

De gode piger

Et studie af dannelsesforestillinger og idealer om det gode menneske på den indiske pigeskole Shamayita Shikshangan

Steno, Anne Mia

Publication date:
2011

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Steno, A. M. (2011). *De gode piger: Et studie af dannelsesforestillinger og idealer om det gode menneske på den indiske pigeskole Shamayita Shikshangan*. Københavns Universitet. Projekt- & Karrierevejledningens Rapportserie Bind 2011 Nr. 284

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



"De gode piger"

- Et studie af dannelsesforestillinger og idealer
om det gode menneske på den indiske pigeskole
Shamayita Shikshangan

Anne Mia Steno

Nr. 284/2011



Projekt- & Karrierevejledningens Rapportserie
Nr. 284/2011

DE GODE PIGER

Anne Mia Steno

ISSN: 1339-5367
ISBN: 978-87-92677-44-0

Se øvrige udgivelser i rapportserien og foretag bestillinger direkte på
Projekt- & Karrierevejledningens hjemmeside.

Projekt- & Karrierevejledningen
Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
Københavns Universitet

Center for Sundhed og Samfund
Øster Farimagsgade 5
1014 København K
35 32 30 99
www.samf.ku.dk/pkv
pkv@samf.ku.dk

INSTITUT FOR ANTROPOLOGI, KØBENHAVNS UNIVERSITET
D.28.02.2011

”De gode piger”

Et studie af dannelsesforestillinger og
idealer om det gode menneske på den
indiske pigeskole Shamayita Shikshangan

219.825 anslag



Speciale af Anne Mia Steno Hansen

Vejleder: Marianne Holm Pedersen

Tak til lærere og elever på Shamayita Shikshangan for at tillade mig at være en del af deres hverdag, og for at udvise stor tillid og bruge tid på at tale med mig.

Tak til Prabhuji og Mothers for at vise mig en anden måde at se verden på.

Forsidefoto: 11. klassespiger i deres klasseværelse. Eleverne ønskede at jeg skulle tage et klassebillede af dem, som de kunne få med hjem, og havde alle fået lavet rottehaler i dagens anledning. Billedet er taget få øjeblikke efter det "officielle billede", hvor alle pigerne sad ranke og kiggede alvorligt frem. Shamayita Shikshangan, november 2009.

Brug af tekst og tegn

Gennem specialet anvender jeg følgende tegn og skrifttyper:

Uddrag fra interviews og feltnoter er angivet med kursiv og er i en mindre skriftstørrelse, så det fremstår særskilt fra den omgivende tekst. Uddrag fra interviews er tilføjet person og status og feltnoter er tilføjet sted og dato i en parentes i slutningen af eksemplet.

” ” angiver direkte tale eller direkte citater fra informanter.

Ord i kursiv angiver faglitteratur eller analytiske begreber første gang de forekommer.

Kursiv bruges også til at fremhæve ord og begreber i teksten. Desuden er problemformuleringen i kursiv.

[...] angiver mine egne forklarende tilføjelser.

(...) angiver når dele af feltnoter eller interviews er bortredigerede.

... angiver pauser i informantudsagn.

Skolen og Mothers optræder efter eget ønske med egne navne, mens alle lærerne og eleverne er anonymiserede.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Kapitel 1: Introduktion til felten.....	6
Specialets relevans og bidrag.....	8
Skolen som forskningsfelt	11
Skolen i en indisk kontekst	15
Feltarbejdet	19
Metodiske refleksioner i forbindelse med generering af data.....	20
Positionering og datagenerering.....	21
Metodiske udfordringer.....	24
Specialets opbygning	26
Kapitel 2: Shamayita Shikshangan	27
Ideologi og skolepraksis	27
Skolen og organisationen.....	31
Præsentation af informantgrupper	34
Eleverne.....	34
Lærerstaben	39
Skolens institutionelle greb.....	43
Sted, rum og dannelse	46
Konklusion.....	52
Kapitel 3: Dannelsesperspektiver på skolen: Idealer, rollemodeller og imitation.....	52
Idealet om det gode menneske	54
Betydningen af atma upoladhi	61

I skolen øver man sig på det ”virkelige liv”	64
Imitation og rollemodeller	69
Dannelsens opdragende og civiliserende projekt.....	74
Konklusion	77
Kapitel 4: Pigernes positioneringer i forhold til skolen og udfordringer udenfor skolen	77
Aspirationer til at blive ”en god pige”	79
Det (delvist) hemmelige oprør	85
Skolen i verden	90
Dem og os	98
Konklusion.....	102
Kapitel 5: Konklusion.....	103
Litteraturliste	108
Abstract.....	114
Bilag	117
Bilag 1: Præsentation af det genererede materiale.....	117
Bilag 2: Diagram over spørgeskemaundersøgelse	118

KAPITEL 1: INTRODUKTION TIL FELTEN

Uddannelse betyder en mulighed for at opfylde mine drømme og få et bedre liv, og jeg tror, at et menneske bliver fuldendt af at gå i skole. For eksempel betyder et grimt udseende ikke noget, hvis dit hoved er godt ... hvis du er uddannet, ved du hvad der er rigtigt og forkert. Så kan du dømmе og skelne mellem godt og ondt. Faktisk er det en slags retningslinje for os (...) Uddannelse lærer også én at være et godt menneske... en uddannet person kan genkendes på, at hun har mange talenter, har en bred viden om hele verden ... hun skal også have en god opførsel og have en blid og mild stemmeføring” (Onkita, 18-årig elev på pigeskolen Shamayita Shikshangan).

Dette speciale handler om unge, indiske landsbypigers møde med den engelske, spirituelle pigeskole Shamayita Shikshangan. Gennem en analyse af skolens fysiske omgivelser, organisation, ideologi og institutionelle greb sættes der fokus på hvordan dannelsesidealet om det gode menneske implementeres i hverdagspraksis. Samtidig diskuteres der, hvordan pigerne på skolen positionerer sig i forhold til skolens ideologi og værdier. Specialet forsøger derved at bidrage til forståelsen af den splittelse pigerne føler mellem hverdagen, som den repræsenteres af forældre og naboer i landsbyen, og den nye form for viden og de horisonter, som de præsenteres for i skolen.

Som citatet af den 18-årige elev Onkita peger på, er der mange tematikker i forhold til det at få en uddannelse. Onkitas udtalelse om at uddannelse er en adgangsbillet til at opfylde drømme og få et bedre liv synes at indikere, at skole og uddannelse er en mulighed for social mobilitet i et samfund, hvor sociale roller og erhverv traditionelt er

bestemt af prædeterminerede kategorier som kaste¹ og familiær baggrund. Pigerne på skolen har allerede i kraft af deres nuværende uddannelsesniveau i 11. eller 12. klasse adskilt sig væsentligt fra deres mødres uddannelsesniveau, som for de flestes vedkommende højest svarer til fjerde klasse.

Et andet vigtigt aspekt i Onkitas udtalelse er koblingen mellem uddannelse og evnen til at skelne mellem rigtigt og forkert. Ifølge Onkita lærer man at være ”et godt menneske” i skolen, og ideen om at man kan lære at være et godt menneske og en god samfundsborger er central for mange af eleverne på Shamayita Shikshangan. Det er dog ikke alle elever, der udelukkende ser dannelsesidealet på skolen som noget positivt. Der findes både direkte og skjulte oprør blandt eleverne, og mange elever føler sig fangede mellem normer og værdier i henholdsvis skole og hjem. Adgang til information er begrænset i det område hvor skolen er placeret, da kun de færreste har elektricitet og aviser ofte er flere uger om at nå frem. Skolen er derfor en væsentlig kilde til information for eleverne, og den har i kraft af sin status som eneste pigeskole med gymnasialt niveau en væsentlig autoritet og magt til at definere dannelsesidealer og uddannelsesstrategier. Det kvindesyn der er på skolen adskiller sig på flere områder fra generelle opfattelser i de omkringliggende landsbyer og hos pigernes forældre. Og i kraft af skolens fysiske fremtoning med hvidskurede murstensbygninger, frodige kunstvandede haver og krav om personlig hygiejne og udseende, associeres skolen

¹ Den sociale organisering i Indien bygger på et kastesystem, hvoraf der kan udskilles fire overordnede kaster: Brahminen (præster) som er lærde, der underviser i religionen (hinduisme) og efterlever den; Kashatryia (krigere) der ofte besidder høje stillinger indenfor hæren, politiet og erhvervslivet; Vaishya der traditionelt er håndværkere og handelsfolk; Sudra som ofte er daglejere, bønder og tjenere. I forlængelse heraf findes der dalitter som er kasteløse og dermed egentlig ikke er en del af kastesystemet, men er de nederste i det sociale hierarki, som ofte anses for at være beskidte og derfor bor isoleret og afsides. At være kasteløs er blevet forbudt ved lov, men kategorien eksisterer dog stadig i praksis mange steder i Indien. Der findes mange regionale underkategorier (jatis) af kasterne, hvilket blandt andet betyder, at en bestemt kaste kan være opdelt indadtil, selvom den fremstår ensartet udadtil (Dumont 1966:33-35, Stern 2003:56-87). Referencer til kaste optræder få gange undervejs i specialet, men da kaste ikke er et hovedtema i mit speciale, anvender jeg udelukkende de ord og begreber mine informanter selv bruger om kaste.

blandt mange i nærområdet med noget, som er moderne og fremtidsorienteret. Skolen derfor både tillægges og tager selv et opdragende projekt på sig og har som sit eget erklærede formål at ændre forholdene for landsbypigerne og forme dem som gode ansvarsbevidste mennesker. En gennemgående problematik er, at kun de færreste af elevernes forældre har taget stilling til skolens transformerende praksis. I stedet fokuserer de på skolen, som en adgangsbillet til en fremtidig økonomisk investering.

Min problemformulering lyder:

Jeg vil undersøge hvordan den indiske pigeskole Shamayita Shikshangan som institution forsøger at danne eleverne ud fra bestemte idealer om det gode menneske og den gode samfundsborger. I forlængelse heraf vil jeg undersøge, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til dette ideal både i og uden for skolen.

SPECIALETS RELEVANS OG BIDRAG

Skoler påvirker og omformer lokale verdener overalt (Levinson & Holland 1996, Skinner & Holland 1996). Men særligt i Sydøstasien er denne magt til at redefinere opfattelser og værdier stor, idet skolen her skaber et særligt rum, hvor etableringen af ellers utænkelige sociale relationer mellem mennesker fra forskellige klasser, køn og kaster bliver mulig (Levinson & Holland 1996:20-22). Tidligere ville det for eksempel ikke være muligt at forestille sig, at en pige fra Brahminkasten kunne lege med en kasteløs, men i skolen hvor værdier som lighed mellem kaster flourerer, kan de to piger gå i samme klasse. På den måde bliver skoler et socialt sted, hvor nye generationer af unge kan danne nye relationer, møde nye repræsentationer og erhverve sig ny viden (Levinson et al.1996:22, Holland & Skinner 1996). Skoler påvirker dermed unges sociale og kulturelle værdier og indtager en central plads i formningen af unge, uanset om eleverne står i opposition til skolens værdi- og normsæt eller om de følger det (Levinson & Holland 1996:1-3, Willis 1977: 19,22-24). I kraft af skolens magtfulde position skabes der, i et land hvor ikke alle går i skole, ofte et billede af at unge der går i skole er dannede, mervidende og ”er noget”. Et sådant billede har imidlertid også en

negation, nemlig den at de unge kan fejle i forhold til skolens værdier og pludselig risikere ”ikke at være noget”. Mødet med skolen kan for mange unge derfor lige såvel resultere i et personligt nederlag som i en sejr, og mange føler at de er ansvarlige for deres egen position i samfundet alt efter hvordan de har klaret sig i en skolesammenhæng (Levinson & Holland 1996, Luttrell 1996, Rival 1996, Skinner & Holland 1996). De idealer og værdier der undervises ud fra påvirker og skaber en ny generation af unge, og studier af indiske pigers møde med skolelivet er derfor yderst relevant. I forlængelse heraf er unge, uddannede indiske piger en kategori der, ifølge den indiske sociolog Meenakshi Thapan (2001), er blevet overset og kun i begrænset omfang er blevet studeret. Men netop denne gruppe af unge kvinder er interessant, fordi kvinderne befinder sig i et spændingsfelt mellem tradition og modernitet. Deres forældre har levet i en verden domineret af religion, kaste og patriarkale familiestrukturer, men qua deres uddannelse og moderne mediers indtog i Indien identificerer mange af disse unge piger sig med andre rollemodeller end deres mødre, og de har et øget fokus på deres egen uafhængighed og ønsker i livet (Thapan 2001, Stern 2003:43-50). Uddannelse spiller en vigtig rolle i disse unge pigers identitetsdannelse, og skoler har ofte en bestemt eksplicit eller implicit agenda for hvordan elevernes identitet påvirkes (Jejeebhoy & Sathar 2001).

Shamayita Shikshangan er i kraft af sit spirituelle fundament og erklærede mål om at uddanne til ”uafhængige, gode mennesker og samfundsborgere” en del af en fremvoksende tendens af spirituelle skoler i Indien med fokus på moralsk dannelse (Thapan 2001,2006). Jeg vil imidlertid ikke fokusere på de religiøse og spirituelle dimensioner i ideologien, men på den del af ideologien der relaterer sig til dannelse og moral. Jeg finder den afgrænsning nødvendig for at kunne analysere dannelsesperspektiverne på skolen fyldestgørende. Den største bevægelse inden for

moralsk dannelse i skoleregi er *Rashtriya Swayamsevak Sangh* skoler², der tæller over 17.000 skoler over hele Indien, og som har til hovedformål at skabe gode, hinduistiske samfundsborgere (Froerer 1997). De grundlæggende ideer bag den ideologiske dannelse til det gode menneske er således, på trods af mange organisatoriske og ideologiske forskelle, ikke enestående for Shamayita Shikshangan, men er en del af en bredere tendens i Indien generelt og et opgør med de britiske missionærskoler, som tidligere har taget patent på at være akademisk førende i Indien. Mit speciale beskæftiger sig således med en nyere strømning af skoler i Indien med fokus på moralsk og ideologisk dannelse og er derfor relevant i forhold til en bredere kontekst end den specifikke skole.

Mit speciale bidrager til antropologiske studier af skole på tre forskellige niveauer.

Empirisk bidrager specialet med en forståelse af udfordringerne ved at drive en skole med et stærkt, ideologisk grundlag, der samtidig skal forholde sig til statslige krav om pensum, lærebøger, eksamen og til forældres forventninger om bestemte karriereforløb. Det giver yderligere et indblik i de problematikker, der optager de unge piger på 16-18 år. En generation af piger, der er de første i deres familier, til at få en uddannelse udover 4. klasse, og som ikke findes i andre antropologiske studier af skole i Indien. Og det bidrager med en forståelse for, at pigerne er en del af verden og ikke er ubeskrevne blade, der kan formes i bestemte retninger ud fra en intentionel pædagogik.

Analytisk bidrager mit speciale med et fokus på, at studier af skole må inddrage en verden udenfor og ikke kun forholde sig til skolepraksis i klasseværelset og på skolens område. Flere antropologiske studier af skole påpeger vigtigheden af at gøre det samme (se blandt andre Levinson & Holland 1996, Gulløv & Højlund 2006, Rival 1996, Shaw 1996), men mens dette fokus oftest baseres på overordnede politiske og sociale strukturer, så bidrager mit speciale med sit fokus på nærmiljøet og det verdensbillede, som eleverne selv omtaler og forholder sig til. Mit speciale bidrager derudover til

² Læs mere om RSS-skoler i afsnittet: Skolen i en indisk kontekst.

studier af skole i en indisk kontekst specifikt, ved at give eleverne nuancerede stemmer, frem for at behandle dem som en homogen gruppe med enslydende ønsker og behov.

Andre studier (se blandt andre Benei 2008, Froerer 1997 & Thapan 2006) har i bestræbelserne på at favne flere klassetrin, en tendens til at overse den enkelte elev og forskellighederne og nuancerne i klassegrupperne.

Metodisk bidrager mit speciale i kraft af min positionering og adgang med et særligt indblik i både lærernes og elevernes tid og rum både i og uden for klasseværelset.

Selvom min tid sammen med informanterne har haft begrænsninger, har jeg haft et indtryk af at kunne dele mere tid og rum med informanterne, end det har været tilfældet i flere andre antropologiske studier af skole, som har begrænset sig til deltagelse i klasseværelset og få aftalte møder uden for skolen (Froerer 1997, Gilliam 2009, Sørensen 2010, Thapan 2006).

SKOLEN SOM FORSKNINGSFELT

I en europæisk og amerikansk kontekst har studier af skole og uddannelse længe været et centralt emne i antropologien og har særligt i løbet af de sidste 40 år udviklet sig både teoretisk og metodisk. Tidligere anså man skolen ud fra et liberalistisk synspunkt, som en del af et præstationssamfund, hvor skolen først og fremmest sikrede stigende social mobilitet. Tanken var, at de elever der klarede sig godt i skolen, klarede det på grund af flid og talent. I midthalvfjerdsene blev disse synspunkter udfordret af mere kritiske tilgange til skolen som institution. Et af hovedkritikpunkterne var, at skolen ikke udgjorde en uskyldig arena for undervisning, og at skolen ikke fremmede lighed og social mobilitet, men tværtimod stadfæstede sociale uligheder (Levinson & Holland 1996, Gilliam 2009:66-67, Steno 2009a:8). Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron var blandt de markante anførere i denne kritik. Denne tilgang forsøgte at påvise, at skolen reproducerede snarere end ændrede de eksisterende uligheder i samfundet. Bourdieu & Passeron argumenterede for, at skolen har en skjult sorteringsfunktion i den forstand, at den distribuerer en bestemt symbolsk kapital, der gør det muligt for de dominerende grupper i samfundet at beholde deres økonomiske fordele. I undervisningssammenhæng

forudsættes det, at eleverne har en specifik baggrund og særlige færdigheder, og netop denne forventning til elevernes baggrund gør det svært for elever, hvis forældre ikke tilhører den veluddannede overklasse, at opnå gode resultater i skolesammenhæng. Undervisning er i den sammenhæng først og fremmest overførsel af kulturel kapital til de retmæssige arvinger – det vil sige de privilegerede elever, der allerede har gode muligheder for at klare sig godt i samfundet på grund af deres sociale baggrund (Bourdieu & Passeron 2000:5-11, Järvinen 2005:360-362, Levinson & Holland 1996:5-6). Erhvervelse af kapital kan meget enkelt siges at handle om kampen om anerkendelse inden for tre hovedområder: økonomisk kapital (penge og materielle ressourcer), kulturel kapital (dannelse og uddannelse) og social kapital (ressourcer som den enkelte får i kraft af sit tilhørsforhold til en bestemt gruppe). Hertil kommer symbolsk kapital som er en slags overordnet kapital, et særligt ry, som kan opnås hvis den enkelte har en høj grad af kapital inden for de tre hovedområder (Bourdieu 1997:21-22,114-115, Esmark 1993, Järvinen 2005:370).

Teorien om reproduktion i skolesystemet er siden blevet kritiseret for at bygge på deterministiske, strukturelle og kulturelle modeller, og for at simplificere staten og den antagne brug af skoler som magtfulde instrumenter til at fremme statens egne interesser. Det er blevet kritiseret at skolen som institution tilskrives en enorm magt, og at det indikerer en implicit opfattelse af, at eleverne er passive modtagere af al læring (Levinson & Holland 1996:6, Järvinen 2005:368). Paul Willis studie af unge drenge fra arbejderklassen i Hammertown, England og deres oprør i forhold til uddannelsessystemet har gjort op med billedet af elever som passive og føjelige. Elever er i Willis' optik ikke passive bærere af skolens herskende ideologier, men derimod aktive sociale agenter, som godt nok reproducerer eksisterende strukturer, men som gør det igennem en kamp og et opgør med selvsamme strukturer (Willis 1977). Det har bidraget til at identitetsdannelse i skoleregi i stigende grad anskues som en igangværende social proces, der ikke kun påvirkes af skolen, men også af sociale, politiske og økonomiske bevægelser i samfundet. Denne pointe har Levinson og Holland uddybet med begrebet *The Educated Person*. *The Educated Person* beskriver en

person, der har tilegnet sig skolens færdigheder, tænker igennem skolens diskurser og ”optræder” med skolens foretrukne fremtoning. Men samtidig optræder personen i mange andre institutionelle og kulturelle felter uden for skolen³ og former derved sit eget billede af The Educated Person. Et billede som både kan være i opposition til og i overensstemmelse med skolens billede og den institutionelle magt (Levinson & Holland 1996: 14-15, Thapan 2003, 1986). Ifølge Levinson & Holland afviser alle elever på hver deres måde, at deres skolede identitet får en eksklusiv karakter, da det ville skabe en uoverkommelig afstand mellem dem selv og deres næromgivelser. Selvom skolen altså har en væsentlig magt i forhold til at definere elevernes identitetsopfattelser og håb og drømme for fremtiden, så illustrerer de måder hvorpå eleverne forholder sig til og forhandler skolens værdier også de begrænsninger skolens påvirkning og magt har (Levinson 1996, Levinson & Holland 1996: 28).

En fremvoksende tendens i antropologiske studier af uddannelse er koblingen mellem uddannelse og nationalisme. Flere studier har påpeget, at skolen spiller en væsentlig rolle i det nationalistiske projekt og former eleverne i overensstemmelse med et bestemt nationalt ideal om den gode samfundsborger og det dannede menneske (Benei 2008, Froerer 1997, Levinson & Holland 1996). Denne tendens i studierne kan spores tilbage til den franske sociolog Emilie Durkheim, som i sine studier af skolen som moralsk dannelsesinstitution pointerede, at skolen lærer eleverne de normer og værdier som understøtter den moderne national stat (Durkheim 1973:xiv, Levinson et al.1996:1). Det er således skolens og lærernes opgave at opdrage eleverne til en forståelse for pligten til at opføre sig eksemplarisk og samtidig at indpode et ønske om at *ville* det gode i den enkelte elev. Skolen er en scene for socialisering og dannelse, og denne dannelse kan doceres i passende mængder af den voksne, mervidende generation. Uddannelsesinstitutioner spiller således, ifølge Durkheim, en meget vigtig rolle som

³ Eksempelvis i hjemmet og i forskellige fritidsaktiviteter.

moralsk opdragende praksis, der systematisk former den nationale moral og knytter eleverne til det samfund og den nation de lever i (Durkheim 2000:61,1973:95-97). Denne tilgang til skolen som socialiserende praksis deles af flere danskanthropologiske studier af skole og uddannelse, hvoraf jeg særligt vil fremhæve antropologerne Laura Gilliam, Sally Anderson, Eva Gulløv og Susanne Højlund, da deres bidrag alle er relevante i forhold til mit studie. Gilliam har igennem studier af etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole bidraget med en forståelse af, hvordan skolen fungerer som en civiliserende instans der opdrager eleverne, og derved både skaber et fællesskab og ekskluderer de elever, der ikke opfører sig ”ordentligt” og ”civiliseret” (2009, 2010). Anderson har foretaget feltarbejde i en jødisk trosbaseret skole i Danmark og vist hvordan skolen fungerer som et ”site for rehearsal” i den forstand, at eleverne i skoleregi kan øve sig på den virkelige ”verden udenfor” (under udgivelse). Gulløv og Højlund har igennem forskellige studier af de fysiske rammer i uddannelsesinstitutioner påpeget vigtigheden af, at have fokus på hvordan det fysiske rum og omgivelser guider samværet og afslører hierarki og magtrelationer på skolen (2006,2003).

Mit speciale indskriver sig således i en lang tradition af antropologiske studier af skoler og uddannelse og forsøger at tage afsæt i denne arv og samtidig udfordre den. Jeg vil forsøge at forene Bourdieu & Passerons pointer om skolens magtfulde påvirkning med Willis og Levinson & Hollands fokus på elevernes aktive agensperspektiver. I den sammenhæng er det vigtigt at pointere, at jeg ikke, som Bourdieu & Passeron, anskuer skolen som en intentionel reproduktionsmaskine, men som en institution med en ideologi og praksis der gør, at den danner eleverne i et bestemt billede, som ikke kan undsige sig fra at have en magtfuld definerende karakter. Jeg vil således forene de skitserede antropologiske tilgange ved både at have et fokus på skolens formgivende magt og samtidig have fokus på elevernes handlemuligheder og forskellige opfattelser af deres skolede identitet i forskellige kontekster. Med afsæt i Durkheims definition af

moralsk dannelse i skoleregi, vil jeg undersøge hvori den moralske dannelse på Shamayita Shikshangan består, og hvilke redskaber lærerne tyr til for at danne eleverne til gode mennesker og samfundsborgere⁴. Inspireret af Gilliam & Gulløv (under udgivelse, Gilliam 2010) vil jeg undersøge om skolen lykkes i at fungere som en transformerende praksis og hvordan eleverne taler om og forholder sig til de opdragende instanser der foregår på skolen. Jeg er enig i Gilliam & Gulløvs teori om skolens civiliserende instans, men kan i mit materiale ikke genkende det element af teorien, der referer til skam som en væsentlig drivkraft i den enkeltes civiliseringsproces. Det kan jeg ikke, fordi min empiri i modsætning til deres studier ikke viser nogen tegn på, at skam anvendes som et redskab til at fremme bestemte civiliseringsprocesser. Med udgangspunkt i Gulløv & Højlund vil jeg redegøre for den institutionelle ramme for læringen og vise hvordan de fysiske omgivelser på Shamayita Shikshangan både understøtter og udfordrer det ideologiske grundlag på skolen. Jeg vil i den sammenhæng tage et skridt længere end Gulløv & Højlund og inkludere elevernes lokalsamfund og familier i en diskussion af hvordan det ideologiske fundament på skolen relaterer sig til en bredere samfundsmæssig kontekst.

SKOLEN I EN INDISK KONTEKST

Skolen Shamayita Shikshangan ligger i Amarkanan, en landsby i Bankura-distriktet i Vestbengalen. Vestbengalen er, med sine ca. 80,2 mio. indbyggere, en af Indiens mest tætbefolkede delstater, og har siden 1977 været ledet af en venstrefløjskoalition anført af det indiske marxistiske parti (CPI-M). Bankura-distriktet er plaget af tørke og dårlige jordforhold, og da landbrug er den vigtigste indtægtskilde for befolkningen, er Bankura blandt de fattigste distrikter i staten (Batth 2000:805-808). Indmeldelse i Primary

⁴ Både Bourdieu og Durkheim baserer deres teorier på studier foretaget i en vestlig kontekst, men deres analyser er alligevel relevante i en indisk kontekst, fordi det indiske skolesystem bygger videre på skolemodeller indført under britisk kolonistyre (Stern 2003:131-170).

School er grundet statslige kampagner som *Operation Blackboard* og *Education for all*⁵ høje, men frafaldet af særligt piger i Secondary og Higher Secondary er stort. Ifølge den senest tilgængelige statistik blev kun 25,7 % piger i Vestbengalen indmeldt i Higher Secondary, mod 52,4 % i staten Kerala og 36,9 % i hele Indien (Bachi 2005:53, tabel 3.3). Statistikken peger på, at forældrenes manglende interesse i uddannelse samt økonomiske begrænsninger er hovedårsagerne til pigernes voldsomme frafald i forhold til højere uddannelse (Ibid: 56, tabel 3.5). Som blandt andre historikeren Robert W. Stern har påpeget, er den generelle opfattelse i landsbyerne, at kvinder skal være kyske, adlydende og økonomisk afhængige af en mand, og mange forældre føler derfor, at det er vigtigst at investere i uddannelse af deres sønner (Stern 2003: 42-43). Den danske professor i tværkulturelle studier Peter Birkelund Andersen har påpeget, at mange indiske familier fortsat har svært ved at se relevansen i at investere i deres døtres uddannelse. Dette skyldes, at uddannelse ikke har nogen synderlig betydning for en piges værdi i ægteskabsforhandling og derudover flytter størstedelen af pigerne ind hos deres ægtemands familie. En søns fødsel og gode gerninger frelser derimod faderen og syv generationer i faderens linje. Uddannelsen af en søn kan dermed sikre familiens økonomiske fremtid, fordi han bliver i familien hele sit liv (Bhaudayan's Dharmasutra, 2,16,8-12 i Andersen 2005).

En anden udfordring i forhold til uddannelse af piger i Bankura-distriktet er, at det er et landligt område. Statistik peger på, at piger der bor i byområder har ti gange større chance for at færdiggøre en gymnasial uddannelse, end piger der bor i landlige områder (Bachi 2005:46). Disse tal skyldes primært, at der er flere muligheder for at fortsætte skolegangen i byerne, fordi der dér findes skoler inden for et begrænset geografisk areal (Steno 2009b:6-7). Disse regionale forhold betyder, at de fleste af elevernes forældre har svært ved at relatere til deres egne børns hverdag i skolen. At forældrene ikke forstår

⁵ Se blandt andet <http://www.educationforallinindia.com/> Hentet d. 10.1.2011.

hvad deres unge piger arbejder med og måske ikke selv kan læse hvad der står i bøgerne, kan undergrave deres autoritet. Shamayita Shikshangan og andre skoler i udkantsområder i Indien risikerer således, at så splid mellem børnene og deres familier og næromgivelser ved at fokusere på en specifik form for viden inden for discipliner, der adskiller sig fra den viden der prioriteres af forældrene og nærmiljøet. Eleverne lærer i skolen korrekt grammatik og værdier om lighed mellem klasse og kaster, men når de kommer hjem fra skole er det ikke deres akademiske viden de skal gøre brug af men deres husholdningsfærdigheder, og de fleste af deres forældre vil forbyde dem at være sammen med nogen under deres egen kaste (Levinson & Holland 1996, Skinner & Holland 1996). Hovedmotivationen til at sende piger i skole på trods af disse omstændigheder er, at forældrene føler sig nødsagede til at satse på dem som en økonomisk fremtidssikring, eksempelvis i mangel på en søn. De piger der går på skolen er ofte udvalgt blandt deres søskende, og tanken er, at de i stedet for at blive gift skal forsørge familien igennem et velbetalt arbejde. Selvom uddannelse ifølge lærerne og grundlæggerne af skolen altså først og fremmest skal guide eleven igennem en moralsk og åndelig udvikling med henblik på at blive bedre menneske, anser de fleste forældre skolens muligheder for velbetalte job og økonomisk fremgang som det væsentligste.

