks betyder, at det civiliserende projekt generelt, men her konkret i skolen, ikke kun integrerer, men også fører til eksklusion og selveksklusion af grupper af mennesker, voksne som børn, fra det civiliserede fællesskab.

Skolen som civiliserende institution

De skal blive nogle ordentlige mennesker. Og ordentlige mennesker, det er altså nogle, som kan forholde sig ordentligt til deres medmennesker. Ud fra det fundament, som vores menneskerettigheder og vores grundlov, vores demokrati giver (Dorthe klasselærer i 4. a, Sønderskolen).

Når forældre lærer deres børn, hvordan de skal kontrollere deres kropslige behov og funktioner, hvordan de skal spise, hvordan de skal tale og omgås andre eller lege med andre børn, er det blandt andet den civiliserede adfærd og de sociale distinktionsmarkører, som de træner. En del opdragelse i familien og lokalsamfundet handler således om at installere selvbevidsthed, kontrol og skam i barnet og at forbinde visse adfærdsformer med henholdsvis høj social status og social degradering (Elias 1939:377, 1998:199-202). Mange samfund institutionaliserer denne sociale opdragelse og kobler den med den generelle kundskabstilegnelse i mere formelle uddannelsesinstitutioner. Men et særligt kendetegn ved statsamfund er, at de har etableret et mere formaliseret uddannelsessystem og deciderede statslige skoleinstitutioner, der overtager familiens og lokalsamfundets socialiserende funktion på et vist tidspunkt i barnets liv og giver et særligt fokus til denne stadig mere nuancerede civilisering af den opvoksende generation.

Skolen er da også en af de centrale institutioner i statsamfund, men ikke mindst i velfærdsstater som den danske, der bygger sin velfærd på et højt generelt uddannelsesniveau i befolkningen og en stor offentlig sektor, der er baseret på et solidarisk skattesystem og et – forestillet eller reelt – integreret nationalt fællesskab. At der etableres statsinstitutioner til transformationen af børn, viser en vægtig interesse fra det bredere samfunds side i at sikre sig en vis målrettethed i formningen af sine samfundsborgere og reproduktion af fællesskabet (Durkheim 1975:40, 49). Velfærdsstater er afhængige af medborgere af en bestemt støbning, som ikke blot kan indgå i det højt differentierede arbejdsmarked, men også kan agere sammen i et integreret og solidarisk fællesskab med stor intern afhængighed og acceptere overdragelsen af vold og straf til myndighederne. At forme børn til dette samfund er ikke nogen mystisk funktion ved skolen, men et formål, som virker rationelt og hensigtsmæssigt på forældre, lærere og politikere, som ønsker det bedste for deres børn, elever, medborgere og samfund.

Hvor vigtige de beskrevne sociale færdigheder er, kan ses i det pres, der fra politisk side er på forældre for at overlade deres børn til de transformerende institutioner. Børnene skal for enhver pris ud i børne- og skoleinstitutionerne for at være sammen med andre børn og gennemgå institutionens socialisering. Det er ikke nok, at forældrene opdrager og underviser børnene derhjemme, de skal være sammen i større grupper samt socialiseres og undervises af særlige eksperter – pædagoger og lærere (Rose 1989), så det sikres, at de udvikler de nød-

vendige sociale evner og tilegner sig de rette adfærdsformer, før de kommer „ud i samfundet“. At dette pres rettes særligt mod børn af lavere sociale klasser eller etniske minoritetsgrupper, understreger, at civiliseringsprojektet på en og samme gang er et integrationsprojekt, et kulturoverføringsprojekt og et socialt mobilitetsprojekt. Børnene skal, som 4. a's klasselærer Dorthe formulerer det i citatet ovenfor, blive „ordentlige mennesker“ og „forholde sig ordentligt til deres medmennesker“. Selv om det ikke udtales i skolen, er det tydeligt fra curriculum og i undervisningen, at idealet for dette „ordentlige menneske“ er den dannede, kultiverede, selvbeherskede middelklasseborger, som deltager aktivt i demokratiet, betaler sin skat og ikke tyer til selvtaget. Som antydnet af Dorthe i citatet, der forklarer „forholde sig ordentligt til sine medmennesker“ med sætningen „ud fra det fundament, som vores menneskerettigheder og vores grundlov, vores demokrati giver“, er et *ordentligt menneske* også et, der accepterer samværsreglerne i et bestemt samfund. Således synes skolens civiliseringsprojekt at have til formål at reproducere det integrerede velfærdssamfund og skabe medborgere dertil med de adfærdsformer og den kulturelle kapital, der i stor udstrækning forbindes med, eller måske snarere er monopoliseret af, den veluddannede middelklasse i den etnisk danske majoritet (Gilliam 2006).

De basale civiliserede omgangsformer, som vi har set, at børnene i 0. klasse skal lære, fordi de er nødvendige i skolen, er interessant nok samtidig dem, der passer sig i det større integrerede velfærdssamfund. Altså til et samfund, hvor man skal leve sammen i fredsommelighed og intern afhængighed, tage demokratiske beslutninger om fælles spørgsmål og overlade udøvelsen af vold og straf til myndighederne og en større del af sin indkomst til fællesskabet. Umiddelbart kan den grad af selvdisciplinering, der kræves af børn, når de skal færdes 20-30 personer sammen dagligt i begrænsede fysiske rum og skal koordinere deres adfærd, ønsker og behov til hinanden og til „klassen“ som socialt fællesskab, synes krævende og uhensigtsmæssig i forhold til de krav, samfundet stiller til nye arbejdstagere. Man kan derfor overveje, om skolens selv- og kropskontrol ikke kun tjener til at sikre dens helt specielle institutionelle vilkår (Gilliam 2006). Men man kan også se netop den fysiske og sociale træning, som „klassen“ og skolen etablerer, som en træning i, hvad Tina ovenfor kalder, „hvordan man gebærder sig med andre mennesker“ i det tæt integrerede demokratiske velfærdssamfund. Pointen er, at det at tilpasse sig klassefællesskabet og skolen som institution, i stor udstrækning er og opfattes som det samme som at tilpasse sig samfundet. Den tæt integrerede børnegruppe – klassen – udgør som social enhed et mikrokosmos for velfærdssamfundet, en øvelsesplads for det påkrævede civiliserede samvær i det tæt integrerede velfærdssamfund. Men det bliver også omvendt det sted, man som nye danske borgere tillærer sig udbredte sociale normer for, hvordan fællesskaber og dermed samfundslivet bør praktiseres.

Det betyder ikke, at civiliseringen er en „skjult læreplan“ i skolen (se Jackson 1986 [1968]; Bauer & Borg 1986), eller at jeg ønsker at lave en funktionalistisk analyse af skolens samfundsrølle (Durkheim 1975). Jeg mener, at skolen blandt andre ting er en institutionalisering af en civiliseringspraksis, der tager form og ændrer sig i forhold til, hvad der fra politisk hold, men i høj grad også blandt skolernes lærere, ledere og forældre, anses for at være den bedste og mest hensigtsmæssige formning af og derfor bedste hjælp til samfundets børn og nye medborgere (se diskussion i Gilliam 2006). At „klassen“ tjener skolens civiliseringsformål, behøver da heller ikke at være, fordi den oprindeligt er tiltænkt dette formål, men at man, som antropolog Sally Andersson påpeger, har set pædagogiske fordele ved denne aldersopdelende struktur, der blev udviklet i forbindelse med en stadig længere skolegang og derfor en større elevgruppe, der måtte differentieres på en eller anden vis (Andersson 2000:49).

Civiliseringspraksissen sker heller ikke bag om ryggen på pædagoger og lærere, men er netop en, de selv opfatter som god og legitim i forhold til barnets, skolens og samfundets bedste. De lærere, jeg har fulgt, er meget optaget af at se børnenes ressourcer, at hjælpe dem til at få de bedste forudsætninger til at klare sig og udvikle sig i overensstemmelse med deres personlighed. De påpeger ofte, at skolen kræver for meget tilpasning af børnene, og de gør, hvad de kan, for at gøre skolen til et rart sted at være. Men de understreger også, at der ikke er nogen uoverensstemmelse mellem, hvad man skal lære for at blive et godt menneske, en god elev eller en god medborger. De kan derfor heller ikke entydigt sige, om de opdrager til det ene, andet eller tredje. Som et udtryk herfor legitimerer de tit de sociale regler i skolen og det bastante fokus på det sociale i 0. klassen med, at det også forbereder børnene på livet „uden for“ skolen. For at forstå det stærke projekt, som civiliseringen i skolen er, er det vigtigt at se dette – at barnets bedste, skolens behov og samfundets krav til gode medborgere, som oftest stemmer fint overens for skolens centrale aktører.

Problematisering som institutionel logik

Det bastante fokus på det sociale i 0. klassen viser, at denne klasse ideelt set er et slags renselsesrum og træningsplads for de grundlæggende civiliserede former, før man tager fat på den mere forfinende del af civiliseringsarbejdet, der ligger i at danne og kultivere børn i skolen. Ligesom skolen er en slags karantæne for de umodne børn før samfundslivet, kan 0. klassen således betragtes som en karantæne for de skoleumodne børn før skolelivet.⁴ Men i 0. klassen synes det også at være en af lærernes fineste opgaver at få øje på og sætte ind over for børn, som kan få det svært senere hen, og over for de problemer i gruppen, som kan

obstruere fællesskabet. I 0. b på Nordlundskolen i Nordsjælland, hvor der kun går etnisk danske børn, har lederen Karin i løbet af de første tre måneder i klassen således på skift øje på seks af de elleve drenge i klassen, som hun „lige skal holde øje med“. Først er det Kristian, så Viktor, så Andreas, så Troels, så Peter og så Nikolaj, som hun er bekymret for, fordi hun synes, de er „for langt fremme i skoene“: De laver for meget pjat, taler for højt, fylder for meget i rummet, slår og sparker, tager ikke hensyn til de andre børn eller vil ikke deltage i de fælles aktiviteter. Også to piger er hun bekymret for, en af dem „skal holdes nede“, en anden „falder udenfor“ og skal mere med i fællesskabet.

I 0. x på Vesterlyskolen på den københavnske vestegn, hvor over halvdelen af klassens elever har etnisk minoritetsbaggrund, er Tina til gengæld opmærksom på en etnisk minoritetsdreng, som „driller“, „har dårlige manerer“, „er småfræk“ og „gør mange ting, som det passer ham“. Hun sender dog også en af de etnisk danske piger til det, der kaldes en PAS-undersøgelse (pædagogisk analyse-system), for at få hende „udredt“, fordi hun oplever, at hun er meget usikker. I 0. x's parallelklasse 0. y bliver klassens eneste etniske minoritetsdreng sendt til samme undersøgelse, fordi klassens lærere mener, at han ikke accepterer et nej, har svært ved koncentrere sig og ved at tage kontakt til de andre børn, og at han muligvis skal have en ADHD-diagnose. I 0. z – den 0. klasse, der udgør skolens sprogklasse – taler lærerne om at sende syv af de etniske minoritetsbørn til PAS-undersøgelse med henblik på en senere indstilling til PPR (pædagogisk psykologisk rådgivning), fordi de vurderer, at der er problemer med disse børn, som skolen ikke kan håndtere. Endelig går der i alle de omtalte 0. klasser en del snak mellem lærerne om tidligere elever, som „var helt umulige“, „hang i gardinerne“ eller skulle have „mandsopdækning“, men som viste sig at have en diagnose og nu enten er medicineret, så de kan klare sig i skolen, eller flyttet til specialskoler, hvor de kan få et tilbud, som de også selv har bedre af.

I begge 0. klasser ser lærerne det også som deres opgave at se efter potentielle „omgængere“ og „diagnosebørn“. Omgængere er „normale børn“, som vel at mærke ikke på grund af faglige, men på grund af sociale mangler menes at skulle gå 0. klasse om, fordi de er kommet for tidligt i skole. Diagnosebørnene er til gengæld børn, som man mener ikke bør gå i en normal skole, idet de „ligger uden for normalområdet“ og har bedre af et andet tilbud. For begge slags børn gælder det, at de for deres egen skyld skal skilles fra – gå om eller ud, før klassen går videre til 1. klasse.

Dette fokus på udisciplineret og uciviliseret adfærd, der ikke kan rummes, understreger det centrale civiliserende formål med 0. klassen – altså at tilpasse børnene det tætte fællesskab i klassen og gør dem „undervisningsbare“ og derfor gøre dem selvbevidste og i stand til at samarbejde og kontrollere deres krop og adfærd i timerne og i den tætte interaktion med andre. Men det viser også, at

dette formål har som konsekvens, at børn, der ikke kan, ikke lærer eller modsætter sig tilpasningen til gruppen og de civiliserede omgangsformer, bliver „problematisk“ og „svære“ eller potentielle „diagnosebørn“. Man kan derfor sige, at problematiseringen af børn er endnu en institutionel logik, som er foranlediget af skoleinstitutionens disciplinerende civiliseringspraksis (se Gilliam 2006, 2007). Børn, der af den ene eller anden grund ikke tilpasser sig gruppen eller decideret obstruerer undervisningens glatte gang, bliver „problemer“ i institutionen, som skal have „særlig opmærksomhed“, „mandsopdækkes“, måske „udredes“, „testes“ og „rettes til“. Dette synes at være endnu en institutionel logik, som skolen deler med de mere behandlingsorienterede institutioner. I sit studie af en kriminalitetsforebyggende institution beskriver sociologen Katrine Vitus Andersen således en sorteringslogik, der har samme effekt, nemlig at finde og kategorisere børnenes problemer og dermed konstruere børnene som de „problembørn“, som institutionen retter sig mod (Andersen 2005:99). Vi forventer ikke af skolen, at den på samme måde er fokuseret på problemer, men dens transformationsprojekt synes at gøre lærere særligt opmærksomme på de hindringer, der er i vejen for transformationen af barnet. At det i de undersøgte klasser ofte er drenge, og ofte børn af socialt og kulturelt marginaliserede forældre, der findes problematiske, kan vise os noget om den civiliserede norm og hvem, der kan definere den.

I de to 0. klasser sætter lærerne ofte ind med positiv opmærksomhed og forsøg på at finde barnets ressourcer, men bruger også irettesættelser, moralske opfordringer og forskellige sociale øvelser i klassen. Trods 0. b's og 0. x's læreres varme og omsorgsfulde holdning til børnene og det stærke fokus på, at børn skal rumme og respektere hinanden, mærker 0. klassen dermed en del børn som „problematisk“ og „uciviliserede“ børn, der skal undersøges, trænes, gå om eller udskilles til andre institutioner, fordi de ikke findes civiliserbare.

Aktualiseringen af ballade

I 0. b på Nordlundskolen kender børnene godt reglerne. De kan alle opremse, hvad man må, og hvad man ikke må i deres klasse: *råbe, slå, bide, sparke, løbe, prutte, drille, tale i munden på hinanden*, være *streng* over for de andre og *ikke høre efter læreren*. De ved, hvilke børn i klassen der overholder disse regler, og hvilke der ikke gør, og beskriver det som at være *god* og *dårlig* til at gå i skole. Og de omtaler ofte konsekvenserne: at få skæld ud, blive smidt uden for klassen, at gå en klasse om eller at blive sat i z-klassen – sprogklassen for dem, „der har lidt svært ved det“, som Viktor siger. Jeg har ikke hørt lærere advare med dette, men det er interessant, at børnene oplever, at konsekvensen af uacceptabel adfærd er forskellige grader af udskillelse – at blive skammet ud, blive udelukket

midlertidigt fra fællesskabet, blive socialt degraderet ved at gå en klasse ned eller at blive flyttet over til dem, der ikke er dygtige nok til at gå i de „normale“ klasser.