Den indiske historie med den britiske kolonimagt og talrige britiske missionærskoler har betydet, at den selvstændige indiske skole er opstået parallelt med opbygningen af nationalstaten. Det har generelt knyttet skolen tæt til nationalstatsprojektet og betydet, at skolen har tilstræbt at socialisere og disciplinere eleverne i forhold til et billede af den gode, nationale samfundsborger (Benei 2008, Froerer 1997, Sørensen 2010). Fag som *Life Searching Class* og *Moral Value Education Class* er, som også den danske antropolog Birgitte Sørensen beskriver i en singalesisk kontekst, blevet en del af skoleskemaet for at fordre bestemte nationale værdier (Sørensen 2010). Moralsk dannelse i skoleregi er altså, som jeg skrev i indledningen, ikke unikt forekommende på Shamayita Shikshangan, men en særlig uddannelsesstrategi der er blevet brugt bredt og som en måde at opdrage til patriotiske hinduistiske samfundsborgere på. Den moralske dannelse i indiske skoler indskrives sig således i en større politisk agenda, som særligt

er præget af *Rashtriya Swayamsevak Sangh* (RSS), der er en af bannerførerne for udbredelsen af *Hindutva*, som betegner ideen om, at hinduismen samler Indien som ét hele. RSS har ideologisk påvirket uddannelsespolitik i Indien siden 1997, da det nationalistiske parti *Bharatiya Janata Party* (BJP) kom til magten. Påvirkningen har blandt andet betydet, at retningslinjer for pensum og nye lærebøger er blevet omskrevet med henblik på at integrere hinduistiske nationale værdier. Selvom BJP mistede magten i 2004 påvirker den hinduistiske nationale bevægelse stadigvæk den politiske dagsorden. For RSS' vedkommende er hovedformålet med indtoget i uddannelsespolitikken og oprettelsen af RSS-skoler, at gøre op med det antinationalistiske præg den britiske kolonisering har efterladt i Indien (Froerer 1997).

Formålet med den moralske dannelse på Shamayita Shikshangan er ikke først og fremmest et nationalistisk projekt som på RSS-skolerne, men i højere grad at give unge piger et fundament og ståsted i livet hvorfra det bliver muligt for dem at agere selvstændigt og uafhængigt af deres familie. Som jeg vil vise i dette speciale, kan skolen dog ikke undsige sig fra at have en magtfuld definerende kraft til at forme eleverne i et særligt idealistisk billede. Som denne introduktion til skolen som forskningsfelt gerne skulle have vist, er skolen på trods af sin umiddelbart ensartede og afgrænsede materielle og sociale form langt fra et entydigt empirisk felt. Den skabes tværtimod hele tiden kontekstuel (Sørensen 2010, Gilliam 2009). Jeg betragter derfor skolen som et analytisk felt, der konstrueres i forhold til kontekst og problemstilling, og som strækker sig langt ud over skolegårdens mure, skoledagens skemalagte timer og skolens primære aktører: lærere og elever (Holland & Levinson 1996).

FELTARBEJDET

Mit feltarbejde forløb fra 1. september 2009 til 1. januar 2010, hvor jeg fulgte eleverne og lærernes hverdag på den indiske pigeskole Shamayita Shikshangan i Vestbengalen, Indien. Skolen er placeret på et *ashram*⁶ og har den spirituelle grundlægger og guru Prabhuji som øverste instans. Den daglige ledelse varetages af en gruppe *Mothers*, som er en gruppe kvinder, der har viet deres liv til at ændre forholdene for piger og kvinder i dette område af Vestbengalen⁷. Der er 520 elever på Shamayita Shikshangan fordelt fra børnehaveklasse til 12. klasse⁸. Min elevinformantgruppe består af 20 piger i alderen 16-18 år som går i henholdsvis 10. og 11. klasse. Disse elever kommer fra de omkringliggende landsbyer og enkelte fra større byer inden for en radius af 30 km⁹. Ingen af dem er gift, og de har derfor allerede et markant anderledes livsforløb end deres mødre, der for langt de flestes vedkommende blev gift som 14-16-årige. Alle pigerne er derudover de første kvinder i deres familie, der tager en uddannelse udover 4.klasse. Det er et fåtal af pigerne, der har rige forældre og de fleste bor derfor i lerhytter uden elektricitet, og hovedparten af deres forældre beskæftiger sig med jordbrug. 210 af skolens elever bor på *Vijayini hostel*¹⁰, som er oprettet af Shamayita Shikshangan. Vijayini hostel er placeret ca. 50 meter fra skolen og huser både piger fra Brahminkasten, santalstammen og ”scheduled caste”¹¹, selvom størstedelen er fra

⁶ Ashram betyder, i denne sammenhæng, et sted hvor en åndelig leder (guru) samler sine tilhængere. Begrebet ashram har imidlertid flere betydninger og er i hinduismen betegnelsen for fire livsstadier som skal gennemleves. De fire ashram'er er: brahmacharin (discipel), grihasta (husholder), vanaprastha (eneboer) og sanyasin (omvandrende asket).

⁷ I kapitel 2 vil jeg forklare hvordan Mothers kom til skolen og redegøre for de grundlæggende elementer og tanker i Prabhujis ideologi.

⁸ 12. klasse er svarende til en dansk 3.g klasse.

⁹ Ranbahal, Keishiara, Amarkanan, Gangahaljati og de lidt større byer Shulibuna og Bankura 30 kilometer væk.

¹⁰ Vijayina kan oversættes til en der vinder/har succes i enhver henseende.

¹¹ Tidligere kasteløse.

”general caste”¹². På hostel bor både piger der på grund af dårlige transportmuligheder har svært ved at komme i skole og piger som bor tæt på skolen, men som bor på hostel for at være i et ”bedre læringsmiljø”, som en elev udtrykte det. Eleverne undervises i både klassiske akademiske fag som engelsk, bengalsk, matematik, og spirituelle og moralske discipliner som yoga, *Lifesearching Class*¹³ og karate. Udover elevinformantgruppen har jeg interviewet 10 lærere, som jeg har haft daglig interaktion med på lærerværelset og igennem min observation af undervisningen. Jeg taler bengalsk og kunne derfor lave mine interviews på bengalsk. De fleste interviews endte dog med at foregå på en blanding af engelsk og bengalsk, hvilket afspejler elever og læreres hverdagsprog, da der bliver talt engelsk på skolen og bengalsk i frikvartererne og uden for skolen.

METODISKE REFLEKSIONER I FORBINDELSE MED GENERERING AF DATA

Jeg boede under hele mit feltarbejde på skolens område og var på den måde en del af pigernes hverdag. Hver morgen gik jeg til morgensang og meditation sammen med Mothers. Til hverdag spiste jeg i en spisesal sammen med de ansatte på Shamayita Shikshangan, men flere gange gik jeg over på hostel og spiste sammen med eleverne. Selvom jeg anerkender Tine Tjørnhøjs pointe om, at man kun kan dele en afgrænset tid og et særligt rum med sine informanter (2003:101), synes jeg, at jeg fik indblik i mange forskellige situationer og *mellemtider* i elevernes hverdag, fordi jeg var sammen med

¹² Som Loius Dumont (1966) har gjort opmærksom på, er kastesystemet i Indien inddelt i så mange lokale former for kaster, at det er umuligt at opremse dem alle. Jeg tager derfor alene udgangspunkt i de termer pigerne selv har brugt.

¹³ *Life Searching Class* er et ugentligt foredrag for seniorklasserne med efterfølgende diskussion om, hvordan man kan håndtere nederlag og udfordre sig selv.

dem i skolen, om eftermiddagen til leg og sladder¹⁴, i forskellige spisesituationer, til aftenbøn og aftenlektiehjælp, til festlige lejligheder og til besøg hos deres forældre (Cohen 1984:220).

Udvælgelse af informanter er, som blandt andre Kampman (2003) har påpeget, et særligt følsomt emne, når man har med børn og unge at gøre. Jeg har prøvet at imødekomme problematikken ved at fortælle pigerne, at det alene er eksterne faktorer, der afgjorde hvem jeg interviewede. Alligevel var det tydeligt, at mine interviews var genstand for stor misundelse og sladder. Det virkede som om pigerne konkurrerede om at fange min opmærksomhed og at opbygge en fortrolighed med mig ved for eksempel at nævne små dele af hemmeligheder, som de ville fortælle mig, hvis bare jeg ville tale med dem alene. Der udviklede sig således et nyt hierarkisk system bestemt af hvem, der var tættest på mig. Jeg har ikke kunnet undgå denne problematik, og jeg må derfor anskue det som en del af mine data.

POSITIONERING OG DATAGENERERING

Det ideologiske grundlag på skolen har haft stor betydning for min positionering og adgang til data. Udover få mandlige Ashramiter, der kan betragtes som *intetkøn*¹⁵, er der udelukkende kvinder på Shamayita Shikshangan, og der er klare kønsopfattelser på spil. Kvinders rettigheder til uddannelse, selvstændighed og uafhængighed af mænd var i højsædet i de ugentlige *Life Searching Classes*. Shamayita Shikshangan blev fremhævet

¹⁴ Meenakshi Thapan, der har lavet feltarbejde på en sydindisk skole, fremhæver et metodisk fokus på sladder, hvor man sætter sig selv på spil og indgår i den daglige sladder, men samtidig er opmærksom på at træde varsomt (Thapan 1986:2134). Jeg har brugt de data sladdereren genererede, som en dynamisk og udfordrende pendant til de data, jeg fik igennem de semistrukturerede interviews, fordi det var min opfattelse, at informanterne tillod sig selv at sige mere og andet indenfor den uformelle ramme, som sladdereren foregik i. Den antagelse bygger endvidere på feltarbejdserfaringer fra mit bachelorprojekt, som omhandlede sladder i en landsby i Bangladesh.

¹⁵ Skolens spirituelle grundlægger Prabhuji omtaler sig selv som mand og kvinde, idet han opfatter sig selv som en del af alle mennesker. Ashramitterne er alle mænd, der har viet deres liv til Prabhuji og søger at blive ét med ham, hvorfor de også stræber efter at ”ophæve” deres køn.

som en oase, hvor piger kan vokse op og udvikle sig i et beskyttet miljø – i modsætning til i landsbyen ”hvor folk er uoplyste og kvinder ikke kender deres rettigheder”, som en lærer udtrykte det. Mit eget køn var derfor et væsentligt element i forhold til min adgang til både lærere og elever i den forstand, at jeg havde en stærk fornemmelse af at blive inkluderet i et fællesskab alene på grund af mit køn, og jeg havde næsten ubegrænset adgang til hostel, hvor mænd (med undtagelse af fædre) er forment adgang.

Mothers har været mine gatekeepers gennem hele forløbet, fordi deres accept af mig har været altafgørende for min adgang til skolen og eleverne. Fra Mothers var der en klar forventning om, at jeg skulle overbevises om Prabhuji's ideologi. Der var en generel holdning om, at mit feltarbejde kun var en sekundær grund til mit ophold, og at det var skæbnen og Prabhuji's kald, der havde fået mig til Shamayita Shikshangan. Disse antagelser blev forstærket af, at Prabhuji ofte kaldte mig til personlige samtaler og omtalte mig som en særlig visionær og god person. Jeg har, velvidende at Mothers tillid til mig var vigtig, hverken udtalt mig negativt eller positivt om driften af skolen eller Prabhuji's ideologi, men mine smil og mangel på direkte udtalelser, har kunnet tolkes som en begejstring fra min side. Ydermere blev jeg i kraft af, at jeg selv var en uddannet og selvstændig kvinde, betragtet som en inkarnation af det kvindelige forbillede, som Shamayita Shikshangan prøver at indprente hos eleverne. Jeg blev (ganske ufortjent) sat på en piedestal, og mange af pigerne såvel som lærerne og Mothers behandlede mig i begyndelsen som et ideal, som de så op til og beundrede. Jeg bestemte mig derfor for at blive lærer for 10. og 11. klasse, for på den måde at blive en tilgængelig ”hverdagsfigur”, som de ikke skulle halse efter. Jeg underviste 10. og 11. klasserne i drama 2½ time hver lørdag de første to måneder og 11. klasserne i ”antropologi” i to timer hver mandag i tre måneder. Dramatimerne brugte jeg dels til at lave forskellige øvelser og lege, der gjorde stemningen afslappet og vores forhold mere intimt, dels til at lave små stykker som pigerne selv skrev, hvilket gav mig et godt indblik i hvilke problematikker, de var mest interesserede i, samt hvad de syntes et stykke burde indeholde. For eksempel havde alle de små stykker som pigerne opførte - uden undtagelse - en stærk morale og en opdragende pointe, som for eksempel at man skal

passe på naturen. Igennem disse dramalege følte jeg, at jeg fik et ligeværdigt forhold til eleverne, hvor jeg blev én de kunne grine og sladre sammen med. Men frem for alt opbyggede jeg en tillid hos dem. Det var tydeligt, at de testede min fortrolighed i starten, ved eksempelvis halvt i skjul, halvt åbenlyst at imitere og gøre grin med nogle af lærernes udtalelser. Da de opdagede, at jeg ikke kommenterede på det, og heller ikke fortalte noget videre, blev de mere modige og begyndte åbenlyst at sladre om filmidoler og opføre stykker af meget forførende dansesekvenser fra hindifilm, som er bandlyst af både lærere og Mothers.

Mine antropologitimer brugte jeg til at forklare pigerne grundlæggende antropologiske temaer, hvad begrebet deltagerobservation betyder samt forskellige emner som ”uddannelse”, ”familie” og ægteskab”, som var relevante i forhold til mit feltarbejde. Dette fungerede som en generel introduktion til mit eget projekt, og jeg havde en god fornemmelse af ”at spille med åbne kort”. Derudover brugte jeg timerne til at lave forskellige eksperimenter med datagenereringen til mit feltarbejde. Jeg bad eleverne interviewe hinanden om temaerne; familie og uddannelse. De skrev selv deres egne spørgsmål og interviewede derefter hinanden to og to. Selvom svarene i disse øvelser var meget påvirkede af pigernes interne relationer, og interviewene ledte op til intense diskussioner på klassen efterfølgende, gav de mig et godt indblik i hvilke spørgsmål pigerne selv syntes var interessante. For eksempel afslørede denne metode at mange af de elever, der ”officielt” og i interviews tog afstand til ægteskab og affejede kærlighedsrelationer som ”unødvendige og forstyrrende elementer” alligevel var interesserede i netop de emner. Jeg prøvede at inkorporere disse temaer i mine efterfølgende interviews med dem, men det bidrog primært til at nuancere mit billede af pigerne og deres udtalelser. Derudover fik jeg pigerne i 11. klasse til at skrive et personligt essay ud fra overskriften ”mig selv”. Mange af pigerne havde givet udtryk for ikke at have en selvstændig stemme derhjemme og ikke at blive hørt. Med denne opgave prøvede jeg at give dem en mulighed for at skrive deres tanker ned i al fortrolighed, men med den aftale at jeg måtte bruge det som data i anonymiseret form. På den måde brugte nogle elever mig som en aflastning, en voksen person de kunne

fortælle deres hemmeligheder til og finde støtte i. Det blev for mig et betydningsfuldt ”peep-hole” til den del af elevernes konflikter (Thapan 2006: 237, Woods 1979:261).

På grund af min metodiske tilgange og min daglige interaktion med eleverne fik jeg et meget intimt forhold til mine informanter, og en stor del af eleverne fandt i mig en fortrolig fremmed, som kunne være nær, fordi jeg samtidig var fjern (Simmel 1971:143). Jeg var en voksen, der ville høre på deres tanker og følelser, hvilket ledte mig ud i flere etiske dilemmaer, idet de ting de fortalte mig blandt andet omhandlede voldtægtsforsøg og hård fysisk afstraffelse. Jeg var meget i tvivl, om jeg skulle risikere deres fortrolighed ved at fortælle det videre, men efter flere gange at have spurgt pigerne om jeg skulle reagere, og de bad mig lade være, forholdt jeg mig tavs.

De fleste af mine interviews var af semistruktureret karakter, men jeg forsøgte at forfølge informanternes egne ord og udsagn og holdt mig sjældent til mine medbragte spørgsmål (Spradley 1979:88-89, Verran 2001:14-18). I starten lavede jeg flere fokusgruppeinterviews med eleverne for at få et generelt indblik i holdninger til skolen og ”gruppens” dominerende værdier, der hurtigt afspejlede sig i diskussionerne i fokusgrupperne (Dawson, Manderson & Tallo 1992). En samlet oversigt over mit indsamlede materiale er vedlagt som bilag 1.

METODISKE UDFORDRINGER

Min største metodiske udfordring har i løbet af hele feltarbejdet været min position *imellem* lærere og elever. I min rolle som voksen og lærer havde jeg problemer med at blive accepteret som ligeværdig i forhold til eleverne. Eleverne insisterede for eksempel på, at jeg skulle sidde på den fineste stol, og der var aldrig nogen, der viste nogen form for modstand mod mig eller mit projekt. Jeg tog, som beskrevet ovenfor, mange initiativer for at bryde med denne relation, men den viden jeg har fået har været meget kontrolleret af den tillid, eleverne havde til mig. Eleverne risikerede meget ved at lade mig være til stede, mens de for eksempel lavede grin med lærerne, og jeg er derfor

overbevidst om, at jeg kun fik lov til at se glimt af det ”stille oprør” der foregik. At jeg alligevel forblev i min position som lærer skyldtes, at det hjalp mig til at opbygge et tæt forhold til eleverne, der kom til at dreje sig om *dem* frem for mig som en interessant hvid kvinde.

Mit tætte forhold til eleverne påvirkede min relation til lærerne på flere måder. Det var tydeligt, at de syntes det var mærkeligt, at jeg sladrede med pigerne i frikvartererne, og flere virkede også utrygge ved den intimitet, som jeg opbyggede til eleverne. Eleverne fortalte mig således i fortrolighed, at de af både lærere og Mothers var blevet spurgt om, hvad jeg talte med dem om. Eftersom der kun blev afholdt ét lærermøde i løbet af mit feltarbejde, og lærerne oftest havde så travlt, at der ikke var nogen form for fællessamling på lærerværelset, forsøgte jeg at opbygge en fortrolig relation til lærerne igennem flere interviews efter skoletid samt ved at gå rundt på gangene i frikvartererne og stå ved den hyppigt besøgte kopimaskine, ligesom jeg forsøgte at tage del i den flygtige sladder, der foregik blandt lærerne. Når jeg lavede observation i klasseværelset, følte nogle lærere, at de skyldte mig en forklaring, hvis eleverne for eksempel havde været urolige. Det gav sig til udtryk ved, at de opsøgte mig efter timerne og forklarede situationen og undskyldte sig selv. Dette aftog dog efter et par måneder og mine gentagne forklaringer om, at jeg ikke ønskede at dømme dem eller rapportere om deres håndtering af klassen til ledelsen.

Som antropolog risikerer man at skabe et tillidsbrud i forholdet mellem elev og lærer, når man opholder sig i skoleregi og taler med begge parter (Thapan 1986). Således kan en af begrænsningerne ved mine data være min tilknytning til lærerne *og* mit tætte forhold til eleverne, hvilket kan have forårsaget, at både lærere og elever har været angst for, at jeg ville videregive information om dem. Men det er samtidig et af specialets store styrker, eftersom jeg har fået et mere nuanceret indblik i samspillet mellem lærere og elever. Som redegjort for ovenfor, har jeg prøvet at imødekomme denne problematik, men jeg har ikke kunnet undgå de magtrelationer der opstod i min position imellem lærere og elever, og jeg må derfor anskue det som et vilkår og en

integreret del af mine data. Samtidig har jeg efterfølgende overvejet, om mine utallige forsøg på at udligne den ulighed og det hierarki eleverne placerede mig i, måske kun var mine egne krampagtige forsøg på at skabe lighed for min *egen* skyld - fordi jeg selv er opvokset i et samfund hvor ligestilling prioriteres højt (Steen 1994). I stedet for at forsøge at mindske uligheden imellem os, skulle jeg måske have udforsket den? En sådan tilgang kunne have betydet, at mine data i højere grad havde bidraget med et indblik i autoritetsforhold og barn-voksen-relationer i Indien. At jeg insisterede på at komme tæt på pigerne og være en ligeværdig fortrolig har imidlertid betydet, at jeg har kunnet give elevgruppen nuancerede stemmer og kontekstualisere deres udtalelser, hvilket jeg ser som en styrke og et væsentligt bidrag i antropologiske studier af skoler.

SPECIALETS OPBYGNING

I kapitel 1 har jeg redegjort for skolen som forskningsfelt og skabt en kontekstuel ramme for skolen i en indisk kontekst. Derudover har jeg diskuteret mine metodiske udfordringer i forbindelse med generering af data og redegjort for hvordan specialet placerer sig i antropologiske studier af skole, og hvad det bidrager med.

I kapitel 2 vil jeg introducere skolens ideologigrundlag og redegøre for skolens organisatoriske opbygning. Jeg vil introducere de to hovedinformantgrupper; lærerne og eleverne, og påvise en gennemgående analytisk pointe; splittelsen mellem det ideologiske grundlag og det at drive skole i hverdagspraksis. Derudover vil jeg vise, hvordan nogle af skolens institutionelle greb relaterer sig til institutionslogikker generelt, og hvordan skolens fysiske rum og omgivelser påvirker og guider samværet.

I kapitel 3 vil jeg analysere forskellige opfattelser af skolens dannelsesideal om det gode menneske og diskutere hvordan skolens ideologi italesættes, og hvad den moralske dannelse indebærer. Herefter vil jeg undersøge hvilke redskaber lærerne på skolen anvender for at formidle og videregive disse idealer og dannelsesforestillinger, herunder vil jeg have et særligt fokus på imitation af rollemodeller.

I kapitel 4 vil jeg analysere hvordan pigerne på forskellig vis positionerer sig i forhold til dannelsesidealet, og hvad det betyder for dem, at de også skal forholde sig til en

verden uden for skolen. Jeg vil argumentere for, hvordan dannelsen rummer et forskelsskabende element som for mange piger resulterer i en splittelse og distancering til deres familie og venner uden for skolen.

Endeligt vil jeg i kapitel 5 fremhæve de væsentligste argumenter i specialet og lave en samlet konklusion.

KAPITEL 2: SHAMAYITA SHIKSHANGAN

IDEOLOGI OG SKOLEPRAKSIS

Formålet med dette kapitel er tredelt: Jeg vil formidle en bredere introduktion til felten og give læseren en mulighed for at sætte fødderne på indisk jord. Derudover vil jeg igennem en beskrivelse af skolens organisation og praksis fremhæve de institutionelle logikker eller greb, som skolen benytter sig af. Endeligt er det vigtigt for mig at vise splittelsen mellem det ideologiske udgangspunkt for skolens eksistens, og det at drive skole i hverdagspraksis. For at danne en kontekstuel forståelse for denne splittelse vil jeg i det følgende redegøre for skolens ideologi, skolens organisation, de fysiske omgivelser og de forskellige aktører i skolen. Mit formål er her på ingen måde at lave en komplet redegørelse for Prabhuji's filosofi, men udelukkende at belyse nogle af hovedpointerne i hans ideologi vedrørende uddannelse og skoleliv, og vise hvordan de praktiseres. Det er mit håb, at dette kan danne en kontekstuel forståelse for hvilke principper skolen bygger på, og som præger lærerne og eleverne på forskellige måder. Shamayita Shikshangan blev opført i 1996 som en udvidelse af Gita Ashram¹⁶. Kimen til Gita Ashram blev sået i 1970, da guruen Prabhuji, efter at have tilbragt 15 år i ensom meditation, bosatte sig i en lille hytte i det golde område Amarkanan. I de følgende år fik han følge af 15 mandlige *Ashramitter* og 12 kvinder: *Mothers*. Mens de mandlige

¹⁶ Gita er navnet på ashrammet.

ashramitter helligede sig faste, bøn og meditation, bad Prabhuji sine kvindelige tilhængere, Mothers, om at omsætte hans ideologi og tanker til praksis. Essensen i Prabhujis budskab til Mothers var, at de skulle guide og vejlede piger og kvinder til at indse deres egen styrke og selvstændighed. Mothers er alle højtuddannede kvinder, der kom til Prabhuji fra forskellige større byer i Vestbengalen på grund af ”et særligt kald”. For at opfylde Prabhujis bøn startede de en række initiativer for at fremme piger og kvinders uafhængighed og selvstændighed, hvoraf det største projekt var, og fortsat er, pigeskolen Shamayita Shikshangan. De håbede, med denne skole der skulle fokusere på at opbygge landsbypigernes selvsikkerhed og akademiske færdigheder, at sikre pigerne muligheder for adgang til højere uddannelser i fremtiden samt et anderledes liv end deres mødre.

Skolen tillader børn fra forskellige kaster at modtage samme undervisning og ydermere at dele hus og mad på hostel, hvilket er specielt i dette område, hvor landsbyerne er inddelt i forskellige sektioner af kaster, og hvor de tidligere kasteløse¹⁷ bor isoleret uden for byerne. Dette skyldes Prabhujis syn på religion og kaste: ”*Gud er én, mennesket er ét, religion er én, forskellen ligger i uvidenhed*”¹⁸ Ifølge Prabhuji er erkendelsen af denne enhed, det fælles menneske grundlag, yderst presserende i en verden som er splittet ”af uvidenhed”.

En af hovedpointerne i Prabhujis filosofi er, at uddannelse ikke kun består af boglig viden, men bør være en erkendelse af selvet. I forlængelse heraf forstås, at eleverne på Shamayita Shikshangan ikke kun skal bedømmes og uddannes i akademiske fag. ”*Døm aldrig en elev på hendes akademiske færdigheder alene. Forsøg i hende at opdage og videreudvikle hendes egne særlige potentialer og hjælp hende til at kultivere humane*

¹⁷ Jeg anvender her termen ”tidligere kasteløse” fordi det at være kasteløs er forbudt ved lov. Det har dog ikke betydet, at der ikke stadigvæk eksisterer en gruppe der omtales som kasteløse.

¹⁸ ”Iwsar ek, manush ek, dharma ek, bibhe thake agyanatay” (Prabhuji)

værdier, at have empati og kærlighed for andre mennesker”¹⁹. Citatet er af Prabhuji, og er et citat, som jeg første gang stødte på, på lærerværelset på skolen, hvor det hænger indrammet som en daglig opfordring til lærerne. I den forstand har uddannelse ingen faste grænser; den ophører ikke, når man får sin afgangseksamen, men er en proces der varer hele livet. For at integrere dette perspektiv i skolesammenhæng lægges der stor vægt på at styrke elevernes eftertænkksomhed, moralkodeks og værdigrundlag. Det sker blandt andet igennem *Lifesearching Class*. Der er mødepligt til *Lifesearching Class*, men eleverne får ikke karakterer i dette fag, og det adskiller sig på flere måder fra den anden undervisning der foregår. Eleverne sidder i store grupper på gulvet i skolens festsal, mens Mother Anahata, som er stedets højst rangerende Mother, på underholdende og vittig vis formidler Prabhujis budskaber. Hun har et diasshow med, hvilket er et luksuselement der ikke bruges i andre lektioner, og eleverne er nærmest elektriske over de farverige dias med billeder og tegninger.

Netop *Life Searching Class* er et væsentligt element i den moralske dannelse på Shamayita Shikshangan som adskiller sig fra de offentlige skoler, men er sammenlignelig med *Sadachar* (moralisk dannelse) som den amerikanske antropolog Peggy Froerer har haft fokus på i sine studier af indiske RSS-skoler (1997). I Froerers studie er den moralske dannelse først og fremmest et middel til at disciplinere eleverne i henhold til hinduistiske værdier og opdrage dem med det nationalistiske sigte, at de skal beskytte og forsvare nationen. På Shamayita Shikshangan er den moralske dannelse ikke et middel til national sikring af hinduisk kultur og værdisæt, men en måde at styrke eleverne på et åndeligt og personligt niveau, så de på trods af deres status som unge piger kan træffe valg der adskiller sig fra dem, som deres mødre og bedstemødre har måttet tage. Der er dog også et vist nationalt ansvar at spore, eftersom ”socialt ansvar” og ”medborgerskabets forpligtelser” også er temaer der refereres til i undervisningen.

¹⁹ ”Ekta chatri ke shudhu matro tager pora-shunar shafallya diye bichar korte jeyo na. Tar manoshik bikasher dike lakshya rakhte hobe”. (Prabhuji)

Et andet elementært punkt i Prabhuji's ideologi vedrørende dannelsen af eleverne er, at de skal lære at stå på egne ben og være uafhængige af andre: "*Kvinder, I er civilisationens kraft på denne klode. Tro på jeres egen individualitet og uafhængighed. Gør jer selv til jeres egne vejledere i vejen imod at opnå styrke og fokuser på denne guddommelige bevidsthed*"²⁰. Som citatet antyder, er uafhængighed og selvstændighed ifølge Prabhuji nøglen til fuldstændig frihed af sindet, og for mange af pigerne er især denne del af hans ideologi attraktiv. Alle de piger jeg havde berøring med havde en følelse af ikke at blive hørt derhjemme og ikke at have nogen indflydelse på deres karriere efter skolen og på valg af ægte mand. At Prabhuji har udnævnt dem, pigerne, som stærke, ligefrem "civilisationens bærende kræft", giver mange af pigerne en særlig tro på deres egne evner og muligheder. Det at de selv er i centrum i deres eget liv, og at de skal være "deres egne vejledere" er specielt i et område, hvor normen er, at yngre kvinder skal guides og hjælpes af ældre kvinder og mænd. Prabhuji's filosofi adskiller sig dermed markant både i forhold til køn og alder. Som et led i at styrke elevernes tro på deres egen styrke og uafhængighed undervises der fra 4.-8. klasse i karate og selvforsvar. Derudover bliver emner som uafhængighed og selvrealisering også ofte diskuteret til *Lifesearching Class*.

Rundt omkring på skolens gange hænger der store collager med overskrifter som: "Renhed er mit middel til at opnå styrke" og "Nederlag hjælper mig til at vokse som menneske". De fleste collager er i krystalklare blå nuancer med smukke, drømmeagtige illustrationer af hav, skibe og bjerge i horisonten. Det er tydeligt, at collagerne har krævet mange timers koncentreret arbejde, og at de udgør skolens stolthed. På min første rundvisning på skolen blev jeg også præsenteret for alle disse kunstværker af den

²⁰ "Shabhyatar shakti-rupa hey nari, apon swatantra o nirbharatay uthe darao. Atma-dishari hoye tomra nijerai divya chetanay pratisthita hao" (Prabhuji).

stolte skoleforstanderinde, som opremsede navnene på de elever, der havde lavet collagerne, mens hun knyttede en rosende kommentar til hver af dem. Alle de slogans og fortællinger der er repræsenteret på collagerne er direkte inspireret af Prabhujis filosofi, og Prabhujis ideologi er således ikke alene til stede på skolen som en abstrakt dagsorden, men udgør også en fysisk del af indretningen og det rum elever og lærere er i.

SKOLEN OG ORGANISATIONEN

Shamayita Shikshangan er den eneste skole i nærområdet, hvor undervisningen udelukkende foregår på engelsk, og ligeledes er det den eneste skole i distriktet der styres af det nationale Central Board of Secondary Education(CBSE) frem for et lokalt board²¹. CBSE er en landsdækkende kommission der blandt andet udstikker retningslinjer i forhold til undervisningsmetoder i klasseværelset, fastsætter eksamernes bedømmelseskriterier og afholder kurser for lærere og skoleledelse for at udvikle deres pædagogiske kundskaber. Skoler ledet af CBSE board er generelt prestigefyldte, fordi CBSE stiller høje krav til skolens faciliteter, og fordi en CBSE afgangseksamen giver adgang til flere og mere prestigefyldte universiteter end en eksamen fra et lokal board. Skolen blev i 2006 anerkendt som en privatskole i den forstand, at den ikke er underlagt retningslinjer og krav fra staten i Vestbengalen. For at opnå denne status som uafhængig af staten har skoleledelsen måttet indhente et godkendelsescertifikat²² fra *West Bengal State Education Department* (WBSE). Denne godkendelsesproces har taget ca. et år, og i løbet af den periode har skolen skulle indsende dokumenter om eksempelvis lærerstabens uddannelsesniveau, opkrævning af skolepenge og ledelsesstruktur. Undervejs i godkendelsesprocessen har udsendte fra WBSE aflagt adskillige besøg på skolen og blandt andet tjekket at vand- og hygiejneforhold var installeret korrekt, og at

²¹ I storbyen Bankura, der ligger ca. 40 km. væk, er der to kristne missionærskoler, hvor der undervises på engelsk, men de følger et kristent, lokalt board.

²² Et "NO- OBJECTION certificate"

levantallet i klasserne korresponderede med de tal skolen havde oplyst. Siden 2006 har skolen således været selvstændig i forhold til staten i Vestbengalen og refererer udelukkende til CBSE. Et eksempel på hvilke retningslinjer CBSE udstikker, er kravet om *Continuous and Comprehensive Evaluation*, der ifølge skolelederen Mukherjee betyder, at lærerne skal: *"tegne en mere holistisk profil af eleven ved både at evaluere deres skolastiske evner og deres evner til at samarbejde og fungere socialt. Mukherjee forklarer videre: "Jeg kan give dig et eksempel; for eksempel følelsesmæssig adfærd: hvordan er deres indstilling over for de mindre børn, deres jævnaldrende og lærerne (...) det bliver bedømt, hvordan de opfører sig under stress, for eksempel (...)hvis vi tager på picnic og en pige besvimer, bliver de andre så nervøse? Skrider de til handling? Bliver de nysgerrige? Hvordan reagerer de? (...)For at vi kan evaluere eleverne ens, selvom vi [lærere]som mennesker er forskellige, så har boardet lavet retningslinjer og forskellige barometre at vurdere ud fra, så vi har et fælles grundlag at bedømme ud fra.*

På trods af relationen til CBSE, der til dels har til formål afklare og systematisere ledelsesstrukturen på skolen, er det svært at afgøre hvem der træffer beslutningerne på skolen til hverdag. Samtlige lærere og Mothers refererer til Prabhuji som den øverste leder, men eftersom han lever en tilbagetrukket tilværelse i sin hytte i et lille skovområde på *ashram* og det meste af dagen er optaget af meditation, er han ikke leder i praktisk forstand. Det er ikke ham, der tilrettelægger undervisningen eller bestemmer hvornår der skal afholdes forældresamtaler. Der afholdes ingen formelle lærermøder, og det kan derfor synes som om ledelsesstrukturen er meget flad, og hver lærer er ansvarlig for sit eget fag eller klasse. I praksis synes skolehverdagen dog at fungere ved, at skoleforstanderinden Procheta og skolelederen Mukherjee går rundt blandt lærerne på gangene, giver beskeder og irettesætter dem enkeltvis hvis de elever de underviser eksempelvis klarer eksamen dårligt eller skaber uro. Derudover fungerer én af lærerne som koordinator for lærernes skemaer og én ashramit er ansvarlig for håndtering af skolepenge og udsendelse af breve til forældrene.

Skolen bygger altså på en velartikuleret ideologi, der adskiller sig markant fra det overskyggende fokus på eksamen og akademisk formåen i omkringliggende

landsbyskoler og større statsejede skoler i Indien. Samtidig er skolen en integreret del af det formelle skolesystem og har altså, på trods af sit ideologiske sigte, en objektiv realitet at forholde sig til. Ideologien er tilstedeværende i skolen og eksisterer som en underliggende retningslinje, men den er også rod til stor forvirring for både lærere og elever, der til tider har svært ved at integrere de to aspekter. I klasseværelset såvel som i frikvartererne forventes lærerne at fungere som både personlige rollemodeller, der drager omsorg og vejleder eleverne til at blive gode mennesker, og *samtidigt* forventes det, at de er fagligt funderede lærere, der er ansvarlige for, at eleverne får gode afgangseksaminer. Skolen har, som tidligere nævnt, en ideologi om at udligne forskelle og differentieringer (alle mennesker er lige uanset kaste, køn og race), men i hverdagspraksis i klasseværelset føler mange lærere sig nødsaget til at presse eleverne til at studere mere flittigt og skælde de mindre dygtige ud. Dermed implementerer lærerne en form for differentiering af eleverne. Denne differentiering understøttes af, at læreren annoncerer de bedste eksamensresultater hver 14. dag og skolen priser de dygtigste elever ved at fremhæve disse til morgensamlingerne. Uden for klasseværelset forsøger lærerne at genetablere lighed og at skabe sammenhold ved at lave fællesaktiviteter, deltage i gåture og have personlige samtaler med eleverne. I de ugentlige *Lifesearching Classes* undervises eleverne i vigtigheden af at styrke deres indre tro på sig selv og karriere, og jagten på gode karakterer omtales som noget overfladisk og materielt. Læreren befinder sig således i en kompleks position mellem skolens ideologiske forskrifter om vigtigheden af den indre dannelse, CBSE og forældrenes forventninger om at eleverne får de bedste karakterer. Det er oftest lærerne der får skylden, hvis eleverne får dårlige karakterer, fordi eleverne jo færdes i så harmonisk et miljø tæt på deres guru og vejleder Prabhuji. Derfor udgør de halvårlige, store eksaminer en stor stressfaktor for de fleste af lærerne.

Skolens ledelse tager afstand til fysisk afstraffelse og andre former for straf i klasseværelse såsom eftersidning og at blive smidt uden for døren. Kun få lærere føler imidlertid dette som en begrænsning i deres undervisning og henviser til, at de ved uoverensstemmelser forsøger at få eleven til at indse hendes egen fejl. Den indiske

sociolog Meenakshi Thapan har gjort feltarbejde på en Krisnamurti Foundation skole, der ligesom Shamayita Shikshangan bygger på et ideologisk filosofisk udgangspunkt dikteret af en guru (Thapan 2006:76-77), og også i hendes materiale eksisterer der en dobbelthed i forventninger og krav til lærerne. På Krisnamurti Foundation skolerne er der ligesom på Shamayita Shikshangan fokus på, at dannelse og den indre styrke er vigtigst, men op til eksamen er eleverne under stort pres for at få den højeste score, så de kan udmærke sig og dermed sikre en adgangsbillet til et prestigefyldt universitet. Et lignende paradoks kommer til udtryk ved de årlige sportsdage der, ligesom på Shamayita Shikshangan, tages meget alvorligt og ofte ender med at taberne går grædende derfra (Ibid:136-137). Denne dobbelthed i forventninger og krav til både lærere og elever afspejler en underliggende spænding mellem skolens ideologiske grundlag som en institution for nænsom vejledning af det indre menneske, og skolen som en uddannelsesinstitution med udstukne retningslinjer og eksamenskrav dikteret af CBSE. Derudover er der forældrene og eleverne selv der, på trods af stor respekt for ideologien, har bestemte forventninger til videre karriereforløb og økonomisk sikring.

PRÆSENTATION AF INFORMANTGRUPPER

Splittelsen mellem det ideologiske aspekt på skolen og hverdagspraksis afspejler sig både i elev- og i lærergruppen, hvorfor jeg nu vil redegøre for disse to informantgrupper. Afsnittet er ikke tænkt som en udtømmende redegørelse for hverken eleverne eller lærerne, men er snarere et indblik i hvilke tematikker der er på spil i de to grupper. Jeg vil i kapitel 3 diskutere gruppen ”Mothers”, hvorfor de ikke nævnes her.

ELEVERNE

Jeg har i dette speciale valgt at inddele eleverne i tre kategorier baseret på deres relation til skolen, til lærerne og til Mothers. Jeg har lavet denne analytiske inddeling, fordi den forholder sig til splittelsen mellem ideologien og skolens hverdagspraksis og udtrykker den vigtige rolle ideologien tillægges på skolen. Der er belæg for den analytiske

opdeling, fordi den relaterer sig til en emisk kategori om ”den idealistiske elev”, som både lærere og elever omtaler. De to andre kategorier er udtryk for kategoriseringer, som jeg har sporet i mine data. De tre kategorier har jeg valgt at kalde: *De idealistiske elever*, *De splittede elever*, og *De oprørske elever*. Inddelingen udgør ikke fastlåste kategorier, og det er vigtigt at have in mente, at mange elever skifter imellem disse kategorier og særligt bruger kategorien ”de idealistiske elever” taktisk i forhold til at opnå respekt og tillid fra lærerne. Over 60 procent (se bilag 2) af alle elever på skolen giver udtryk for, at det vigtigste de lærer på skolen er af moralsk dannende karakter. Netop derfor er disse grupperinger meningsfulde, fordi graden af tilhørsforhold til ideologien og det dannende aspekt i skolen er tilstedeværende i elevernes hverdag. Det er i forbindelse med elevgruppen vigtigt at pointere, at piger i alderen 16-18 år er en del af en særlig aldersgruppe af ”unge”. I antropologisk sammenhæng har studier af unge traditionelt anskuet ungdom som et særligt udviklingsstadie. En form for mellemstadie mellem det at være barn og blive voksen. I den forstand er ungdom snarere en bevægelse end en aldersgruppe for sig selv. I første halvdel af det 20. århundrede og frem er der imidlertid kommet et større fokus på at studere ungdom som en kulturel enhed i sig selv. Unge tilhører i den forstand en adskilt ungdomskultur med egne verdensopfattelser og værdier (Christiansen, Utas & Vigh 2006: 9-16). Ideen om at ungdom blot er et udviklingstrin fratager imidlertid unge et aktivt agensperspektiv, og gør det svært for dem at forhandle og ændre deres position. Et fokus på unge som en del af en bestemt ungdomskultur er også farligt, idet det kan foranledige til at anskue unge som en social og kulturel isoleret gruppe der svæver alene rundt som en boble i samfundet. Jeg vil derfor i min analyse af min unge informantgruppe holde fokus på både de måder de unge ser og forstår deres omverden på, og de måder hvorpå de er positionerede som skoleelever, familiemedlemmer og samfundsborgere. Dette fokus er inspireret af Cathrine Christiansen, Mats Utas og Henrik Vigh, der har beskæftiget sig med afrikanske unges måder at navigere i et liv med begrænsede muligheder (Ibid. 14-17).

DE IDEALISTISKE ELEVER

Det er kendetegnende for denne gruppe piger, at de selv aspirerer til at blive Mothers i den forstand, at de ønsker at leve et liv i Prabhuji's nærhed og at ofre materielle goder og begær til fordel for et beskedent liv i arbejdet med at forbedre fattige menneskers vilkår. Disse elever henviser til Prabhuji i næsten alle deres samtaler, skriver dagligt breve til ham og tilstræber at opnå et særligt intimt forhold til ham, hvor kulminationen er at blive udnævnt som *hengiven* af Prabhuji selv. Denne udnævnelse er en mindre rituel ceremoni, og to af pigerne i min informantgruppe har modtaget den ære. Selvom disse piger er optagede af deres eksamensresultater og deltager i det kollektive hysteri op til eksamensperioder, fremhæver de ideologien som det væsentligste element af deres uddannelse:

"Prabhuji siger: 'I kommer i skole med bøger, men min skole er uden bøger og uden eksamen. Den er kærlighed'. Her skal du lære Prabhuji's ideologi, og du skal sprede den og fortælle det til alle mennesker, der ikke kender Prabhuji. Det er det vigtigste for mig: at sprede Prabhuji's ord til hvert et hjørne af verden" (Mouli, 17-årig hostelev).

Mouli er en idealistisk elev og er blevet udnævnt til *hengiven* af Prabhuji i en alder af 14 år. Hun er ikke særlig dygtig til skolearbejde, hvilket stresser hende i forhold til hendes forældres forventninger, men over for mig fremhævede hun ofte sit særlige forhold til Prabhuji som en slags kompensation. Det er også bemærkelsesværdigt, at hun i citatet fremhæver, at der ikke er nogen eksamen i Prabhuji's skole, eftersom det jo ikke er sandt i konkret forstand. Det at have et særligt forhold til Prabhuji bliver ofte brugt som et særligt ekskluderende fællesskab af denne gruppe elever, der taler nedladende om de af deres klassekammerater, der ikke tror på Prabhuji:

"Dem der ikke tror på Prabhuji, men kun vil være her for at gå i skole, de er verdens mest åndssvage elever. At få tilbudt så meget kærlighed og så bare tabe det hele på gulvet [fnyser hånligt]. Prabhuji er en direkte gud, og vi har bare at forstå ham. Hvis nogen siger noget dårligt om det her sted, så er de dumme, de forstår ikke værdien af Prabhuji" (Mumpeshingho, 18-årig hostelev).

Mumpesingho er en leder i sin klasse og udmærker sig både i skolearbejde og i sportsaktiviteter. Som citatet antyder, bliver relationen til Prabhuji en markør for hvem der er ”inde”, og hvem der er ”ude” i Mumpesinghos vennegruppe. Udtalelsen viser desuden, hvordan Prabhujis ideologi bruges på en noget anden og konkret måde, end den måske er tiltænkt. Ifølge Prabhuji skal der være plads til alle trosretninger, og han ønsker ikke at tvinge nogen til at følge ham, men han bruges her i en form for ekskluderende sladder, hvor pigerne konkurrerer om at være mest idealistiske. Ideologien udgør blandt disse elever en meget stærk tilknytning, der går på tværs af kaste og forældres religiøse tilhørsforhold og indkomst. Jeg ledte under hele feltarbejdet efter fællestræk for denne gruppe elever, men kan konstatere at det både er piger der er kommet til skolen i en sen som i en tidlig alder, tilhører høj- og lavkaste, og med velhavende såvel som meget fattige forældre.

DE SPLITTEDE ELEVER

Denne kategori dækker over de piger der er interesserede i ideologien, men som har lige så stort fokus på livet uden for skolen med venner, sladder og biograffilm. Det er kendetegnende for disse piger, at de ser op til de idealistiske elever, men at de ikke føler, at de kan rumme og udleve ideologien til fulde. Som nedenstående citat af Paramita viser, oplever mange af dem problemer med at forene Prabhujis ideologi med deres hverdag:

Den type mentalitet der eksisterer på Shamayita Shikshangan er god for alle piger ... men ikke alle pigerne har evnerne til at forstå og værdsætte det. Nogle gange ... de ideer ... hvad Prabhuji siger og tænker, det er rigtig godt, men det er også svært at forholde sig til denne meget højtudviklede og abstrakte tænkning. Det er svært at opretholde hans ideologi i ethvert aspekt af livet. Jeg håber, at jeg kan gøre det bedre i fremtiden, men som det er nu, kan jeg ikke praktisere alt [hvad han siger] i mit liv. Især fordi vi er i ét miljø derhjemme og et helt andet i skolen. Her er en højt udviklet filosofi og et helt andet sprog end derhjemme” (Paramita, 18-årig dagelev).

Paramita er en meget intelligent og populær pige, som samtidig er ordensduks i sin klasse. Lærerne og Mothers fremhæver hende ofte som en særlig eksemplarisk elev, men hun er, som citatet antyder, selv i tvivl om hun kan udleve de idealer Prabhuji foreskriver. Hun har i al hemmelighed en kæreste i nabolandsbyen, og hun føler sig splittet mellem det ideal hun møder på skolen og mødet med jævnaldrende i landsbyen, der har kærester eller er gift. Hun drømmer om de kulørte Bollywoodfilmstjerner i sin fritid, men det tør hun ikke fortælle nogen på skolen, hvor den slags film er bandlyst. Mange af pigerne i denne gruppe opfører sig umiddelbart som de idealistiske elever, men efter flere interviews og mange samtaler røbede de i al hemmelighed deres interesser, der er i konflikt med skolens idealer.

DE OPRØRSKE ELEVER

Pigerne i denne kategori tager alle sammen, af forskellige grunde, afstand til skolen og dens ideologi og længes efter at komme videre i uddannelsessystemet og forlade Shamayita Shikshangan. Det er typisk for de piger jeg har tildelt denne kategori, at de føler sig som et mindretal, og de omtaler ofte deres klassekammerater som en stor homogen gruppe i modsætning til dem selv. Dette på trods af at fem ud af de 20 piger i min informantgruppe tilhører denne kategori. Dette skyldes til dels, at pigerne er meget bange for at blive smidt ud af skolen, hvis der er nogen der opdager deres oprørske følelser mod skolens ideologi. De var derfor meget hemmelighedsfulde omkring det, og de gav alle udtryk for, at de spiller skuespil for ikke at blive mobbet af deres klassekammerater og udleveret til lærerne. Det er derfor kun to ud af de fem piger, der kender til hinandens modstand mod ideologien.

Jeg glæder mig sådan til at komme væk, jeg kan snart ikke holde det ud mere. Det er så hårdt ikke at kunne dele sine tanker og følelser med nogen. Der er så mange begrænsninger her. Vi må ikke bruge internettet og skrive mails ellers søge efter nye sange og film, og vi må ikke se fjernsyn eller film eller bære neglelak. Altid begrænsninger. Altid bare bede til Prabhuji ... Du

[henvendt til mig] siger, at du vil interviewe alle i 10. og 11. klasse, men det er ikke nødvendigt med mange interviews, for pigerne vil sige præcis det samme: åh Mothers elsker os, Prabhuji er vores eneste styrke, med ham kan vi klare alt. Bla bla bla ... Jeg er en moderne pige. Jeg går i miniskirt derhjemme og drikker drinks. Går på McDonald's og i shoppingsmalls (Ruhi, 17-årig hostelelev).

Ovenstående citat stammer fra Ruhi, som brød ud i tårer første gang jeg talte med hende på tomandshånd. Som citatet giver udtryk for, lever Ruhi med et stort pres. Hun føler sig alene og isoleret og tør ikke dele sine tanker med nogen af frygt for, at det bliver fortalt videre til Mothers og lærerne. Ruhi bor på Viyani hostel og har gjort det siden hun var otte år. Som den eneste pige kommer hun fra en storby langt væk, Mumbai, og er blevet sendt til skolen, fordi hendes forældre blev skilt og ingen ville tage sig af hende. Referencerne til at hun ”drikker drinks” og ”går i miniskirt” derhjemme henviser til den årlige sommerferie, hvor hun får lov at rejse til Mumbai og bo hos sin far i to uger. Ruhi er ligesom de andre piger i denne gruppe meget optagede af de forbud der er på skolen om ikke at gå dristigt klædt og undgå fornøjelser som Bollywoodfilm og musik. Disse piger føler sig begrænsede og oplever skolen som et fængsel.

Udover at fungere som en indsigt i hvilke problematikker og spændinger der eksisterer på skolen, er det mit formål, at inddelingen af eleverne i ovenstående kategorier skal lette forståelsen i de følgende analyseafsnit i specialet.

LÆRERSTABEN

Inspireret af Thapan, har jeg inddelt mine informanter i lærerstaben i tre kategorier (2006:84-85,92-98). De tre kategorier er af overordnet karakter, og mange lærere deler synspunkter med hinanden på tværs af grupperne. Når jeg alligevel har lavet denne inddeling, er det fordi den illustrerer lærernes forskellige ideologiske tilknytninger til skolen, og den deraf affødte spænding der eksisterer i uddannelsesstrategierne på skolen, ideologien og det rum lærerne skal manøvre rundt i. De tre overordnede kategorier har jeg valgt at kalde: *De idealistiske lærere*, *De professionelle ideologer*, og *De professionelle lærere*.

DE IDEALISTISKE LÆRERE

Kategorien af idealistiske lærere udgør cirka en tredjedel af lærerstaben på Shamayita Shikshangan og deres hovedambition med skolen er at skabe grobund for, at eleverne kan ”finde deres egen sti i livet” og ”finde styrke til at realisere sig selv igennem Prabhujis ideologi”. En del af *Mothers* underviser på skolen, og de tilhører denne kategori. Men der er også andre lærere end Mothers, der kan kategoriseres som idealistiske. Det kan de blandt andet fordi, de ikke ønsker at modtage løn, men påpeger at arbejdet bærer lønnen i sig selv. De bor på ashrammet og får kost og logi for deres arbejde. De idealistiske lærere stiller meget høje krav til lærergerningen og ser det som en af de ypperste gerninger i livet, fordi de har mulighed for at vejlede eleverne i en af de faser ”hvor de udvikler sig hurtigt og finder sig selv”. Som citatet af Orun Babu der er en 70-årig lærer og ashramit, der altid er klædt i lange hvide kjortler antyder, skal læreren være mere end en faglig person i forhold til eleverne:

Mange lærere nu om dage er professionelle, men jeg tror du er enig med mig i, at sådan er lærergerningen ikke tænkt. En lærer skal lære fra sig af hjertet, ikke for at tjene penge. Der er fire præmisser for at en lærer er god. En lærer skal være intelligent, han skal have vitalitet og livskraft således, at han kan fungere som et levende godt eksempel for sine elever. Han skal være en inspirerende guide, for elever imiterer hvad de ser..et, to, for det tredje skal han have mod. Mod. Hvis lærere ikke er optimistiske eller modige ... han skal have mod, så han er et inspirerende forbillede eleverne kan imitere.. Kærlig, han skal være kærlig, det er meget vigtigt. Det betyder, at læreren skal være forstående og sympatisk, han skal fornemme eleverne, hvad de har brug for, hvad de ønsker (Orun Babu, idealistisk lærer).

Det gennemgående tema i Orun Babus udtalelse er, at læreren skal være en rollemodel. Det er typisk for disse lærere, at de føler, at eleverne lærer Prabhujis ideologi alene ved at være sammen med nogen der praktiserer den, og ved at *imitere* den adfærd de ser. I forhold til praksis i klasseværelset oplever mange af disse lærere problemer, når der for eksempel er uro. De ønsker ikke at håndhæve noget autoritativt forhold over for eleverne og henviser til at eleverne selv bør indse, at det er forkert at skabe uro. Nogle elever har gennemskuet denne adfærd og bruger det taktisk i forhold til at undgå at lave

lektier og undskyldte deres larm med henvisning til indre problemer. Mange af eleverne har dog særlig stor respekt for disse lærere, fordi de anskues som i tættere forbindelse med Prabhujī.

DE PROFESSIONELLE IDEOLOGER

Denne kategori af lærere er professionel i den forstand at disse lærere får løn, men samtidig er de meget interesserede i ideologien. Disse lærere deltager ofte ved de ugentlige meditationssessioner, hvor båndoptagelser af Prabhujis tidligere taler afspilles og diskuteres, og de prøver at inkorporere ideologien i deres undervisning. Mange af dem oplever dog problemer med at kombinere undervisningsplanen med ideologien. Nedenstående citat er fra Shantine, en frembrusende og smilende kvinde, der har været ansat i ni år. Citatet illustrer den splittelse hun føler i forhold til at følge en bestemt undervisningsplan og samtidig levne plads til dannelse af elevernes moral:

Jeg underviser selv kun i engelsk, men i nogle af mine timer prøver jeg at lave små diskussioner om moral. Måske på den måde fletter jeg nogle dilemmaer ind i undervisningen, som eleverne skal tage stilling til. Vi har også debatter og korte konkurrencer i artikelskrivning... eller jeg spørger dem: "Hvad har I lært i Life Searching Class?" og beder dem fortælle det med andre ord... deres egne ord. Men faktisk har jeg ikke meget tid til det på grund af skolearbejde... det pensum jeg skal igennem (Shantine, professionel ideolog).

Det er bemærkelsesværdigt, at Shantine siger, at hun *kun* underviser i engelsk. Dermed antyder hun det hierarki der eksisterer på skolen. *Life Searching Class* og dannelse i moral er det vigtigste i henhold til Prabhujis filosofi, og de andre akademiske fag er sekundære. Shantine siger, at hun prøver at inkludere Prabhujis filosofi i undervisningen men ikke evner det på grund af tidspres. Det er et gennemgående argument, som flere professionelle ideologer har brugt. Selvom de ikke alle er fuldstændigt overbevidste om Prabhujis ideologi, er det kendetegnende for dem alle, at de føler, at de *burde* henvise mere til at hans ideologi i undervisningen.

DE PROFESSIONELLE LÆRERE

Drivkraften for de *professionelle lærere* er ”at vække elevernes interesse i deres fag” og at ”forberede eleverne til videre studier”, som en lærer formulerer det. Det er karakteristisk, at disse lærere i mine interviews helt undlod at omtale Prabhuji. Der er ingen der kritiserer ideologien eller har turdet gøre det eksplicit overfor mig. Det er dog udtalt, at denne kategori af lærere mener, at ideologien på skolen ikke matcher elevernes alder, og giver udtryk for kravet på hostel om daglig meditation fra kl. 4 om morgenen er for strengt. Som Debdatta, en ung ambitiøs og nyankommen lærer, hviskende fortalte mig midt i et interview:

Jeg ved ikke hvor længe de [eleverne] vil blive ved at kunne klare det ... de gør deres bedste. Men... ikke alle mennesker kan overholde så meget disciplin. Der er ingen tv, ingen underholdning undtagen de religiøse "functions". Men alle vil gerne have en form for underholdning! Men de [eleverne] skal bare studere og meditere. Hvor lang tid vil de kunne fortsætte på den måde? Det tænker jeg. For jeg ville ikke kunne holde det ud (Debdatta, professionel lærer).

Disse lærere deltager aldrig i de ugentlige meditationssessioner og ytrer intet ønske om at komme i audiens hos Prabhuji. På trods af denne afstandstagen til ideologien blev Debdatta, i den tid jeg var på skolen, forfremmet til koordinater for lærernes skema og fravær. Hendes manglende ideologiske tilhørsforhold var dermed ikke en hindring for hendes autoritet på skolen. De professionelle lærere og de ideologiske lærere underviser i de samme fag med *Life Searching Class* som den eneste undtagelse. Det er kun Mothers eller de ideologiske lærere der underviser i det fag.

Ligesom i tilfældet med eleverne fungerer inddelingen af lærerne i ovenstående kategorier, som en indsigt i hvilke problematikker og spændinger der eksisterer på skolen, og det er derudover min hensigt, at inddelingen skal lette forståelsen i analysekapitlerne i specialet.

Jeg vil i det følgende ved en gennemgang af skolens organisation og rutine vise hvilke institutionelle greb skolen benytter sig af, og hvordan den derved har meget tilfælles med det, som Goffman kalder *totale institutioner* (1967). I Goffmans analyse er fængsler, mentale hospitaler og militærlejre eksempler på totale institutioner, der blandt andet igennem *isolation, neutralisering og standardisering* sikrer sin egen overlevelse og funktion (Goffman 1967:11-32). Det er på ingen måde min pointe at sammenstille skolen med et fængsel eller et hospital, men blot at fremhæve hvordan Shamayita Shikshangan gør brug af de samme logikker nemlig; isolation, neutralisering og standardisering. Skolen gør det dog på en anden og mindre kategorisk og barsk måde end ved de totale institutioner, som Goffman taler om. Som jeg har argumenteret for ovenfor, er det *ikke* mit argument, at skolen er en isoleret institution, men tværtimod er dynamisk og er i relation til det omkringliggende samfund. Men Shamayita Shikshangan *isolerer* alligevel eleverne ved at gøre skolen til et sted med andre rutiner og regler for opførsel og disciplin end de der eksisterer uden for skolen. På grund af Prabhuji's ideologi om lighed mellem kaste og køn, forsøger skolen at *neutralisere* elevernes sociale identiteter, så de kan indgå i et ligeværdigt forhold i skolen, og i relationer som ville være utænkelige uden for skolens mure. Endeligt *standardiseres* pigerne på skolen i den forstand, at de bliver tildelt rollen som elever og på den måde kommer til at fungere som en overordnet homogen gruppe, der hierarkisk er underordnet kategorien lærer. Koblingen mellem totale institutioner og skolen er ikke ny (se blandt andre Benei 2008:246-248, Gilliam 2009:56-57, Gilliam 2010:156-157), men grunden til at jeg fremhæver den her er, at det illustrerer hvordan den specifikke skole Shamayita Shikshangan og den umiddelbart unikke ideologi relaterer sig til institutionelle logikker generelt. Derudover viser skolens brug af ovenstående institutionelle greb, at den har samme grundlæggende formål som totale institutioner; nemlig at transformere og ændre eleverne i forhold til et bestemt ideal.