Især drengene taler om disse muligheder i forbindelse med at være „fræk“ eller med at „lave ballade“, og viser her en bevidsthed om, at man, tilsyneladende især som dreng, kan gøre noget, der kan provokere skolen til at udskille en. Men også pigerne udtrykker samme bevidsthed. Allerede 10 minutter inde i første time på første skoledag demonstrerer Simone den således:

Karin har uddelt et chartek, børnene skal bruge som ‘postkasse’, et lille opgavehæfte, et æble, nogle farver og en kontaktbog. Da hun går rundt med kontaktbogen, fortæller hun dem, hvad den skal bruges til. Simone afbryder hende: ‘Der kan også stå, hvis man har gjort noget frækt! Min bror fik den med hjem tre gange, hvor der stod, han havde gjort noget frækt!’ Karins smil blegner, det ser ud til at ærgre hende, at den velvillige stemning er brudt. Victor, der sidder ved siden af Simone, supplerer: ‘En fra 3. klasse kom op til Michaels [skolelederens] kontor!’ Karin svarer: ‘Nå, det var ikke så godt! Hvordan kan det være?’ Viktor siger med et stort smil: ‘Fordi han havde lavet ballade!’ Karin har også fundet smilet frem igen: ‘Det er godt, vi ikke har nogen, der laver ballade her, så de skal sidde oppe på Michaels kontor hele tiden og ikke lære noget!’ (Første skoledag i 0. b, Nordlundskolen)

Episoden her og børnenes generelle opmærksomhed på, hvad de ikke må, og hvem der gør det alligevel, viser, at frækhed, udisciplineret og uciviliseret adfærd tilsyneladende og allerede fra den første dag i skolen er relevant for børnene og for deres forståelse af identitet i skolen. Som Simones reference til sin storebror illustrerer, er den delvist overbragt fra tidligere generationer af børn. Men min pointe er, at denne adfærd også er gjort relevant af den civiliserende institution, dens regler og civiliserende praksisser. Det massive fokus på at tilpasse sig fællesskabet, være en god kammerat og gøre dette ved på alle mulige måder at kontrollere sig selv, tilpasse sin adfærd til andre og være bevidst om, hvordan man virker på andre, betyder, at det er som mere eller mindre tilpassede til disse sociale krav, mere eller mindre disciplinerede og civiliserede børn, at børnene i de to 0. klasser identificerer sig, men også navigerer og får status i det sociale rum i skolen. Dette ses endnu stærkere udtrykt på Sønderskolen i 4. a/6. a, som har et særligt ry for at være en helt „umulig klasse“.

De stille og de vilde: institutionelle identiteter

4. a/6. a på Sønderskolen i København er en af de klasser, som vikarer og lærere skyer, fordi de anser den for at være en „umulig klasse“ med en stribe *ballade-*

magere, der obstruerer undervisningen og med læreren Bents ord „ikke ved, hvordan man skal opføre sig“. Hvad klassen kan vise er, hvorledes mere eller mindre disciplineret og „civiliseret“ adfærd bliver et relevant kategoriseringsprincip for børn i skolen, men også hvorledes det, der beskrives som „uciviliseret“ adfærd, såsom aggression, ballade og en hård omgangstone, bliver relevante praksisser for nogle børn.

I 4. a/6. a på Sønderskolen undersøgte jeg børnenes sociale kategoriseringer og identitetsforståelser gennem deltagerobservation i klassen og interviews, hvor jeg anvendte en kortsorteringsøvelse. I tråd med Goodmans pointe om, at „verden adskiller sig ved de relevante slags, som de omfatter“ (Goodman 1978:10), er det min opfattelse, at børns sociale kategorier i skolen ikke kun kan vise noget vigtigt om deres selvforståelser i denne institution, men også om skoleinstitutionen i sig selv. Selv om en del af de sociale kategorier, vi bruger, er mere objektiverede kategorier i form af for eksempel køn, alder og etnicitet, er en væsentlig del baseret på forskelle, der er betydningsfulde, fordi de er „relevante slags“ i den kulturelle kontekst (op.cit.10). De sociale kategorier, børn anvender i skolen, kan dermed fortælle os om denne kontekst. De giver os en genvej til at forstå, hvad der er på spil i skolen, og den forhandling af kapital, som foregår her.

I kortsorteringsøvelsen, som altså tager form af en social kategoriseringsøvelse, gav jeg børnene en bunke kort med navnene på klassens elever og bad dem lægge de børn sammen, som de syntes var ens, og skille dem ad, som de syntes var forskellige. De kunne lave store bunker eller små bunker eller placere børnene alene, hvis de ikke lignede andre. Undervejs i kortsorteringen spurgte jeg dem også, hvem de selv var mest og mindst „ligesom“ og beskrive hvorfor. Igennem sådan at kategorisere, trække andre til sig og skubbe andre væk – inkludere og ekskludere – forventede jeg, at de ville fortælle mig om deres selvforståelse, og hvad der for dem konstituerer det, som de ønsker at afgrænse sig fra.

Kortsorteringen viste sig at være ganske ensartet. Selv om der er individuelle måder at navngive nogle kategorier på, viser børnenes kriterier for enshed ofte at trække på de samme temaer, nemlig venskaber, nationalitet, religion, dygtighed, og så hvad man kan kalde kropslig og social adfærd (se Gilliam 2006). Her vil jeg fokusere på den sidste, som giver sig udtryk i, at børnene igen og igen anvender kategorierne de *stille* og de *vilde* eller beslægtede kategorier, såsom de *stille og rolige*, dem, der *laver ballade*, dem, der er *strenge og slår*. Når de laver denne sortering, deler de også konsekvent børnene op i køn – ikke i de *stille piger* og de *vilde drenge*, men snarere i *stille og vilde piger* og *drenge*. Hvad der er markant ved *stille-* og *vildkategorierne* er, at de både er kønskategorier og elevkategorier og anvendes af børnene til at positionere sig selv og hinanden i forhold til klassens interne kønsnormer samt til skolens norm for den gode og passende elev.

Pigerne anvender generelt en af to forskellige kategoriseringsmåder. Enten anbringer de sig selv blandt de *stille og rolige* og laver en anden gruppe, der kan opsummeres som de *vilde, der vil bestemme, skændes og slår*, eller også placerer de sig selv blandt *de sjove* og de andre i en kategori af *de stille* eller *de kedelige*. Opsummerer man drengenes kategoriseringer, placerer de enten sig selv blandt dem, som *laver ballade og slås*, og de andre i de *stille og kedelige* eller dem, som *ikke vil slås*. Eller de inddeler de andre drenge i dem, som er *strengte, slår og driller*, og dem, der er *stille*, og sætter sig selv i en mellemkategori, som bedst kan beskrives som dem, der er *vilde, men også stille, laver sjov, men ikke er strengte*. Det er her tydeligt, at pigerne flokkes omkring den *stille og rolige*, men *sjove* kategori, hvor den *vilde* kategori er efterstræbt af de fleste drenge, enten i dens *sjove* form eller *balladeform*. Selv om nogle piger kategoriseres som *vilde* og nogle drenge som *stille*, er det således altid noget, børnene siger om dem, de er „mindst ligesom“, som de ikke identificerer sig med og tager afstand fra.

Her er det interessant, at nogle af de mest centrale kategorier for børnenes beskrivelser af sig selv og andre børn i skolen i stor udstrækning henviser til forskellige grader af kropslig aktivitet. Børnenes bruger således fortrinsvis kategorierne *stille* og *vild* til at beskrive børns kropslige adfærd: De *stille* er „rolige“, og de *vilde* „bevæger sig meget“. *Stille* og *vild* bruges også gerne i læreres beskrivelser af forskellige slags børn og af elevens adfærd. Dette ses blandt andet i betegnelserne „de stille piger“ og „de vilde drenge“, hvilket primært synes at være prototypiske børn i børneinstitutioner. Begge dele peger på, at i den institutionelle sammenhæng vurderes og kategoriseres børn i høj grad af både børn og lærere på baggrund af deres grad af civiliseret kropsadfærd: deres lyd, deres kropsaktivitet, hvor meget de fylder i rummet, og hvordan de bruger det. Børneforskeren Charlotte Palludan understreger vigtigheden af kropspraktikker for børns relationer til pædagoger i børnehaven (Palludan 2006), men noget lignende gør sig tydeligvis gældende i skolekonteksten, både med hensyn til læreres forståelser af børn og til børns forhold til og kategoriseringer af sig selv og hinanden.

Men som børnene anvender dem, henviser *stille-* og *vildkategorierne* også til børnenes sociale tilpasning til klassen og skolen og dermed til den disciplinerede og civiliserede adfærd, der kræves af den gode elev, for at undervisningen kan gennemføres, og for at klassen kan fungere. *Stille-* og *vildkategorierne* synes nemlig at blive brugt synonymt med artighed og ballade. De refererer til forskellige grader af disciplineret adfærd og tilpasning til skolens norm for den gode elev, som er den fagligt stærke, aktive, engagerede, høflige, arbejdsomme, autoritetsaccepterende og selvdisciplinerede elev, der kan styre sin krop, lyd og følelser og fungere godt i en flok (se analyse i Gilliam 2006). Som påpeget indebærer det at være *stille* at være *artig og gøre, som lærerne siger*, hvor det at være

vild også refererer til at *lave ballade*, være *streng*, *ville bestemme*, *slå og drille*. At være *vild* og at *lave ballade* refererer dermed ikke kun til en bestemt kropslig adfærd eller deciderede regelbrud, men til en overskridelse af skolens krav til den sociale og hensynsfulde – civiliserede – klassekammerat. Dette ser man, da jeg spørger børnene, om pigerne ikke også laver ballade, og de da henviser til, at nogle piger *råber*, *skændes* og *bestemmer*.

At være *stille* og *vilde*, være *artige* og *rolige*, *strenge* og *lave ballade* er ikke karakteristika, som er af primær relevans for skellet mellem voksne kvinder og mænd, og man kunne fokusere på mange andre mulige forskelle mellem drenge og piger. Men ud over de nationale og religiøse kategorier er det altså kategorier, der omhandler kropslig og social disciplinering, kontrol og hensyn til andre, det vil sige, hvad der ofte forstås som civiliseret adfærd, der udgør de relevante institutionelle identiteter, som danner grundlag for børnenes interne differentiering. Min pointe er, at disse adfærdsformer har en særlig relevans for børn, og altså for deres interne kønsdifferentiering, på grund af børns dominerede position i forhold til voksne, og på grund af at børns daglige liv og sociale differentieringsprocesser heri i stor udstrækning udleveres i institutioner som skolen, hvor der er så stort fokus på og høje krav til disciplinering og civilisering. Det er i høj grad i skolen, at de to køn, som børn kategoriseres i, defineres og praktiseres som modsætninger i forhold til grader af disciplinering og tilpasning til en civiliseret norm. Og her er det markant, at drengeskønnet generelt bliver tildelt „uciviliserede“ karakteristika og pigeskønnet „civiliserede“ former, således at det bliver *piget* at være kropsligt og socialt disciplineret og *drenget* ikke at være det, og at en pige dermed er mere *drenget*, hvis hun er *vild*, og en dreng mere *piget*, hvis han er *stille*. Når det primært er som *stille* og *rolige* og *vilde* piger og drenge, at børnene i 4. a/6. a kategoriserer hinanden, viser det os, at konteksten for konstruktionen af børns identitet og altså i særlig grad deres kønsidentitet, i stor udstrækning er den disciplinerende og civiliserende opdragelse i skolen.

Ballade som oppositionel praksis

Disciplineringskategorierne er ikke blot relevante for undervisningssituationen og forholdet til lærerne og skolens krav. Forskellige former for elevadfærd og indstilling til skolearbejdet bliver relevante som markører for børnenes egne og andres kønsidentiteter, men også etniske identiteter. I 4. a/6. a såvel som i de to 0. klasser er det i høj grad ved at agere *stille* eller *vildt*, være *artig* eller *lave ballade*, at børnene danner sociale relationer til andre, finder deres venner, får anerkendelse, bliver associeret med nogle og tager afstand fra andre og dermed medkonstruerer deres kønsidentitet, men også de betydninger, denne giver deres

etniske identitet. Det er disse praksisformer, der tages i brug i spillet om og forhandlingen af den symbolske kapital og positioner i klassen.

I 4. a/6. a kommer det særligt til udtryk i de etniske minoritetsdrenge praksis og selvforståelser i skolen. Som beskrevet ovenfor mener deres klasselærer, at hendes opgave er at gøre sine elever til „ordentlige mennesker“, men både hun og klassens andre lærere river sig i håret over, at børnene, og især klassens syv etniske minoritetsdrenge, er „umulige“ eller mangler „indrestyring“ (et udtryk, der understreger det civiliserede ideal omkring selvbevidsthed og selvkontrol). Når jeg beder disse 10-12-årige drenge vise mig, hvem der laver mest ballade, placerer de også sig selv og de andre etniske minoritetsdrenge øverst i rangeringen og siger for eksempel om to af de tre etnisk danske drenge i klassen, Rasmus og Casper: „De er sådan i hælene på os, de er på vej til at nå op til os.“ Som beskrevet er der en norm for drenge internt i klassen, som foreskriver vild adfærd eller decideret ballade, og denne norm kappes de om at passe til. De bruger meget tid på at tale om den ballade, de har lavet eller skal lave, hvem der har sagt lærerne imod, har drillet de andre elever, været oppe at slås eller sagt noget „sejt“. De af drengene, der af og til tilpasser sig, arbejder i skolen, er søde mod pigerne, ikke deltager i balladen eller blot opfører sig mere passivt, bliver opfattet som *pigede* og *pattede* og bliver drillet af de andre.

Lærerne oplever de etniske minoritetsdrenge adfærd som et tegn på manglende sociale kompetencer, empati og selvbevidsthed – og altså, at de mangler nogle af de evner, der forventes af det *ordentlige* – eller netop civiliserede menneske. Men for at forstå drengenes praksis må man se, at de i stor udstrækning har opgivet at efterstræbe idealet for de gode elever eller ordentlige mennesker, som de får beskrevet i moralske opfordringer, de socialiserende samtaler om omgangsformer i klassen, skældud og ros til klassens mere tilpassede elever (Gilliam 2006). De oplever selv, at det, der beskrives som deres „dårlige dansk“, er et tegn på dumhed, og mener, at lærerne ikke kan lide dem. Når jeg beder dem vise mig, hvem der er dygtige i klassen, og hvem lærerne kan lide, placerer de sig selv nederst i rangeringen af klassens elever og *danskerne* samt en enkelt etnisk minoritetspige i toppen. De beskriver selv dette som relateret til køn, men også til etnicitet og religion. Ifølge dem, men også de andre børn i klassen, er *danskerne* generelt *dygtige*, *artige* elever, som lærerne godt kan lide, og *fredelige* folk, som *samarbejder* og *taler om tingene*. Den kategori, de på forskellige tidspunkter kalder *indvandrere*, *udlændingene* eller *muslimerne*, beskriver de til gengæld som nogle, der laver *ballade*, er *dumme*, *vilde* og *aggressive* og ikke vellidte af lærerne. Således viser de deres oplevelse af, at grader af disciplineret og civiliseret adfærd ikke kun er relateret til køns kategorier, men også tilskrives etniske og religiøse kategorier. Dette er særligt afgørende, fordi de mener, at de ikke kan

blive *danskere*, og definerer sig i modsætning til den danske kategori, som de altså tilskriver „civiliserede“ kendetræk.

Ser man på de etniske minoritetsdrenge i praksis, er det tydeligt, at den adfærd, som lærerne forstår som begrundet af mangel på sociale kompetencer, i virkeligheden er en reaktion på deres erfaringer i samfundet, men især på deres identitetserfaringer i skolen. Drengene forkaster demonstrativt skolens projekt om dannelse, civiliseret adfærd og kulturel kapital og søger i stedet den alternative kapital, de kan få i en hård maskulinitet (se beskrivelser af denne maskulinitetsform i Kofoed 2004; Staunæs 2004; Gilliam 2006). Samtidig er de akut afhængige af de andre drenge anerkendelse for at opretholde denne status og er derfor ihærdigt optaget af at demonstrere deres ligegyldighed med skolen, deres boykot af skolearbejdet og afvisning af lærernes idealer og krav.

Ligesom mange andre marginaliserede drenge i den danske skole før dem – men også i mange andre samfund såsom arbejderklassen i England og afroamerikanere i USA – har de således skabt en oppositionel kulturel form og et oppositionelt fællesskab omkring en spejlvending af skolens logik (Willis 1977; Ogbu 1987; Ferguson 2004; Gilliam 2006, 2008). Og her er det illustrativt for skolens civiliserende karakter, at den kulturelle form, som disse drenge har udviklet i reaktion til deres position uden for skolens civiliserede fællesskab, er baseret på civiliseringstemaer. Drengene bander og svovler, dyrker et „vulgært sprog“, en barsk attitude, hensynsløshed, slagsmål, aggressioner og autoritetsudfordringer på nærmest rituel vis. Et nærmere blik på deres ballade viser, at den handler om at udfordre andres grænser, provokere til skænderier, være kropsligt *vilde*, højlydte, drille andre, ødelægge ting og blæse på fællesskabet. Således er selv oppositionelle former relateret til det civiliserende projekt inden for den civiliserende skole.