Den daglige rutine på skolen starter for de piger der bor på hostel med morgenbøn og meditation klokken halv fem om morgenen. Klokken halv otte er der en 20 minutters

Prathna, som er en meget formel morgensamling for såvel hostel- som dagelever. Eleverne står i snorlige rækker på græsplænen foran skolen indgang, og lærerne og de ældste elever sætter en stor dyd i at korrigere de mindre elever. Det foregår eksempelvis ved at rette deres kropsholdning, kommentere deres skoleuniform og tysse på dem. Til morgensamlingen synges der, og elever fra seniorklasserne er på skift ansvarlige for et kort oplæg, der for eksempel kan være recitering af indiske digte eller tanker omkring Prabhujis filosofi. Hvis der har været afholdt eksaminer udnævnes de elever, der har klaret sig bedst, og de modtager klapsalver. Denne form for disciplineret morgensamling med sang og bøn går igen i RSS-skoler og i mange offentlige skoler, hvor sangene og bønnerne har mere national karakter (Benei 2008:38-39, Froerer 1997:11). Klokkeren 8 starter undervisningen i klasseværelserne, som fortsætter til klokken halv to med flere indlagte pauser og en lang formiddagspause klokken ti, hvor dageleverne spiser deres medbragte morgenmad, og hosteleverne går tilbage til hostel for at spise morgenmad. Derefter er der igen undervisning til klokken to, hvor der er frokost for hosteleverne. Hostelpigerne sover efter frokosten en eftermiddagslur, hvorefter der er forskellige sportsarrangementer på skolens grønne område. De fleste hostelpiger i min informantgruppe foretrak dog at gå ture i små grupper og sladre med hinanden. De er selv ansvarlige for at vaske deres tøj og gøre rent på deres værelser, og det bliver ofte gjort på dette tidspunkt eller før skolestart. Mellem fem og seks er der aftenbøn og meditation. Senere på aftenen er der tre timers tvungen lektielæsning for hostelpigerne, hvilket foregår i klasselokalerne hvor en gruppe lærerne og Mothers står til rådighed. Endeligt er der aftensmad omkring klokken ti, hvorefter hostelpigernes dag er slut. Underholdning som fjernsyn, popmusik, internet og ungdomsblade bliver anset som forstyrrende elementer for unge mennesker og er derfor forbudt på skolen og på hostel. Denne faste strukturering af hverdagen kan anskues som en måde at skabe en anderledes ramme for elevernes samvær og daglige liv på og fungerer på den måde som en *isolation* fra det liv der foregår uden for skolen. Dette gælder i høj grad for hosteleverne, men også til dels for dageleverne, da de forskellige forbud og den skemalagte styring af dagen også gælder for dem, når de opholder sig på skolens område.

Dageleverne hverdag ser lidt anderledes ud og er knap så skemalagt. Efter skole tager de hjem for at spise frokost. Derhjemme skal de fleste hjælpe til med at lave mad, hente vand og passe mindre søskende og andre familiemedlemmer. De fleste af pigerne får lov til at være sammen med andre veninder om eftermiddagen, og læser lektier om aftenen efter aftensmaden, som typisk indtages omkring klokken halv ti. De færreste af dageleverne mediterer derhjemme og der er, i modsætning til hostel, små hinduistiske husaltre i næsten alle dagelevernes hjem.

Alle elever på Shamayita Shikshangan bliver i løbet af deres første uger på skolen inddelt i fire huse: *Niragjena*, *Srija*, *Sammanita* og *Baitanik*²³. Formålet med de fire huse er først og fremmest af organisatorisk karakter. I hvert hus er der et udvalg bestående af særlige ordensdukse, to fra hvert klassetrin, der er ansvarlige for at opholde ro og orden i deres respektive klasser i såvel klasseværelset som udenfor til morgensamling, i frikvartererne og til større arrangementer. Ved sportslige arrangementer, danseopvisninger, og andre konkurrencer kæmper husene mod hinanden, og ved enden af hvert skoleår kåres et hus til årets samlede vinder. Med i bedømmelsen, som afgøres af et panel af lærerne, hører også point for generel flid og ordenssans i løbet af året. Hver gang en ny elev starter på Shamayita Shikshangan, tildeler en gruppe af lærere eleven et hus. Det tilstræbes, at der i hver hus forefindes piger der er dygtige til sport, dans, musik, digtning og recitering, således at alle husene har en fair chance for at vinde i de mange forskellige konkurrencer i løbet af året. Lærerne er tilknyttet hver deres huse, hvilket bliver tydeligt til især de store sportsbegivenheder, hvor lærerne henholdsvis jubler og beklager sig alt efter hvordan det går for deres hus. Eleverne opfordres igennem dette system til at holde øje med hinandens opførsel, eftersom det kan have afgørende betydning for om de vinder den prestige, som titlen som årets vinder medfører. Det resulterer i, at der som regel er en høj grad af disciplin og orden i klasseværelset og til morgensamlingerne. Mange elever

²³ Navnene kan på dansk oversættes til: tilbedelse (af Gud), at skabe, forenet (i fællesskab) og et offer (i rituel betydning).

kommer med irettesættende bemærkninger til hinanden og nogle elever giver udtryk for, at det føles som om ”der er spioner, der holder øje med dem” og rapporterer deres opførsel og udtalelser til lærere tilknyttet deres hus. Systemet kreerer på den måde altså også mistro samt en vis utryghed blandt eleverne. De fire huse sammensættes på tværs af alder og kaste, og elevernes sociale identiteter neutraliseres dermed, og de bliver en *standardiseret* gruppe med differentieringer efter huse. I elevgruppen sker der yderligere en differentiering i forhold til kategorier om ”de dygtige elever”, der klarer sig godt ved sportsstævner eller er gode til akademiske fag og dårlige elever, der svigter holdet eller ”huset” og taber.

Igennem min sammenligning med Goffmans begreb om totale institutioner er det ikke min hensigt at vise, at skolen ikke kan være et godt sted at være, og at lærerne og ledelsen på skolen ikke har de bedste intentioner med skolen, men blot at pointere at man ved at se på de tre institutionelle greb: isolation, neutralisering og standardisering opdager, at skolen har samme grundlæggende formål som de totale institutioner, nemlig at disciplinere og transformere eleverne til et bestemt ideal. Eleverne er ikke som i totale institutioner, såsom fængsler og hospitaler, en særligt udvalgt eller syg gruppe, men de udgør en særlig børne- og ungdomsgruppe som af Shamayita Shikshangan anses som ”ufuldendte” og derfor har brug for en særlig disciplinering og socialisering for at begå sig i samfundet.

Jeg har med udgangspunkt i Goffman vist, at skolens organisation og institutionelle greb har et opdragende og transformerende formål, og jeg vil nu vise hvordan, de fysiske rammer for undervisningen og samværet på skolen også guider og dikterer samværet og har et opdragende formål.

STED, RUM OG DANNEELSE

Shamayita Shikshangan rejser sig som en mægtig hvidkalket bygning i den lille støvede landsby Amarkanan og nærmest stråler af fremskridt og muligheder. Det er tydeligt, at stedets bestyrere ikklædt hvide sarier i samspil med de sirligt arrangerede rosenhaver, der er indhegnet bag høje mure, søger at udskille sig fra landsbyens larmende tebutikker, knallertos og gøende hunde. Det

ligner kort sagt en oase af ro, renhed og frem for alt håbet om en anden fremtid.

(Uddrag af feltarbejdsnoter d.6.9.2009).

Skolen udgør en institutionel kontekst som danner rammen for en stor del af elevernes hverdag. Inspireret af de danske antropologer og børneforskere Eva Gulløv & Susanne Højlund er mit udgangspunkt, at skolen ikke kun er en fysisk ramme for undervisning, men også et symbolsk rum (Gulløv & Højlund 2006,2003). I dette rum er forestillinger om *det gode læringsmiljø* og *den gode elev* en del af selve bygningen, de fysiske genstande på skolen og hverdagsrutinerne. På den måde er skolens indretning afgørende for, hvordan eleverne og lærerne interagerer og forholder sig til hinanden. Indretningen og de sociale symboler²⁴ der forefindes i skolen kan understøtte eller udfordre skolens idealer, og et fokus på dette rum er derfor min indgang til at analysere de magtrelationer, aktørpositioner og handlemuligheder der er på skolen. På trods af den definerende kraft jeg i den forstand tillægger *rummet*, er min tilgang til skolens institutionelle ramme, at eleverne og lærerne selv er en del af det sociale rum og er aktive medskabere af dette rum i kraft af deres interaktion med tingene, og måderne de forholder sig til dem på. De fysiske omgivelser er på den måde ikke determinerende for eleverne og lærernes handlinger, men en omstændighed indlejret i praksis (Gilliam 2009:53-55, Gulløv & Højlund 2006:131,141, Gulløv & Højlund 2003:348).

Som det indledende citat antyder, adskiller Shamayita Shikshangan sig markant fra sine omgivelser. Den store hvide skolebygning troner majestætisk i den lille landsby, og det er let at forestille sig, at børn der arbejder i markerne omkring skolen har en vis ærefrygt for stedet og måske selv drømmer om at gå der. Skolen er bygget i mursten og har betonstøbte gulve. Derudover er der plantet blomsterhaver rundt om hele skolens område. På den måde adskiller bygningen sig fra andre huse i landsbyen, som hyppigst

²⁴ Et socialt symbol kan i denne sammenhæng for eksempel være en pegepind i klasseværelset.

er bygget i ler med halmtag. Den prioritet rosenhaver og anden beplantning har på stedet, henleder opmærksomhed på forestillinger om, at elever trives bedre i tæt harmoni med naturen. I kunstundervisningen opfordres eleverne til at lade sig inspirere af den omgivende natur, og om eftermiddagen opfordres eleverne til at gå solnedgangsture og bruge naturen som udgangspunkt for en meditationstilstand. Skolen som sted rummer på den måde forestillinger om, hvordan elevernes udfoldelsesmuligheder blandt træer og solnedgang understøtter deres personlige dannelse (Gulløv & Højlund 2006:140).

Ved skoleindgangen er der en stor, tung gitterport, som overvåges af en sikkerhedsvagt. Umiddelbart efter indgangen ligger skoleforstanderindens kontor. Derinde pryder medaljer og præmier, som skolen har vundet, væggene. Stole er sat op på række foran kontorpladsen parate til lærere, forældre og elever der har et ærinde derinde. Der er et toilet og som det eneste lokale, udover computerlokalet, er der en computer. Ved siden af inspektørens kontor er lærerværelset, som er samme størrelse som skoleinspektørens kontor. Derinde er stemningen knap så andægtig. Bøger og stile ligger i store bunker på bordet og på gulvet. Centralt i rummet står et stort bord som lærerne sidder rundt om. I pauserne er lærerne næsten altid fordybede i at rette opgaver eller læse i bøger. Der er påfaldende stille og de fleste samtaler foregår til og fra timerne. Der er ingen dør ind til lokalet, men eleverne går aldrig direkte derind, de står ca. en halv meter fra indgangen og kalder på den lærer, de har brug for at tale med.

Skolens lange hvidkalkede gange er, som tidligere nævnt, udsmykket med indrammede citater af Prabhujī og store plancher med moralske pointer og historier, lavet af de ældste elever. Lærerne og Mothers fremhæver ofte kvaliteten af såvel indholdet som den kunstneriske udførelse af plancherne, og plancherne synes at fungere som såvel udtryk for skolens ideologi som udstilling af de dygtigste elevers færdigheder. I alle klasseværelserne står katedret forrest, i midten af lokalet og næsten to meter foran eleverne skrivepulte. Eleverne sidder på lange stolebænke med plads til fem-seks elever på hver række. I de fleste klasselokaler er der ingen stol til læreren, som derfor står op.

Ofte har læreren alligevel brug for at sidde ned og eleverne kappes om, at få lov at hente en stol. Eleverne tiltaler læreren ved efternavn og med titlen Sir, Mrs. eller ”Mother”. De bedes rejse sig op, når de svarer på et spørgsmål eller stiller et, men overholder langt fra denne regel altid. Undervisningstimerne er inddelt i enheder af 40 minutter. Der er ingen klokke der ringer ud og ind, så det er elevernes og lærerens ansvar at holde styr på tiden i løbet af dagen. Hver klasse har et bestemt lokale hvor stort set al deres undervisning foregår, og en ny time markeres ved at en ny lærer træder ind i lokalet.

Som Gilliam har pointeret, organiserer skolen både tid, rum og mennesker, ved at bestemme elevernes placering på skolen, inddele dem i klasser og have bestemte forskrifter for hvilken adfærd der er tilladt. (Gilliam 2009:79). Denne organisering understøtter den disciplinering, som både de ideologiske og de professionelle lærere fremhæver som central i dannelsen.

Skolens fysiske rammer og selve indretningen kan, som Gulløv & Højlund har pointeret, ses som et udtryk for intentioner og forestillinger om mennesker og deres samspil. Indretningen *guider* på den måde samværet i bestemte retninger og har indflydelse på de valg og værdisætninger der foretages bevidst og ubevidst. Ethvert sted har indbyggede hierarkier og kriterier for anerkendelse, som ligger lejret i stedets praktikker og rationaler (Gulløv & Højlund 2006:136,137). Der er flere dominansrelationer at spore i den ovenfor beskrevne indretning. Skoleforstanderinden rangerer højest; hendes kontor er størst, hun har flest privilegier (eget toilet og egen computer), og hun omgiver sig med de præmier skolen har modtaget. Elever kommer og går, men præmierne består og synes at være hendes fortjeneste. Hun er skolens ansigt udadtil og det allerførste man møder eller skal forbi, hvis man skal ind på skolen. Der er også et klart autoritetsforhold mellem lærere og elever. Der undervises i fugleperspektiv i og med, at læreren står op det meste af tiden, og det er læreren der definerer bestemte spørgsmål og eleverne der svarer. Læreren tiltales med efternavn, mens eleverne tiltales med fornavn. Selvom der ikke er nogen fysisk afgrænsning mellem gangen og lærerværelset respekterer eleverne, at der et særligt rum, som ikke må forstyrres uden

tilladelse. De forstår, at lærerne har en anden status og funktion end dem. Eleverne synes at være lavest i hierarkiet. De kan ikke, ligesom lærerne, bevæge sig frit i alle skolens lokaler, men skal bede om tilladelse til at komme ind på lærerværelset, computerlokalet og biblioteket. De sidder på bænke i stedet for på stole og deler store fælles toiletter i modsætning til lærerne, der har private toiletter i forlængelse af lærerværelset. Selvom eleverne ikke omtalte dette hierarki over for mig og svarede, at det var ”naturligt” og ”selvfølgelig”, når jeg spurgte dem ind til det hierarkiske forhold, så er jeg enig med Gilliam i, at elever opfanger de mønstre der ligger bag skolens indretning og struktur, og at de observerer og konkluderer på baggrund af de beskeder om kategorier og status, som ligger gemt i de fysiske omgivelser (Gilliam 2009:81-82). Igennem sådanne erfaringer, som oftest foregår ubevidst, lærer eleverne hvilken position de har på skolen, og den erfaring bliver medstrukturerende i deres selvopfattelse.

Umiddelbart efterlader dette hierarki ikke mange forskellige handlemuligheder for eleverne. Det kan synes som om, at de skal efterleve et særligt ideal; være stille, adlyde læreren, og dygtiggøre sig inden for bestemte discipliner. Men hvis vi fokuserer på det dannelsesideal, som jeg har redegjort for ovenfor, åbnes dette perspektiv op. Det artikulerede formål med skolen er ikke, at eleverne alene skal tilegne sig veldefinerede akademiske færdigheder. Skolen ønsker at danne ”gode mennesker”, og at eleverne skal finde deres *egen* sti i livet. Som jeg vil uddybe i afsnittet ”Idealet om det gode menneske” er et vist element af disciplinering ifølge størstedelen af lærerne nødvendigt netop for at hjælpe eleverne med at finde deres egen sti i livet. Et disciplineret liv betyder i den sammenhæng et liv der er rutinelagt, hvor man lærer at passe tiden og lærer at samarbejde og indordne sig. På den måde vil de fleste lærere argumentere for, at disciplinering netop giver eleverne handlemuligheder, fordi det på længere sigt giver dem mulighed for at få et rent sind og dermed finde deres egen styrke og realisere sig selv. Skolen indretning og struktur indeholder altså visioner om dannelse, socialisering, læring og disse visioner bygger på et ideologisk grundlag: Prabhuji's filosofi. Rosenhaverne og de grønne områder omkring skolebygningen opfordrer også, som jeg

indledningsvist nævnte, til personlig fordybelse, og autoritetsforholdet ophæves midlertidigt i disse rum udenfor. Skolens fysiske omgivelser afspejler således både bestemte aktørpositioner og hierarkier, men rummer samtidig steder hvor autoritetsforholdene ophæves og hvor eleverne har andre handlemuligheder. Eleverne kan også vælge at bryde med forskrifterne i et bestemt rum ved for eksempel at lade være med at rejse sig, når de skal svare på et spørgsmål eller kalde læreren ved fornavn. Men det er ikke nogen reel form for handlefrihed, for selvom lærerne ikke må afstraffe²⁵ eleverne, så har de alligevel en væsentlig magt til at irettesætte og korrigere elevernes opførsel, fordi det er dem, der evaluerer eleverne. Hvert halvår skal klasselærerne i samråd med skoleforstanderinden udfylde evalueringsskemaer om eleverne. I disse skemaer er der kategorier om hvert fag, men den største blok hedder *personlig udvikling* og omfatter egenskaberne: høflighed, tillidsfuldhed, omhyggelighed, renlighed, punktlighed, initiativrighed, omsorgsfuldhed, evne til at dele med andre, respekt for andres ejendele og selvbeherskelse. Lærerne skal vurdere elevernes egenskaber i forhold til ovenstående ud fra tre barometre: ideel, middel og forbedring nødvendig. Hvis elever scorer mange `forbedring nødvendig` indkaldes deres forældre til samtale, og der skrives breve hjem. Det er en form for afstraffelse, som mange elever frygter, eftersom det er en stor økonomisk satsning for forældrene at sende deres pige i skole, og de derfor ikke ønsker ”nogle problemer med hende”, ligesom de fleste piger er bange for at skuffe deres forældre.

Indretningen og rummet på skolen har altså en opdragende effekt på elevernes adfærd, og selvom det ikke er tilladt at afstraffe eleverne konkret, har lærerne alligevel en væsentlig evaluerende magt i forhold til eleverne, som oftest afstedkommer, at eleverne adlyder dem. Selvom lærerne på Shamayita Shikshangan arbejder ud fra en tanke om, at de igennem deres undervisning kan skabe og danne eleverne i et bestemt billede, så er

²⁵ Såsom eftersidning og at smide eleverne uden for døren.

læring ikke en nødvendig konsekvens af intentionel undervisning. Det vil sige, at eleverne ikke nødvendigvis kun opfanger det sagte i en undervisningssituation, men også tillægger rummet og de indlejrede hierarkier stor betydning. Læring er i den kontekst ikke en proces, der alene finder sted i en individuel bevidsthed, men derimod en proces, der finder sted igennem deltagelse i social praksis, og det er derfor vigtigt at have fokus på rammerne for den sociale praksis og læring på skolen (Lave & Wenger 2003).

KONKLUSION

Jeg har i det ovenstående redegjort for det ideologiske udgangspunkt for skolens samt for den praktiske organisation og hverdagsrutine. Jeg har introduceret de forskellige hovedaktører på skolen og diskuteret de metodiske udfordringer i min datagenerering. Hermed håber jeg at have skabt en fornemmelse for felten og en kontekstuel forståelse for de rammer skolelivet udspiller sig inden for og uden for. Derudover har jeg vist hvilke institutionelle greb, skolen har til fælles med totale institutioner samt at dette viser skolens transformerende formål. Endeligt har jeg analyseret hvordan skolen fungerer som fysisk rum, og hvordan de indlejrede hierarkier og ideer om den gode elev og lærer både åbner op for og problematiserer formidlingen af dannelsesidealet.

KAPITEL 3: DANNESESPERSPEKTIVER PÅ SKOLEN: IDEALER, ROLLEMODELLER OG IMITATION

Det er en sen eftermiddag, regnen pisker ned uden for vinduerne, og en tung varme dirrer i luften. 11. klasse har Life Searching Class og sidder i en stor klump på gymnastiksalsgulvet, mens Anahata troner majestætisk i en rød plasticstol foran tavlen. Hun fortæller om vigtigheden af (ud)dannelse og af at have en indre kraft. "(Ud)dannelse er den vigtigste essens i livet. Det er et faktum", konstaterer hun. "Men de fleste mennesker tror, at de skal bruge deres (ud)dannelse til at få et velbetalt arbejde", fortsætter hun. Hendes stemme fylder hele rummet og får næsten regnen til at stoppe i ærbødighed:

"Men det er en materialistisk forståelse, piger! (Ud)dannelse er først og fremmest en (ud)dannelse af selvet. Alt der er materialistisk kan forsvinde fra det ene sekund til det andet.

Den ene dag kan du være rig, den næste fattig. Derfor er indre styrke og ro det vigtigste. For det er for evigt og vil kun vokse. Du har ingen kontrol over fremtiden, men du har styrken og visheden i dit hjerte, og det vil hjælpe dig igennem alting!”

Anahata har rejst sig op, og pigerne skiftevis skribler flittigt i deres notesbøger og følger enhver af hendes bevægelser med øjnene. Der er en mærkbar andægtig stemning i

lokalet.”(Ud)dannelse er en udvidelse af sindet”, fortsætter Anahata. ”Det betyder, at man gør sit sind mere åbent og bredt. (Ud)dannelse er ikke boglig viden, men det er at åbne dørene til sit sind og tillade, at et frisk vindpust udefra kommer ind. Hvis du holder dørene lukkede, hvordan skal der så komme frisk luft ind? (Ud)dannelse er at gå fra at være lille til at blive stor.”

(Klasseværelsesobservation i Life Searching Class, d.10. oktober 2009).

Som citatet af Anahata ovenfor antyder, er der en særlig forestilling og en bestemt retorik på spil i forhold til dannelsen til det gode menneske. Jeg vil derfor i dette kapitel vise, hvad de forskellige lærergrupper forstår ved idealet om det gode menneske og analysere hvordan idealet italesættes og artikuleres i en konkret undervisningssammenhæng. Til at analysere den retorik der anvendes, herunder mange lærernes udtalelser om at skolen eksisterer som en form for ”karantæne” inden livet, vil jeg i min analytiske tilgang tage udgangspunkt i Durkheims definition på (ud)dannelse (2000,1973), og inddrage den amerikanske antropolog Sally Andersons teori om, at skolen er en *site for rehearsal* (under udgivelse), det vil sige et sted hvor man øver sig på ”det virkelige liv” der kommer efter skolen.

Derefter vil jeg analysere hvilke konkrete redskaber lærerne og Mothers gør brug af for at forme eleverne i et bestemt dannelsesperspektiv. Denne analyse vil tage udgangspunkt i en forestilling om imitation af rollemodeller og relaterer sig til en opfattelse af skolen som ”moderne”. I forlængelse heraf vil jeg udfolde ideen om dannelsens opdragende og civiliserende projekt og i den sammenhæng tage afsæt i de danske antropologer Laura Gilliam & Eva Gulløvs ideer om skolen som en opdragelsesinstitution, der igennem civiliserende processer transformerer eleverne (under udgivelse).

IDEALET OM DET GODE MENNESKE

På Shamayita Shikshangan er formålet, som det fremgår af klasseværelsesobservationen ovenfor, først og fremmest at uddanne og danne til gode mennesker. Det er dannelsen til det gode menneske, der er i højsædet frem for en boglig uddannelse. Der ligger i ordet uddannelse en retning, en fremdrift. Noget kommer *ud* af noget andet. Med uddannelse sigtes der generelt mod erhvervelsen af en bestemt kompetence eller egenskab. Det vil sige, at man med uddannelse bliver i stand til at varetage bestemte arbejdsopgaver, eller opkvalificere allerede givne egenskaber. Dannelse derimod har et mere etisk perspektiv og omfatter en moralsk formning af hele personligheden (Kemp 2005:22). Jeg forsøger ved at sætte () om “ud” i ordet uddannelse at indfange den dobbelte betydning: uddannelse og dannelse. Som det fremgår af empiriuddraget, taler Anahata netop om dannelse, men hun brugte det engelske ord ”education”.

Anahata gør et imponerende indtryk med sin karismatiske personlighed og sit varme og moderlige udseende. Eleverne virker ærligt engagerede. Nogle skriver noter mens andre bare lytter. Hun er den højest rangerende Mother, og hendes navn, som hun har fået tildelt af Prabhuji, betyder hjertechakra²⁶. Hun er skolens ansigt udadtil og adskiller sig fra de andre Mothers ved at bære en *geluwar*²⁷ sari, frem for en hvid. Denne sari indikerer, at hun har gennemgået et særligt hengivelsesritual, hvor hun har kastet alle sine materialistiske ønsker og sit begær på et spirituelt bål og derved er tættere på total selvrealisering. Det er derfor ikke tilfældigt at det er hende, der er hovedansvarlig for at varetage undervisning i moralske spørgsmål og livskundskab. Anahata deler med

²⁶ Et Chakra (cakrá på sanskrit) er ifølge Anahata en form ”energifelt”. Hun forklarer at der findes syv store chakraer på kroppen, hvoraf hjertechakraet er centret for kærlighed og følelser som medfølelse, hengivenhed og følelsen af enhed med naturen. Jo mere hjertechakraet åbnes, jo mere føler mennesket sig fælles med andre. Hjertechakraet har også at gøre med kontakten til sjælen og indre visdom. Kroppens syv chakraer optræder både i hinduistisk og buddhistisk terminologi. Viden om kroppens chakraer er også velkendt i den alternative behandlerverden, hvor et menneskes fysiske og mentale tilstand menes at kunne kureres ved at skabe balance i energibanerne omkring de forskellige chakraer (Stein 1995:32-34).

²⁷ Farven gul/sandfarvet

samtlig lærergruppe en fælles diskurs om, at det vigtigste på skolen er at danne gode mennesker, men deres definitioner på hvad et godt og civiliseret menneske er, varierer i henhold til de tre lærergrupper. Det er altså ikke konsensus om idealet, men det ser lærerne ikke som et problem. Idealet om det gode menneske eksisterer i forskellige dimensioner, og det forholder sig både til skolens ideologi om selvrealisering og til et særligt kvindesyn om henholdsvis den moderne og den traditionelle kvinde.

I afsnittet Ideologi og skolepraksis har jeg redegjort for de centrale dele af Prabhuji's ideologi, der vedrører dannelsesidealer for pigerne på skolen. Til at supplere og udfordre dette dannelsesideal vil jeg analysere en række citater fra Mothers og de forskellige lærergrupper, der illustrerer hvilket ideal de forsøger at danne til.

En forbilledlig elev ... det er én der har et ideologisk mål, er meget god i skolen og har et bestemt mål i livet. En der respekter alle ældre, det er vigtigst. Alle disse kvaliteter skal eksistere i en ideel person (Priyanka, professionel lærer).

Samtlige af de professionelle lærere fremhæver ligesom Priyanka i citatet ovenfor betydningen af, at eleverne lærer respekt for de ældre og yder en god indsats i de akademiske fag på skolen. Flere af de professionelle lærere nævner også moral som et vigtigt element i (ud)dannelsen, men ingen af dem kan i en interviewsituation uddybe hvad god moral er. De henviser til begreber som *atma upoladhi*²⁸ og indre styrke, men der opstår tavshed, når jeg beder dem forklare disse begreber med deres egne ord. Jeg tror ikke, at tavsheden skal tilskrives uvidenhed, men snarere at begrebet selvrealisering, skal *erkendes* snarere end forklares. De professionelle ideologer har et større fokus på den indre uddannelse på skolen og hentyder dermed til, at eleverne opfordres til at finde en indre styrke, som skal guide dem igennem livet:

²⁸ Selvrealisering

Det er vigtigste vi lærer dem er at have den rette viden. Vi kan læse en bog, men for at vide hvordan vi skal håndtere hverdagen og leve, er den indre uddannelse, atma upoladhi, vigtig. Det er vigtigt for at have en indre styrke med sig i alt, også i arbejdet (Riktika, professionel ideolog).

Indre uddannelse er central i dannelsen. Det er noget der guider én igennem livet (Ksama Kumari professionel ideolog).

Riktika omtaler den indre uddannelse som ”den rette viden” og hentyder dermed til vigtigheden af at prioritere elevernes *atma upoladhi* frem for en boglig viden, for det er den indre uddannelse der kan hjælpe eleverne med at ”håndtere hverdagen og leve”. De ideologiske lærere og Mothers har de tydeligste holdninger til hvilket ideal de danner til, hvad moral indebærer og hvordan eleverne bliver ”ideelle kvinder” som de selv omtaler det:

Først og fremmest er det vigtigt, at vi lærer dem moral. Jeg tror, at hvis børn har en god moral, så kan de udfordre samfundet. Prabhuji siger, at hvis børn moralsk set er stærke, så kan de alt. Derfor siger jeg til dem: ”Vær en god ingeniør, vær en god læge. Du er en borger i samfundet, og samfundet forventer noget af dig, og det kan du give uanset hvad du laver, ved at have en god moral (...)Moral betyder, at man skal have et tolerant og åbenhjertigt sind. Man skal eksaminere sig selv, og indse hvem man selv er. Hvis de [pigerne] stiller sig selv spørgsmål om sig selv, hvis de forstår deres egen hjerne, så vil de automatisk være gode (Snigta, Mother).

Betydningen af at være en del af samfundet og at bidrage til dette fællesskab er tydelig i Snigtas udtalelser. Den sociale mobilitet, som skolen tilbyder, skal således ikke alene resultere i et bedre liv for den enkelte, men være et led i en samfundsmæssig udvikling og modernisering. Den betydning uddannelse tillægges er her forskellig fra den betydning, som de fleste af elevernes forældre tillægger uddannelse. For Snigta er hovedformålet med skolens transformerende praksis, at eleverne bliver bedre mennesker og bedre samfundsborgere, men for mange forældre er uddannelsen af deres døtre først og fremmest en økonomisk fremtidsinvestering. Uddannelse kan udløse karriere, status

og økonomisk fremgang, og mange satser på at deres uddannede piger ikke bliver gift, men i stedet kan forsørge familien.

Jeg ønsker at lære dem, at de skal skabe sig selv (...) Hvis du mister din karakter, mister du alt, hvis du mister dine penge, mister du ingenting. Vi lærer dem moral. Vi lærer dem alle de gode karaktertræk. Du skal ikke være egoistisk, men altid tænke på andre for eksempel. Være en oplyst kvinde. Hvad end der sker, er det en lektion, som hun [en elev] kan lære af. Det skal hun vide og forstå. Derfor skal hun være modig og samtidig ydmyg. Men vi lever i en materiel verden, så opnåelsen af vores ideologi er både "beeing and becoming". Nogle ting har vi indset og lever efter, andre efterstræber vi og prøver at forstå (Procheta, Mother og skoleforstanderinde).

Når Procheta taler om beeing og becoming i forhold til at være et godt menneske, synes hun at indikere, at der eksisterer et hierarki. Der er nogle elever, der er bedre mennesker end andre. Skolens civiliserende projekt rummer på den måde en ekskludering af nogle elever, der ikke lever op til idealet om den gode samfundsborger. Denne pointe om skolens indbyggede hierarkisering refererer tilbage til min diskussion af paradokset i, at skolen både forsøger at udligne forskel og ulighed blandt eleverne, og samtidig stadfæster dem igennem konkurrencer og præmier.