Drengene er selv ambivalente omkring deres ballade, og et par af dem taler om at „holde op“, men de synes at være placeret i en fælde, hvor de ikke kan forene det at være en god elev med at være en sej *indvandrerdreng*. Gennem mødet mellem den danske folkeskole og årgang efter årgang af etniske minoritetsdrenge synes normen for *indvandrerdreng* at være udviklet i en næsten snorlige opposition til normen for den gode elev, med den konsekvens at de to nu er defineret i modsætning til hinanden. Dette betyder, at drengene ikke kan stræbe efter at tilpasse sig én af disse normer uden at udelukke sig selv fra den anden. Selv om børnene selv er aktive i denne proces, ligesom den generelle marginalisering af etniske minoriteter i Danmark bidrager til, at nogle etniske minoritetsbørn opgiver ambitionen om uddannelse i det hele taget, synes en del af årsagen til denne polarisering af normer at ligge i civiliseringens paradoks. Nemlig i at skolen som den institution, der skal sikre reproduktionen af det danske sam-

fund og fællesskab, på en og samme gang er velvilligt og ihærdigt optaget af at civilisere og integrere *indvandrerbørnene* og af at monopolisere det civiliserede ideal som noget særegent dansk, der kræver helt specifikke sprogformer og omgangsformer, der beskrives som *danske*. Det betyder, at skolen samtidig omfavner og skubber drengene fra sig, det sidste igennem problematisering og stigmatisering af de børn, der menes at skulle trænes for at passe til det civiliserede fællesskab. Konsekvensen for denne gruppe drenge, men også mange andre grupper af marginaliserede børn før dem, er fra drengenes side selveksklusion og identifikation med „det uciviliserede“ og fra skolens side intensiveret disciplinering og opdragelse til sociale omgangsformer, henvisninger til psykologisk rådgivning samt forskellige former for udskillelse. Hvad drengenes ballade dermed viser os er, at skoleinstitutionen ikke blot integrerer og civiliserer fremtidens medborgere, men også ekskluderer og bidrager til bestemte grupper af samfundsmedlemmers selveksklusion fra det civiliserede ideal.

Konklusion

Den danske folkeskole er i stor udstrækning en institution, der ligesom andre mere totale institutioner har et transformerende formål – her at civilisere børn til det tæt integrerede velfærdssamfund. Dette gør den ved at tage børn ud af deres familiemæssige og sociale sammenhæng og etablere en form for karantæne, hvor de trænes i de civiliserede former i et socialt fællesskab, klassen, som kræver mange af de samme adfærdsformer som „ude“ i (velfærds)samfundet. Men både før, i starten af og undervejs i skolen sker der også en problematisering og udskillelse af børn, der ikke menes at kunne lære de civiliserede former. Især 0. klasse med sit fokus på det sociale og på konstruktionen af et godt fællesskab i klassen fungerer som en decideret renselsesperiode, hvor børn bliver gransket for derefter at blive trænet i de nødvendige sociale former eller i nogle tilfælde frasorteret klassen.

Hvad vi ser heri er et iboende paradoks i civiliseringsprojektet, nemlig at de, der er optaget af at civilisere og dermed integrere de „uciviliserede“ i det danske fællesskab, på samme tid kræver en meget høj grad af civiliseret adfærd samt markerer en del adfærdsformer og folk som „problematisk“ og uciviliserede og dermed i samme bevægelse ekskluderer en del af dem, de vil civilisere, fra den civiliserede kategori. I skolen lærer børn således om, hvad og hvem der forbindes med det socialt uacceptable og socialt degraderede, samtidig med at de lærer om de værdsatte og nødvendige former. Det er i forhold til disse kriterier, at de vurderes i skolen. Men det er også i forhold til grader af kropslig og social disciplinering og civilisering, at børnene i 4. a/6. a kategoriserer sig selv og

andre, således at de beskriver sig selv og børn omkring dem som *stille* og *vilde* børn. Som vi ser i denne kategorisering og i de etniske minoritetsdrenge ballade og selvforståelser i 4. a/6. a, bliver måder at bruge sin krop og former for social omgang på relevante kategoriseringskriterier og identitetsparametre for definitionen af køn og etnicitet i den civiliserende skole, men også relevante praksisser i konstruktionen af modstand og alternative kapitalformer.

Således synes der altid at være børn i skolen, som anvender ballade og uciviliserede former som modstand, ligesom skolen altid vil markere nogle børn som uciviliserede. Som set i Nordlundskolen i Nordsjælland er disse børn ofte blot drenge, andre steder børn fra lavere sociale lag, men i større og større omfang drenge med etnisk minoritetsbaggrund. At den uciviliserede adfærd i alle tilfælde synes specielt relevant for de børn, som skolen er særlig ivrig efter at integrere og civilisere, synes ikke tilfældigt, men en logisk konsekvens af civiliseringsparadokset, som præger de institutioner, der skal danne samfundets nye medborgere. Konsekvensen synes at være, at institutionens transformerende projekt ikke altid lykkes, men ofte har den modsatte effekt, således at nogle børn ender med at opleve, at deres køn, klasse og etnicitet placerer dem i et modsætningsforhold til skolen og samfundet og endda til det danske fællesskab og til de „civiliserede“ former, som tilskrives dette fællesskab i den danske folkeskole.

Noter

1. Alle egennavne i artiklen, inklusive de tre skolers navne, er pseudonymer.
2. Artiklen her er baseret på feltarbejde fra to projekter, mit ph.d.-projekt og et projekt om skolens civiliserende karakter. Det sidste indgår i et forskningsprojekt om civiliserende institutioner i samarbejde med Eva Gulløv, Sally Andersson, Dil Bach og Karen Fog Olwig. Analyserne i denne artikel er delvist baseret på samarbejdet i projektgruppen.
3. Det, jeg her kalder 0. klassens „lærere“, er i virkeligheden uddannede pædagoger, der dog tager en lærerrolle i skolen.
4. Gulløv refererer til Lorentz Lyttkens beskrivelse af barndommen som en karantæne, der i de skandinaviske lande har karakter af én lang institutionalisering (Gulløv 2009). Således kan også vuggestuen, sundhedsplejersker og familieopdragelseskurser ses som et udtryk for, hvorledes disse velfærdsstater kræver tidligere og tidligere adgang til børns liv for at sikre sig den rette forberedelse til den næste institution og dermed til samfundslivet (se Rose 1989).

Nøgleord: Civilisering, folkeskolen, opposition, etniske minoriteter, institutionslogikker, identitet.

Litteratur

- Andersen, Katrine Vitus
2005 Problembørn, pædagoger og perkere. Identitet og ambivalens i mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet. Ph.d.-afhandling. København: AKF forlaget.
- Anderson, Sally
2000 I en klasse for sig. København: Nordisk Forlag.
- Ariès, Philippe
1965 Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. New York: Vintage Books.
- Bauer, Mette & Karin Borg
1986 [1976] Den skjulte læreplan. København: Unge Pædagoger.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann
1967 [1966] The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books.
- Durkheim, Emile
1975 [1956] Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. København: Finn Suenson Forlag.
- Elias, Norbert
2000 [1939] The Civilizing Process. Oxford: Blackwell.
1998 The Civilizing of Parents. I: J. Goudeblom & S. Mennell (eds.): The Norbert Elias Reader. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, Ann Arnett
2004 [2000] Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Foucault, Michel
1982 The Subject and Power. I: M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault. H.L. Dreyfus & P.Rabinow (eds.). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
1995 [1975] Discipline & Punish. The Birth of the Prison. New York: Vintage Books.
- Gilliam, Laura
2006 De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
2007 Ballade og muslimsk retro som oppositionel kulturel form: Etniske minoritetsdrenge kulturkonstruktion i skolen. Barn 25(3-4).
- Goffman, Erving
1961 Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Goodman, Nelson
1978 Ways of Worldmaking. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Gubrium, Jaber F. & James A. Holstein
2001 Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World. New York & Oxford: Oxford University Press.

- Gulløv, Eva
2009 Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner. I: S. Højlund (red.): Barndommens organiserings. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Jackson, Philip W.
1986 [1968] *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kofoed, Jette
2004 *Elevpli. Inklusion – eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Levinson, Bradley A.U.
1999 *Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology*. *American Anthropologist* 101(3):594-604.
- Levinson, Bradley A.U., Douglas E. Foley & Dorothy Holland
1996 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Practice*. Albany: State University of New York.
- Ogbu, John
1987 *Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation*. *Anthropology & Education Quarterly* 18:312-34.
- Palludan, Charlotte
2006 *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rose, Nicolas
1998 [1989] *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London & New York: Free Association Books.
- Staubæs, Dorthe
2004 *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Willis, Paul
1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.

KANDIDATSPECIALER OG PH.D.-AFHANDLINGER OM SKOLE OG UDDANNELSE

Redaktionen bringer her en fortegnelse over specialer og ph.d.-afhandlinger fra både København og Århus, der på forskellig vis beskæftiger sig med uddannelse og skole. Vi kan på ingen måde garantere, at listen er komplet, men hører gerne om mangler, da vi eventuelt senere kan bringe en mere komplet liste på vores hjemmeside.

Kandidatspecialer Institut for Antropologi, Københavns Universitet (2001-2010)

Louise V. Johansen

De måske oplyste. Diskurser om republikanisme, race og social klasse og deres virkning inden for grundskolen i Frankrig. 2001.

Maren Ottar Jensen

En intim sag. En antropologisk analyse af studenterpolitisk praksis på et tyrkisk universitetscampus. 2001.

Ellen Bangsbo Andersen

Tibetanske klostre i eksil. En undersøgelse omkring betydningen af monastisk og sekulær uddannelse for munke i Boudhanath, Nepal, belyst ud fra en lokal og global kontekst. 2001.

Sisse Birgitte Priergaard Hansen

Børn, ligestilling og kulturel forskellighed. Et antropologisk studie af tosprogede og danske børns betydningsdannelse af forholdet mellem ligestilling og kulturel forskellighed i en dansk folkeskole. 2001.

Jakob K. Hansen

Are Black Teachers Lazy? An Anthropological Perspective on South African Education Reform. 2002.

Marianne Iversen

Hier Lieft es Alles live. Om multikulturel praksis og diskursiv brug af kulturbegreber på den tysk-tyrkiske europaskole i Kreuzberg, Berlin. 2002.

Birgitte Feiring

At lære at tænke rigtigt. Skoler og selvmord blandt aguaruna og huambisa. 2003.

Mia Lange

Nothing Personal. A Study of Social and Spatial Practices of Distancing in a UK Secondary School. 2003.

Jette Cabo

Drømmepiger i dagslys. Et antropologisk studie af magtforhold blandt en gruppe catalanske skolepiger af andalusisk oprindelse belyst ud fra drømmenarrativer og narrativer om det sociale liv. 2003.

Vibe Sanning

Man kan ikke se klasse for bare grupper. Et antropologisk studie af social gruppedannelse og kategorisering blandt unge på københavnske handelsgymnasier. 2004.

Clara Jørgensen

Fri og lige uddannelse? En antropologisk diskussion af betalinger i en gratis nicaraguansk grundskole og deres konsekvens for frafald. 2004.

Monika Sørensen

På jagt efter respekt i skolen. Venskaber, konflikter og identificeringer i en folkeskole i en flerkulturel bydel. 2004.

Nina Jantzen

At lære at lære. Et studie af læringsrum og elevidentitet i grundskoler i New Zealand. 2005.

Sara Lei Jacobsen

Uddannet og anstændig. Kvindelige universitetsstuderende i Damaskus. 2005.

Pia Kock

Børn skal lære at bruge deres krop. Samfundstendenser og institutionel civilisering i indskolingen i en dansk folkeskole. 2005.

Heidi Laustsen

Vi foretrækker at tale med nogen, der tænker ligesom os selv. En antropologisk analyse af kategoriseringsprocesser og identitetsforhandlinger blandt minoritetsdanske kursister på et dansk sprogcenter. 2006.

Berthe Kranich

Lad os snakke sammen. En antropologisk analyse af følelseskultur i folkeskolen. 2006.

Karen Waltoft Sørensen

Uddannelse, dårlig dannelse, drømme og dagligdag. At være ung i den „farvede“ township Manenberg i Sydafrika. 2007.

Mette Juel Madsen

Race towards Transformation. Ethnographic Explorations on Schooling and Social Change in South Africa. 2008.

Marie L. Ryberg

Den moderne skole i forandring: Lærere og viden i Brcko, Bosnien-Hercegovina. 2008.

Gry Thorsen

„Koran, jeg hader piger, mand!“ En etnografi om komplekse konstruktioner af social identitet blandt børn på en arabisk friskole i Danmark. 2008.

Line Hillersdal

„The Education Path“. Professionel tilblivelse og politisk agens blandt kommende og yngre lærere i Sri Lanka. 2009.

Anne Katrine Kamstrup

„Hvis du bare arbejder hårdt nok ...“ En antropologisk analyse af forestillinger om succes blandt latinamerikanske migranter på en amerikansk middle school. 2010.

Ph.d.-afhandlinger

Institut for Antropologi, Københavns Universitet (2001-2010)

Lotte Meinert

The Quest for a Good Life. Health and Education among Children in Eastern Uganda. 2001.

Karen Valentin
The Paradox of Schooling: The Possibilities of Formal Education for Squatter Families in Kathmandu, Nepal. 2001.

Sally Anderson
Civilizing Children: Children's Sport and Civil Sociality in Copenhagen, Denmark. 2002.

Kandidatspeciale Afdeling for Antropologi og Etnografi, Århus Universitet (2000-2010)

Mathilde Carlsen
Ideen om nationen i den italienske skolepolitik. En analyse af ideen om nationen i de nationale undervisningsplaner i Italien. 2000.

Marianne Jespersen
På lige fod? En antropologisk undersøgelse af ikke-vestlige kvindelige efterkommeres relationer til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. 2003.

Miguel Romero Mikkelsen
Børn, fællesskab og integration. En antropologisk undersøgelse af børns ven- og fællesskaber i en dansk folkeskoleklasse. (sammen med kandidatspeciale). 2003.

Marianne Schmidt Nikolajsen
Køn, identitet og skoleliv. En antropologisk undersøgelse af skabelse af kønsidentitet blandt 12-15-årige elever i en dansk folkeskole. 2003.

Karin Daugaard Hansen
Etniske minoritetspiger – etniske uddannelsespraksisser? En antropologisk analyse af unge etniske minoritetspigers uddannelsespraksis og frafald på erhvervsuddannelser med særlig fokus på betydningen af etnisk identitet og baggrund. 2007.

Rikke Elisabeth Frederiksen
På vej mod fremtiden. Albanske gymnasieelevers daglige og fremtidige uddannelse. 2008.

Dorrit Jensen
„Verdensskoler“. Et kritisk studie af international skoling og kosmopolitisk borgerskab. 2008.

Linda Johnsen
„How can we develop?“ En antropologisk diskussion af ungdom, udvikling og uddannelse i Nyabyeya, Uganda. 2008.

Simon Westergaard Lex
Mission uddannelse: vejen til et ideologisk fællesskab. En antropologisk analyse af de sociale uddannelsesmissioner i Venezuela. 2008.

Sara Seerup Laursen
I en verden af usikkerhed. Et antropologisk studie af betydningen af hemmeligholdelse blandt universitetsstuderende i Rwanda efter folkemordet. 2009.

Lotte Sandberg Kjær
„Vi må prøve at finde os selv.“ Et antropologisk perspektiv på unges dilemma i Gymnasiet i Grønland. 2009.

Anne Jørgensen
„Det handler jo om hans kultur ...“ En antropologisk undersøgelse af, hvordan fokusering på „det anderledes“ kan modarbejde chancelighed for eleverne på en „multikulturel skole“. 2009.

Mette Kølner Jørgensen

„I Tanzania siger vi, at udvikling er en lang rejse, som starter med uddannelse.“ Det moderne set gennem kønnede oplevelser af uddannelse i Sengerema. 2009.

Tue Thinggaard

Tyrkiske indvandrere i folkeskolen. Set ud fra Bourdieu og teorien om segmenteret assimilation. 2010.

REVIEW

DER ER FEDTEDE FINGERAFTRYK OVERALT PÅ TAL

Introduktion til Helen Verrans bog (2001) *Science and an African Logic*¹

NATHALIA BRICHET OG BRIT ROSS WINTHEREIK

Det er en fælles begejstring for bogen *Science and an African Logic* (Verran 2001), der har ført til ønsket om at præsentere den for et dansk publikum. I stedet for et format, hvor vi som distancerede og vurderende anmeldere fremhæver positive og negative træk ved bogen, har vi baseret vores introduktion på to samtaler med forfatteren for på den måde at komme i dialog med Helen Verran om bogens tilblivelse, dens indhold og analytiske konsekvenser.