Et andet væsentligt aspekt i Prochetas udtalelse er hendes henvisning til den materielle verden, der synes at stå i kontrast til den åndelige og moralske verden. De værdier, som skolen repræsenterer, står således i skarp kontrast til den omkringliggende verden, der er præget af moralsk fordærv. Denne skelnen mellem den materielle, moderne verden og den åndelige og moralske verden er tvetydig. På den ene side henviser skolen og lærerne ofte til et moderne kvindesyn der gør op med et historisk undertrykkende kvindebillede, der dikterer, at kvinden skal underkaste sig og leve i overensstemmelse med mandens ønsker. På den anden side bliver samtidens "de andre", det vil blandt andet sige folk i de omkringliggende landsbyer og den globale verden i det hele taget, tillagt en materialistisk og moderne fordærvende tendens.

Denne pointe går igen i den danske antropolog Birgitte Refslund Sørensens studie af singalesiske elever på en buddhistisk skole. I hendes studie giver eleverne udtryk for, at formålet med uddannelse er at lære bestemte retningslinjer for hvordan man er en god samfundsborger ved blandt andet at lære den rette talemåde og den rette viden (Sørensen 2010). Samtlige elever tager afstand fra materiel rigdom og begær og pointerer ligefrem, at formålet med uddannelse *ikke* er at få en karriere og økonomisk fremgang. I en buddhistisk optik er det netop materielt begær, der fastholder den enkelte til livets lidelser og kun igennem frigørelse fra sådanne ønsker og begær, kan nirvana opnås. Jeg inddrager Sørensen studie her, fordi det moralske aspekt ved skolen, på trods af regionale forskelligheder, er sammenlignelig med mit studie: I både Sørensens og mit studie står skolens idealer om det gode menneske i skarp kontrast til det moderne, moralsk fordærvede samfund, og i begge tilfælde har eleverne en fornemmelse af, at det er deres ansvar at antage en opdragende effekt i samfundet uden for skolen.

Jeg lærer dem [eleverne] at opføre sig høfligt og respektere de ældre. De skal disciplineres, leve et disciplineret liv: Stå op, spise, gå i seng, alting skal foregå regelmæssigt og disciplineret. Hvis de kan lære den slags nu, vil det hjælpe dem i deres fremtidige liv. Nu om dage er folk meget udisciplinerede, de ved ikke hvor meget de skal spise, hvornår de skal sove, det er derfor de bliver fede og syge (...) en anden vigtig ting er at have medfølelse for andre (...) Og først og fremmest handler det om moral... Kvinden skal forstå, at hun selv træffer sine egne beslutninger. Kun hun selv ved hvilke drømme hun har. Det kan ingen andre fortælle hende. Hvis hun er uafhængig af andre, kan hun bedre være afhængig af sig selv. Så kan hun fokusere på, hvad hun selv vil. Indiske kvinder kan være uddannede, men de ender alligevel altid med at blive gift med en mand, som har god status og et godt job og så passer de ham.. De har ingen ideologi, intet fodfæste, og derfor mister de alting, hvis de oplever svære tider. Nogle kvinder og mænd lever selvfølgelig hver sit liv i ægteskabet og gør hver sine ting. Men mange kvinder bliver domineret. Indre uddannelse kan afhjælpe ydre problemer. Hun skal ikke tolerere et sådant liv. Hvis man har en stærk ideologi, kan man tolerere alt, men hvis man ikke har det, kan man ingenting. Men dette er ikke kun gældende i Indien. Kvinder i andre lande er også undertrykte. De er også fødemaskiner af børn og er afhængige. Hvorfor? Hvorfor tænker de ikke på at udfolde sig selv? Jeg føler, at det er fordi de mangler selvtillid. Du ved, mange af vores studerende, de siger [til Prabhuji] ”vi er dårlige i skolen, hjælp os så vi ikke dumper” og

han svarer dem: "Hvorfor skulle I fejle? I kan klare det!"... og børnene har fuldstændig tillid til ham (...) Vores piger er ikke bange for noget, måske er de ikke gode i skolen, det kan alle ikke være, men de er ikke bange, de har selvtillid, og det er det vigtigste én kvinde kan have. Det skal vi lære dem (Purnasha, Mother).

Purnasha fremhæver, ligesom de professionelle lærere, vigtigheden af disciplin og af at eleverne lærer at respektere de ældre. Purnasha lever selv, ligesom de fleste ideologiske lærere og samtlige Mothers, et meget disciplineret liv, hvor hun står op kl. 4 om morgenen for at meditere og chante²⁹. Hun spiser ikke mere end nødvendigt og har ingen andre personlige, materielle ejendele end hendes to sarier. Denne form for selvdisciplin understøtter ifølge hende selv et rent sind, og samtlige Mothers følger denne levestil med henblik på at forbedre deres muligheder for selvindsigt og *atma upoladhi*. Når Purnasha derfor roser et disciplineret liv, hentyder hun til, at det kan forbedre elevernes muligheder for at få et rent sind og dermed indre styrke. Purnasha har, ligesom de andre Mothers, lagt sit liv fra før hun mødte Prabhuji bag sig og navnet Purnasha har hun fået tildelt af Prabhuji. Det har været svært at frembringe informationer om hendes familiære baggrund fordi hun af princip, ligesom samtlige andre Mothers, ikke vil tale om sit liv før Prabhuji. Jeg ved dog, at hun ligesom de andre Mothers, kommer fra et velhavende hjem i en større by og har en universitetsuddannelse.

Purnasha taler passioneret om at dannelsesidealet på skolen skal fremme ligestillingen, og på den måde rummer dannelsesidealet i hendes optik også en kønsideologi. En pointe som er grundlæggende i Prabhujis ideologi, og som samtlige ideologiske lærere og Mothers understøtter. Hun omtaler indiske kvinder som en mere eller mindre

²⁹ At chante er i denne sammenhæng en måde at synge en enkel spirituel tekst på, hvor de samme ord gentages igen og igen.

homogen gruppe, der er afhængige af andre og mangler selvtillid. Kvinder skal, ifølge hende, ligestilles med mænd og være uafhængige. De skal lære at tro på sig selv og finde en indre styrke som er urokkelig, uanset hvordan deres omgivelser reagerer. At en indre styrke er evig, mens ydre og fysiske ting såsom karriere og penge er flyvske, er et gennemgående tema, som både Anahata, Procheta og Purnasha påpeger. De forholder sig alle til et selvrealiseringsideal og en bestemt opfattelse af henholdsvis den moderne og den traditionelle kvinde, og dette ideal relaterer sig til værdier og normer i det omkringliggende samfund. At være en moderne kvinde er, som jeg har diskuteret ovenfor, tvetydigt, idet det på den ene side er noget der tillægges værdi og styrke og derfor tilstræbes og samtidig kan stå i kontrast til at leve et disciplineret og selvransagende liv. Det ideal de ideologiske lærere og Mothers ønsker at danne til er således en pige, der tror på sig selv, er i tæt kontakt med sig selv og, som Snigta påpeger, altid ransager sig selv og forsøger at blive et bedre menneske. Den pointe, at dannelse er en proces i modsætning til udannelsen, som har et bestemt defineret afslutning såsom en eksamen, er gennemgående i de ideologiske læreres udtalelser. Netop derfor siger Procheta, at det at blive en ideel og god pige både er et spørgsmål om "being and becoming". Som elever på Shamayita Shikshangan *er* eleverne både elever fra den dag de starter og iklæder sig skoleuniformen, og samtidig er de *i gang med* at blive elever i den forstand, at det at være elev udgør en særlig identitet og et bestemt fællesskab.

Det betyder, at pigerne har indset dele af sig selv og har opnået en vis selvstændighed, men at de altid har mulighed for at udvikle sig endnu mere og derfor er i bevægelse. For at være et ideelt og godt menneske, skal eleverne derfor indse, at de aldrig kan blive fuldstændigt gode, men altid skal stræbe efter at blive det og kun således, kan de både være og være i gang med at blive gode mennesker. Dertil hører at et godt menneske er et socialt menneske. Purnasha påpeger således nødvendigheden af at have medfølelse for andre, mens Snigta fremhæver, at eleverne først og fremmest skal være "borgere i samfundet". Således er det civiliserede og kultiverede menneske også en central del af idealet om det gode menneske. Dannelse handler altså om moral, men det handler også om at være civiliseret og moderne. Det der forstås som moderne og civiliseret af

ledelsen på skolen, adskiller sig imidlertid ofte fra opfattelser af henholdsvis den moderne og traditionelle kvinde i elevernes nærmiljø og i samfundet generelt.

BETYDNINGEN AF ATMA UPOLADHI

De ideologiske lærere udpeger *atma upoladhi* som kernebegrebet i ideologien og dannelsen, eftersom det afføder alle de kvaliteter som der opfordres til, såsom indre ro og indre styrke. Jeg vil derfor nu forsøge at vise, hvordan det lidt abstrakte begreb *atma upoladhi* italesættes på skolen. Mange elever, selv de der tilhører den ideologiske gruppe og mange lærere der ikke er ideologiske, har svært ved at forklare eksempelvis *atma upoladhi* og indre ro på trods af, at de ofte henviser til disse begreber. Umiddelbart kan en forklaring være, at de ikke forstår begreberne men blot har lært at gentage dem. Selvom det muligvis er forklaringen i nogle tilfælde, er det mit indtryk, at det først og fremmest skyldes, at disse begreber henviser til følelsesmæssige erkendelser og ikke til ord. Som en ideologisk lærer udtrykker det: ”Hvordan kan vi føle vores eget *atma*³⁰? Det kan ikke forklares. Det er ikke et ord, men en følelse. En særlig bevidsthed”. Mens de professionelle lærere og de professionelle ideologer har meget svært ved at forklare, hvad de filosofiske begreber i dannelsen til det gode menneske betyder, har de ideologiske lærere og Mothers meget uddybende svar, og Anahata forklarede således begrebet *atma upoladhi* på følgende måde, som er i overensstemmelse med de andre forklaringer, som jeg har fået fra ideologiske lærere:

Vi ser os selv og vores samfund igennem vores ”ydre øje”. Vi kan for eksempel sige... når jeg ser dig, har jeg allerede et sæt ideer, som jeg har fået fra mit samfund, mine forældre og igennem min opdragelse. Jeg har læst bøger om europæere, jeg har hørt om indere, der har rejst i Europa og fortalt om jer ... fortællinger om at ”de” er anderledes ”de” ikke er følelsesladede som os. Alt det er viden og ideer som jeg har opsamlet fra mit samfund, fra bøger

³⁰ Selv.

etc. og alt det tilsammen danner baggrunden for det generelle indtryk jeg har af europæere. Når jeg så selv møder en europæer, så vil jeg dømme vedkommende ud fra det billede, som jeg selv har konstrueret i mit sind (...).Jeg ser dig igennem mit eget selv, kan du sige. Men det problematiske er, at de informationer jeg har samlet fra forskellige steder, de er alle sammen ufuldstændige, for de mennesker der gav mig de informationer har også selv set en europæer igennem deres ydre øje og dermed igennem deres eget samfund og deres egen opdragelse. Jeg kan ikke se dit sande jeg, fordi jeg ser sløret på grund af den information det ydre øje er præget af. Men når et menneske har realiseret sig selv, kan hun tale og gå i enhver retning med en stærk bevidsthed. Hun gør ingenting uden at have en stærk forbindelse til sindet (...).Jeg kan opfatte ting på en måde, og du kan tænke anderledes. Med andre ord kan man sige, at vi alle sammen udtrykker os på forskellige måder: Et menneske der er i stor sorg græder uafbrudt, et andet menneske, der føler lige så stor sorg, græder måske ikke. Men tårer er ikke det eneste udtryk for sorg. At forstå det, er det første skridt hen imod at realisere sig selv. Denne rummelige og varierede måde at forstå andre menneskers situation på opstår i et menneske, når hendes sind vækkes. Atma upoladhi hjælper os på den måde både til at kende vores eget sind og andres. (Anahata, Mother).

Anahatas forklaring af *atma upoladhi* rummer et altomfavnende menneskesyn, der opstår som et resultat af, at det enkelte menneske indser hvilke påvirkninger det er underlagt og bestræber sig på se bort fra disse påvirkninger for at rumme ”den anden”, som han eller hun er. At realisere sig selv vil i den optik sige at blive bevidst om det, som Anahata kalder det ydre øje, som er en konstellation af alle de udefrakommende påvirkninger, som et menneske møder. Samtidig med at skolen således forsøger at lære eleverne akademiske færdigheder og danne dem i et ideologisk billede, forsøger den at lære dem at se den læring de modtager som en social konstruktion. Begrebet *atma upoladhi* er derfor centralt for skolens ideologi, da det er elevernes evne til at realisere sig selv der sikrer, at den læring de modtager på skolen ikke overtager deres ”indre øje”. Men spørgsmålet er, om det overhovedet lader sig gøre? Ifølge Bourdieu og Passerons teori om reproduktion i skoleregime, er værdierne i den dominerende (og dikterende) klasse så toneangivende, at alle andre måler sig i forhold til dem og enten lykkes eller fejler i forhold til dem. Er det muligt for eleverne på Shamayita Shikshangan at sætte sig ”udover” de idealer og værdier, som de præsenteres for i skolen og reflektere kritisk

over dem fra et neutralt ståsted? Det er min påstand, at det kun svært lader sig gøre, og i praksis er stort set umuligt: Skolen har i kraft af sin position som den eneste engelske pigeskole i lokalområdet og sit tilbud om social mobilitet en væsentlig magt i forhold til eleverne, da pigerne har brug for at være succesfulde i skoleregi for at tilfredsstille deres forældres (og egne) ønsker om karriere. På trods af at ideologien på skolen netop fremhæver de personlige og moralske værdier frem for økonomisk fremgang og karriere, så kan de fleste elever på grund af deres familiære baggrund og følelse af forpligtigelse over for deres forældre, ikke frigøre sig fra det økonomiske aspekt, hvilket betyder at de er afhængige af at klare sig godt i skolen. Det ligger implicit i ideologien, at den formning der sker af eleverne er god. Den er ligefrem til *velfærd og glæde*³¹ for befolkningen, som det står graveret i sten henover skolens indgang. Det er skolens erklærede mål ikke alene at danne pigerne ud fra bestemte akademiske standarder, men at forme dem som mennesker, og danne dem i forhold til et ideologisk ideal om den selvstændige, stærke kvinde, som jeg har redegjort for ovenfor. At termen ”rural girls” ofte anvendes om pigerne, indikerer den konstant underliggende ide om, at skolen befinder sig i et spændingsfelt mellem udvikling fra det traditionelle til det moderne og på en og samme tids skaber moderne kvinder og lærer dem at værne om traditionelle åndelige værdier.

Jeg har i det ovenstående vist hvordan dannelsesidealet er flertydigt og mangesidet, omend det ideal de ideologiske lærere og Mothers fremhæver, er det ideal der omtales i *Life Searching Class*, og som skolens officielle ideologi understøtter. Derudover har jeg diskuteret, at selvom der lægges op til, at eleverne selv kan forholde sig kritisk til det de lærer, så er det måske ikke muligt i praksis. Jeg vil nu analysere, hvordan den retorik der anvendes i den moralske dannelse afslører opfattelser af skolen som en isoleret enhed, hvori det er muligt at danne eleverne i et særligt billede.

³¹ Bhahujana Hitaya, Bhahujana Sukhaya.

I SKOLEN ØVER MAN SIG PÅ DET "VIRKELIGE LIV"

10. og 11. klasse har Life Searching Class og sidder forsamlet i skolens meditationshal og gymnastiksal. Anahata indleder timen med at sige: "Er der nogen der har fortalt jer, hvor specielle I er? Det lys I udstråler, er så stærkt, at det kan antænde en stjerne". Der er smil og glade blikke i elevgruppen, og Anahata bevæger sig hen til en stor diasfremviser, som er stillet frem i dagens anledning. Det første dias forestiller en stor klump neongrønne tegneseriefrøer, der maser sig forbi hinanden på vej til toppen af et højt kringlet tårn. Flere frøer er faldet om og har givet op. Eleverne griner, og Anahata der underviser i Life Searching Class smiler, mens hun forklarer hvad der foregår på diasset: "En masse frøer ville løbe om kap om at komme først op i et højt tårn, men der var mange publikummer der kvækkede til dem: "Det er umuligt. I kan ikke klare det." Derfor faldt flere og flere fra. Kun én frø klarede det. Hvorfor klarede kun denne ene frø løbet?", spørger Anahata udover elevgruppen. Der opstår tavshed og smil. En pige svarer, at det er fordi den besidder indre ro og tro på sig selv. Anahata smiler og klikker videre til næste dias hvorpå der med store gule bogstaver står: Frøen var døv!

Anahata uddyber moralen med historien: "Lyt aldrig til andre menneskers negative og dårlige forventninger, for de vil stjæle jeres smukke drømme og ønsker. Når I er her på skolen, er det let for jer at være stærke, for her bakker alle jer op. Men når I kommer ud, vil folk prøve at tage modet fra jer og tvivle på jer, men I må holde fast i jer selv. Derfor er det centralt, at (ud)dannelsen er i jeres hjerte. Tænk på hvilken styrke ord besidder i historien med frøerne. Lad de gode ord fylde jer, og lad de negative og dårlige prelle af. Den styrke vi har brug for, for at nå toppen kommer af atma upoladhi og en stærk indre ideologi som vil guide os. Tænk altid: Jeg kan klare hvad som helst.

(Klasseværelsesobservation i Life Searching Class, d.24.11.2009).

Anahatas retorik i ovenstående undervisningssituation illustrerer, at hun ønsker at forberede eleverne på en verden, som de endnu ikke befinder sig i. At hun siger: "Når I er her på skolen er det let for jer at være stærke, for her bakker alle jer op. Men når I kommer ud, vil folk prøve at tage modet fra jer og tvivle på jer" refererer til en opfattelse af skolen som et trygt og omsorgsfuldt sted, der står i kontrast til "verden udenfor" som kan være hård, og som vil byde eleverne udfordringer af forskellig karakter. Ligesom Durkheims definition af (ud)dannelse, indikerer Anahata således, at

formålet med uddannelse og dannelse er at forberede unge på et socialt liv, som skal finde sted *bagefter*:

Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined"
(Durkheim 2000:61).

Durkheims definition af moralsk (ud)dannelse tager afsæt i studier af skoler i Frankrig og forholder sig derfor på ingen måde til Shamayita Shikshangans begreber om selvrealisering og et rent sind. Men hans ide om, at (ud)dannelse er en form for indflydelse, som en voksen mervidende generation kan docere i passende mængder til de, der endnu ikke er klar til at deltage i det sociale liv, er meningsfuld i forhold til forståelsen af de udtalelser, som lærerne og Mothers er kommet med. De giver ofte udtryk for, at eleverne endnu ikke ved, hvad "der er rigtigt og forkert", og at det er deres opgave at "forberede dem på det liv, der venter dem efter skolen" som en lærer formulerer det. Dette understreges af, at flere elever giver udtryk for, at uddannelse er lig med indsigten i særlige moralske forhold, og at det er noget, "der ruste dem til livet bagefter". Denne indstilling til (ud)dannelse opleves altså både af lærere og af elever. Formålet med den moralske dannelse er således at udstyre eleverne med et sæt specifikke moralske kodekser, og disse kodekser skal hjælpe eleverne til at klare sig i den verden de møder efter skolen.

Durkheim påpeger i sin definition af (ud)dannelse også nødvendigheden af at udstyre eleverne med en særlig moralsk tilstand eller kodeks. Moral skal i den sammenhæng forstås som en todeling af pligt og lyst til det gode. Pligt er moral i den forstand, at den *kræver*. Det er en moral forstået som en autoritet, som mennesket skal adlyde, ganske enkelt fordi det er en autoritet. Det gode derimod er en moral, som følges ud fra et inderligt ønske om at ville det gode og opnåelsen af et ideal. Ifølge Durkheim er intet

menneske styret af pligten alene, men ej heller alene af det gode, de kan ikke skilles ad, men hænger uløseligt sammen (Durkheim 1973:95-97). Denne todeling af pligt og et oprigtigt ønske om at gøre det rigtige indfanger i høj grad det moralske ideal, som der opfordres til på skolen: På den ene side er der en indstilling til, at eleverne kun igennem disciplin og en stram reguleret hverdagsrutine kan opnå et rent sind og dermed mulighed for at realisere sig selv. Denne disciplinering og styring overholdes i udgangspunktet af pligt og eleverne adlyder læreren som autoritet, før de selv forstår betydningen af denne strenge disciplinering. På den anden side opfordres der på skolen til, at eleverne finder deres ”egen sti i livet”, og i løbet af deres skoletid skal de dermed udvikle en inderlig forståelse og lyst til at opfylde idealet.

På et punkt adskiller de ideologiske og moralske dannelsesforestillinger på Shamayita Shikshangan sig imidlertid fra Durkheims definition. Mens eleverne i Durkheims optik skal forberedes på deltagelse i samfundet ”og det specifikke miljø, som de er bestemt til”, så er (ud)dannelsen på Shamayita Shikshangan, netop i mange af elevernes tilfælde, et opgør med den plads i livet, som de i henhold til deres kaste og køn højst sandsynligt ville have fået. Såvel den socioøkonomiske og den åndelige moralske mobilitet som foregår på skolen etablerer en mulighed for at vælge et andet liv, end det man er bestemt til.

Opfattelsen af elever som ”ufærdige enheder”, der i skoleregi kan formes i et bestemt billede, går igen i Froerers studie af indiske RSS-skoler, hvor eleverne ligefrem omtales som hvide lærreder, som det er skolens opgave at disciplinere og forme. En lærer fortæller således Froerer, at eleverne er ”tomme og blanke, som et simpelt stykke papir” og fortsætter med at sige, at det eleverne lærer i skolen vil være indprentet i dem hele resten af deres liv (Froerer 1997:13). Selvom ingen af lærerne på Shamayita Shikshangan omtalte eleverne i så hårde termer, så er der en generel opfattelse af, at eleverne er sårbare og modtagelige, og at de på skolen kan formes og opdrages i et lukket og beskyttet miljø. På den måde bliver dannelsen på skolen en opdragende proces, hvor eleverne både lærer hvordan de skal kontrollere sig selv, og hvordan de transformeres fra at være udannede til at blive dannede og gode mennesker.

Selvom jeg analytisk anskuer eleverne som sociale aktører og anskuer dem som *human beings* frem for *human becomings* (Qvortrup 1994:4), så er det vigtigt at gøre opmærksom på, at eleverne både af lærerne og af deres forældre bliver kategoriseret som værende anderledes og separeret fra ”de voksne” og fra ”det virkelige samfund”. Dette er en pointe der går igen i den amerikanske antropolog Sally Andersons studie af danske elevers deltagelse i religiøse ritualer på trosbaserede privatskoler i Danmark. Anderson arbejder med en ide om skolen som et *site for rehearsal* og analyserer hvordan eleverne i skoleregi *øver sig* på det ”virkelige” liv efter skolen og uden for skolen ved at gennemgå religiøse ritualer. Lærerne forsøger igennem disse ritualer at gøre eleverne til integrerede medlemmer af lokale, nationale og globale fællesskaber. Der eksisterer således et paradoks i og med, at eleverne på den ene side fødes ind i bestemte fællesskaber, men på den anden side ikke opfattes som fuldgældige medlemmer før de har lært bestemte spilleregler, som de får adgang til igennem ritualer og ved at øve sig. Den uformelhed hvormed ritualerne gennemføres afslører, at det ”ikke er virkeligt”, men kun er beregnet til at øve sig til det der kommer bagefter (Anderson under udgivelse). I Andersons studie beskrives det danske samfund som noget der finder sted uden for skolens trygge rammer, og både lærere og elever omtaler de potentielle risikoer ved mødet med samfundet efter skolen. På skolen er det muligt at udvikle en forståelse af sig selv i beskyttede omgivelser, og skolen bliver et sted hvor man kan øve sig på den ”virkelige verden” og ens fremtidige deltagelse i den verden. Det at der eksisterer et virkeligt liv efter og uden for skolen som er ”mere virkeligt” end livet på skolen, går igen i mit studie og illustreres af, at samtlige lærere beskriver Shamayita Shikshangan som en isoleret enhed og ”et afgrænset område, hvori det er muligt at påvirke eleverne, fordi de ikke påvirkes andre steder fra”, som en af lærerne formulerer det. *Isolationen*, som omtalt i henhold til Goffmans begreb om totale institutioner, er altså ikke et ureflekteret greb, men en i høj grad artikuleret opfattelse. I dagelevernes tilfælde er det selvfølgelig ikke korrekt, at de ikke påvirkes andre steder fra og end ikke i hostelpigernes tilfælde, for de besøger deres forældre i ferierne og beskriver alle de meget anderledes leveregler der er hjemme hos deres forældre. Det kan eksempelvis være, at de må se fjernsyn hvis de har et, læse pigeblade, gå med makeup

og gå i biografen. Pointen er her, at lærerne er af den *opfattelse*, at skolen udgør en isoleret enhed, og at alle påvirkninger udefra kan reguleres af dem.

Netop pointen med at *øve sig* på ”det virkelige liv efter skolen” som Anderson udpeger, er central i mit materiale. Eleverne øver sig helt konkret i at være gode mennesker og samfundsborgere, når de deltager i offentlige *functions*, hvor de for eksempel uddeler tøj til de fattige, og når de til morgensamlingen reciterer Rabindranath Tagore³² digte og fremhæver vigtigheden af det sociale ansvar. At øve sig skal imidlertid i mit studie ikke kun opfattes i en praktisk, fysisk forstand, men også i en følelsesmæssig forstand.

Formålet med *Life Searching Class* er, at forberede eleverne på det liv der kommer bagefter. Anahata forsøger, som det ses i undervisningssituationen ovenfor, igennem forskellige moralske anekdoter at forberede eleverne på hvilke former for modstand de kan møde i det ”virkelige liv” efter skolens trygge rammer, og på hvordan de skal gardere sig. Eleverne øver sig således ikke kun i en konkret fysisk forstand som i Andersons studie, hvor eleverne lærer hvordan bestemte ritualer udleves; hvad der skal siges og indtages, hvor og hvornår. Men de lærer hvordan de skal tackle mulige udfordringer og øver sig i kor på, hvad de skal sige og stille op. Den måde Anahata fremstiller den moralske historie opfordrer til, at eleverne sympatiserer med frøen, og på den måde øver de sig i følelsen af at blive hånt og at fortsætte på trods af andres negative indvendinger og manglende opbakning.

I indledningen beskrev jeg det spændingsforhold der eksisterer mellem skolens ideologiske forskrifter og det at drive skole i hverdagspraksis herunder. Min analytiske pointe omkring denne spænding giver genklang i dannelsesforestillingerne på skolen.

³² Rabindranath Tagore var en meget anerkendt indisk forfatter, digter, kunstner og musiker som i 1913 modtog nobelprisen i litteratur. I 1901 opførte han et ashram i Shantiniketan, hvor han blandt andet startede en pædagogisk nyskabende skole, som stadig består i dag, og hvor unge kunstnere eksperimenterer med traditionelle kunsthåndværker. Han er en både indisk og bengalsk stolthed og det skulle ifølge samtlige af mine informanter være svært at møde en inder i Vestbengalen, som ikke kan recitere et Tagore digt.

Ligesom der eksisterer en diskrepans mellem skolens ideologi og de rammer og krav, som skolen skal opfylde som en integreret del af et CBSE-skolesystem, foreligger der også en splittelse i den måde dannelse italesættes af skolen, og de rammer hvori eleverne lærer. Mothers og de ideologiske lærere fremhæver betydningen af, at eleverne finder et selvstændigt og uafhængigt fodfæste i livet, og at de realiserer sig selv som selvbevidste kvinder. Samtidig er undervisningsformen tilrettelagt på en måde, hvor læreren fungerer som ubestridt autoritet der docerer viden af såvel moralsk som af akademisk karakter til eleverne. Det afslører et særligt barne- og ungdomssyn, hvor pigerne er ufærdige samfundsmedlemmer, der har brug for moralsk dannelse doceret af lærergruppen. Ydermere illustrerer det synspunkt, at viden kan doceres af læreren, en forståelse af læring som en internalisering af viden, der er en uproblematisk optagelse af det givne, og dermed er et spørgsmål om transmission og assimilation (Lave & Wenger 2003:44).

Udover den konkrete artikulering af dannelsesidealet i *Lifesearching Class*, gør lærerne brug af andre redskaber for at skabe gode mennesker og gode samfundsborgerne. Herunder er særligt imitation et vigtigt redskab. Jeg vil derfor i det følgende diskutere, hvordan lærerne igennem opfordring til imitation forsøger at forme eleverne.

IMITATION OG ROLLEMODELLER

Hverdagspraksis er, som blandt andre den engelske antropolog Laura Rival har påpeget, en mere magtfuld form for socialisering end intentionel pædagogik (Rival 1996).

Erhvervelse af dannelse i hverdagspraksis hænger, ifølge samtlige lærergrupper på Shamayita Shikshangan, sammen med, at eleverne skal imitere lærernes opførsel. At imitere betyder i den sammenhæng at gentage bestemte handlinger og væremåder, og at lærerne fungerer som rollemodeller hvis handlinger skal følges og gentages. Imitationen skal ikke være slutresultatet af elevernes dannelse, for de skal netop finde præcis deres egen *sti i livet*. At imitere bestemte dele af lærernes opførsel anses som en måde at tillære sig god opførsel, og er dermed en væsentlig del af udgangspunktet for den

personlige udvikling. Mange af eleverne i min informantgruppe fremhævede også denne form for læring igennem imitation som udbytterig og som noget de anså som værende en vigtig del af deres personlige dannelse.