Den første samtale fandt sted på Hotel Opera i København i forbindelse med Helen Verrans besøg på Danmarks Pædagogiske Universitet og på IT-Universitetet i efteråret 2009. Den anden samtale fandt sted i januar 2010 på Verrans kontor på Melbourne Universitet. Her arbejder hun på afdelingen for filosofi og antropologi. Vores tilgang er således i tråd med en opfattelse, der kommer til udtryk i samtalerne med Helen Verran og i hendes bog: at god akademisk praksis handler om at være til stede, hvor tingene sker, for eksempel i konkrete møder mellem verdener, der måske, måske ikke, har noget at sige hinanden.

Bogens tilblivelse

Arbejdet med *Science and an African Logic* begynder i midten af 1980'erne. Sammen med sin mand, der som hun har en ph.d.-grad i biokemi, rejser hun til Nigeria, hvor hun kommer til at arbejde med efteruddannelse af nigerianske matematiklærere. Til sin overraskelse finder hun antropologisk litteratur i en boghandel i Yorubaland. Blandt andet finder hun Robin Hortons berømte artikler om traditionel afrikansk tænkning og vestlig videnskab, hvori han argumenterer for, at der findes en „afrikansk logik“, der fungerer som et lukket system og derfor er ude af stand til at ændre sig. Dette system modstiller Horton en vestlig, videnskabelig tankegang, der, som Horton siger – i modsætning til den afrikan-

ske – netop er kendetegnet ved at kunne forandre sig, når den overbevises af en virkelig, det vil sige universel, sandhed.

„Jeg blev rasende over dette udslag af rendyrket universalisme,“ fortæller hun kun en smule formildet af de 20 år, der er gået, siden hun læste Horton. Hun opdagede dog snart, at den modsatte position – argumentet for en radikal relativisme – var ikke bare nært beslægtet med, men mindst lige så tvivlsom som universalismen.

Helen Verran: „Den konkrete måde at føre diskussionen om forholdet mellem en universel rationalitet og en partikulær relativisme på, som jeg stødte på i Yorubaland, var for længst passé inden for antropologien.“ Ikke desto mindre var det den diskussion, der antændte det raseri („white rage“), der gjorde hende i stand til at skrive bogen, der imidlertid endte med at være 10 år undervejs.

På trods af tidens trends inden for antropologien bliver spørgsmålet om, hvorvidt den menneskelige tanke arbejder ud fra en universel logik eller fungerer ud fra uforenelige, kulturspecifikke relative logikker, Helen Verrans faste følgesvend i arbejdet med det nigerianske skolevæsen.

Det var en meget optimistisk tid i Nigeria. Biafrakrigen er overstået, der er masser af penge og lyst til uddannelse, der er den stemning af, ‘ja, vi kan gøre det, vi er kommet af med vores diktatur, vi har haft vores borgerkrig, vi har alle disse penge [fra olie, red.], vi bliver et godt uddannet samfund.’ Folk tror virkelig på den kraft, der ligger i uddannelse. Jeg har været lærer hele mit liv, så at være i et land med så mange mennesker og i en så turbulent tid, hvor alle er sikre på, at uddannelse er svaret, det er virkelig vidunderligt og passer godt med mine værdier. Uddannelse og læring kan forandre, eller rettere forandrer, folk individuelt og forandrer samfund, og hvis vi er reflekterede omkring det og gør ting i en god tro, så vil det ske.

Helen Verran læner sig tilbage i stolen, holder en kort pause og fortsætter så:

Så vi står over for en idealistisk kvinde, virkelig meget en lærer, det skal vi ikke glemme, denne tro, og virkelig at ville forandre måden, folk gør ting og verden på. Det lyder skørt nu, men det lød ikke så skørt dengang.

Drevet af optimisme gør Helen Verran således en indsats for at undervise de nigerianske lærere i vestlige læringsmetoder og -standarder inden for matematik. Hun er overbevist om, at denne viden vil ruste dem til at undervise en ny generation af børn i Nigeria. Lidt drilsk kan man spørge, om ikke Helen Verrans raseri over universalismens arrogance kan genfindes i en mere positiv og inkluderende form i denne optimistiske uddannelsesiver (en uddannelse efter de tidligere koloniherrers model). Den universalisme, der ligger til grund for udarbejdelsen af uddannelser, bliver Helen Verran dog mere og mere kritisk over for i løbet af sine år i Nigeria.

„Indviklet i relativismen“

Arbejdet med matematiklærerne nærer Helen Verrans filosofiske interesser, hvilket man kan læse om i *Science and an African Logic*, der er delvist selvbiografisk, i den forstand at hun undervejs tager sin egen forståelse op til revision. Bogen følger Helen Verran på hendes rejse væk fra en relativistisk kritik af den universalisme, der placerer vestlig og ikke-vestlig viden hierarkisk i forhold til hinanden. Når den vestlige tradition påkalder sig universalitet, bliver den dermed også den målestok, som andre talforståelser dømmes ud fra. De andre talforståelser vil således i den universalistiske optik altid fremstå som primitive afarter eller dårlige kopier af det vestlige talsystem. Det bør understreges, at ideen om en universel målestok er en generel pointe for Helen Verran, som hun i dette tilfælde diskuterer via et fokus på talsystemer. Tal bliver den prisme, hvorigennem argumenterne træder frem, og dermed handler bogen om meget andet end tal. I de første udkast til bogen analyserer Helen Verran forskelle mellem yoruba og et vestligt talsystem og placerer sig inden for en relativistisk tradition, der fremstiller de to logikker som forskellige, men ligeværdige, for netop at gøre op med en universalistisk målestok. Undervejs i skriveprocessen finder hun imidlertid ud af, at hendes relativistiske tilgang ikke hænger sammen med den virkelighed, hun oplevede i klasseværelserne, dengang hun underviste de nigerianske matematiklærere, og hvor de siden underviste børn i matematik. Hun begynder derfor at genoverveje sine relativistiske analyser for undervejs i skriveforløbet at udvikle en tilgang, som med udgangspunkt i en anerkendelse af et kropsliggjort „her og nu“ som stedet, hvor viden (om blandt andet tal) bliver til, fokuserer på, hvordan tal gør en forskel, hvordan de bliver praktiseret og er performative i konkrete sociale sammenhænge. Dette leder til bogens sidste kapitel, hvor Helen Verran udlægger sin praksisontologi, der forklarer tal, kroppe og andre enheder som objekter, der bliver til gennem deres interaktion med hinanden og med de steder, interaktionen foregår.

Centralt i bogen står historien om mr. Ojo, som er en af de skolelærere, Helen Verran superviserer i Nigeria. Mr. Ojo skal undervise børnene i længde, men i stedet for at fremstille længde som en udstrakt linje målt med et målebånd, bruger mr. Ojo et stykke snor og et lille 10 cm langt papstykke. Længde bliver i mr. Ojos hænder til et lille bundt snor viklet i ringe rundt om papstykket, næsten som et garnnøgle. „Længde“ som universelt fænomen – noget, der er udstrakt mellem to punkter – bliver relativiseret til en masse små delelementer, afhængigt af hvor mange gange snoren runder pappets kanter. I Helen Verrans hænder bliver historien om mr. Ojo en fortælling om, hvordan tal på den ene side gør os til dem, vi er, og på den anden side gøres af os.

Måden, mr. Ojo fremstiller længde på, forbløffer hende. „Jeg tror, at jeg er afhængig af forbløffelse,“ siger hun og fortæller videre, at selv om børnene i mr.

Ojos klasse lærer om længde, foregår det ikke på den måde, hun havde forestillet sig, det skulle gøres, og ikke på den måde, hun havde undervist mr. Ojo i at undervise. Metoden fungerer alligevel fremragende, faktisk bedre, end når de lærere, Helen Verran superviserer, følger hendes råd om at arbejde med længde som udstrækning ved hjælp af en snor. Mr. Ojos snore og papstykker gør børnene entusiastiske, og hurtigt er de i gang med at måle hinanden og deres omgivelser. Uden for skolen støder Helen Verran på børn, der ved hjælp af mr. Ojos metode står og måler de yams, de sælger fra en lille bod i vejkanten. Selv om mr. Ojos undervisning virker uhensigtsmæssig i forhold til børnenes indlæring ud fra et vestligt talsystem, giver den særdeles god mening for børnene, der tydeligvis engageres af kreativiteten med snore og papstykker. Umiddelbart ser det ud, som om metoden til at måle en hel længde (genstandens/personens fulde længde) via et særligt antal delelementer (antal gange snoren vikles om pappet) passer særdeles godt til et yoruba talsystem. I bogens relativistiske kapitler udlægger Helen Verran netop en af forskellene mellem yoruba og vestlig talforståelse som en forskel i forholdet mellem del/helhed og en/mange.

Men hvad skal hun gøre med denne viden om to talforståelser, der er et skoleeksempel på relativisme? Skal hun anbefale, at man laver to separate læseplaner, så børnene for eksempel om formiddagen vil blive undervist i yoruba matematik og om eftermiddagen i vestlig matematik? Skal hun virkelig anbefale et sådant apartheid – en udgrænsning af yoruba talsystemer fra vestlige talsystemer og vice versa? Og på et mere generelt niveau, hvad skal man stille op med forskelle?

Disse spørgsmål besvares i bogen – om end indirekte. Helen Verrans holdning er den, at det er dybt problematisk, når der trækkes faste grænser mellem forskellige praksisser og logikker, og de kommer til at fremstå som separate og uforenelige. Kritikken rettes på den måde både imod relativisme og universalisme, idet begge positioner afholder sig fra at „røre ved verden“ og blive „rørt af den“. Om end de to positioner har hver sit ideologiske udgangspunkt, opererer de begge med givne forskelle. Hvor relativismens forskelle gives af historiske og sociale omstændigheder, gives universalismens forskelle af sandhed. Fælles for de to positioner er således, at forskelle *findes derude*. I relativismen er det uladssiggørligt at *sætte* forskelle – forskelle er allerede *givet og bør bevares som sådanne*. I universalismen er der kun én forskel, den sande, grundlæggende forskel, og hvor alt uden for denne er dårlige efterligninger eller kopier.

Om bogen siger Helen Verran:

Den kan virke vanskelig, fordi det er tal, der driver og er resultatet af den forskelssættende, jeg interesserer mig for i bogen. De fleste mennesker, der er interesseret i forskel, de er interesseret i folk, ord, kultur osv. Og så kommer jeg og siger 'Kig også lige på tal'. Tal bringer mange læsere ud af deres

bekvemmelighedszone. De er måske endda tidligere flygtet fra tal, så at være den, der kommer og siger, at nu skal de også forstå tal, det er en udfordring.

Vi spørger hende, om hun elsker tal: „Ja, det gør jeg nok. Jeg elsker også andre entiteter, for eksempel mennesker, men bestemt også tal.“ Ifølge Helen Verran er kærligheden til tal nok mest at finde blandt logikere eller matematikere, som godt kan lide den slags renhed, tal kan give i deres egenskab af abstrakte symboler. Selv holder hun af tal, fordi, som hun siger: „Det eneste, jeg kan se, er rod. Tal *præsenterer sig* som det mest universelle af universalier, som det simpleste og rene universelle, der eksisterer, men der er fedtede, menneskelige fingeraftryk overalt på tal.“

Metafysik „på farten“

Et centralt spørgsmål for Helen Verran er således, hvordan vi som forskere undgår en snæversynet forståelse af, hvad „forskelse“ er. At interessere sig for forskel involverer ifølge Helen Verran en interesse for metafysik. I den teoretiske filosofi er metafysik det, der ligger uden for den empiriske verden, det vil sige uden for det, vi som mennesker har adgang til via vores sanser. For Helen Verran er metafysik derimod at forstå de forhold mellem kroppe, materialitet, teorier, abstraktioner, symboler, genstande osv., der udfolder sig i konkrete situationer. Metafysik er altså ikke noget, man får kendskab til fra en fjern, filosofisk position. I bogen udtrykker Helen Verran det således:

Min påstand er, at i forbindelse med en generativ kritik behøver vi en ny historie om det virkelige [realness], om hvordan og hvor det virkelige [realness] kommer fra. Et sådant projekt vil ikke fornægte sine forudsætninger, det vil vedkende sig sin metafysik. Sagt på en anden måde vil jeg sige, at vi bliver nødt til fuldstændigt at gentænke ontologiprojektet (Verran 2001:33).

Helen Verrans alternativ til en filosofi, der beskriver og vurderer verden fra en tilbagetrukket position, er en opfordring til forskere om at engagere sig i, hvad hun kalder „metafysik på farten“ (*metaphysics on the run*). Konkret indebærer dette en forståelse af, at „ord ikke er væsensforskellige fra fingre“. Grænserne mellem ord, tal, kroppe, lyde og andre objekter i verden skabes i konkrete situationer – viden, begreber og videnskabelse er således ikke adskilt fra handlinger i verden, men bliver til gennem handlinger i verden.

Helen Verran:

Man kan sige at viden opstår [*emerges*] fra vores fingerspidser, idet vi bliver opmærksomme på vores fingerspidser og på resten af vores kropsliggjorte væren.

Dermed ender vi med et 'her og nu'. Jeg mener imidlertid også, at det er vigtigt ikke at sige, at denne form er den eneste viden, der findes. Det er klart. I ved, den her vision om videnskaben som universel, den forsvinder jo ikke, men vi må se på, hvordan de forskellige former sameksisterer og blive bedre til at forholde os til spændinger mellem dem.

Det er vigtigt at fastslå, at når Helen Verran taler om fingerspidser og om den viden, der opstår i fingres samspil med andre ting i verden, forsøger hun ikke at udgrænse eller privilegere sanselig viden fra diskursiv viden. Tværtimod fastholder hun – i tråd med andre positioner inden for videnskabsfilosofi som for eksempel aktørnetværksteori – at det diskursive og det materielt sanselige ikke kan adskilles forud for en analyse. For Helen Verran er ordene, tankerne og teoriene altid og allerede af verden. En analyse er med andre ord en bearbejdning af verden, der foregår i mødet med de fænomener, der undersøges. Teori og metode er ikke noget, der *tilføres* den empiriske verden fra en position uden for empirien – netop fordi empiri ikke *findes*. Helen Verrans metafysik er nært beslægtet med det, Bruno Latour i sin seneste bog *The Making of Law: An Ethnography of the Conseil d'Etat* kalder for empirisk filosofi, og ligger også tæt op ad Annemarie Mols begreb om praxiografi fra *The Body Multiple* (2002).

Perspektiver og positioner

Hvilke perspektiver tilbyder bogen i forhold til, hvordan vi som forskere kan blive bedre til at undersøge verden i betydningen bearbejde den?

Helen Verran fortæller, hvordan hun i akademiske sammenhænge er blevet kritiseret for ikke at redegøre nok for sin metode. Selv om hun nyder anerkendelse for sit arbejde i både Europa og USA, finder kritikere, at bogen er for tynd etnografisk set. Ifølge Helen Verran skyldes dette, at kritikerne læser for eksempel mr. Ojo-historien som en slags rå data, der gennem akkumulering af endnu mere data skal tjene som evidens for, at hendes analyse er sand. Helen Verrans analyser tager imidlertid afstand fra en idé om, at „empirien“ eller „det derude“ har en given form, der kan findes eller indsamles. Ifølge hende består verden ikke af partikulære entiteter, der abstraheres og generaliseres for gennem analyse at blive til genstande for en overordnet, generel teori. For Helen Verran udtrykker mr. Ojo en teori ganske på linje med de teorier, hun har med i bagagen. Begge skaber og fordeler verden på bestemte måder, der kun kan analyseres ved at anerkende et „her og nu“ (frem for et „der og dengang“). De tekster og de praksisbeskrivelser, man som forsker trækker på i sit arbejde, er således på hver deres måde ressourcer for forskerens kreative skabelse af forskel i en konkret situation, hvor virkeligheder opstår.