I forhold til netop imitation af rollemodeller er kategorien Mothers særligt interessant. Selvom alle lærere, og særligt de ideologiske, fungerer som rollemodeller, så nyder Mothers en særlig hengiven status. De bliver af de fleste elever og lærere betragtet som særligt ”rene, rummende og hjertelige”. Egenskaber såsom at tale med blid stemmeføring, være mild og lyttende og samtidig have selvtillid og ”være modig og i stand til at gå imod strømmen”, som en ideologisk lærer udtrykker det, knyttes på Mothers og fremhæves som forbilledligt over for både elever og de andre lærere. Ingen af Mothers er i tvivl: De opfatter sig selv som reelle mødre for eleverne, de udtrykker bekymring for elevernes psykiske og fysiske velbefindende, og når en elev er syg eller ikke er kommet i skole i flere dage i træk, er det Mothers der tager på hjemmebesøg eller ringer til forældrene. Den familiære relation understreges af, at mange elever omtaler Mothers som en særlig vigtig forælderrolle, som adskiller Mothers fra de andre lærere. Flere elever fremhæver, at Mothers omsorg er ligeså hengiven som en mors, og ”at de altid bekymrer sig om os”, som en elev udtrykker det. En moderlig relation mellem kvindelige lærere og elever er ikke ualmindelig i Indien (Benei 2008: 105-111. Froerer 1997:14). Som blandt andre den indiske antropolog Véronique Benei har redegjort for, florerer der historier om det intime og omsorgsfulde forhold mellem lærer og elev (2008). Benei beskriver hvordan hun gentagne gange får fortalt historien om en lille dreng, der tørrer sine beskidte hænder af i sin lærerindes sari. Lærerinden skælder drengen ud, men han gentager sin handling i tre dage, hvorefter læreren kontakter drengens mor som siger: ”Du er hans mor i skolen, ligesom jeg er hans mor derhjemme” (ibid:105). Ifølge Benei afspejler den historie forventningen om, at en lærerinde er tæt forbundet til ideen om den ideelle mor, der yder omsorg og er en tryk favn i en utryk verden. Mother-kategorien adskiller sig dog markant i forhold til de andre kvindelige lærere på Shamayita Shikshangan. Ingen af de andre lærere på skolen, der var i samme aldersgruppe og i princippet udførte de samme opgaver på skolen som Mothers, blev kaldt Mothers, men enten ”Sister” eller deres efternavn. Det at Mothers

har valgt at leve et liv på et ashram, at opgive materielle ejendele og leve for at hjælpe andre, bestyrker deres position som særlige forbilleder og særligt ideelle mødre. Det anses af mange lærere og elever på skolen som et særligt stærkt og modigt valg at fravælge familieliv og individuelle behov, og Mothers fungerer på den måde som en slags levende manifestationer af det ideal der dannes til. En vigtig del af dannelses tanker på skolen er således at eleverne ved at opføre sig som lærerne og Mothers, eksempelvis ved selv at tale med en blid stemme, menes at opfange bestemte værdier og integrere dem i deres eget liv.

I interviewuddraget nedenfor forklarer den professionelle ideolog Subarna, hvordan hun bruger sig selv som rollemodel i den moralske dannelse af eleverne:

Til sidste Kopadi-konkurrence³³, var der en kaptajn [for et af holdene] der ikke kom, fordi hun var syg. Det var ikke noget alvorligt, hun var ikke på hospitalet eller noget. Næste dag kom hun i skole, og jeg spurgte "Hvor alvorligt syg var du? Hvorfor kom du ikke og støttede dit hold? De led under dit fravær og tabte". Det var forkert af hende. Jeg gav hende et eksempel fra mit eget liv for at få hende til at forstå. Soham³⁴ er hver dag i skole til kvart over et, derefter er han hjemme klokken halv to. Men mit arbejde er først færdigt klokken halv to, så jeg er først hjemme klokken to. Det vil sige, at jeg forsømmer min søn en halv time hver dag. Han er sulten på det tidspunkt og træt, men jeg gør min pligt. Hvorfor? Fordi jeg selv har taget den pligt på mig, og det er mit ansvar. Hvis jeg er leder, skal jeg lede ordentligt ligesom hende, hvis hun er kaptajn, har hun et særligt ansvar. Det vigtigste er at støtte sit hold, hvis man ikke er der, vil holdet tabe, så jeg bliver ved med at prøve at få dem til at forstå hvordan man skal opføre sig (...) hvad end jeg selv har oplevet i mit liv, det vil jeg vise dem og lade dem lære fra (Subarna, professionel ideolog).

³³ En form for høvdingebold, som der trænes seriøst til, og som der afholdes mesterskaber i på skolen.

³⁴ Subarnas multihandicappede søn på 8 år.

Solidaritet, ansvar og medfølelse er tydelige tematikker i Subarnas historie. Disse personlige karakteristika refererer særligt til det *sociale aspekt* ved at være et godt menneske. Subarna inddrager sin personlige historie om livet med en handicappet søn til at påvirke eleverne. På den måde gøres dannelsen til et *relationelt forhold* mellem lærer og elev: Pigen, som Subarna omtaler, kan ikke forkaste det Subarna siger som en dum skoleregel, hun tvinges til at forholde sig til Subarnas eget liv og personlige dilemma. Subarna bor alene med sin handicappede søn få meter fra skolen og får hver weekend besøg af sin mand, som stadig bor i deres store hjem i Kolkata. Hun har opgivet sin karriere som it-ingeniør for at bo og arbejde på Shamayita Math³⁵. Hendes primære bevæggrund er at sikre en fremtid for hendes søn, som hun mener, er i trygge hænder på Shamayita Math, også efter hendes død. I løbet af de tre år hun har været på Shamayita Math, er hun i stigende grad blevet tændt af lærergerningen og mener at det er et af de vigtigste jobs man kan bestride, fordi man er med til at ”forme og skabe en ny generation”, som hun udtrykker det.

De professionelle lærere fremhæver, som tidligere nævnt, de ideologiske lærere som særligt gode rollemodeller, og mener ikke selv, at de besidder alle de egenskaber der omtales i den officielle ideologi. De professionelle lærere lægger dog også vægt på at eleverne lærer ved at imitere deres opførsel, og fremhæver særligt at de selv taler pænt i den forstand, at de beder om tingene og siger ”Please”. Derudover fremhæver de, at de behandler alle elever lige og hjælper de svageste. Ved at observere deres opførsel mener de, at de dygtige elever lærer, at de skal tage sig af de mindre dygtige og have medfølelse for deres klassekammerater.

Udover moralsk dannelse som en opfordring til imitation af rollemodeller forsøger skolen at kultivere det, som de kalder ”moderne opførsel” og værdier, ved for eksempel

³⁵ Shamayita Math er en fællesbetegnelse for Gita Ashram, skolen og de bygninger hvor ansatte og Mothers bor.

at tilbyde eleverne ”ordentlig” og sund vegetarisk mad, som adskiller sig fra den kost de får derhjemme ved at indeholde flere grøntsager, mindre olie og intet kød. Eleverne lærer god opførsel i klasseværelset og den korrekte måde at interagere med voksne autoriteter. Det inkluderer undervisning i hvordan man hilser på lærerne, hvordan man svarer ordentligt og rører ældres fødder i respekt. Denne form for moralsk dannelse foregår i løbet af hele skoledagen, både uden for og inde i klasseværelset.

Antropologen Laura Rivals har foretaget et studie af hvordan skolen introduceres blandt *Huaorani*, en gruppe jægere og samlere fra den ecuadorianske Amazone (Rival 1996). I hendes studie fremstilles skolen som bannerfører for det moderne og skaber et nyt socialt og kulturelt miljø med nye værdier og normer. Selvom der er mange forskelle mellem min informantgruppe og de mennesker Rival fulgte, så udgør det, at eleverne i begge tilfælde er den første generation til at gå i skole en fælles præmis, som gør det muligt at drage paralleller. I det nye miljø som skolen udgør, argumenter Rival for, at lærerne føler sig nødsaget til ikke blot at uddanne eleverne, men at danne dem som ”moderne mennesker”. På Shamayita Shikshangan har viden om ordentlig kost, hygiejne og ”generel god opførsel” således også stor prioritet. Ligesom i Rivals studie, tilegner eleverne på Shamayita Shikshangan sig det, som lærerne omtaler som ”generel god opførsel” dels ved at imitere lærernes opførsel, som jeg har beskrevet ovenfor, og dels ved at memorisere brudstykker af lærebøger. I undervisning som *Moral Value Education Class*³⁶ lærer eleverne om god opførsel, der både indbefatter hygiejne og moral. Nogle af de lærersætninger eleverne skal repetere er: ”Børst altid tænder inden du forlader dit hjem”, ”Et godt menneske er selvopofrende og aldrig egoistisk” og ”Et rent sind kan tilgive alt”. I og med at eleverne lærer om ”god opførsel” og tilegner sig nye færdigheder, lærer de, som også Rival argumenterer for, en identitet som

³⁶ *Moral Value Education Class* er en del af skoleskemaet fra 3.-7. klasse og indeholder ligesom i *Life Searching Class* undervisning af moralsk dannende karakter. Undervisningsformen er dog i modsætning til *Life Searching Class* baseret på læsning og repetition af moralske historier i tekstbøger.

civiliserede, moderne og dannede. Hvorfor det netop er disse værdier der lægges vægt på skyldes ifølge Mothers, at de disciplinerer den enkelte til at have et rent sind og en ren krop, og at denne renhed og disciplinering hjælper den enkelte til at ”kende sig selv og realisere sig selv”, som en Mother udtrykker det.

Størstedelen af lærerne på skolen forsøger at forme og skabe eleverne i forhold til et bestemt ideal om det gode menneske og den civiliserede samfundsborger. Hovedværktøjet i den sammenhæng er, at lærerne fungerer som rollemodeller, der med udgangspunkt i deres eget liv og virke opfordrer eleverne til at tage de ”rigtige valg”. Med udgangspunkt i Rival og mit eget studie kan jeg konkludere, at der er en tendens til at skolen som institution bliver bannerfører for et moderne og civiliserende projekt i landsbyområder, hvor skolen er forholdsvis ny. Men modsat lærernes forventninger lærer eleverne ikke nødvendigvis det lærerne tror, fordi læring ikke er en nødvendig konsekvens af intentionel pædagogik.

DANNELSENS OPDRAGENDE OG CIVILISERENDE PROJEKT

Det er dannelsen der, som Anahata påpeger i undervisningssituationen i indledningen af dette kapitel, hjælper den enkelte elev til at gå fra ”at være lille, til at blive stor” og på den måde udøver skolen, som også Gilliam har påpeget, en transformerende praksis i den forstand, at den er ansvarlig for en organiseret form for overføring af viden og værdier til den yngre generation (2010). En sådan form for overførsel af viden sker også internt i familien og i mange andre sociale grupper, men særligt i skolen er socialiseringen og dannelsen af den yngre generation formaliseret og struktureret. Skolen har ikke alene et akademisk formål med at lære eleverne at regne, skrive og læse, men har som et af sine hovedformål at opdrage. Denne opdragelse sker, ifølge Gilliam & Gulløv, igennem *civiliserende processer* som lærer eleverne sociale kompetencer; at de er en del af et fællesskab, en klasse, hvori de skal lære at vise hensyn til andre og kontrollere deres krop i forhold til hvordan de gebærder sig (under udgivelse). Gilliam & Gulløvs teori er inspireret af sociologen Nobert Elias’ tanker om

civiliseringsprocesser, der forstås som sociale processer der sker i ethvert samfund (undtagen i krigstider). Argumentet er, at borgere i et samfund, for at kunne leve sammen, må tillære sig en bestemt form for adfærd, der er kontrolleret, selvbevidst og tilpasset andre menneskers forventninger (Elias 2000). Mennesker tilpasser således deres opførsel, og disse selvbegrænsninger bliver med tiden internaliseret i den enkelte i en sådan grad, at man føler skam og væmmelse ved egne eller andre menneskers brud på den civiliserede måde at opføre sig på (Gilliam & Gulløv under udgivelse). Ifølge Gilliam & Gulløv er skolen en central platform for læring af den civiliserede opførsel, og elever irttesættes for eksempel hvis de larmer i klassen, og lærer at det er ulækkert at bøvse og prutte (Gilliam 2010:155). Selvom Gilliam & Gulløv tager afstand til den evolutionistiske karakter af Elias' civiliseringstanke, så deler de opfattelsen af, at det er skammen over manglende kropskontrol der korrigerer den enkelte, og skammen og væmmelsen er således afgørende i civiliseringsprocessen i skolen.

Jeg er enig med Gulløv & Gilliam i, at skolen har en vigtig opdragende karakter og ideen om, at skolen er en transformerende praksis der producerer "civiliseret opførsel". Jeg forstår i den forstand skolens ideal om det gode, ansvarsbevidste menneske, som det Gilliam & Gulløv kalder et civiliseret menneske. Der er belæg for denne kobling, fordi Mothers og lærernes dannelsesideal refererer til en bestemt opfattelse af henholdsvis det moderne og det traditionelle, og den forestilling relaterer sig til en bestemt samfundsudvikling eller civiliseringsproces. Men det argument at skammen over manglende kropskontrol er en afgørende drivkraft, genkender jeg ikke i mit materiale. Eleverne på Shamayita Shikshangan lærer, ligesom i Gilliam & Gulløvs studier, at kontrollere deres egen krop og være en tilpasset del af et fællesskab igennem blandt andet den daglige morgensamling, hvor de helt konkret korrigeres, hvis de ikke står rigtigt og ikke er stille. De hører moralske historier og de opfordres til at imitere deres læreres opførsel. Der er ingen tvivl om, at pigerne har meget på spil i forhold til at leve op til deres forældres forventninger, men der er ingen skam eller væmmelse forbundet med denne læring eller mangel på samme. Irttesættelsen og korrigeringen af elevernes opførsel er, ifølge lærerne og Mothers, et led i en disciplineringsproces, som skal hjælpe

dem til at opnå selvindsigt. Tanken er, at kun en disciplineret krop kan skelne mellem ”rigtigt og forkert”, men hvad der er rigtig og forkert er ikke nødvendigvis det samme for alle. Der er således for Mothers ikke et fælles facit, som de civiliseringsprocesser Gilliam & Gulløv omtaler synes at indikere. Netop diversiteten i selve idealet og elevernes egne positioneringer og fortolkninger i forhold til skolens regler for god opdragelse og ideologi om det gode menneske er i fare for at blive glemt, hvis man anlægger Gilliam & Gulløvs optik. Nogle elever på Shamayita Shikshangan måler deres egen opførsel og succes i forhold til andre barometre end de der forefindes på skolen og udtrykker ingen følelse af skam, hvis de eksempelvis ikke følger skolens etikette for kropsdisciplin. Det betyder dog ikke, at de ikke kan være bange for at skuffe deres forældre, hvis de ikke klarer sig godt i skolen. Jeg vil uddybe elevernes forskellige positioneringer og mere eller mindre strategiske måder at forholde sig til skolens ideologi på i kapitel 4.

Selvom der på Shamayita Shikshangan ikke er et fælles facit for dannelsen, og der opfordres til åbenhed, mener jeg dog ikke, at skolen kan undsige sig fra at have en bestemt dagsorden og et særligt ideal som efterstræbes. Som den amerikanske uddannelsesforsker Allan Bloom har argumenteret for, har ethvert uddannelsessystem en bestemt moralsk agenda og forsøger i forlængelse deraf, mere eller mindre reflekteret, at forme sine elever i et bestemt billede. Bloom argumenterer for, at selv umiddelbart neutrale fag som matematik og engelsk er inkorporeret i den vision, som skolen har om det dannede, kultiverede menneske (Bloom 1997:498-499). Skolen er på den måde en magtfuld formgiver, fordi det i skolen er muligt at strukturere uddannelsen og dannelsen i forhold til bestemte behov og interesser (Gilliam 2009:57,59-60, Lauder et al.2006:1-4). Det er således vigtig at have in mente, at selvom skoler ofte anskues som *neutrale* platforme for socialisering og dannelse, så udgør skolen, som jeg har tidligere har argumenteret for igennem Bourdieu & Passeron, aldrig et neutralt felt for dannelse. Ingen viden og ingen idealer står uden for en kulturel konstruktion af virkeligheden af den ene eller anden art (Gilliam 2009:61-62).

KONKLUSION

Jeg har i dette kapitel diskuteret hvordan skolens forestillinger om det dannede, gode menneske artikuleres af de forskellige lærergrupper, og hvordan det relaterer sig til den del af ideologien, der drejer sig om selvrealisering. Jeg har vist hvordan skolen af lærere og af Mothers opfattes som et isoleret sted, hvor formålet med (ud)dannelsen er at forberede dem på ”det virkelige liv” bagefter, og at skolen på den måde fungerer som et ”site for rehearsal”. Jeg har analyseret de forskellige måder hvorpå dannelsen foregår, og jeg har haft særligt fokus på imitation af rollemodeller som et konkret værktøj i forhold til at danne eleverne. Jeg har konkluderet, at skolen fungerer som en civiliserende og opdragende praksis. Fokus har indtil nu primært været på skolen, på rammerne for dannelsen og på de autoritative aktører på skolen. Jeg vil nu skifte fokus og analysere hvordan pigerne positionerer sig i forhold til skolens ideal om det gode, dannede menneske, og hvordan de relaterer dette ideal og deres skolede identitet til livet uden for skolen.

KAPITEL 4: PIGERNES POSITIONERINGER I FORHOLD TIL SKOLEN OG UDFORDRINGER UDENFOR SKOLEN

Efter Lifesearching Class bliver nogle af pigerne hængende for at lave lektier, og jeg sætter mig hen til dem. En af pigerne har fået et billede af Leonardo Dicaprio og viser det forsigtigt frem, mens jeg lover, at jeg ikke siger det til Anahata eller nogen af lærerne. Pigerne fniser og skynder sig troskyldigt at gå i gang med at finde bøger og penalhuse frem. Arpita, lederen i pigegruppen, går i gang med at lave en planche om skolens filosofi og kvindeideal. Jeg spørger hende, om hun føler at hun kan udleve det ideal, Anahata omtaler, og hun svarer, at hendes familie aldrig er interesseret i hendes mening, fordi hun er så ung. En af de andre piger bryder ind i samtalen for at sige, at de voksne aldrig forstår, men at man bare må finde sig i det, fordi de er de voksne. Der opstår tavshed, pigerne kigger på hinanden, og jeg har en fornemmelse af, at de er uenige om, om man kan tillade sig at sige den slags til mig. Jeg vælger at lade som ingenting og spørger ind til planchen, som Arpita er i gang med. Arpita kigger på mig og svarer i stedet: ”Ved du, kastesystemet er meget ... det spiller en meget vigtig rolle i landsbyen. Min bedstemor tror meget på kaste, hun adskiller skarpt mellem højere familier... hun ser ned på de

lavere kaster, det kan jeg ikke lide. Det synes jeg er forkert, og det støtter lærerne mig i, men min bedstemor er sur på mig over det". [Kort pause] De andre piger er holdt op med at lave lektier og kigger på Arpita, og hun fortsætter: "Hør, min bedstemor er en gammel kvinde, ifølge hende er samfundet ... da hun levede, var samfundet sådan indrettet. Men i vores ... det miljø vi lever i er ikke sådan ... vi er uddannede og derfor ser vi anderledes på det" (Feltarbejdsnoter fra en fritime sammen med en gruppe piger fra 11. klasse, d.2.11.2009).

Adspurgte i et åbent spørgeskema svarede næsten alle eleverne i 10. og 11. klasse på Shamayita Shikshangan, at de går i skole for "at blive bedre mennesker". Over 60 % af eleverne prioriterede i selvsamme spørgeskema moral og personlig etikette som det vigtigste de lærer i skolen, mens kun 11 % fremhævede de akademiske fag (se bilag 2). Hvad det vil sige at være et godt menneske, og i hvor høj grad det hænger sammen med skolens ideal, varierer imidlertid i forhold til de forskellige elever. Med udgangspunkt i Saba Mahmoods (2001) ide om, at individer kan imitere en bestemt form for opførsel gentagne gange og derigennem tilegne sig netop denne opførsel, vil jeg diskutere de idealistiske elevers agensperspektiver i forhold til det at være "gode mennesker". I forlængelse heraf vil jeg beskrive og diskutere det hemmelige oprør der finder sted blandt de oprørske elever og hvordan disse elever positionerer sig i forhold til skolens ideologi og forventninger til, at de skal være dannede og gode mennesker. Herefter vil jeg diskutere de splittelser mange af pigerne giver udtryk for at opleve i spændingsfeltet mellem skole og hjem. I den diskussion vil jeg tage udgangspunkt i dannelsens forskelsskabende element og vise hvordan identiteten som godt menneske og god samfundsborger rummer en iboende ekskludering af "de andre" – de uciviliserede og uddannede. Den diskussion vil tage udgangspunkt i ovenstående feltarbejdsnotat, hvor pigen Arpita berører nogle af de problematikker der er forbundne med positionen *mellem* skole og hjem, og jeg vil inddrage Bourdieus teori om felter og kulturel kapital til en diskussion af, hvorfor skole og hjem kan føles som "to forskellige verdener", som en elev udtrykker det.

Jeg indledte dette speciale med et citat af den idealistiske elev Onkita. Jeg vil nu genoptage dette citat for at fremhæve nogle analytiske pointer i dette udsagn, som er typiske for mange af de idealistiske elever. At Onkita siger, at uddannelse åbner muligheder for et bedre liv synes at indikere, at uddannelse er et vigtigt redskab i forhold til social mobilitet. Det er vigtigt at pointere, at social mobilitet i den kontekst ikke alene skal resultere i et bedre liv for den enkelte, men bidrage til samfundsmæssig udvikling og modernisering. Det er en pointe som næsten alle pigerne fremhævede og som går igen i Sørensens studie af singalesiske elever, der eksplicit afviser at stræbe efter prestige, penge og status, men i stedet fokuserer på personlig moralsk udvikling, der giver dem mulighed for at hjælpe andre (2010). Ligesom på Shamayita Shikshangan er der i Sørensens studie altså en sammenhæng mellem elevernes (ud)dannelse og en større deltagelse og ansvar over for samfundet. Onkitas kommentar om, at et grimt udseende ikke har relevans hvis man klarer sig godt i skolen synes at referere til det faktum, at skønhed og herunder særligt nuancer af hvid hudfarve, sammen med horoskop og kaste, er et af de vigtigste barometre i ægteskabsforhandlinger. At være smuk er yderst vigtigt for mange piger på Onkitas alder, men har mistet sin umiddelbare relevans for Onkita, fordi hun satser på en karriere og ikke ønsker sig at blive gift. Onkita taler også om, at uddannelse er det der lærer en hvad der er rigtigt og forkert, og det er særligt det aspekt jeg vil beskæftige mig med i dette afsnit. De fleste piger på Shamayita Shikshangan omtaler, ligesom Onkita, (ud)dannelse som en særlig form for retningslinje, ”der guider én igennem livet” og lærer den enkelte at skelne mellem rigtigt og forkert. På tværs af de tre elevkategorier er der altså enighed om, at uddannelse først og fremmest handler om moral og at være ”en god pige”. Det er bemærkelsesværdigt, at Onkita med sætningen ”hun skal også have en god opførsel og have en blid og mild stemmeføring” næsten ordret gengiver Anahatas og de andre Mothers forklaring på, hvad det indebærer at være dannet. Netop denne pointe med efterligning og imitation vil jeg uddybe i det følgende afsnit.

De fleste af pigerne på Shamayita Shikshangan har en klar opfattelse af, at det at være et godt menneske har at gøre med værdier, som man lærer i skolen. Ligesom i de amerikanske antropologer Debra Skinner & Dorothy Hollands studie af formningen af "the Educated Person" i nepalesiske lokalsamfund (1996), har pigerne på Shamayita Shikshangan et klart billede af hvad det vil sige at være "en god pige" og "en god elev". I Skinner & Hollands studie beskrives det, hvordan de nepalesiske piger portrætterer sig selv som ærbare og føjelige døtre og piger. De nepalesiske pigers udtalelser om hvad det præcist indebærer at være en god pige varierede ikke meget og er, ifølge Skinner & Holland, udtryk for et hinduistisk kvindeideal, som pigerne har fået fortalt og selv gentager. Det at pigerne beskriver sig selv på bestemte måder og i overensstemmelse med bestemte religiøse idealer, er ifølge Holland & Skinner et udtryk for at pigerne øver sig på, at være gode piger i relation til forestillingen om den gode hinduistiske kvindes vej igennem livet (Skinner & Holland 1996: 215-216). Den feministiske antropolog Susan Wadley har pointeret dualiteten i indiske kvinders rolle baseret på de to hinduistiske gudinder: *Laksmí* og *Kalí*. *Laksmí* repræsenterer den blide, smukke og frugtbare hustru, imens *Kalí* symboliserer den vilde, utilregnelige og farlige moder. Kvinden indeholder begge disse elementer, og for at opretholde orden er det nødvendigt at manden kontrollerer kvinden (Wadley 1977). I forlængelse heraf er en forventning om, at kvinder opfører sig kontrollerede og beherskede ved netop at være føjelige og ærbare. Selvom Wadley har lavet sin analyse i en tid hvor antropologisk analyse var inspireret af strukturalisme og fokus på oppositioner, så er der en pointe i, at unge indiske kvinder risikerer at provokere og udfordre deres omgivelser, når de uddanner sig og derfor er særligt opmærksomme på at fremstå ærbare og i overensstemmelse med et traditionelt hinduistisk kvindeideal for at blive accepterede i deres nærmiljø. De nepalesiske piger tillærer sig identiteten som "gode piger/kvinder", der blandt andet indebærer at være hårdtarbejdende, respektfulde over for ældre, føjelige, generte og milde, ved at imitere andre kvinder og ved at få skæld ud og blive belært af andre i samfundet. Selvom billedet af den ideelle pige umiddelbart synes at være det eneste billede, som disse piger forholder sig til, så stiller pigerne også spørgsmålstejn ved de forventninger, der er til livet som god hinduistisk kvinde og udtrykket bekymring og

sorg over hvordan de behandles og stiller spørgsmålstejn ved uligheden mellem mænd og kvinder. Ifølge Skinner & Holland er denne utilfredshed et udtryk for, at pigerne udvikler relationelle identiteter samtidig med, at de øver sig i at udleve deres identitet som ”gode piger” (Skinner & Holland 1996:220). Ligesom i Skinner & Hollands studie er det kvindeideal, som pigerne på Shamayita Shikshangan omtaler, meget enslydende og stemmer overens med det ideal, de har lært på skolen, som i det indledende citat med Onkita, der ordret gengiver hvad Anahata har sagt i *Life Searching Class*. Mit argument er derfor, at særligt de idealistiske piger forsøger at udleve et bestemt ideal og en bestemt identitet som ”et godt menneske”, ved at identificere sig med et bestemt ideal og øve sig i at gøre som idealet foreskriver. Denne pointe understreges af Sørensen’s studie af singalesiske skoleelever, der definerer et godt menneske og en god samfundsborger ud fra elementer i den buddhistiske lære (Sørensen 2010). Når de singalesiske elever skal forklare, hvad det indebærer at være en god samfundsborger, henviser de til buddhistiske begreber om ”den rigtige talemåde” og ”den rigtige tankemåde”, og de henviser til billeder og historier om for eksempel lotusblomsten og den gyldne middelvej. De repeterer på den måde, ligesom pigerne på Shamayita Shikshangan, bestemte læresætninger og moralske historier og inkorporerer dem i deres egen sprogbrug. Og det gode menneske har, ifølge Sørensen’s informanter, også et socialt ansvar. Udover konkrete historier, læresætninger og imitation, lærer eleverne på Shamayita Shikshangan at være gode mennesker og samfundsborgere til forskellige religiøse functions, som Mothers afholder. Eksempelvis deltager de ældre elever (på frivillig basis) i uddeling af tøj til de allerfattigste i området til den årlige *Durga Puja*³⁷. De elever der melder sig til dette arbejde fremhæves ofte af Mothers og af de andre lærere.

³⁷ Durga Puja er en stor hinduistisk højtid, hvor guden Durga Ma tilbedes. Der er en meget festlig og farverig begivenhed, hvor mange folk er på gaden, og der i tillæg til mange statuer af Durga Ma ofte er forlystelser og særlige madboder på markedet.

Uvidende om det i situationen, blev jeg selv medskaber af et nyt forum, hvor elever kunne øve sig på at være gode mennesker. Jeg underviste, som beskrevet i metodeafsnittet, 11. klasse i teater hver anden uge og etablerede flere gange små workshops, hvor eleverne selv skulle skrive og opføre korte teaterstykker med hjælp af en rekvisit³⁸, som jeg uddelte til hver gruppe. Handlingen var helt op til hver gruppe at bestemme³⁹, og der var ingen lærere, der skulle overvære stykkerne, de blev kun opført internt i klassen sammen med mig. Det interessante i samtlige af de korte teaterstykker eleverne skrev var, at de alle havde en stærk moralsk pointe og handlede om hvordan man opfører sig korrekt og refererede til pointer, der bliver behandlet i *Life Searching Class*. Jeg havde et meget fortroligt forhold til 11. klasse, fordi jeg på daværende tidspunkt var ved at afslutte mit feltarbejde og havde haft daglig kontakt med klassen og mange personlige samtaler med alle eleverne i klassen. Det var derfor ikke mit indtryk at pigerne hverken forsøgte at leve op til bestemte forventninger, som de kunne tro jeg havde, eller forsøgte at imponere mig med deres viden om skolens ideologi og det at opføre sig rigtigt. Jeg gav dem ikke karakterer, og elevgruppen havde på daværende tidspunkt flere gange testet min fortrolighed ved eksempelvis åbenlyst at sladre om nogle af lærerne. At eleverne derfor alligevel reciterede skolens ideologi, opfatter jeg som et tegn på et reelt ønske om at blive en del af denne ideologi. Et eksempel på et stykke som en gruppe opførte, er nedenstående, hvor en gruppe med en skoletaske som rekvisit, opfører en historie hvor en pige, der har stjålet penge fra en kammerats skoletaske, bliver konfronteret med sin gerning. Pigens klassekammerater diskuterer derefter sagen i et frikvarter:

Klassekammerat 1: "Det er ikke til at forstå, man kan være så grådig"

³⁸En rekvisit kunne være et ur, en bog eller et bestemt stykke tøj, som jeg udleverede.

³⁹Inddragelsen af en rekvisit benyttede jeg mig af, for at eleverne havde et udgangspunkt og rekvisitten blev i nogle tilfælde en indgangsvinkel, men ikke meningsbærende i stykket.