Vi har gjort et forsøg på at videregive vores begejstring for Helen Verrans arbejde. Vi har fundet hendes nysgerrighed og den gode portion mod, det kræver ikke blot at „nøjes“ med at kaste sig over de efterhånden klassiske opgør med subjekt/objekt, natur/kultur, givne/artificielle, men i stedet tage fat på de mere sejlivede dikotomier som abstrakt/konkret, partikulær/general og unik/universel, vældig inspirerende. Det kræver mod at problematisere den forståelse af viden, der er dominerende i vestlige samfund. Vi finder den et hav af steder. For eksempel i de evalueringspraksisser, der er blevet så udbredte, og hvor opfattelsen er, at man ud fra tilpas mange observationer af enkelttilfælde kan ekstrapolere generelle kategorier efter devisen „jo flere, jo bedre“, (altså ud fra en idé om, at ophobning fører til sikker viden). Når evalueringen bedømmes, vil der blive spurgt til, om der er tilstrækkelig evidens for den generelle kategori – kan empirien bevise teorien? I denne forståelse, der står i stærk kontrast til den position, Helen Verran er fortaler for, sker der det, at når empirien bliver til eksempler på teorien, bliver forskeren/evaluatorens samtidig gjort til en tilbagetrukket og dømmende observator og autoritet, der hverken risikerer sin egen position eller at blive rørt af verden. Det er en position, hvorfra det er umuligt at vide noget om de grundlæggende antagelser, for eksempel om, hvilke forskelle i den praksis, der undersøges, der betyder noget. Det er en position, der gør det umuligt at blive rystet eller forbløffet. Evaluatorens troværdighed afhænger suverænt af, hvor godt det lykkes at holde det partikulære adskilt fra det generelle domæne, men dermed mister han/hun også muligheden for at lave en rigere og derfor mere brugbar analyse af den praksis, der undersøges. Konsekvensen er, at forskelle og forskelssætten – Helen Verrans undersøgelsesfelt – kun kan tillades „i det abstrakte“, det vil sige i sprog, tanker, symboler og diskurser, men ikke i de klasseværelser, hvor der undervises og evalueres. Og dette er problematisk, fordi man dermed også afgiver muligheden for bevidst at skabe forskelle i hverdagssituationer – både muligheden for at undervise i tal på forskellige måder i nigerianske klasseværelser og for på konstruktiv vis at analysere forskelle mellem yoruba og et vestligt talsystem.

Nye studieobjekter: Skærme, handel med vand, kulturarv og informationsteknologi

Siden Helen Verran kom tilbage til Australien, har hun beskæftiget sig med de indfødte australieres talsystemer, jordrettigheder og miljøpolitik. Hun har deltaget i at oprette et projekt – *Learning From Country* – hvor stammeældste blandt yolgnu gav fjernundervisning til studerende på universitetet i Darwin. Med projektet ønskede Helen Verran og hendes kollega Michael Christie at bistå de indfødte australiere i at fortælle om deres tilknytning til jorden. Projektet valgte

at synliggøre nogle af de mange udfordringer, der kan være, ved at samarbejde ved hjælp af ny teknologi til afsides egne. Sandt fæg ind i computerne, og der var ikke altid satellitforbindelse – vitale dele af fjernundervisningen. Når videokonferencerne lykkedes, var det til gengæld medrivende for deltagerne, og Helen Verran arbejder nu med, hvordan man kan forstå skærme og det at samarbejde gennem skærme fra en praksisontologisk position.

Ud over samarbejdet med yolgnufoeket har hun i de senere år været optaget af markedsførelsen af Australiens naturressourcer, heriblandt spørgsmål om vand, som i stigende grad er en knap ressource på det store kontinent. Hun har beskrevet indsamlingen af viden om vandressourcer ude ved Australiens små billabongs (vandløb), hvordan ngo'er og autoriserede aktører deltager, hvordan deres viden klassificeres og lagres i databaser, og hvordan den kommer til at spille en rolle i politiske beslutningsprocesser.

Tydeligvis favner Helen Verran selv bredt, og selv om vi (forfatterne til denne anmeldelse) arbejder med relativt forskellige emner – dansk kulturarv i Ghana og informationsteknologisk monitorering af udviklingsbistand – er vi, som det fremgår af ovenstående, inspireret af Helen Verrans tanker.

Således formår Helen Verrans begrebsapparat og ideer at gå hinsides både en relativistisk og universalistisk analyse af et dansk-ghanesisk samarbejde om et fælles kulturarvsprojekt, der ofte forstås og begrebsliggøres som „kulturmøder“. Faren ved et sådan favntag er netop, at man a priori opererer med to adskilte „kulturer“, hvoraf „den anden“, i den universalistiske optik, skal kapacitetsopbygges for at blive som „den ene“, for at bruge et postkoloniale begrebspar. Og at man i den relativistiske variant i sidste instans kan ende med at omgå samarbejde, fordi man i tolerancens navn værner om grænserne, snarere end at se det hav af møder og spændinger, der i øvrigt ikke blot er mellem „danskerne“ og „ghaneserne“, som produktive størrelser. I stedet tilbyder antropologisk feltarbejde og analyse et studie af „her og nu“, hvor eksempelvis folk, ressourcer og klima kommer til syne på et væld af forskellige måder og konstant skaber fortider, fremtider, bygninger og prioriteringer. Med Helen Verrans arbejde som inspiration kan et dansk-ghanesisk samarbejde begrebsliggøres på en måde, der inspirerer til at se, hvordan „møder“ opstår, organiseres og materialiserer sig i et fælles kulturarvsprojekt. På tilsvarende måde medvirker Helen Verrans arbejde i vores bearbejdning til at gøre hjemlige bureaukratier, statistik og databaser eksotiske, idet hendes arbejde inspirerer til at spørge, hvordan det overhovedet kan lade sig gøre at indsamle, klassificere og udveksle data, når tal gøres på så mange måder og derfor er så mange forskellige ting. *Science and an African Logic* og Helen Verrans øvrige arbejde er dog ikke anvendelsesorienteret, i den forstand at det kommer med færdigpakke anvisninger til, hvordan man kan bruge ind-

sigterne. Til gengæld tilbyder bogen og artiklerne ikke blot nye interessante begreber, men hjælper også en tålmodig læser til at overveje, hvad dennes eget ståsted er, fordi de tvinger overvejelser frem om, hvad der karakteriserer „her og nu’et“ i læserens eget arbejde.

Note

1. Tusind tak til Trine Søgaard Parmo Krog, som deltog i interviewet med Helen Verran i København, og som har hjulpet med værdifulde indspark sidenhen. Desuden takker vi Frida Hastrup, Julie Thiesen Winthereik og Casper Bruun Jensen for interessante samtaler og fine kommentarer til manuskriptet.

Litteratur

Latour, Bruno

2009 The Making of Law: An Ethnography of the Conseil d’Etat. Cambridge: UK Polity Press.

Mol, Annemarie

2002 The Body Multiple: Ontology in Medical Practice. Durham: Duke University Press.

Verran, Helen

2001 Science and an African Logic. Chicago: University of Chicago Press.

1999 Staying True to Laughter in Nigerian Class rooms. I: J. Law & J. Hassard (eds.): After ANT: Complexity, Naming and Topology. S.136-55. Oxford: Blackwell Publishers.

ANMELDELSER

LAURA GILLIAM: De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Århus: Aarhus Universitetsforlag 2009. 479 sider. ISBN 978-87-7934-382-5. Pris: 398 kr.

Hvordan forklares forskellene mellem etniske minoritets elever og etnisk danske elever i den danske folkeskole i Danmark? Er forklaringen kulturelle forskelle? Hvilken rolle spiller skolens opbygning og funktion? Hvilken rolle spiller lærerne? Og hvad med eleverne selv? Med bogen *De umulige børn og det ordentlige menneske*, som er udgivet på baggrund af Laura Gilliams ph.d.-afhandling fra 2006 af samme navn, giver Gilliam et analytisk skarpt bud på disse spørgsmål og et indblik i et komplekst forskningsfelt i Danmark – integration af etniske minoritets elever i den danske folkeskole.

Gilliam har lavet feltarbejde på en skole i København, som hun i bogen kalder Sønderskolen, hvor elevsammensætningen udgøres af 40 procent etniske minoritets elever og 60 procent etnisk danske elever. Gilliam følger den samme klasse i to omgange. Første gang på det tidspunkt, hvor eleverne går i 4. a, og anden gang, hvor eleverne går i 6. a.

Gilliam forholder sit empiriske materiale til en bred vifte af antropologisk og samfundsfaglig teori gennem hele bogen. Særlig den første del af bogen er teoritung, i den forstand at Gilliam beskriver flere teoretiske vinkler på det empiriske materiale, og læseren bliver introduceret til en bred vifte af nationale og internationale forskere.

I bogens første kapitel belyses identitet, kulturelle former og fællesskaber teoretisk. Fokus er på børnene og på, hvordan social identitet konstrueres og forhandles i skoleinstitutionen, og på skolens særlige betydning for børns identitetskonstruktion. Her trækker Gilliam særligt på Bourdieu, men inddrager også Hall, Jenkins, Bauman, Bakhtin m.fl.

I del 2, kapitel to, tre og fire, introduceres skolen og den særlige kontekst, som folkeskolen udgør i Danmark. Gilliams diskussion af kulturelle former i skolen viser et bredt teoretisk overblik og giver en værdifuld indsigt for alle, der interesserer sig for forskning i folkeskolen. I kapitel tre analyserer Gilliam, hvordan kultur optræder i en skolekontekst og diskuterer forskellige bidrag til teorier om kulturbegrebet, blandt andet det traditionelle essentialistiske kultur-

begreb, multikulturalisme og en humanistisk lighedstænkning repræsenteret ved Unni Wikan. Fokus holdes på den specifikke skolekontekst og den måde, lærerne benytter og italesætter kultur på, og resultatet er to fine kapitler, der både tilfredsstillende spørgsmål og lægger op til ny nysgerrighed.

Gilliams vinkel på skolekonteksten kan formentlig virke nærmest provokerende på nogle, fordi hun anskuer skolen fra nye vinkler og bryder med selvfølgelige forståelser af, hvem der er de dygtige elever i skolen og hvorfor. I kapitel fire fokuserer Gilliam på de tosprogede elever og skolens problematisering af etniske minoritets elever og på, hvordan denne problematisering italesættes og forklares af både børn og voksne på skolen.

Overordnet viser anden del af bogen, hvordan skolen er et udpræget dansk sted, og hvordan den danske kulturelle dominans gør det svært for etniske minoritets elever, særligt etniske minoritets drenge, at passe ind. Gilliam viser, hvordan idealerne for det ordentlige menneske i skolen bliver lig med det danske og de etniske danske elever og derved ikke bliver en opnåelig kategori for de etniske minoritets elever.

Del 3, kapitel fem til otte, handler om bogens primære informanter, nemlig børnene i 4. a/6. a på Sønderskolen. Gilliam diskuterer, hvordan national og religiøs identitet spiller en rolle i børnenes identitetsforståelse, fællesskabsfølelse og dannelse af venskaber. Herunder diskuteres den muslimske identitet særskilt, fordi den viser sig at være en vigtig kategori. Gilliam sammenstiller her den danske og den muslimske identitet og forholder samtidig disse kategorier til køn og viser således den kompleksitet, der er på spil for hvert enkelt barn og lærer i en dansk folkeskole.

I bogens sidste og næsten 100 sider lange kapitel diskuteres det, som Gilliam benævner ballademageridentiteten. Her indsnævrer hun feltens hovedpersoner yderligere og fokuserer på de etniske minoritets drenge i 4. a/6. a. Hun analyserer, hvordan etniske minoritets drenge ender i en kategori som ballademagere som et resultat af manglende kulturel kapital og en modidentifikation til de privilegerede elever. Gilliam viser, hvordan de etniske minoritets børns identitetserfaringer i skolen bliver, „at deres tosprogede dansk konnoterer dumhed, at udlændinge og muslimer ikke er dygtige og gode elever, men derimod børn, der laver ballade og uro i klassen i modsætning til danskerne“ (s. 437). Hun konkluderer, at man i stedet for at betragte de etniske minoritets drenges opførsel som irrationel og ufornuftig bør se den som social agens, hvor de kompetent og dygtigt navigerer i drengenes fællesskab og placerer sig i det sociale fællesskab i skolen på deres egne præmisser. Det er en værdifuld diskussion, som bestemt vil skabe debat i både praksismiljøerne og forskningsverdenen i uddannelsesfeltet i Danmark.

Gilliam viser, hvordan den danske folkeskoles udformning og praksis ikke harmonerer med ønsket om øget integration. I konklusionen skriver hun: „Skolens

integrationsopgave og lærernes intentioner om ikke at gøre forskel langs etniske skel synes i stor udstrækning at strande på skolens institutionelle logikker og den praksis, de foranlediger hos børn og lærere i skolen“ (s. 433). Yderligere viser hun, at ballade ikke kan forklares med en særlig etnisk kultur, fordi der ikke findes én etnisk kultur i skolen, men også fordi modstand mod skolen eksisterer i andre samfund og til andre tider. Ballade er derfor snarere en praksisform, der eksisterer som en institutionslogik for børnene.

Overordnet formår Gilliam på fin vis at skildre den kompleksitet, der kendetegner skolefeltet i Danmark, både empirisk og teoretisk. Bogen er dog for lang, og det kan betyde, at dens gode budskaber går tabt i den teoretiske kompleksitet. Når det er sagt, er niveauet og detaljeringsgraden i Gilliams teoretiske overblik en belønning i sig selv, når man er kommet igennem den teoritunge første og anden del, og man læser beriget videre til den mere empirisk baserede del af bogen.

Bogen er et solidt bidrag til den antropologiske forskning om etniske minoritetsbørn i det danske uddannelsessystem og tør give udfordrende og provokerende konklusioner om den folkeskole, som de fleste kender og har en holdning til, og som samtidig er et varmt politisk emne i nutidens danske samfund.

*Gry Ellegaard Thorsen
Cand.scient.anth.
Care Perú, Peru*

KIRSTEN HASTRUP (red.): Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik. København: Hans Reitzels Forlag 2009. 432 sider. ISBN 978-87-412-5329-9. Pris: 425 kr.

Der er mange gode grunde til at lægge mærke til udgivelsen af en bog om antropologisk forskningsetik i Danmark. Etik er ingenlunde et nyt emne inden for faget, det har blot savnet skriftlighed. Jeg husker engang i midten af 1960'erne, hvor der på Institut for Etnologi og Antropologi, Københavns Universitet, blev diskuteret et forslag om et etisk kodeks, som antropologer skulle underskrive, på samme måde som læger afgiver lægeløfte ved kandidateksamen. Formålet var herigennem at forpligte antropologen til at beskytte de undersøgte mennesker mod utilsigtede skadevirkninger, opstået blandt andet gennem feltarbejde og publicering.

Modsat moral udgør etik en flerhed, der udformer en mængde forskellige faglige rum. Med henvisning til det vanskelige i at finde en dækkende formulering for forskningens mangesidighed afstod man således fra at vedtage et etisk kodeks, idet man dog fortsatte med at betragte beskyttelse af og forsvar for de undersøgte folk som antropologiske kerneværdier, hvor beskrivelsens præcision

og fortolkningens troværdighed forblev et samvittighedsspørgsmål for antropologen. Som noget frivilligt, men som noget, man forventedes at leve op til.

Ethvert forsøg på formulering af et overordnet antropologisk standpunkt vil næsten pr. automatik afføde diskussion i de faglige cirkler. Manglende konsensus, for at sige det mildt. Dette problem har man foregrebet ved at lade 15 antropologer, alle med tilknytning til Institut for Antropologi, Københavns Universitet, så at sige levere billedstoffet i artikelform, hvor de beskriver den praksis, hvis etiske implikationer oftest knytter sig til den enkelte forfatters feltarbejde. Der er 13 artikler, hvoraf to har to forfattere.

Artikelsamlingen kommer vidt omkring. Det er ikke for meget at påstå, at feltarbejde i denne sammenhæng får tildelt nye råderum for antropologisk metode. Således defineres felten blandt andet som det, der foregår på en hospitalsafdeling for rehabilitering, på en intensivafdeling, i retspsykiatrien, i biografisk skildring, i konfliktzoner, men også i mere almindeligt etnografisk feltregi.

I det etiske felt berører artiklerne en bred vifte af dilemmaer, der giver anledning til såvel faglige som mere personlige refleksioner. Etiske dilemmaer fremstår i antropologens arbejde „så kontroversielle og pinlige, at man end ikke vover at italesætte dem og dele dem med sine kolleger, men lader dem forblive i feltnoterne eller i hukommelsen som en gråzone af mislykket tvivl om faglig formåen“ (Anja Marie Bornø Jensen, s. 135). Således påvises også antropologens „forpligtelse til at redegøre for sine veje ind og ud ad den felt, hun arbejder i, såvel som til på behørig vis at kontekstualisere de fænomener, hun arbejder med“ (Helene Risør, s. 131).

Den etiske udfordring gemmer sig i pinligt sensitive emner, som på grund af faglig akademisk konvention enten udelades eller behandles stedmoderligt. Dette er for nogle den etiske udfordring, der forstærker det etiske felt, fra retvisende norm til engageret fornyelse.

Indhold

Kirsten Hastrup indrammer de 13 artikler ved i det indledende kapitel „Videnskabelig praksis. Det etiske felt i antropologien“ at udrede etikkens rødder i antikken, fra Aristoteles til Harald Høffding, og for som metaetisk tovholder i det afsluttende kapitel „Refleksiv etik. Antropologiens sociale engagement“ at opsummere indholdet som rummende fire dimensioner: 1) det direkte møde med mennesker, 2) den moralske horisont omkring dette møde, 3) den faglige interesse bag forskningen og 4) den videnskabelige fremstilling af den opnåede indsigt.

Med frisk afsæt i faglig forargelse påpeger Bjarke Oxlund den ringe opmærksomhed, antropologien traditionelt har ydet kærlighed og affektion, idet han i

artiklen „Kærlighedens topografi. Forskning som rejse i et moralsk landskab“ med eksempel fra parforhold på en sydafrikansk universitetscampus argumenterer for forskerens vilje til at dekonstruere egne værdier til fordel for at lade det etnografiske materiale komme til at fremstå som en kontinuert etisk fortælling.

Således er der i de fleste artikler tale om etik som fænomener, der udæsker forskeren i felten som netop dilemmaer, hvis samvittighedsfulde løsning således kan fremstå som en art tilståelsessager. I Karsten Pærregaards artikel „Etisk mestring. Dansk-argentinsk intermezzo i antropologisk optik“, der handler om hans forskning blandt danskere i Argentina, sættes ikke blot forskerens egen danskhed på spil, der redegøres også for det relevante i frigørelsen af data fra forskningsfeltet og forskerens personlige engagement. Og ligesom flere andre artikler afslører denne vigtigheden af at konfrontere data med den virkelighedsfornægtende diskurs, som spin, medier, presse, film etc. ofte tildeler vigtige emner. Ligesom den fører bevis for den etiske fordring, der påhviler forskeren i så henseende.

Et dominerende etnisk perspektiv på konflikt bliver i Birgitte Refslund Sørensens artikel „Rivaliserende repræsentationer. Antropologi om og i Sri Lankas konflikt“ korrigeret ved inddragelse af politiske patron-klient-relationer, regionale tilhørsforhold, kaste, klasse, køn og uddannelse i forståelsen af baggrunden for den åbne konflikt.

Frustration og disciplinering af affekt udspænder i Lotte Buchs artikel „Moralsk positionering. Feltarbejde i de besatte palæstinensiske områder“ det etiske felt i mødet med informanterne og forståelsen og beskrivelsen af deres tale og tavshed om deres lidelser.

Voldsudøvelse, selvtægt og lynchning forties af juridiske og moralske grunde, hvilket medfører etiske overvejelser med hensyn til fremstillingen af den specifikke kulturelle kontekst, beskriver Helene Risør i „Voldelig død. Moralske fællesskaber i Bolivia“.

Den videnskabelige fremstilling af den opnåede indsigt er i høj grad et spørgsmål om ansvar. Helle Bundgaard diskuterer i „Diskursiv lukning. Etiske dilemmaer i dansk minoritetsforskning“ sin erfaring fra fremstilling af ny viden om tosprogede børnehavebørn. Specielt diskuteres en overdreven økonomiseringen med berettermodellen, som risikerer at afslutte historien, før den er fortalt færdig;

Kirsten Hastrup gør sig i artiklen „Biografisk ansvar. Indlevelse i en anden persons synsvinkel“ ligeledes diskursetiske overvejelser i arbejdet med biografisk skildring af Knud Rasmussen og kommer nærmest i en slags dialog med ham ved anerkendelse af historisk ontologis ydre rammer for bevidstheden om objektet, inklusive objektets bevidsthed om sig selv.

Fra sundhedsvæsenet henter følgende tre artikler deres materiale, på forskellig måde og med helt forskellige etiske problemer: Tine Tjørnhøj-Thomsen og Helle Ploug Hansen skriver i „Overskridelsens etik. Erfaring, analyse og repræsenta-

tion“ om rehabiliteringskurser for kræfttramte. Anne Marie Bornø Jensen skriver om organdonation i USA i „Tiltrækkende tragedier. Dilemmaer og sårbarhed i udforskningen af organdonation I USA“. Og Charlotte Bredahl Jacobsen og Katrine Schepelern Johansen skriver om træk fra dansk retspsykiatri i artiklen „Fortrolig viden. Formidlingspligt vs. tavshedspligt i sundhedsforskningen“.

Steffen Jöhncke argumenterer nærmest socialt indigneret for en kritisk, kontinuerlig dialog mellem akademisk og anvendt antropologi og beskæftiger sig med forskerens samfundsmæssige rolle i artiklen „Kritisk omtanke. Et forsvar for etiske dilemmaer i akademisk og anvendt antropologi“.

Cecilie Rubow skriver i artiklen „Makroetiske horisonter. Etnografiske interesser i Polynesien i to århundreder“ om oprindelige folks organisationer inddraget som element i det seneste af tre historiske stadiers etiske mellemværender i Cook Islands.

Heiko Henkel skriver om læringsmål og akademisk frihed under pres i aktuelt perspektiv i artiklen „Ansvarlig antropologiundervisning. Det professionelle, det pædagogiske og det politiske“.

Læsningen

To strukturer har vist sig langtidsholdbare, annammet ved forelæsninger, som de blev praktiseret i min tidlige studietid i begyndelsen af 60'erne. I begge trådte den talende ydmygt til side til fordel for det antropologiske anliggende, der hidrørte fra langvarige feltarbejder blandt fjerne folkeslag.

Den ene som en stærkt følt beskrivelse af felten, omhyggeligt udmalende, nærmest som litterær tekst, hvor nøglen til forståelsen var at finde i de beskrevne personers gerninger og egne kulturelt forankrede bevidsthed.

Den anden type forelæsning besad måske en strammere form for beskrivelse, hvis logik tog sigte mod mulige forklaringer, på afstand af de beskrevne folks begrebsrammer, men tilbød til gengæld en mulighed for tilhørernes analytiske medleven.

Den sidstnævnte frembyder vel nærmest en etic dataramme i modsætning til den førstes emic. En skelnen, som måske er gammeldags, men som det forekommer mig stadig optræder i forskelligt indbyrdes forhold i kapitlernes videnskabelse. Sprogligt har denne etic/emic skelnen intet med ordet etik at gøre, idet den hidrører fra ordene fonemic/fonetic, hvor bogens anliggendes etik kommer fra græsk ethos, bolig, hjem, om det tilvante eller vaner, sæd og skik, der opøves i det daglige. Meget lig moral, der kommer fra latin mos/mores, der oprindelig betød ønske, vilje. Det ved grundbogens læsere godt, og det er også kun for en god ordens skyld, at jeg nævner det.

Flere af bogens artikler argumenterer eksplicit for en sprængning af etnografiens traditionelle rammer, og der tildeles kun ringe opmærksomhed til hævdvundne faglige bastioner som for eksempel studiet af slægtskab. Ikke således at det på nogen måde antydes, at man har i sinde at opgive disse bastioner, snarere argumenteres der for, at det faglige engagement er med til at forme resultaterne, der på denne måde frisætter faget til at indgå i naboskab med andre videnskaber.

Det kan være medrivende læsning at følge de meget forskelligartede skildringer af antropologisk forskning, hvor stoffets indre nødvendighed forenes med forfatterens begejstring for at tildele sit emne en pointe i den fagetiske sammenhæng. Der er store forskelle i måden, hvorpå de forskellige forfattere redegør for deres emner og argumenterer for deres pointer, både hvad angår stil, udfoldelse af stoffet og den faglige perspektivering af etik.

Samtidig med at man kan tale om en faglig frigørelse, som nok er opløftende, kan man også tale om en udvidet faglig ansvarlighed, idet de fag, til hvem der inklineres, også kan hævde egen epistemologi og faglig etik. I denne sammenhæng havde det måske været værd at nævne en række organer til styring af etisk praksis, for eksempel Etisk Råd og Udvalget for Videnskabelig Redelighed, som medvirkende til udformningen af det moralfilosofiske landskab. Ikke mindst når flere forfattere ikke nøjes med antropologien som videnskabelig praksis, men henviser til antropologien som videnskab og endda som etableret videnskab.

Der synes at være forskelle i den optik, hvormed den enkelte forsker betragter sit genstandsfelt og tildeler sit eksempel vægt. Og det, uanset om eksemplet er hentet i en traditionelt etnografisk felt eller fra en hospitalsafdeling. På den måde er der forskel på den argumentation til fordel for det faglige argument, der fremgår af artiklens beskrivende del. Og der er således også forskel fra feltarbejdets traditionelle fordring om indlevelse til den argumentation, hvormed man tildeler etik placering i den forståelsesramme, der knytter sig til den valgte empiri.

Den skriftlige redelighed beror meget på loyal kildeangivelse ved brug af citater. Der er forskel på, hvorledes denne etiske fordring udmønter sig i skrivepraksis, men det skal da straks siges, at alle skriver vældig godt og i reglen fint løser dette problem. Men overdrivelsen af dette påbuds nødvendighed kan dukke op i en tekst og medføre afbrydelser i det narrative forløb. Som at køre på en afrikansk vaskebrætvej, hvor langsom kørsel er ulidelig, og en høj hastighed fører umærkeligt af sted over bumpene, men samtidig kan være fatal. Hvilket afstedkommer den almindelige læseform, der kaldes at skimme, hvor læsningen bliver overfladisk, kursorisk, fordi man ikke orker de mange henvisninger, der ikke bruges til andet end blot at nævne lignende emner og problemstillinger. Jeg nævner det, fordi det er en videnskabelig konvention, der er vigtig, men hvis overdrivelse stiller sig i vejen for det enkelte anliggende, der fortjener bedre.

Den gør læsningen abrupt.

Det samme gælder overdreven brug af tekniske termer, hvor de end ikke har belæg i fagsproget, med den følge, at teksten lukker sig om sig selv, fordi der tales med de indforståede og ikke til læseren. Ej heller til læseren fra de discipliner, hvortil man fagligt inklinerer.

Hermed rejser sig spørgsmålet, hvilken gruppe bogen henvender sig til? Jeg vil tro, at den sigter imod den almindeligt interesserede læser og den studerende inden for antropologi og beslægtede fag. Bogen betegner jo sig selv som grundbog, og jeg forestiller mig, at den måtte kunne anvendes tidligt i studiet. Måske mere fagspecifikt end den for længst hedengangne filosofikum.

Den enkelte artikel er forsynet med et kortfattet resumé af artiklens indhold og pointe forud for selve artiklens tekst. Når teksten fungerer og åbner sig, så man får chancen for at kunne ride med ovenpå og aktivere den, er det en sand fornøjelse, hvilket jeg må understrege er reglen mere end undtagelsen.

Det er bemærkelsesværdigt, at der foreligger en socialvidenskabelig bog på dansk. Så meget mere, som man forstår, at forfatterne modigt trodser et akademisk imperativ om at publicere på engelsk. Det kan dog ikke skjules, at det er engelsk, der er fagsproget, når det gælder kildelitteratur, publicering og fagterminologi. Der er gjort hæderlige anstrengelser for at fordanske mange engelske udtryk, og flere har vundet hævd i faget, men desværre ikke helt gennemført. Således er flere ord smuttet med på engelsk, ikke kun når de var fagudtryk og god latin, men også bare, fordi de lige lå på tungen. Det er lidt ærgerligt, fordi det kan forstyrre begreberne hos begge de nævnte målgrupper, og fordi der i de fleste tilfælde findes gode, dækkende ord på dansk. Men mest, fordi det ville havde understøttet forfatterens egen opfordring til at bedømme hensigten på dens udførelse i praksis.

Der er flere gode neologismer eller rettere ord, der er nye for mig, som frejdigt skrives ind i teksten som fordanskninger eller blot som nye ord. Men når jeg anbefales i min færden mellem mennesker at udøve toleration (sic!) – tolerance kan ytre sig repressivt – for at nærme mig det egentlige, kan jeg da lige fastslå, at heller ikke adjektiver som akademisk eller professionel er semantisk entydigt positive lige så lidt som substantivet kreativitet.

Forfatteroversigten bagest i bogen giver en kort præsentation af hver enkelt bidrager. Nok så vigtigt i den forbindelse er noteapparatet efter hver enkelt artikel, der oftest henviser til hovedstolen af forfatterens forskning.

Cecile Rubows mellemværender på Cook Islands i Polynesien kunne nok have fortjent et kort. Man kunne måske også have udfærdiget et emneregister. Det ville blandt andet have lettet læsningen på tværs af bogens artikler. Ligesom det havde været i overensstemmelse med bogens ambitionsniveau.

Allerbagest i bogen findes et navneregister, hvor blandt andre Henrik Zahle må se sig forbigået, idet man har sparet registrets sidste side efter W væk.

I løbet af de sidste cirka 20 år har begrebet etik fået fornyet aktualitet, idet man ikke længere blot taler om lægeetik, kristen etik eller presseetik. Tilskyndet ikke mindst af globaliseringen har enhver større erhvervsvirksomhed eller finansiell institution taget initiativ til at integrere etik i sin virksomhed eller ligefrem udarbejde et etisk regnskab, uden det dog har kunnet forhindre den finansielle krises opståen i 2008. Man taler for eksempel om CSR (corporate social responsibility) eller corporate citizenship (FN's Global Compact).

Det er således teknologiske fremskridt i den ydre verden som for eksempel fremkomsten af computeren, der faciliterer kommunikation, samkvem og ny bevidsthed, lokalt og globalt. Hævdelsen af eksempelvis menneskerettigheder og miljø rejser også en række nye, revolutionerende etiske spørgsmål for politikere og videnskab, humaniora såvel som samfundsvidenskab. Og selvfølgelig har de betydning for undervisning og forskning. Samtidig med at de vel er drivkraften bag denne bogs udgivelse, så er de det på afstand.

Den nødvendige nysgerrighed efter at tilvejebringe ny viden bringer naturligt nok forskersubjektet til artiklernes forgrund. Det giver også god mening, når man fokuserer på det universitetstilknyttede personale som den relevante part i de uddannelsesetiske problemer. Det har dobbeltfunktionen som forskere og undervisere. Vi har dog stadig til gode at få undersøgt, hvordan den antropologiske erfaring gestaltes, når antropologen beklæder en anden profession end den, uddannelsen sigter imod. Eller som intellektuel beskæftigelse. Ikke mindst, når man vil gøre fælles sag med andre fag. Fagets etiske fordring om at forstå de andre, også som professionelle, bringes her i spil. Steffen Jöhnckes artikel „Kritisk omtanke. Et forsvar for etiske dilemmaer i akademisk og anvendt antropologi“ engagerer sig netop i den retning.

Indrømmelser

Selvransagelse er vel et andet ord for reflektiv etik eller moralsk kvababbelse, og anmelderen vil ikke lægge skjul på de anfægtelser, det har medført at skulle udforme herværende skriftlige kritik. Jeg må vist også hellere bekende, at jeg faktisk har truffet flere af forfatterne tidligere. Nogle for mange år siden.

På baggrund af den ganske store fornøjelse, det har været at træffe dem igen, hvor de i selskab med nye bekendte formidler af deres forskningsmæssige overskud, har jeg ladet mig forlede til at fortælle om de gode indsigter, hver enkelt forfatter har befordret.

Det har hjulpet ikke så lidt, at man åbenbart fortsat diskuterer, om det er nødvendigt, at de undersøgte folk kan genkende sig selv, når de læser, hvad etnografen har skrevet om dem.

Det nævnes et sted som målet for undervisningen i faget at gøre studenterne til gode antropologer – og måske i sidste instans også til bedre mennesker.

Det sidste er allerede sket for anmelderen for mange år siden. Men jeg vil nu spørge mine antropologiske venner, om de mener, jeg er blevet en bedre antropolog her på det sidste. Idet jeg selvfølgelig venter med at spørge, til de selv har læst bogen.