Klassekammerat 2: "Hvis man har begået en fejl behøver det ikke betyde, at man bliver et dårligt menneske. At lave en fejl betyder bare, at man har endnu mere grund til at begynde at forbedre sig"

Pointen om at nederlag eller fejl skal betragtes som en måde at forbedre sig selv på, var blevet diskuteret i *Life Searching Class* et par uger tidligere, og ordvalget var næsten identisk med det foredrag, som Anahata afholdt. Min pointe med inddragelsen af ovenstående er derfor at påpege, at mens nogle elever måske virkeligt spillede skuespil, så er jeg overbevist om, at de idealistiske elever brugte det forum til at øve sig på at være gode mennesker. Ligesom eleverne i Andersons studie performer bestemte jødiske ritualer i en institutionel kontekst og på den måde øver sig på "det virkelige liv" bagefter, er det mit argument, at de idealistiske elever på Shamayita Shikshangan forsøger at tillære sig en bestemt opførsel og erhverve en "følelse af det rigtige", som en pige udtrykker det, ved at sige bestemte ting og opføre sig på bestemte måder. Denne pointe er sammenlignelig med antropologen Saba Mahmoods studie af en gruppe muslimske kvinder i Cairo, Egypten, der ved at gentage bestemte handlinger, forsøger at efterleve et kvindeideal foreskrevet i koranen. Ved kontinuerligt at gentage bestemte ritualer og performe deres køn, oplever de muslimske kvinder i Mahmoods studie gradvist at føle sig tættere på Gud og at komme i besiddelse af værdier som ydmyghed og generthed, som de oprindeligt ikke kunne føle. Pointen er, at kvinderne selv arbejder på at blive subjekter i en bestemt diskurs. De underlægger sig selv en særlig disciplin for at blive ærbare muslimske kvinder. De ønsker inderligt at føle ydmyghed og opnår gradvist denne følelse ved at imitere én bestemt opførsel. I den sammenhæng er deres handlinger ikke et oprør mod gældende normer i samfundet, som det tidligere er blevet analyseret som, men tværtimod en måde at tilegne sig de dominerende værdier i samfundet på (Mahmood 2001:213-214). De idealistiske elever på Shamayita Shikshangan forventes, og forsøger ligeledes, at tilegne sig færdigheder ved at imitere en bestemt væremåde. Det kan måske umiddelbart ligne indoktrinering fra skolens side, at en gruppe elever gentager de samme historier og forklarer sig på enslydende måder, men det er mit argument, at disse elever selv aktivt gør brug af denne imitation og gentagelse, fordi de inderligt ønsker at tilegne sig bestemte personlige egenskaber, og ikke fordi de ikke har andre valg. Netop den inderlighed og det *at ville* det gode

refererer tilbage til min analyse af Durkheims begreb om todelingen af moral (pligt og lyst til det gode) i kapitel 3: Eleverne begynder måske med at gøre bestemte ting af pligt, men en stor del udvikler et reelt ønske om at opfylde idealet og gøre ”det rigtige”. Et af hovedformålene med Mahmoods projekt var at argumentere for et anderledes agensperspektiv i en feministisk antropologi og i hendes forsøg på at indføre en ny måde at forstå kvindelig agens mener jeg, at hun overser et vigtig aspekt ved imitationen af en bestemt opførsel, nemlig det sociale aspekt, som jeg vil argumentere for er yderst relevant. Det at være idealistisk betyder inklusion i et særligt fællesskab og accept blandt de andre. Kategorien ”idealistisk elev” tilbyder dem i den sammenhæng et bud på hvad ”der er rigtigt og forkert”, som Onkita i specialets indledning pointerer, og inkluderer dem i et fællesskab på tværs af alder, kaste og social status. Et fællesskab som vil være yderst problematisk uden for skolen.

Mens der i mange antropologiske studier af identitet og dannelse i skoleregi oftest er fokus på de elevgrupper, der er i opposition til skolen (Gilliam 2009, Thapan 2006, Willis 1977), udgør de idealistiske elever i mit studie den største kategori og er samtidig en eftertragtet kategori i den forstand, at der er mange der gerne vil tilhøre den. Årsagen dertil er dels det inkluderende populære fællesskab, som jeg har beskrevet ovenfor, og dels at det at være idealistisk kan skabe mere respekt og tillid fra lærerne. Næsten alle elever accepterer officielt skolens ideologi og udtaler sig oftest kun i hemmelighed og med hviskende stemmer om deres utilfredshed og uenigheder. De oprørske elever er således på ingen måde sammenlignelige med eksempelvis arbejderdrengene i Paul Willis studie, der ligefrem gør en dyd ud af at være i opposition til skolen (1977). De oprørske elever føler, som jeg tidligere har beskrevet, ofte at de er alene om deres indstilling og tør ikke ytre deres holdninger til deres klassekammerater. Mens de idealistiske elever åbent skildrer, at de er idealistiske og betegner sig selv som et fællesskab, er både de splittede og oprørske elever mere tilbageholdende og stille i forhold til at ytre sig om skolens ideologi. Det er vigtigt at pointere, at min inddeling af pigerne i de tre kategorier: de idealistiske, de splittede og de oprørske elever ikke udgør fasttømrede inddelinger. Eleverne bevæger sig på tværs af disse grupper, og flere

splittede og oprørske elever giver udtryk for, at de ”spiller skuespil” og således af klassekammerater opfattes som idealistiske elever. De idealistiske elever har således også på trods af deres lovprisninger af skolens ideologi små klistermærker med Bollywoodstjerner og indkøber i smug neglelak og hårspænder, som er forbudt på skolen og anses som forstyrrende elementer. Derudover har pigerne på tværs af de tre kategorier ved flere lejligheder opført sekvenser af Bollywooddance for mig og derved afsløret, at de ser disse film, på trods af at særligt de idealistiske piger vil nægte det i et interview. I det følgende vil jeg redegøre for hvordan de oprørske elever adskiller sig i deres positionering i forhold til idealet om det gode menneske og den gode samfundsborger.

DET (DELVIST) HEMMELIGE OPRØR

Barnali: *Min søster siger: ”Din skole er meget anderledes, den slags skole kan jeg ikke lide, din skole har for meget disciplin! I har så mange regler og de [lærerne] bestemmer alt. I må ikke gå med smykker og neglelak og hvis I klipper håret eller farver det, skælder Mothers jer ud”. På den måde synes hun, at hendes skole er mere fri (...) Vi har mange grænser, vi kan ikke gå med jeans. Ikke at de direkte vil skælde os ud, men indirekte, det kan jeg heller ikke lide, vores skole burde give os frihed, men det gør den ikke.*

AM: *Kan du forklare mig, hvad det betyder, at de skælder jer ud på en indirekte måde?*

Barnali: *For eksempel Anu, hende kender du godt? Hun havde engang en stram kjole på til Durga Puja, i Amarkanan og Mothers så hende, så da vi kom i skole igen, sagde Mothers: ”Du skal ikke gå sådan klædt!”. Men hun [Anu] har meget stil, hun kan ikke lide de begrænsninger. Hun gør alt [det hun ikke må], hun plukker sine øjenbryn, farver sit hår, hun vil gerne gå i vestligt tøj. De [Mothers] bruger hende som eksempel over for os, du ved, de siger: ”Du kan pynte dig selv, så du tiltrækker drenge, men du læser ikke, du bruger ikke din energi på at klare dine studier (...) hvis du kunne klare dig lige så godt i studier”(...) Vi skal leve som nonner her... det kan hun ikke. Jeg ved, at skolen er sådan, og jeg ved, at hvis vi skal undgå skældud og vi skal leve fredfuldt, så skal vi leve som dem. Vi skal leve et simpelt liv, med enkle smykker eller ingen smykker og sætte håret på en enkel og simpel måde (...) Jeg vil gerne gå med makeup og gøre noget ud af mig selv, men på grund af skolen, er jeg nødt til at lade være (...) Hvis jeg gør det nu, vil jeg være en slet person i Mothers øjne, og jeg vil ikke være en dårlig pige i Mothers*

øjne, jeg vil ikke være en dårlig person i nogens øjne. Der er kun et år tilbage og så gør jeg det.
(Interviewuddrag med Barnali, oprørsk dagelev).

Det er interessant hvordan Barnali vælger at kritisere skolens forbud ved at henvise til hendes søsters udtalelser og senere fremhæve en situation, som hendes veninde Anu har været udsat for. Den distancering hun dermed integrerer i sin kritik understreger, at positionen som oprørsk elev er risikabel og bør holdes hemmelig⁴⁰. De retningslinjer som de idealistiske elever omtaler, som det der lærer én hvad der er rigtigt og forkert, er netop de retningslinjer Barnali og andre oprørske elever tager afstand fra. I modsætning til at føle at disse retningslinjer om eksempelvis personlig fremtoning guider og hjælper den enkelte, føler de oprørske elever sig begrænset af dem. Barnali beskriver, at der er en forventning om, at hun skal opføre sig *ligesom* Mothers, og at hun skal leve et enkelt og simpelt liv. Men samtidig med at Barnali udtrykker sin kritik for skolens ideologi, viser hendes udsagn, at hun har taget den til sig. Hendes bemærkning om at hun ikke vil ”være en dårlig person i nogen øjne” indikerer, at hun til en vis grad synes, at det er dårligt eksempelvis at gå med makeup, eller i hvert fald at det risikerer at stemple en som person. Og netop den udtalelse fremhæver også vigtigheden af den sociale dimension ved det at være idealistisk og frygten for ikke at fremstå som det. Mange elevers sætter, på trods af deres oprør og utilfredshed, lighedstegn mellem det at være idealistisk og det at være en dannet og god person.

En af årsagerne til at Barnali og andre oprørske elever føler at ideologien er for streng er, at den er i konflikt med det liv hun lever uden for skolen, hvor hun er sammen med sine søskende og venner, der går på den offentlige landsbyskole eller arbejder

⁴⁰Det er i den sammenhæng vigtigt at pointere, at de informanter jeg karakteriserer som de oprørske elever, først gav deres kritik til kende over for mig, efter at jeg havde undervist, interviewet og hængt ud med dem i cirka tre måneder. Flere af de oprørske elever gav således heller ikke deres kritiske holdning til skolens ideologi til kende i interviews, men i breve og dagbogsnoter som de gav mig med forsikringen om, at jeg ikke ville vise det til lærerne eller Mothers.

derhjemme. Som Gilliam pointerer, passerer elever, lærere og forældre hele tiden skolens fysiske grænser, og skolen er dermed på trods af sin umiddelbare tydelige afgrænsning under stor indflydelse af verden uden for disse rammer. Elevernes identiteter og forståelse af sociale kategorier formes således mange andre steder end på skolens og særligt i deres hjem (Gilliam 2009:23-24). Dette gælder såvel hostel- som dageleverne. Selvom hosteleleverne umiddelbart lever inden for skolens område, besøger de deres forældre i ferierne og skriver breve med gamle venner. Nogle hostelelever beskriver ligefrem de få dage om året hvor de besøger deres familie, som det mest centrale i deres liv:

Hovedproblemet her [på Shamayita Shikshangan] er, at alle kommer fra en lille verden, det vil sige her fra området. Og de kommer når de er så små [Ruhi indikerer med hånden højden på et 4-5-årigt barn]. Derfor tror de på alt, hvad man siger til dem. Jeg kommer langt væk fra, jeg har set verden, og derfor kan jeg se ting og dømme hvad jeg ser (...). Åh jeg håber sådan, at du kan komme til Mumbai engang. Så kan vi spise på McDonald's og gå i shoppingcenter, og du kan møde min far og se mit hjem. Dét er mit liv (Ruhi, 17-årig oprørskelelelev).

Ruhi er den eneste pige på skolen, hvis forældre bor så langt væk som Mumbai. Det at hun kender til storbylivet og eksempelvis kan tale om McDonald's og store shoppingcentre, adskiller hende fra de andre piger og er måske en af årsagerne til, at hun er meget populær i sin klasse. Ruhi giver ligesom Barnali udtryk for at "spille skuespil" i den forstand, at hun opfører sig som en idealistisk elev og ofte henviser til Prabhuji og ideologien. At spille skuespil skal i den sammenhæng forstås som et bevidst ikke-oprør: Selvom hun over for mig udtrykker et ønske om at bryde skolens regler og

eksempelvis gå med makeup som Anu⁴¹, så følger hun skolens regler nøje og giver aldrig udtryk for sine tanker over for sine klassekammerater eller over for lærerne. I citatet synes Ruhi at føle sig overlegen i forhold til særligt de idealistiske elever på skolen. Hendes argument er, at de, fordi de fleste af dem ikke har været uden for Amarkanan, ikke kender verden og derfor er ude afstand til at have en ordentlig dømmekraft. At tro på skolens ideologi og Prabhuji hænger altså i hendes optik sammen med uvidenhed. Det er meget vigtigt for Ruhi at identificere sig med det liv hun lever uden for skolen – om end det kun er få dage om året, at hun lever det liv. Sætningen ”Dét er mit liv” og hendes inderlige og ofte ytrede ønsker om, at jeg skulle se hende i den sammenhæng og være sammen med hende i Mumbai tyder på, at hun først og fremmest ønsker at identificere sig med en bypige, der kender til vestligt tøj og vestlig madkultur. Ruhis udtalelser afslører en opfattelse af hvad der er moderne og civiliseret, som er radikalt anderledes end det moderne kvindesyn, som Mothers og mange lærere på skolen refererer til. For Ruhi betyder det at være en moderne kvinde først og fremmest materiel frihed til at gøre og se ud, som man har lyst til. For Mothers er en moderne kvinde derimod først og fremmest én der har en åndelig frihed til at leve sit liv som hun vil uafhængigt af en mand og uafhængigt af familiens forventninger.

Interviewuddraget med Barnali tydeliggør et andet væsentligt aspekt, der går igen ved de oprørske elever, nemlig at de, selvom de er skeptiske over for den måde de idealistiske og til dels de splittede elever imiterer Mothers og de ideologiske lærers opførsel, umiddelbart *selv* opfører sig ligesom de idealistiske elever. Det gør de i den forstand, at de også taler godt om Prabhuji og henviser til Mothers gode eksempel i undervisningssituationer. Når Barnali i ovenstående uddrag siger, at ”der er kun et år

⁴¹ Det har været meget svært at følge Anu og interviewe hende, fordi hun kun meget sjældent kommer i skole. Begge hendes forældre er døde, og hun bor delvist hos sine bedsteforældre i Amarkanan og delvist hos en storesøster i Kolkata. Derudover stikker hun ofte af fra bedsteforældrene og er væk i ugevis. Jeg har derfor kun et sporadisk kendskab til Anu, hvorfor jeg ikke har inddraget hende som kerneinformant i dette kapitel.

tilbage så gør jeg det” hentyder hun netop til en strategi, som de fleste oprørske elever tyr til: Hun ”lader som om” og opfører sig som de idealistiske elever. Hun fortæller, ligesom mange andre oprørske elever, at hun ”spiller skuespil”, og at det er vigtigt at ”lade som” for ikke at svigte sine forældre eller blive opfattet som et ”dårligt menneske”. Ligesom andre oprørske elever påpeger hun, at skolens afgrænsede områder⁴² og regler om personlig fremtoning⁴³ er frihedsberøvende og begrænsende.

Oprøret er i Barnalis tilfælde tavst og eftersom hun ”lader som om”, ved hverken hendes klassekammerater eller lærerne, at hun er i opposition til skolens værdier og idealer. I Anus tilfælde, som dog er enkeltstående, eftersom de andre oprørske elever er tavse som Barnali, er oprøret på ingen måde tavst men i høj grad larmende. Selvom Anu aldrig direkte har sagt en lærer imod, er hendes fysiske fremtoning et oprør i sig selv. Disse oprørske elevers positionering i forhold til ideologien viser tydeligt, at de *ikke* befinder sig i en før livet-tilstand, som lærerne og Mothers omtaler, men at de netop *er* i verden. De befinder sig i en konflikt imellem deres egne ønsker og drømme og ønsket om social anerkendelse fra både familie og skole. Denne konflikt opstår til dels fordi pigerne på Shamayita Shikshangan dannes til noget – men de *er* også noget allerede. Deres splittelse og positionering illustrerer, at socialiseringen og væren i verden er kontinuerlig og konstant foranderlig, og at dannelse ikke foregår som en påfyldningsindlæring med et bestemt slutresultat.

På trods af både Ruhis og Barnalis modvillighed over for skolens ideologi og forventninger til dem, ønsker ingen af dem åbent at ytre deres oprør, fordi de frygter det

⁴²Skolen ligger inden for et særligt campusområde på Ashrammet, hvilket indbefatter at eleverne ikke må bevæge sig frit på hele Ashram, men kun på bestemte områder. Dette gælder såvel hostel- som dagelever. Hosteleleverne må ikke forlade campus og dvs. heller ikke gå ned til den nærmeste landsby.

⁴³Der er ikke officielle regler omkring hvordan pigerne skal se ud, men der eksisterer en klar forventning om, at den officielle skoleuniform bæres, og at eleverne ikke farver deres hår eller bruger makeup. Disse forventninger bliver fremtrædende, når en elev bryder dette kodeks og får en påtale om det fra lærerne.

betyder, at Mothers eller lærerne skal opfatte dem som dårlige mennesker. På den måde kan man argumentere for, at skolens ideologi og skolens indlæringsmetoder virker: Selvom de oprørske elever ikke er enige i værdigrundlaget, ønsker og higer de alligevel efter skolens accept. I den sammenhæng må dog også holdes in mente, at der eksisterer en frygt for en konkret sanktion som at blive smidt ud af skolen. Vigtigheden af at blive accepteret af Mothers og lærerne hænger i deres begges tilfælde meget sammen med, at de ikke ønsker at skuffe deres forældre. Ruhi er enebarn og Barnali er den eneste af sine fem søskende, der er udvalgt til at gå på Shamayita Shikshangan. Barnalis forældre har fortalt mig at deres håb er, at Barnali senere kan forsørge familien ved at have en god uddannelse og dermed har mulighed for at få et godt betalt arbejde. Hendes uddannelse er således en form for fremtidsinvestering. En fremtidsinvestering som dog afhænger af hvor godt hun klarer sig. Barnali og de fleste andre elever i min informantgruppe giver således udtryk for, at de føler et stort ansvar i forhold til at klare sig godt i skolen.

SKOLEN I VERDEN

Jeg vil nu analysere og diskutere pigernes position mellem skole og hjem. Hjem skal i den sammenhæng forstås som nærmiljøet i landsbyen og de huse, som pigerne bor i. Jeg vil analysere den konflikt, som mange af pigerne oplever i forhold til de forventninger skolen har til dem om at være stærke og individuelle, og de ofte markant anderledes forventninger, som de møder i hjemmet og i landsbyen generelt. I forlængelse heraf vil jeg, med udgangspunkt i Bourdieus teori om *kapital*, diskutere de forskellige betydninger som uddannelse tillægges i henholdsvis skole og hjem. I modsætning til Bourdieu er det er mit udgangspunkt, at pigerne ikke passivt reproducerer skolens idealer, men at de fortolker dem aktivt og bruger dem i konstruktionen af deres egne drømme og håb for fremtiden. Som den danske antropolog Birgitte Lind pointerer, skabes unges fremtidsdrømme i et dialektisk forhold mellem historiske rødder, nye lighedsideal, konflikt og en nuværende transition (Lind 2010). Slutteligt vil jeg fokusere på pigernes skelnen mellem ”os” og ”dem”, som hentyder til andre piger på deres alder, der ikke har nogen uddannelse, er gift eller går på andre skoler (end

Shamayita Shikshangan). Denne kategorisering illustrerer blandt andet, hvordan pigerne positionerer sig i forhold til venner, søskende og til deres nærmiljø generelt.

På grund af den sociale dimension ved dannelsen på skolen, er der et væsentligt forskelsskabende element i dannelsen. Forskellen mellem at være uddannet og ”være nogen” og være uuddannet og ”ikke være nogen” afspejler sig således også i en underliggende splittelse på skolen mellem at være et godt menneske og være et dårligt menneske i den forstand, at man ikke følger ideologien og ikke tager ansvar for sit lokalsamfund og samfundsudviklingen i Indien generelt. Der er således, som Gilliam har påpeget, et indbygget paradoks i civiliseringsprocessen på skolen; nemlig den iboende ekskluderende tendens, negationen af det civiliserede, det vil sige ”det uciviliserede” (Gilliam 2010:159).

Når pigen Arpita i kapitlets indledende situation siger at: ”*Vi er uddannede og derfor ser vi anderledes på det*”, refererer hun til en særlig identitet som uddannet og dannet menneske. Hun placerer sig selv i en social gruppe med sine jævnaldrende fra samme skole, med hvem hun føler, at hun deler en fælles fornemmelse af hvad der har værdi og hvilke idealer der efterstræbes. Hun distancerer sig fra den gruppe, som hendes bedstemor og andre uuddannede fra hendes landsby tilhører. Denne identifikation som uddannet og dannet kan forstås med Levinson & Hollands begreb om *The Educated Person*: Arpita har netop tilegnet sig skolens færdigheder og optræder med skolens foretrukne fremtoning i den forstand, at hun tager afstand fra sin bedstemors syn på verden baseret på et religiøst funderet kastesystem, og hun argumenterer for den åbne og ligeværdige tilgang, som skolen repræsenterer. Men Arpita er splittet, for hun bevæger sig ikke kun i skolens område. Hun kommer hjem til sin bedstemor hver eftermiddag og til de andre børn i hendes landsby, som ofte deler bedstemoderens synspunkter om, at de forskellige kaster for eksempel ikke bør lege sammen eller spise sammen. På den måde optræder pigerne på skolen alle i forskellige sammenhænge uden for skolen, de interesserer sig for filmidoler som Leonardo Dicaprio i skjul, og de afprøver deres skolede identitet i forhold til de andre fællesskaber, som de indgår i. I

nogle tilfælde, som hos Arpita, er det skolens ideologi der vinder, og hun tager kampen op i sin familie for at beskytte sin identitet som uddannet, dannet person. Men andre gange, som i Barnalis tilfælde, føler hun sig splittet mellem de forventninger der er til hende i skolesammenhæng, og det liv hun lever uden for skolen. Barnali giver udtryk for, at hun spiller skuespil i skolen, og at hun opsøger venner der ikke går i skole, når hun har fri. I forhold til sine forældre og venner giver hun udtryk for også at være nødsaget til at spille skuespil, og at hun ikke kan fortælle om sine problemer i skolen, fordi hun ikke vil lægge dem til last, og fordi mange af hendes venner mener, at hun har fået en særlig chance, som hun skal udnytte. Barnali føler sig således, ligesom flere andre oprørske elever, nødsaget til at spille skuespil og ”holde ud” både i skolen og derhjemme. Som jeg tidligere har beskrevet, er indikationen på dette skuespil ikke umiddelbart synlig. Barnali spiller skuespil i den forstand, at hun opfører sig ligesom de idealistiske elever ved blandt andet at gentage Mothers handlinger og ord. Oprøret er i alle tilfælde, med undtagelse af Anu, der igennem sin beklædning og sit fysiske fravær på skolen meget konkret viser sin modstand, ikke nogen konkret handling, men en overbevisning som fastholdes af den enkelte, og som betyder at de fleste oprørske elever føler sig isolerede og alene. Flere elever føler, at de ikke passer ind i skolens billede af det gode menneske. Men samtidig passer de heller ikke længere i det ideal, der eksisterer i deres familier. Barnalis historie viser, ligesom andre oprørske elevers, at eleverne *er* handlende agenter og ikke passive modtagere af en bestemt undervisning. Deres position *mellem* skole og hjem og den følgende følelse af ikke at høre til nogen af stederne er ikke en umiddelbart ønskværdig position, men et udtryk for at de på den ene side tager skolens kategorier og idealer til sig og på den anden side afviser dem. De forventninger og dannelsesidealer der opstilles på skolen er markant anderledes end de forventninger, som de fleste af pigerne møder hjemme i landsbyen og hos deres forældre. Som jeg har beskrevet i indledningen, eksisterer der i Amarkanan og i mange andre indiske landsbyer en generel opfattelse af, at piger skal være økonomisk afhængige af en mand, og at de skal indordne sig under deres mand og svigerfamilies regler (Stern 2003:42-43). På skolen bliver pigerne imidlertid mødt med et radikalt anderledes kvindesyn og bliver opfordret til at bryde med de familiemønstre, som de

selv er opvoksede i. Skole og hjem kan dog ikke stilles skarpt op over for hinanden som to modsatorienterede blokke, for som jeg har argumenteret for i kapitel 2, eksisterer der på skolen en underliggende splittelse mellem det ideologiske grundlag og skolens hverdagspraksis, som også afspejler sig i denne sammenhæng: I selve læringssituationen stiller lærerne og Mothers eleverne spørgsmål og opfordrer dem til at danne deres egne meninger, men i interviews uden for klasseværelset omtaler de dem med omsorg i stemmen, som ”*sårbare planter, der skal plejes og passes i et trygt miljø*”, og de giver udtryk for, at deres undervisning⁴⁴ ”*ruster dem til livet bagefter*”. I denne form for retorik ligger der, som jeg har argumenteret for i det forrige kapitel, en skjult forestilling om, at skolen er en isoleret enhed, en instans *før* selve livet, som er meget lig den durkheimske forestilling om læring, som en bestemt docering, der sker i en lukket institution. Men læring er ikke kun en følge af intentionel pædagogik og af det sagte ord, men en social proces som er afhængig af roller og af de fysiske omgivelser. Den dobbelthed der er i lærernes udtalelser og handlinger påvirker således også elevernes forståelse af dannelsen. Det er mit argument, at mens mange elever tager skolens ideal om det gode, dannede menneske til sig, så giver dobbeltheden i skolens udmeldinger sig også til udtryk ved, at andre elever bliver fanget i en position mellem skole og hjem og ikke føler sig hjemme nogle steder. Identiteter rummer, som Gilliam har påpeget, forståelser af hvordan man er positioneret i ”det sociale landskab, hvordan man er relateret til andre mennesker, til forskellige sociale kategorier og fællesskaber og hvad der kendetegner ’os’ i disse kategorier og fællesskaber” (Gilliam 2009:25). Kategoriseringen som dannet menneske og god samfundsborger skal derfor ikke nødvendigvis opfattes som den primære identitet for den pågældende elev. Jeg opfatter identitet som en dynamisk form for selv i praksis i den forstand, at identitet er mangesidet og udtrykkes igennem forskellige handlinger og ikke-handlinger (Holland et al 2003:7,29,31). Identitet er således, i min optik, en relationel, social proces, hvor både

⁴⁴ Særligt *Life Searching Class* og *Morals Value Education Class*.

de fysiske omgivelser, pigernes familie og venner i landsbyen og forholdet eleverne imellem samt imellem lærer og elev, er i spil. Det betyder, at identitet leves og udvikles i social praksis, og på den måde er agens en del af social identitet. I den forstand er den dynamiske konstruktion af identitet afhængig af de forskellige kontekster den foregår i.

I mange af pigernes tilfælde, såvel de idealistiske som de oprørske, betyder den skolede identitet som dannet menneske, at de føler sig distancerede fra deres forældre og særligt fra det liv, som deres mor og andre kvindelige familiemedlemmer fører. I nedenstående interviewsituation fortæller Priyanka om forholdet til sin mor og den afstand, som hun føler, der er imellem hendes eget og moderens liv:

Priyanka: Min mor har haft et meget anderledes liv end mig ... hele dagen bruger hun på at passe huset, gøre rent og passe på os [resten af familien]. Hun har ingen tid til sig selv. Det er et kedeligt og smertefuldt liv, synes jeg. Hvordan kan en kvinde arbejde hele tiden? Jeg selv, jeg vil kun arbejde med noget, der er relateret til noget jeg interesserer mig for, og som jeg synes er sjovt. Hvordan skal vi ellers få overskuddet og viljen til at arbejde? Jeg føler mig meget anderledes end hende (...). Jeg mener, min far og mor forstår hvad jeg lærer her, men de er lidt sløve i det. Mange ting kan de acceptere, men nogle ting forstår de simpelthen ikke ... de forstår ikke min udvikling og mine behov ... men nogle gange kan jeg tvinge dem til at forstå.

AM: Kan du give et eksempel på noget, som du har måttet tvinge dem til at forstå?

Priyanka: På et tidspunkt skulle jeg have ekstra undervisning ret sent om aftenen [på skolen] og de [forældrene] sagde, at det var for sent, men jeg sagde: "Hvordan skal jeg så studere?" Først argumenterede de imod det i lang tid, men jeg holdt stædigt fast i min beslutning. Så til sidst sagde de: "Hvis du er så vild med undervisning, så gør det. Men hvis der sker noget, så skal du ikke komme til os med det" [Priyanka smiler stort og tilfredst] (Interviewudrag med Priyanka, splittet dagelev).

Det jeg vil fokusere på i ovenstående interviewudrag er skolens betydning for henholdsvis Priyanka og hendes forældre og de to forskellige repræsentationer af social mobilitet som portrætteres. Uddannelse er en vigtig faktor for social mobilitet for både Priyanka og hendes forældre, men uddannelsens værdi er vidt forskellig for de to parter. Uddannelse sikrer i Priyankas og Mothers' optik først og fremmest åndelig udvikling og

dyder som selvstændighed, styrke og indre ro. Priyanka er stolt over sin evne til at sige fra over for sin familie og vælge sin egen vej. Uddannelsen på Shamayita Shikshangan betyder for Priyanka først og fremmest en *personlig mobilitet*. Hun er ”anderledes” end sin mor, og hun føler, at hun kan kræve mere af livet. For Priyankas familie er uddannelse derimod en mulighed for en ellers svær tilgængelig øget økonomisk sikring og for *social mobilitet*: Priyanka bor i Amarkanan i et lerhus sammen med sin far, mor, to søskende og bedsteforældre. Moderen er, som de fleste andre i landsbyen, hjemmegående og faderen arbejder i en tekiosk i byen. De er økonomisk hårdt spændt for, hvilket yderligere kompliceres af, at der ikke er nogen sønner i familien, men kun døtre som skal giftes bort og have medgift. Faderen har fortalt mig, at Priyankas uddannelse er en økonomisk fremtidsinvestering og at hans ønske er, at hun kan forsørge familien ved at få et job som ingeniør i staten. Priyankas far tillægger uddannelse en økonomisk værdi, men skolen og Mothers skatter en moralsk udvikling højere end elevernes evne til at varetage prestigefyldte erhverv med høje indkomster. Som Anahata siger i *Life Searching Class*, så er det at stræbe efter penge og prestige i et godt job direkte moralsk forkasteligt. Hun opfordrer i stedet eleverne til at værdsætte dannelsen for dannelsen skyld og stræbe efter at blive gode mennesker, der er uafhængige af alle andre. De fleste af pigernes forældre forventer i kontrast hertil netop afhængighed. De forventer, at pigerne vil forsørge dem, og de forventer, at resultatet af uddannelsen bliver økonomisk fremgang. Denne dobbelthed i forventninger til uddannelsen betyder, at mange af pigerne føler sig splittede. De føler et stort ansvar over for deres forældre og en taknemmelighed for, at de må gå i skole. Men omvendt føler mange sig i stigende grad distancerede fra forældrenes ønsker og forventninger. De føler sig ”anderledes” og i en vis grad ”bedre”. Som Priyanka siger, er hendes forældre lidt ”sløve”, og hendes mor lever, ifølge Priyanka, et kedeligt og uninspirerende liv. Paramita, der tilhører den idealistiske gruppe, giver udtryk for en lignende splittelse mellem sin identitetsforståelse i skolen og i hjemmet.

Samfundet er bygget op omkring mange små instanser, men jeg er en meget overset gruppe i den sammenhæng, fordi jeg er en ung pige er der ingen, der bekymrer sig særligt meget om mig. Jeg prøver at udtrykke mig, men folk gider ikke høre på mig. De går i én retning og jeg bevæger

mig i en anden retning. Men når jeg er i skolen, er jeg meget fri. Når jeg går hjem, bliver jeg tynget (Paramita, 18-årig, idealistisk dagelev).