*Jacob Clemmesen
Antropolog*

BODIL SELMER: Fyrmesteren. Beretning om et liv på kanten af havet. Chr. Heering 1843-1905. Esbjerg: Fiskeri- og Søfartsmuseets Forlag 2010. 255 sider. ISBN 978-78-90982-54-6. Pris: 229 kr.

Denne bog er en perle og ikke den mindste af slagsen. Den er fyldig, veludforsket, forbilledligt dokumenteret, med et dejligt billedmateriale, ualmindelig velskrevet og tankevækkende. Den har drivkraft fra forfatterens personlige engagement i noget af en familiegåde.

Fyrmester Chr. Heering fra Hanstholm, Bodil Selmers oldefar, er biografens udfordring, hvis liv og personlighed søges belyst og afdækket. Han blev født i 1843 og døde i 1905, var uddannet som styrmand og kaptajn i sin farbror Peter F. Heerings rederi. Gik siden i land, blev gift med Emilie Hansen fra Odense og blev ansat først ved fyret på Bovbjerg og siden på Hanstholm Fyr.

Selmer beretter indlevende, hvorledes hun via sin far blev sporet ind på opgaven med at klarlægge oldefaderens liv. I første omgang drejede det sig om at finde ud af, hvor han lå begravet! Den noget dystre historie er, at han døde på sindssygeanstalt, pænere benævnt Jyske Asyl. Hans grav blev fundet her efter megen søgen rundt i arkiver, og Selmer var klar over, at hun ikke kunne slippe opklaringsarbejdet igen. Allerede flere generationer før havde Chr. Heerings egne børn ytret et ønske om at få klarlagt, „hvilken person far egentlig var“ (s. 13). Dette ønske og behov aktualiseredes, blandt andet af nogle ærekrænkende skrivelser om faderen, som jeg skal vende tilbage til.

Selmer lærer os meget om den maritime verden i sejlbådenes tid, både handelsflåden på de store have og om den hjemlige fiskerflåde. Vi får også indblik i fyrvæsen og redningsvæsen. Chr. Heering var opvokset under økonomisk beskedne kår på en mølle på Fyn. Tre brødre blev uddannet til styrmænd og kaptajn ved hjælp fra den velhavende farbror Peter F. Heering i København/Christianshavn.

Ved læsningen af en biografi har man en forventning om, som i en roman, gradvist at komme til at kende hovedpersonen ikke bare overfladisk, men tem-

melig indgående. Så meget, at man kan forudsige, hvordan personen vil handle i givne situationer. Det kendskab opnås ikke rigtigt, og det er måske en slags pointe og selve dramaets skæbnetunge sandhed, at Chr. Heering ikke var sådan at finde ind til? Vi må så trøste os med al den viden, som Selmer forsyner os med, for eksempel med udgangspunkt i det slaraffenland af kilder, som datidens velordnede rederikontorer og fyrvæsenet kan præstere. Heering har været et brokkehoved, ofte meget velmenende og kreativt, så der foreligger mange velarkiverede skriftlige kilder til hans forehavender.

Bogens lovede antropologiske vinkel kommer måske bedst til syne i fem fine små essays, trykt på lyseblåt (havblåt) papir, hvor der reflekteres over biografien på metaplanet. De har titlerne: Minder, Kilder, Skygger, Snak og Spor.

Emnerne, der tages op i disse fem såkaldte refleksioner, er ikke skarpt adskilte, de bider så at sige hinanden i halen og er heller ikke helt fraværende i bogens øvrige sider som sådan.

Den første refleksion har titlen „Minder“. Det udgør historien om nogle af de hændelser, som arbejdet med biografien udspringer af. I 1953 udkom pastor Ludvig Mehrs bog *Livet på Hanstholm. Skildring af Egn og Personer*. Heri forekommer en mindre flatterende fortælling om fyrmesteren Chr. Heering.

Heerings børn, der på det tidspunkt er oppe i årene, beslutter sig for at gendrive nogle af udtalelserne og forhandler med pastor Mehr om en rettelse i en kommende udgave af bogen, som dog aldrig udkommer. Det synes som en bitter oplevelse for de aldrende søskende, og sønnen Ejner skriver til sin søster de vigtige ord: „Nu må tiden være inde til at få klarlagt, hvad Fader egentlig var for en person“ (s. 13). Her står vi så med formuleringen af den fælles gåde, der bæres igennem flere generationer til Bodil Selmer, som gør noget alvorligt ved det uden måske helt at komme i mål, som nævnt.

Den næste havblå refleksion bærer titlen „Kilder“. Her fortsætter Selmer sit kildekritiske anslag fra „Minder“ og kommer med eksempler på, hvordan mundtlige og skriftlige kilder har det med pålidelighed. Selmer påpeger, at hendes beretning om Chr. Heering bygger på dokumenterbare skriftlige kilder, men nævner, at resultatet lige så godt kunne være en anden lige så pålidelig beretning. Hvilken fortælling afhænger af de spørgsmål, der har været udgangspunktet. Her nævner hun, at hun som antropolog har ønsket at belyse Chr. Heerings liv sammen med de sociale og kulturelle forhold og hans personlige valg og motivationer. Hun har, som hun siger, derfor været på „feltarbejde i fortiden“ (s. 94). Meget af det, Heering har „fortalt“, er fremkommet gennem læsning af, hvad han har skrevet i datidens aviser og skrifter, og hun har foretaget et bevist valg af materiale og fortællestil i den endelige bog. En vigtig detalje i arbejdet med historisk materiale er, hvorvidt der mangler vigtige kilder, og hvilket mønster denne mangel fremviser.

Refleksionen „Skygger“ viser os, hvorledes et litterært værk kan bidrage med mytedannelsen omkring en person, og hvordan en kæde af overleveringer kan stadfæste visse beskrivelser og karakteristika. I Jakob Paludans roman *Fugle omkring Fyret*, der udkom i 1925, optræder fyrmester Brandt, der ifølge Henrik Oldenburg, som har skrevet Paludans biografi, er modelleret over Chr. Heering. Paludan har altid selv oplyst, at Hanstholm var scenen for bogens handlinger. Omtalte pastor Mehrs bog, som udkom i 1953, leverede stof til Kløvedal Reichs portræt af Heering i bogen *Viljen til Hanstholm* fra 1981. Oldenburg bygger siden udelukkende på Reichs oplysninger, når han skal skildre fyrmesteren og sandsynliggøre, at Paludan har denne som model.

Selmer nævner også rygter om, at Heering spøjte på fyret. Hendes far har oplyst, at han selv har bidraget til denne myte ved at lade oplyse, at bedstefaderen var urolig i sin grav, da han ikke efter sit ønske var blevet stedt til hvile i bronzealderhøjen på den stedlige kirkegård.

I refleksionen „Snak“ fortsætte Selmer en afdækning af forfejlede skildringer, der mangler solid grund i pålidelige kilder. Hun kritiserer især Kløvedal Reich igen for hans postulerende og misvisende skildring af fyrmesteren og hans samtid i Hanstholm.

Endvidere imødegår Selmer den idé, at biografier helst skal beskæftige sig med mennesker, hvis liv har haft epokegørende betydning. Som antropolog gør hun sig til fortaler for betydningen af at forske i ganske almindelige menneskers liv, det dynamiske samspil mellem den enkelte og verden, som det gøres i den antropologiske livshistorie.

I den sidste refleksion „Spor“ nævner Selmer de forskellige fysiske manifestationer, som vidner om Chr. Heering. Det kan for eksempel være de fare-signalmaster, som han i sin tid fik opført langs kysten. Det kan være den gamle møllegård på Fyn, hvor han levede i sin barndom, fregatten Jylland, hvor han var værnepligtig i 1864, og farbroderens forretningsdomicil på Christianshavn og selvfølgelig selve fyrtårnet i Hanstholm. Disse konkrete steder findes stadig, og „Når man går op ad trapperne i det ottekantede tårn på Hanstholm Fyr, bliver man ført op igennem det snævre trapperum på samme måde, som beboere og ansatte blev for 120 år siden. Man fornemmer deres tilstedeværelse, og det er let at forestille sig den aldrende fyrmesters tunge, trætte skridt på vej ned efter endnu en hård nattevagt, måske et lille hvil og et kik ud ad vinduet, der er sløret af salt og sand“ (s. 332).

Selmer får den gode idé at lade en grafolog analysere Chr. Heerings skrift, for her er det, „der engang var levende bevægelser i rummet, [er] fastholdt på papiret“ (ibid.). (Der findes for øvrigt ikke andet eksempel på Chr. Heerings håndskrift i bogens ellers fremragende billedmateriale end en kortfattet kvittering for mod-

tagelsen af 25 rugbrød som styrmand på skibet *Jacob* i 1866). Grafologen kan efter endt analyse give en beskrivelse af den mand, som vi allerede kender fra biografens sider. Et lille tillægsspørgsmål klargør, at der ikke i hans skrift er noget, der tyder på sindssyge, men trods alt en person, „der kæmpede med sit sind“.

Refleksionerne på det havblå papir leverer den distance og indsigt, der gør det muligt at se bogens bestræbelse som ikke blot skabelsen af et vellignende portræt af en mand og tid, men som noget mere. Udvidet drejer det sig om, at Selmer som repræsentant for den tredje generation efter Chr. Heering har påtaget sig at forholde sig til en nedarvet problematik. Bogen om fyrmesteren kan altså i sin beskedne form ses som en almindelig biografi, men den er mere end det. Den handler om gamle dage og livet på og ved havet, men den handler også om at påtage sig forskning i sin slægt og forsøge at komme på bølgelængde med den person, som er omdrejningspunktet, og komme ud på den anden side, med sit budskab og forhåbentlig gådens løsning nærmere. Bogen skal altså ses som denne helhed, hvor alt – forord og bagsidetekst m.m. – er lige så vigtigt som selve „afhandlingen“. Det er Selmers samlede indsats, hvad angår skrivningen af biografien som sådan, men også den fortælling og motivation, vi aner, der ligger bag, som er så fascinerende. Selmers citat i forordet af sin datter Ninas bemærkning „Husk nu, der skal også være plads til nutiden“, sætter præcist fingeren på, at „gamle dage“ ikke kan isoleres som sådan.

Kirsten Rønne
Tidsskriftet Antropologi

Redaktionen har modtaget

HASTRUP, KIRSTEN: Vinterens hjerte. Knud Rasmussen og hans tid. København: G.E.C. Gads Forlag A/S 2010. 752 sider, ill. ISBN 978-87-12-04538-0. Pris: 399 kr.

KJAERULFF, JENS: Internet and Change. An Anthropology of Knowledge and Flexible Work. Højbjerg: Intervention Press 2010. 208 sider. ISBN 978-87-89825-97-7. Pris: 226 kr.

SØRENSEN, ANNE SCOTT, OLE MARTIN HØYSTAD, ERLINGBJURSTRÔM & HALVARD VIKE: Nye kulturstudier. Teorier og temaer. København: Tiderne Skifter 2010. 416 sider. ISBN 978-87-7973-438-8. Pris: 299 kr.

FORFATTERLISTE

Birgitte Refslund Sørensen er lektor på Institut for Antropologi, Københavns Universitet.

Birgitte Lind, ph.d.-stipendiat i udviklingsgeografi på Dansk Institut for Internationale Studier og Københavns Universitet. MA i socialantropologi, SOAS, London, m.sc. i kulturgeografi, Københavns Universitet.

Marie Larsen Ryberg er kandidat fra Institut for Antropologi, Københavns Universitet. Hun er ansat som videnskabelig assistent på Center for Skoleledelse, Institut for Ledelse, Filosofi og Politik, CBS, Handelshøjskolen i København.

Susanne Bregnbæk er ph.d. fra Institut for Antropologi, Københavns Universitet, på en afhandling, der undersøger uddannelse til belysning af forholdet mellem forældre, stat og unge efter indførelsen af etbarnspolitikken i Kina.

Lotte Meinert er lektor ved afdeling for Antropologi og Etnografi, Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet.

Mette Kølner er ph.d.-studerende ved Institut for Human Ernæring, Det Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

Karen Walto er cand.scient.anth. fra Københavns Universitet. Hun har lavet feltarbejde i Sydafrika og research i Frankrig og Danmark blandt marginaliserede urbane unge.

Laura Gilliam er adjunkt, ph.d. ved DPU, Aarhus Universitet.

ENGLISH SUMMARIES

Birgitte Refslund Sørensen: “The Good Citizen is a Buddhist!” Understandings of Citizenship in Sinhalese Schools, Sri Lanka

Schoolchildren in Sinhalese schools learn to perceive themselves and the surrounding world through a Buddhist lens. This article, which draws on essays written by schoolchildren (grades 6-12) from three different schools, demonstrates how the children apply Buddhist values in developing a social imaginary of the good citizen, and how they apply this understanding in their assessments of transformations in society. I argue that even when their Buddhist views stress values like discipline, moral conduct, social responsibility and compassion that promise to foster a peaceful society, the children’s strong commitment to Buddhism as a basis for being a good citizen could also be a source of conflict. This is so, because Buddhism enjoys a privileged position in the constitution of Sri Lanka, where Buddhist Sinhalese are the majority, and because it has been politicised and serves as the foundation of a strong Sinhalese ethno-nationalism. So even though none of the Sinhalese schoolchildren would speak negatively of other groups, I argue that the strong linkage they make between Buddhism and the good Sri Lankan citizen is nevertheless expressive of a hegemonic discourse, which defines cultural citizenship and which marginalises others in Sri Lanka today.

Keywords: Buddhism, conflict, discipline, ethnicity, modernization, moral community.

Birgitte Lind: Citizen Ideals in Transition. Young Students’ Dreams for the Future in Western Nepal

This article explores and discusses citizen ideals as they get expressed through the future aspirations of young secondary school students in rural Nepal. It is based on ethnographic material collected in two secondary schools and among 9 and 10 class students in a hill district of far western Nepal in 2007 and 2008/9. The study is transpires in a period of political transition where new citizens have to be formed to face the new challenges. The young people have grown up during violent conflict and attended a school strongly shaped by the legacy of the past monarchy. Despite the abrupt changes caused by the end of a decade of violent conflict and of 238 years of Monarchy, there are continuities and historical legacies in the functioning and ideals of the schools. I argue that citizen ideals expressed

through students' future aspirations are created in a dialectical relationship between strong historical legacies, new equality ideals, the conflict and the existing transition. Using the notion of aspirations as an analytical lens reveals the interplay between "pastness, presentness and futureness". Past experiences of conflict and schooling; present experiences as young in the school; and the future hope are all vital factors for understanding the ideals expressed in the students' aspirations. Analysing the formation of citizen ideals through aspirations also indicates how young people interpret, reform and appropriate the ideals produced by the school. Coming from a highly structured social setting the young people's future aspirations nonetheless reveal new ideals. These indicate a potential for future social change.

Keywords: Citizenship, citizen ideals, aspirations, youth, schooling, political transition, Nepal.

Marie Larsen Ryberg: Post Socialist Answers: Schoolteachers and the "Modernising" of Elementary School in Brčko, Bosnia-Herzegovina

Since the disintegration of Yugoslavia, international organisations and scholars have stressed the problems of primary education in Bosnia-Herzegovina, pointing to the "legacy" from socialist times and a need to "modernise" the school system. The aim of this article is to analyse the ways in which schoolteachers in Brčko, Bosnia-Herzegovina relate to the two most prominent NGOs present in Brčko and their efforts to "modernise" the teaching methodologies and implement "democracy" and "civic education". The article argues that an understanding of the teachers' practices should include a broader analytical framework than conceptualising them as a "legacy" or "backward." For a more nuanced understanding, the article takes three analytical approaches. First, it argues that the teachers' practices and ideas in relation to knowledge should be viewed as connected to a socialist narrative of modern development. Second, it points to gift-giving as a way of understanding how the teachers draw on teaching methods such as lectures and learning by heart. Third, the article points to a model of the socialist system, and suggests that an appreciation of the teachers' exclusive role as bureaucrats in a socialist system of allocation is central to an understanding of their practices today. The article thus unfolds the different ideas, motives and structures that shape the teachers' practices as a post-socialist respond rather than as a "legacy."

Keywords: Post-socialism, Bosnia-Herzegovina, education, modernization, knowledge, gift-giving.

Susanne Bregnbæk: The Chinese Dream of Harvard

This article examines “the Chinese dream of Harvard” from the perspective of Chinese parents, the state and students at two elite universities in Beijing. It argues that Harvard University is seen as the ultimate symbol of the kinds of qualities that the current educational reform, known as the education for quality movement wishes to instil in Chinese youth. The introduction of the One Child Policy in 1978 went hand in hand with reopening of higher education and a fetishization of education as the road to familial and societal prosperity. Chinese intellectuals have tended to oscillate between a rejection of Chinese cultural ideas and ideas imported from the West. This has gone hand in hand with an internalization of an Orientalist notion that there is something lacking within the Chinese individual. The May Fourth Movement of 1911 sought to incorporate, among other things, the work of John Dewey and sought to change Chinese society and the Chinese individual. The education for quality movement can be seen as a replaying of some of these themes, this time couched within *suzhi* terminology – that is an amorphous discourse focused on improving the “quality” of the population. The article presents two case stories of students who suffer from an inability to live up to the great expectations of parents and society. The discourse on population quality wishes to reduce the pressure of a competitive educational system focused on testing, which is seen to inhibit the development of people’s full potentials, but because of the mismatch between population size and genuine opportunity, the discourse is experienced as a contradiction in terms.

Keywords: China, youth, education reform, One Child Policy, population quality, family.

Lotte Meinert & Mette Kølner: The Trap of Hope? Enchantment and Universal Education in Uganda and Tanzania

This article challenges the apparent global consensus, hope and belief in schooling as a primary tool for making the world a better place. Schooling is enchanting as an idea, because it entails a promise of improvement in the future – at political as well as individual levels. Based on missionary accounts and empirical cases of schooling in Uganda and Tanzania, we attempt to identify the enchantment and seduction that lures people into what appears to be moral traps. Despite endless examples of people who go through schooling without being able to materialise the hope that schooling will lead to a way out of poverty, why do parents keep sending children to school and why do children keep insisting on the importance of education? To answer this question we are inspired by Alfred Gell’s thoughts

about enchantment (1992) and traps (1996). We point to the problems and social dynamics that are set in motion when the future cannot fulfill the promise of being the “modern and salaried citizens” which children start believing in as the only proper form of personhood during their school years. An important argument in the article is that the enchantment and entrapment of schooling is dynamic. It is not static and totally blinding, but a continuous and contested social process fluctuating between trust and distrust, enchantment and disenchantment. The hope and belief in education varies over time, during changing political discourses, historical periods and in individuals’ and families’ lives depending on experience, possibilities and structural limitations. We attempt to grasp the ambivalence and apparent contradictions that are inherent in schooling locally, by drawing a nuanced picture of the magical as well as the hopeless sides of schooling in East Africa.

Keywords: Schooling, enchantment, hope, trap, Uganda, Tanzania.

Karen Waltorp: Education & Opposition. Marginalization and Lack of Citizenship in the Coloured Township of Manenberg

Young and old alike speak of education as an ideal in the coloured township Manenberg in South Africa. In practice, though, 70 percent of the young men and women do not graduate from high school, and only a small number of those who do graduate study further. Education is a widely recognized form of “symbolic capital”, but among subcultures that are in opposition to the established community, education does not necessarily result as symbolic capital. The absence of a feeling of citizenship among young men and women acts to constrain them in their educational endeavours through subtle interplay of social, political and economic barriers in the specific South African complex of race, ethnicity and class. Through a juxtaposition of the concepts “street culture”, “counter-school culture” and “intimate culture” this article analyzes the dynamic of the specific opposition to education that exists in Manenberg, where alternative value systems are negotiated through social praxis. The alternative value systems of the local “intimate culture” and “street culture”, are not constructed in a vacuum, but reflect a specific historical oppression, categorization and a marginalized political and economic situation in the new South Africa. The lack of sense of citizenship across all generations and a “counter-school culture” among youth, originating in the “street culture” and “intimate culture”, create a dynamic that leaves limited space for maneuvering for young men and women. The article discusses this on the basis of two polar opposites: the young ex-gang member Desmond and the potential role model Mariam.

Keywords: Education, opposition, marginalization, “counter-school culture”, “intimate culture”, South Africa.

Laura Gilliam: The Good Will and the Wild Children. The Paradox of Civilizing in the Danish School

Based on fieldwork in three Danish schools, this article focuses on the school’s project of transforming children into civilized citizens and the consequences this have for teachers’ work with children, and for children’s practices, social categories and construction of identity. It is argued that the civilizing project directed towards the groups regarded as the uncivilized of society: children, lower social classes and ethnic minorities, often results in these groups’ identification with uncivilized behavior. This paradox of civilizing is seen in the three classes, where an extensive focus on learning to be “social” and on adjusting all non-social behavior, make the teachers mark quite a few children as socially problematic, just like making trouble and other rejections of “civilised behaviour” become a relevant factor for the children’s social relationships in school, for their understanding of their own and other social categories and a relevant tool for their agency in school and relation to society. Due to the paradox of civilizing and the institutional logics of school, the children who reject the civilized ideal like this and come to identify against society, are often the gendered and ethnic categories, which the school is most eager to integrate and civilize.

Keywords: Civilizing, the Danish school, opposition, ethnic minorities, institutional logics, identity.

GAMLE OG KOMMENDE NUMRE

27. SYNSVINKLER Som kilde til uhæmmet metafordannelse er synet sandsynligvis den sans, der bærer de største billedlige byrder. Med synet afbilder vi indsigtens vished og overblikkets omfang. Men af samme kilde nærer vi vores skepsis over for det oplagte, åbenbare og gennemskuelige.

28. MIGRATION fokuserer på migranternes betydning for deres oprindelsessted, migration som faktor i skabelse af samfund og kultur, såvel som på returnmigration, længsler i det fremmede og flerkulturelle kontekster.

29. KROPPE Udsolgt.

30. RUM Udsolgt.

31. METODE Det særlige ved den antropologiske analyse hævdes ofte at være dens fokus på det kvalitative, men det er ikke altid lige klart, hvilke praktiske metoder til dataindsamling, sådanne analytiske tilgange forudsætter eller betjener sig af. Dette nummer fokuserer på konkrete metodiske tilgange, som antropologer benytter sig af i praksis.

32. INDFØDTE behandler emnet indfødte, oprindelige folk eller 4. verdens-folk inden for rammerne af de aktuelle antropologiske interessefelter kulturel identitet og kompleksitet. Indfødte folks vilkår i den moderne verden frembyder spørgsmål af både teoretisk, praktisk og politisk art.

33. DYR tager udgangspunkt i den ganske forbløffende mængde materiale, som den zoologiske verden bidrager med til vores kategoriseringer af omverdenen. I dette nummer bringes eksempler på, hvordan vi tænker, bruger, fremstiller og forestiller os dyr.

34. AIDS-forskningen i antropologien har udviklet sig fra en hjælpedisciplin for epidemiologien til kritiske analyser af videnskabelige og politiske „sandheder“ om hiv/aids og konstruktive undersøgelser af lokale forudsætninger for forebyggelse og omsorg.

35-36. FELTER er et festskrift med artikler om sjæleanliggender, etnografer, pornografi, repræsentation, rationalitet, identitet, kunst og verden, rum, metaforik, ceremonielle dialoger, ånder, kroppe og performance, halve mennesker, myter og kosmologi, objekter, totemisme, fysikkens erkendelseslære og menneskekulturerne mv.

37. MELLEEMØSTEN Udsolgt.

38. BØRN har kun sjældent været del af det antropologiske genstandsfelt. Her belyses antropologiske perspektiver på børn og unge: Hvordan opfattes børn, hvad indebærer socialisering, og hvilke perspektiver og erfaringer har børn i forhold til deres omgivelser forskellige steder i verden?

39. MAD OG DRIKKE viser nye vinkler på de symbolske betydninger og sociale normer, som regulerer, hvad der indtages, hvornår, hvordan, sammen med hvem og i hvilke mængder.

40. OVERGANG ser på den antropologiske videnskab og den videnskabelige antropologi anno 2000. Hvilke erkendelser har overlevet 1980'ernes faglige selv-ransagelse, og hvilke epistemer hører fortiden til? Hvilke klassiske antropologiske dyder kan dårligt undværes, og hvad er forholdet mellem anvendt antropologi og grundforskning?

41. ILLUSION har ofte negative konnotationer i retning af indbildning og forvrænget virkelighedsopfattelse. Her fokuseres på illusion som et empirisk forhold, dets kreative element i sociale og kulturelle sammenhænge samt dets virkemidler og konsekvenser.

42. DANSKHED Mens antropologer og andre analytikere dekonstruerer nationale fællesskaber, egenskaber og identiteter, polemiserer dette nummer ved at undersøge, hvordan og hvorvidt danskheden faktisk *er*: danske dufte, toner, omgangsformer, filmskatten og højskolesangbogen med mere. Er der tale om særligt danske forhold eller blot om forhold i Danmark?

43-44. SAMLING undersøger samlinger og samlere og overvejer begrebernes betydning for antropologien. Kategorier bringes sammen i nye konstellationer: museale dyrekategoriseringer, frimærkesamlinger, etnografiske samlinger, komplette samlinger, plane-spottere, klunsere, jæger-samlere og kunstsamlere.

45. KRITIK sætter fokus på den engagerede videnskab og videnskabsmand. Kritisk antropologi er ikke ny, men øget forskning og deltagelse i løsning af samfundsproblemer synes at skærpe den kritiske bevidsthed og kravet om stillingtagen. Hvad betyder det for den videnskabelige erkendelse og metode?

46. VOLD undersøger, hvorledes vold indgår i menneskers forestillinger og dagligliv. Temaet præsenterer et kontinuum af vold – mellem enkelte individer til vold omfattende en hel befolkning og afspejles i artikler om vold mod kvinder, overgreb på indfødte folk, civile lynchninger, borgerkrig, befrielseskrig og statsterror.

47. BYER I undersøger med bidrag fra antropologer, litterater, arkitekter og kunstnere en række konkrete byer og overvejer fænomenets betydning for antropologien. Forskelligartede byundersøgelser udfoldes i beskrivelserne af Abomey, Hanoi, Hby, Honolulu, København, København, Marseille, Máskat, Montreal og Mumbai.

48. BYER II undersøger med bidrag fra antropologer, litterater, arkitekter og kunstnere en række konkrete byer og overvejer fænomenets betydning for antropologien. Forskelligartede byundersøgelser udfoldes i beskrivelserne af Nuuk, Paris, Rio de Janeiro, Sarajevo, Shanghai, Skopje, Sun City, Sun City, Teheran og Århus.

49. PENGE handler om fjer, muslingeskaller, medaljoner, jetoner, betalingskort, bankoverførsler, mønter, sedler og andre værdier, som vises frem, gemmes væk, øremærkes og udveksles. Penge påvirker relationer og samfund og er derfor anledning til moralske og politiske problemstillinger om fællesskab og individualitet, magt og afmagt, ulighed og hierarki, følelse og marked.

50. SLÆGTSKAB er som antropologisk forskningsfelt i de sidste årtier blevet kraftigt udfordret. Nye betingelser forårsaget af udviklingen inden for den lægevidenskabelige forplantnings- og genteknologi samt presset fra ændrede globale forhold, gamle og nye krige og sygdomsepidemier skaber rum for helt nye kreative tankegange og praksis i slægtssammenhæng.

51. ARBEJDE er et „institutionaliseret“ begreb, i den forstand at betydningen af ordet ikke er noget, vi almindeligvis tænker over, men nærmere noget, vi tænker *med*. Det giver anledning til overvejelser om og perspektiver på, hvordan arbejde skal begribes, samt hvordan begrebet tillægges mening i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge – i en tid, hvor arbejdet synes at fylde stadig mere i vores liv og bevidsthed.

52. HUKOMMELSE er et socialt fænomen med et vigtigt politisk aspekt. Udtrykt i repræsentationer af fortiden danner hukommelse, social og kollektiv, udgangspunktet for et samfunds selvforståelse og legitimering. Et samfunds „hukommelse“ refererer ikke nødvendigvis til et verificerbart fænomen i fortiden. Den kollektive hukommelse er kreativt skabende og udtrykker sig ud over i samfundsformer i materiel kultur og i kroppe.

53. KOGNITION tager bestik af den „kognitive revolutions“ betydning for aktuel antropologisk forskning. Værdien af dette nye teoretiske paradigme demonstreres og diskuteres i antropologiske analyser af religion, sprogtilegnelse, drømme, videnskabelig viden m.m.

54. LYD Også i samfund, der vurderer synssansen som den primære, spiller håndteringen af lyd en væsentlig rolle. Både seende og blinde færdes i landskaber af lyd, i lydskaber. Men hvad gør lydene ved os? Og hvad gør vi med lyde? Hvordan er forholdet mellem sproglyde og skrifttegn? Hvornår er lyd musik? Hvad sker der, når lyd bliver til larm, og støj bliver til stress, når stilhed bliver en luksus? Hvad er akustisk komfort? Og hvad betyder det, når hørelsen hæmmes eller lyden forsvinder helt?

55. PERSON er ikke i sig selv antropologiens centrale omdrejningspunkt, det er derimod *relationen* mellem mennesker. Felten er fuld af mennesker, som vi umiddelbart identificerer som særskilte personer med egne livshistorier og -mål. Men hvad er egentlig en person? Hvordan skal vi forstå forholdet mellem individet og det sociale? Eksisterer der et „vi“ før et „jeg“ – eller forholder det sig omvendt? Hvorledes håndterer antropologien møder mellem forskellige personopfattelser? Nummeret undersøger sådanne spørgsmål og de metodiske, teoretiske og politiske udfordringer, der følger heraf.

56. KULTURMØDE bruges i stigende grad til at beskrive og forklare, hvordan personer med forskellig etnisk, kulturel eller national baggrund bringes sammen og undertiden støder sammen. Begrebet „kulturmøde“ blev fundet analytisk ufrugtbar og derfor opgivet i antropologien i 1960'erne. I de senere år har ikke-antropologiske kulturstudiefag været med til at sætte nye dagsordener for, hvilke temaer og angrebsvinkler der kan være relevante for at forstå det mudrede felt, som man – i mangel af bedre? – på ny betegner kulturmøder.

57. LOV OG RET Krav og ønsker fra individer og hele befolkningsgrupper formuleres i stigende grad inden for rammerne af et rettighedssprog, og en retlig forståelseshorisont spiller en stadig større rolle. Hvordan påvirker denne udvikling antropologiske studier af lov og ret? Dominerer rettighedsdiskursen i lige så høj grad på det empiriske plan som på det ideologiske? Er rettigheder mere tale end handling? Og hvordan spiller andre, ikke-legale forestillinger om retfærdighed sammen med retssamfundets juridiske univers?

59/60. HUS OG HJEM Hjemmet udtrykker et forhold mellem mennesker og mellem mennesker og materialitet, her især huset, som er ladet med betydning i form af bl.a. tilhørsforhold og ejendomsret. Det understøtter identitet og fællesskaber i form af familieliv, men er også platform for differentieringer mellem køn og generationer. Hjemmet er kort sagt et socialt og kulturelt fænomen, som udfoldes i form af forskellige praktikker – det er noget, man gør.

61 MAGI spillede en vigtig rolle i den klassiske antropologi som en indfaldsvinkel til forståelsen af de indfødtes særlige symbolske og rituelle handlinger for at nå

ønskede mål. Siden er det blevet almindeligt at betragte magi mere bredt som et af mange forsøg på at håndtere usikkerhed i det moderne samfund. Magi kan således betegnes som en særlig form for menneskelig handling, hvor bestemte ord, genstande eller fænomener tillægges en indflydelse eller kraft, som ligger ud over ordene, genstanden eller fænomenet i sig selv. Magi er det kreative felt, hvor ønsker og håb kan udtrykkes og måske lede til eftertragtede mål.

63. FREMTID Orienteringen mod fremtiden er en orientering mod verden, som har konkrete udtryk. Forholdet til fremtiden kan således ses som et udgangspunkt for handling. Samtidig er uvished og mangel på kontrol over fremtiden en realitet for store dele af verdens befolkning. Ideen om fremtiden kan derfor også være præget af desillusion, magtesløshed og håbløshed.

64. KLIMA Antropologien har igennem tiden beskæftiget sig med økologi som kulturelt og politisk fænomen og i det hele taget stadigt afsøgt grænserne eller gensidigheden mellem natur og kultur. Klimaforandringerne tvinger endnu en gang antropologer til at udforske forholdet mellem mennesker og deres omgivelser, når ekstreme vejrbegivenheder, ændringer i årstidsmønstre, udsving i forekomster af naturressourcer og andet er blevet hverdag for mennesker kloden rundt.