Paramita synes i ovenstående citat at omtale skolen som facilitator for et særligt fællesskab og et rum, hvor hendes meninger og holdninger bliver hørt på trods af hendes position som ung pige. I hendes tilfælde virker skolens hensigt med at være en transformerende praksis altså. Igennem sin uddannelse føler Paramita, at hun har ”fået en stemme”, som hun udtrykte det i et andet interview. Ligesom Priyanka oplever Paramita dog, at den identitet hun styrkes i og kan udleve på skolen bliver udfordret, når hun kommer hjem. Når Paramita omtaler en gruppe af ”folk”, synes hun at hentyde til de uuddannede mennesker, der bor i hendes landsby og til hendes egen familie. Ligesom både Priyanka og Arpita føler Paramita, at hun tilhører en særlig gruppe, der på grund af dens dannelse og ideologi, adskiller sig fra ”de andre” i landsbyen.

Jeg har igennem specialet beskæftiget mig med tre forskellige faktorer ved uddannelsen: den ideologiske del og dannelsen til det gode menneske, den transformative del med civiliseringsprojektet og den gode samfundsborger og endeligt den sociale mobilitet og muligheden for økonomisk sikring. De forskellige faktorer illustrerer, at uddannelse tillægges forskellig værdi i forskellige kontekster. Til at forstå det forhold vil jeg her inddrage Bourdieus teori om *felter* og *kapital*. Ifølge Bourdieu består samfundet af mindre enheder, som han kalder for *felter*. Inden for hvert af disse felter eksisterer der et netværk af sociale relationer mellem forskellige aktører. Forholdet mellem aktørerne er fastlagt i forhold til fordelingen af den magt og *kapital*, der er anerkendt i det pågældende felt. Der findes forskellige felter eksempelvis arbejdsmarkedets felt og uddannelsessystemets felt, og de virker uafhængigt af hinanden, men samtidigt er de forbundne og relaterer til en fælles struktur. Inden for disse felter foregår der en kamp om anerkendelse og erhvervelse af kapital inden for tre hovedområder: økonomisk kapital, kulturel kapital og social kapital. Inden for hvert felt deler aktørerne en forståelse for hvad der er rigtig og forkert og for hvad der har størst anerkendelse (Bourdieu 1997: 53,58-59,64,161). Menneskers ulige adgang til materielle, sociale og

kulturelle ressourcer skaber og reproducerer bestemte magt- og ulighedsformer i de sociale felter og Bourdieu argumenterer således for det perspektiv, at mennesker har forskellige forudsætninger for at opnå den anerkendte kapital, og det betyder i skolesammenhæng, at underklassen ikke stiger i kapital, selvom de får adgang til skolen. I Bourdieus studie drejer uddannelse sig om at have gode manerer, kendskab til bestemt litteratur og have en uddannelse for således at optjene kulturel kapital. Men hvad er gode manerer? Og hvilken litteratur bør man kende? Der er til enhver tid en forhandling om, hvad der kan anerkendes som det rigtige og mest prestigefyldte i ethvert felt. Ifølge Bourdieu deler mennesker der bevæger sig inden for samme felt en fælles "illusio". Det vil sige at de, uden at handle efter bestemte regler, har en fælles fornemmelse af hvad der har værdi og hvilke idealer der efterstræbes (Bourdieu 1986:242, Gilliam 2009:25-29).

I relation til mit studie er Bourdieus teori om felter nyttig i forhold til at fremhæve det aspekt, at pigerne på Shamayita Shikshangan bevæger sig mellem to forskellige felter, når de bevæger sig mellem skole og hjem. To felter der for pigerne kan synes som "helt forskellige verdener", som en pige udtrykker det. Årsagen til at pigerne oplever de to felter forskelligt er netop, som Bourdieu pointerer, at de kapitalformer der anerkendes i hvert felt er forskellige, og at uddannelse tillægges forskellig værdi. For langt de fleste af elevernes forældre (og for en del af eleverne) er hovedformålet med uddannelsen, som beskrevet i eksemplet med Paramita ovenfor, at den giver deres barn en mulighed for social mobilitet. Social mobilitet er i den forstand, at eleverne får mulighed for et velbetalt job, økonomisk sikring og øget prestige i lokalsamfundet, som smitter af på hele familien. For de idealistiske lærere, for Mothers og for de idealistiske elever er hovedformålet med uddannelse imidlertid et helt andet, nemlig en mulighed for personlig, moralsk udvikling, selvindsigt og forståelse for det sociale ansvar. Flere elever og lærere tager ligefrem afstand til materiel fremgang og fremhæver den fordærvende virkning, som personlig prestige og økonomisk fremgang kan have. Samtidig med at Bourdieus begreber *felter* og *kapital* således kan illustrere den afstand, som mange elever oplever mellem skole og hjem, modbeviser mit studie også, at der

som Bourdieu argumenterer for, altid hersker samme forståelser og regler for rigtigt og forkert i et givent felt. På Shamayita Shikshangan deler alle elever og lærere netop *ikke* samme indstilling til, hvad der skal anerkendes som kulturel kapital i forbindelse med uddannelsen, på trods af at de tilhører samme felt.

Jeg har i det ovenstående beskæftiget mig med de interne splittelser og kategoriseringer på skolen og med elevernes forhold til deres familie. I det følgende vil jeg vende blikket længere ud og beskæftige mig med pigernes forhold til deres andre venner uden for skolen. For i denne relation sker der det lidt uventede, at eleverne på tværs af de tre kategorier omtaler sig selv som en samlet enhed i modsætning til ”de andre”, som ikke går på Shamayita Shikshangan.

DEM OG OS

Jeg bor i en landsby og jeg ser de andre piger der, og jeg kan se og mærke, at jeg har mere højtudviklede kvaliteter [end dem]. I enhver situation kan de være meget (...) hvad skal jeg sige? De kan ikke overskue hvordan de skal overkomme en bestemt situation. De læner sig altid op af andre. Men hvis du er stærk, for eksempel [kan du sige]: ”Ja, jeg ved at jeg skal giftes, men jeg er stadig mig selv”. Fra barndommen af har jeg vidst, at jeg ikke vil være afhængig af andre. Den forståelse har vi [piger fra Shamayita Shikshangan], men det har pigerne fra landsbyen ikke. De går bare ad den sti, deres mødre og bedstemødre har vist dem og selv er gået (...) Vi bliver plejet og passet som en lille plante her [på skolen]. Hvis du sammenligner os med andre skoler, kan du let se forskel. De tanker og følelser vi har om livet generelt, det gør, at vi er forskellige fra andre (Moushimi, 17-årig splittet dagelev).

Moushimi bor i Ranbahal⁴⁵ med sine forældre, søskende og bedsteforældre. Hendes lillebror går i den lokale landsbyskole, men hendes jævnaldrende søster hjælper til derhjemme, og hendes ældre søster er gift og bor i Bankura. Der er ingen tvivl om, at hendes skolegang er et udtryk for en satsning på en økonomisk fremtidssikring. Hendes far har ikke planer om at Moushimi skal giftes ligesom sine søskende, men håber at hun får et velbetalt job i staten, så hun kan hjælpe til med at forsørge dem. I interviewuddraget ovenfor giver Moushimi udtryk for at være anderledes end sine jævnaldrende, og det er ikke noget hun er alene om at føle. Når jeg har besøgt hende hjemme i landsbyen, har jeg gentagne gange hørt hendes søskende give udtryk for at hun har fået en chance, og at hun må udnytte den og studere flittigt. Som Moushimi udtrykker det ovenfor, er elever på Shamayita Shikshangan anderledes end andre jævnaldrende, fordi de bedre kan overskue forskellige situationer og har "andre tanker og følelser", som hun udtrykker det. Eleverne på Shamayita Shikshangan lærer, at de er anderledes end "de andre" (der ikke går på skolen), og de får hver dag at vide, at de er specielle og kan overkomme alle problemer. Samtidigt er der fokus på at lære dem at fave "den anden", som han eller hun er, og se og mærke dem igennem deres indre øje. I praksis føler mange piger dog, som citatet af Moushimi ovenfor illustrerer, en stor distancering til "de andre". Moushimi er en glad og vellidt pige i sin klasse. Hun er hverken overlegen eller arrogant, som den nærmest evolutionære udtalelse om, at hun har højere udviklede kvaliteter end andre piger i landsbyen, måske kunne foranledige én til at tro. Moushimis skelnen mellem os og dem skal derfor ikke tillægges et personligt karakteristika som overlegen, men opfattes som en generel holdning blandt mange af eleverne. Ligesom i Sørensens studie af singalesiske elever (2010), ser samtlige piger på Shamayita Shikshangan det som deres opgave og ansvar at fungere som gode eksempler og opdrage "de andre", hvilket følgende citat viser:

⁴⁵ Ranbahal er en tætbeliggende nabolandsby.

Jeg tror, jeg vil møde problemer, når jeg kommer ud. For piger er ikke oplyste der, jeg vil vise dem, at der er en anden vej. Samfundet skal ikke være mandsdomineret. Folk vil måske ikke have, at jeg taler med pigerne. Her bliver pigerne gift i en meget ung alder og når deres mand dør, bliver deres hår klippet, og de må gå i hvid sari. De spiser kun dårlig mad, som ingen andre vil have. Det vil jeg ændre (Mou, 16-årig idealistisk hostelelev).

Ligesom Moushimi føler Mou, at hun træder en ny sti og at det betyder, at hun er ansvarlig for at ”opdrage” og ændre vilkårene for andre kvinder i samfundet, selvom det bliver problematisk for hende. Det sociale ansvar hun har som god samfundsborger er tydeligt at spore i Mous udtalelse, ligesom en særlig kønsproblematik er at spore i udtalelsen. Mou taler sig dermed næsten ordret ind i den diskurs om den traditionelle og moderne kvinde, som Mothers refererer til. Hun taler sig op imod en forestilling om kvinder, der er afhængige og undertrykte af mænd og er bundet til et liv med kedsommelig trælle for resten af familien. Det er en kønskamp som er tydeligt inspireret af ideologien på skolen, og et emne som Mothers ofte berører i *Life Searching Class*.

Eleverne på Shamayita Shikshangan inkluderes igennem deres mulighed for at gå i skole og det deraf følgende indblik i samfundsrelaterede problemstillinger, såsom kvinders undertrykkelse, i en positivt konstrueret ”os-kategori”. Dette tilhørsforhold giver mange af pigerne selvsikkerhed og tro på, at de både kan og har et socialt ansvar for at ændre forholdene, men det betyder også, at der opstår en kategori af ”de andre” som ekskluderes, og som har risiko for at blive defineret som mindre gode eller ligefrem dårlige mennesker.

Mentalt er de andre børn i landsbyen forskellige [fra os], de er altid travlt optagede med deres egen landsby, deres egen lille verden og deres daglige pligter ... drenge og sådan noget. Men ikke virkelige vigtige ting. De taler aldrig om ting fra omverdenen, politik og nyheder om regeringen og historiske ting som vi diskuterer på skolen. Det kender de slet ikke til. De taler om drenge, de vil giftes alle sammen. De er helt vilde med at blive gift, men det er kun fordi de ikke forstår konsekvensen af det. De tænker ikke over fremtiden, hvad det indebærer, hvis de

bliver gift, at de skal flytte til hans families hus. De gør bare hvad deres forældre siger, de har ingen selvstændig mening (Mouli, 17-årig dagelev, splittet elev).

Et af de områder hvor de fleste piger på Shamayita Shikshangan adskiller sig fra mange af deres jævnaldrende, er deres indstilling til ægteskab og deres håb og drømme for fremtiden, og måske er det netop på grund af den indstilling, at de på trods af andre forskelligheder føler et fællesskab over for ”de andre”. Som Mouli påpeger i ovenstående interviewuddrag er de fleste piger på 17-18 år optagede af at blive gift, hvis de ikke allerede er blevet det. Ligesom Mouli føler Mouli en stærk forpligtelse til at kommunikere hendes viden videre til hendes venner uden for skolen, og hun ønsker at få dem til at indse konsekvenserne af deres handlinger. Langt størstedelen af pigerne i min informantgruppe gav stærkt udtryk for, at de ikke ønsker at blive gift, fordi de mener det vil gøre dem afhængige, og at de vil miste deres egen identitet. Som en pige udtrykte det: ”Når du bliver gift, mister du dit navn. Du mister dig selv”. Ideologien på skolen siger intet om, at ægteskab er dårligt, tværtimod opfordres eleverne i *Moral Value Education Class* til at værdsætte deres mor og far og altid at behandle deres familie med kærlighed og respekt. Samtlige Mothers udtrykker også stor forundring over, at så mange piger ikke ønsker sig ægteskab, og de insisterer på, at de ikke på nogen måde har opfordret til en sådan livsførelse. Der er ingen tvivl om, at de dannelsesidealer der opstilles på Shamayita Math og de handlinger Mothers og lærerne foretager for at gøre eleverne til gode mennesker og samfundsborgere, kun sker ud fra et ærligt og inderligt ønske om at ville det gode for alle. Konsekvensen af dannelsen igennem imitation og gentagelse betyder imidlertid, at mange af eleverne overtager Mothers’ og de idealistiske læreres holdninger og værdier og ønsker at blive ligesom dem.

Det er min påstand at pigerne, på trods af skolens velmenende råd og opfordring til rummelighed, udvikler en distancering til ”de andre” som både er deres familie og venner i landsbyen, fordi de i skoleregi er opdraget til, at de befinder sig i en særlig lukket og beskyttet verden, som står i kontrast til den ”virkelige” verden udenfor. Og at

denne lukkede verden er et særligt åndeligt og moralsk sted, som de er særligt heldige at være en del af. I forlængelse heraf er det min overbevisning, at det er meget svært at lære eleverne at reflektere kritisk over den viden de modtager, når man tager rammerne og konteksten for læring in mente.

KONKLUSION

Ideologien og dannelsesidealet på Shamayita Shikshangan påvirker eleverne på forskellige måder og danner både en fysisk og social ramme for læring og for samvær. Jeg har vist, at formålet med at forme og skabe gode mennesker både virker og ikke virker.

En stor del af eleverne forsøger at efterleve idealet ved at repetere og imitere lærernes og Mothers' ord og handlinger. Men en anden del af eleverne forholder sig også kritisk til det, om end de fleste alligevel ønsker lærernes anerkendelse og umiddelbart opfører sig i overensstemmelse med idealet. Som i Froerers studie (1997) er en del af eleverne mere optagede af hvordan skolens høje grad af disciplinering og undervisningsniveau kan give dem adgang til succes i deres videre karriere, end hvordan de bliver gode mennesker i henhold til Prabhuji's ideologi. En af hovedårsagerne til at dannelsen ikke foregår som en uproblematisk assimilation af bestemte værdier er, at skolen ikke er et lukket forum, men at eleverne forholder sig til en verden udenfor. Pigerne bevæger sig imellem hjem og skole, og der er vidt forskellige forventninger til dem i henholdsvis skolen og i hjemmet hos forældrene. Uddannelse giver både mulighed for social mobilitet i skoleregi og i hjemmet, men det at tage en uddannelse tillægges forskellig betydning og formål de to steder. Det betyder, at mange piger føler sig splittede mellem skole og hjem og føler sig distancerede fra deres venner og familie i landsbyen. Det billede der dannes til på skolen problematiseres af, at eleverne ikke befinder sig i en lukket før-livet tilstand på skolen (som lærerne og Mothers påstår), men i allerhøjeste grad *er* i verden. Identiteten som dannet, godt menneske og samfundsborger skaber et positivt inkluderende fællesskab for mange elever og skaber mulighed for en

transformation, men samtidig også en eksklusion; nemlig ”de andre” der risikerer at komme udenfor.

KAPITEL 5: KONKLUSION

Formålet med dette speciale har *dels* været at vise hvordan Shamayita Shikshangan forsøger at danne eleverne i forhold til en forestilling om det gode menneske og den gode samfundsborger, *dels* at analysere hvordan pigerne på skolen positionerer sig i forhold til det ideal både i og uden for skolen. Specialet udfylder i den forstand et empirisk videnshul i antropologien, da hidtidige studier af skoler i Indien ikke beskæftiger sig med, hvordan skolens ideal om det gode menneske opleves af både lærere og elever og samtidig anerkender diversiteten og forskellighederne i disse to grupper.

Analytisk har specialet først og fremmest bidraget med et fokus på nødvendigheden af *både* at forholde sig til skolen *og* til verden uden for klasseværelset og skolens område. Igennem specialet har jeg vist, at et sådant fokus kan forklare nogle af de problemstillinger og udfordringer, som eleverne befinder sig i, og som deres skolede identitet skaber i forhold til nærmiljøet. Jeg har vist, at mange elever oplever, at der opstår en dem-os-kategori imellem uddannede og ikke-uddannede, og det forårsager, at mange elever føler sig distancerede fra deres venner og familie uden for skolen. Derudover viser et blik på denne verden udenfor netop, at skolen ikke er en isoleret enhed hvor de påvirkninger eleverne udsættes for kan kontrolleres fuldstændigt, men at eleverne i høj grad er i verden. Et blik på de fysiske omgivelser på skolen er ligeledes vigtigt, eftersom det kan afsløre nogle af de underliggende magtpositioner og hierarkier, som ikke nødvendigvis hænger sammen med den officielle ideologi. For at skabe en kontekstuel forståelse for skolen og dens formgivende magt har jeg redegjort for den organisatoriske opbygning, de grundlæggende ideologiske principper og de fysiske rammer på skolen, og jeg har i forlængelse heraf argumenteret for, at Shamayita Shikshangan gør brug af grundlæggende institutionelle logikker og blandt andet

derigennem fungerer som en transformerende praksis. Derudover har jeg vist, at skolen har en magtfuld position i lokalsamfundet i kraft af, at der ikke findes andre pigeskoler med samme klassetrin og tilknytning til CBSE. I indledningen skrev jeg, at skoler overalt har en væsentlig magt i forhold til at påvirke og omforme lokale verdener, og Shamayita Shikshangans magt til at definere et bestemt dannelsesideal er derfor ikke særegent for netop den skole, men en præmis for skolepraksis generelt. Men som jeg har argumenteret for, er det i studier af skole yderst vigtigt at konstruere en analytisk ramme, der favner et perspektiv på skolen som magtfuld institution, men også rummer de enkelte aktørers handlemuligheder og bevidste eller ubevidste strategiske valg. Kun ved en sådan tilgang er det muligt at danne et nuanceret billede af, hvordan specifikke dannelsesidealer dels artikuleres og udøves og dels påvirker modtageren.

Jeg har igennem en analyse af den retorik der foregår i undervisningssituationer og igennem interviews med Mothers og lærere vist, at der eksisterer en opfattelse af, at eleverne er ”ufærdige” mennesker, som i skolen skal forberedes på ”det virkelige liv”. Skolen opfattes i den sammenhæng som en isoleret instans, der kan kontrollere alle påvirkninger af eleverne. På trods af at specialet analytisk opererer med en forståelse af eleverne som handlende agenter der eksisterer på tværs af skolens mure og grænser, har jeg, ved at tage afsæt i Durkheims definition af moralsk dannelse og Sally Andersons begreb om skolen som et *site for rehearsal*, bidraget med en forståelse af hvordan lærerne på skolen selv opfatter skolens praksis. Eleverne forventes at lære at være gode mennesker ved at være sammen med Mothers og lærerne der statuerer gode eksempler både i og uden for klasseværelset. De øver sig på at være gode mennesker ved at deltage i forskellige functions, hvor de uddeler tøj til nødstedte, men den største del af imitationen foregår dog ved at eleverne hører moralske historier: Ved gentagne gange at høre de samme moralske historier om hvordan man eksempelvis tackler nederlag og udfordringer, er det tanken, at de lærer at forberede sig på livet efter skolen. Spørgsmålet er i forlængelse heraf, hvad der sker når eleverne øver sig på en verden, som ikke findes andre steder end på et ashram? Tanken er, at øvelserne skal forberede dem på verden udenfor, men denne verden vil jo netop på mange måder være radikalt

anderledes end et ashram. En lignende problematik må gøre sig gældende i nogle af de mange andre ideologisk baserede ashramskoler, der eksisterer i Indien. Mit speciale danner således udgangspunkt for videre studier af hvordan pigerne på Shamayita Shikshangan og elever på ashramskoler generelt håndterer idealet om det gode menneske, når de ikke længere går på skolen.

Metodisk har min position *mellem* lærer og elev været en stor udfordring, men har samtidig bidraget med en væsentlig nuancering i forståelsen af dannelsesidealer i skolepraksis og fortolkninger af selvsamme. Mit forhold til lærerne har afsløret et billede af en delt og til tider splittet lærergruppe, der har svært ved at forene ideologi og skolepraksis. Mit tætte forhold til eleverne har tilladt et indblik i det ”dobbelte skuespil”, der foregår internt imellem eleverne og har bidraget med en indsigt i de forskellige strategier, som eleverne bevidst og ubevidst gør brug af i forhold til at udleve skolens ideal om det gode menneske. At en stor del af eleverne igennem gentagelser af bestemte ord og moralske historier forsøger at efterligne Mothers og de idealistiske lærere kunne således umiddelbart ligne et udtryk for skolens dominans og i en Bourdiansk optik analyseres som en velfungerende indoktrinering af eleverne. Men som jeg har argumenteret for, oplever en stor del af eleverne et inderligt ønske om at udleve idealet om det gode menneske. Eleverne er således ikke passive modtagere af en intentionel pædagogik. I den forbindelse er det ydermere vigtigt at inddrage et fokus på den sociale dimension ved denne imitation, idet det at være en idealistisk elev udgør et stærkt fællesskab, som ekskluderer de der ikke er idealistiske. Dannelse rummer i det perspektiv et væsentligt forskelsskabende element. Selvom eleverne opererer med en emisk kategori om den idealistiske elev, som de tilsyneladende alle sammen efterstræber, eksisterer der oprør, som for eksempel giver sig til udtryk ved utilfredshed eller brud med skolens regler om påklædning og påbud. Størstedelen af oprøret er dog skjult, og de oprørske elever giver udtryk for at de spiller skuespil, og de opfører sig som de idealistiske elever. Dette skyldes dels den sociale dimension ved denne kategori, dels et ønske om at leve op til forældrenes forventninger og dels et ønske om ”ikke at være et dårligt menneske i lærerne og Mothers’ øjne”. I den optik virker ideologien, i

den forstand at selv de oprørske elever tager idealet om det gode menneske til sig, idet de måler sig i forhold til dette ideal. Min positionering som lærer og fortrolig har således i samspil med mine metodiske eksperimenter med dramalege og elevernes egne interviews været afgørende for et indblik i såvel de idealistiske som i de oprørske elevers strategier og forståelser af dannelsesidealet på skolen. Det er derfor mit argument, at fremtidige studier af skole med fordel kan tage et metodisk afsæt i en position imellem lærer og elev og derved indfange og nuancere dannelsesperspektiver i begge grupper.

Jeg har i specialet beskæftiget mig med tre forskellige faktorer ved uddannelsen: den ideologiske del og dannelsen til det gode menneske, den transformative del med civiliseringsprojektet og den gode samfundsborger og endeligt den sociale mobilitet og muligheden for økonomisk sikring. Jeg har vist, at de forskellige faktorer illustrerer, at uddannelse tillægges forskellig værdi i forskellige kontekster. Ligeledes forholder det sig med selve dannelsesidealet, som i høj grad refererer til Prabhujis ideologi men er mangesidet og fortolkes forskelligt af de forskellige lærergrupper. I forlængelse heraf har jeg påpeget, at selvom dannelsen til det gode menneske og den gode samfundsborger ifølge lærerne og Mothers er i højsædet, så er det aspekt kun vigtigt for de færreste forældre, som jeg har talt med. Forældrene vælger i stedet skolen på grund af dens faciliteter og mulighed for social mobilitet og økonomisk sikring i fremtiden. Et gennemgående argument i mit speciale er således vigtigheden af at have et fokus på spændingerne imellem de forskellige aktører på og uden for skolen. Jeg har således også igennem min analyse af den organisatoriske opbygning og det ideologiske grundlag vist, at der eksisterer en underliggende splittelse mellem det ideologiske grundlag og skolehverdagspraksis med eksaminer, pensum og CBSE-krav. Denne splittelse berører lærerne der er fanget i en kompleks position, hvor de forventes både at agere som omsorgsfulde, inkluderende rollemodeller og akademiske, faglige lærere der differentierer og presser eleverne til at få de bedste karakterer. Splittelsen relaterer sig yderligere til elevgruppen, der føler sig fanget imellem deres forældres forventninger om høje karakterer og karrierespæktiver og skolens fokus på den livslange læring og

den moralske dannelse. Skolens ideologi refererer til et tydeligt kønsperspektiv og hentyder ofte til et bestemt moderne kvindesyn. Selvom det umiddelbart kan virke som om forestillingen om ”den moderne kvinde” er enslydende, har eleverne mange forskellige ideer om, hvad det vil sige at være moderne, og de ideer både relaterer sig til og adskiller sig fra skolens forestillinger og samfundet generelt.

Et spørgsmål der naturligt følger i kølvandet på dette speciale er, hvad der sker med pigerne efter 12. klasse? Hvordan former deres liv sig? Bliver de gift? Læser de videre? Mit speciale har forsøgt at afdække et hul i antropologiske studier af unge indiske pigers uddannelse ved at give disse piger forskelligartede stemmer og insistere på kompleksiteten i dannelsesprocesserne. Jeg har vist, at eleverne ikke enten er for eller imod skolens værdier og idealer, men er *både og*. I forlængelse heraf opfordrer mit studie til en opfølgning og analyse af denne gruppe piger og deres videre vej i livet.

LITTERATURLISTE

- Andersen, Peter Birkelund
2005 *Santals. Glimpses of Culture and Identity*. Niswass-Cedec Press.
- Anderson, Sally
 Under udgivelse.
- Bachi, Jasodhara (red.)
2005 *The Changing Status of Women in West Bengal 1970-2000 – The Challenge ahead*. New Delhi. Sage Publication.
- Batth, S.c
2000 *The Encyclopaedic District Gazetteers of India*. India. Gyan Books.
- Benei, Véronique Benei
2008 *Schooling Passions. Nation, History, and Language in Contemporary Western India*. Californien. Stanford University Press.
- Bloom, Allan
1997 Introduction: On Virtue. I: Halsey, A.H. et al. (red.): *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford. Oxford University Press. s.498-508.
- Bourdieu, Pierre
1986 The Forms of Capital. I: Richardson, John (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood Press.
- 1997 *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. København. Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude
2000 [1977] *Foundations of a Theory of Symbolic Violence. I: Reproduction in Education, Society and Culture*. London. Sage Publications.
- Christiansen, Catrine, Utas Mats & Vigh, Henrik
2006 Youth(e)scapes I: Christiansen, Catrine et al (red.) *Navigating Youth, Generating Adulthood. Social Becoming in an African Context*. Uppsala. Nordiska Afrikainstitutet. s.9-30.
- Cohen, Anthony P.
1984 Participating observation I: R.F. Ellen (red.) *Ethnographic Research. A guide to General Conduct*. London. Academic Press. s.216-229.

- Dawson, Susan, Manderson, Lenora & D. Tallo, Veronica
1992 Introduction & Team leader focus group training. I: *The Focus Group Manual. Methods for Social Research in Tropical Diseases. nr. 1. Geneve: UNDP/WORLD BANK/WHO. s.1-37.*
- Dumont, Louis
1966 From System to Structure: The Pure and the Impure. I: *Homo Hierarchicus: The Caste System and its Implications. Chicago. Chicago University Press. s.33-64.*
- Durkheim, Emilie
1973 [1961] *Moral Education. A Study in the Theory & Application of the Sociology of Education. New York. The Free Press.*
- 2000 [1956] The Nature of Education I: Levinson et al (red.): *Schooling the Symbolic Animal. Social and Cultural Dimensions of Education. United States of America. Rowman & Littlefield Publishers. Inc. s.57-61*
- Elias, Nibert
2000 [1939] *The Civilising Process. Oxford. Blackwell Publishers.*
- Esmark, Kim
1993 Noter til Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, *Reproduction*, 1. del (1970). [<http://www.hexis.dk/artikler.html>]. Hentet d. 25.1.2011.
- Froerer, Peggy
1997 Disciplining the Saffron Way: Moral Education and the Hindu Rashtra. I: *Modern Asian Studies, nr. 41. s.1-35.*
- Gilliam, Laura
2009 *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Århus. Aarhus Universitetsforlag.*
- 2010 Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole. I: *Tidsskriftet Antropologi nr. 62. SKOLE. Foreningen Stofskifte. s.153-174.*
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva
Under udgivelse.
- Goffman, Erving
1967 *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set. Danmark. Jørgen Paludans forlag.*

- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne
2003 Konteksten. Feltens sammenhæng. I: Kirsten Hastrup (red.) *Ind i Verden: En Grundbog i Antropologisk Metode..* København. Hans Reitzel. s.343-364.
- 2006 At analysere stedets betydning, I: Gulløv & Højlund (red.) *Feltarbejde blandt børn.* København. Gyldendal. s.130-151.
- Holland, Dorothy et al.
2003 *Identity and Agency in Cultural Worlds.* Cambridge. Harvard University Press.
- Jejeebhoy, J. Shireen & Stahar, A. Zeba
2001 Women's Autonomy in India and Pakistan: The Influence of Religion and Region. I: *Population and Development Review* 27. s.687-712.
- Järvinen, Margaretha
2005 Pierre Bourdieu. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red). *Klassisk og moderne samfundsteori.* København. Hans Reitzels forlag. s.350-371.
- Kampman, Jan
2003 Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: Eva Gulløv & Susanne Højlund: *Feltarbejde blandt børn.* København. Gyldendal. s.167-183.
- Kemp, Peter
2005 *Verdensborgeren som pædagogisk ideal.* København. Hans Reitzels forlag.
- Lauder, Hugh et al.(red.)
2006 *Education, Globalization & Social Change.* Oxford. Oxford University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne
2003 *Situeret læring. Og andre tekster.* København. Hans Reitzels forlag.
- Levinson, Bradley
1996 Social Difference and Schooled Identity at a Mexican Secundaria. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.* United States of America. State University of New York Press. s.211-238.
- Levinson, Bradley et al. (red.)
1996 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.* United States of America. State University of New York Press.

- Levinson, Bradley & Holland, Dorothy
1996 The Cultural Production of the Educated Person. An Introduction. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. United States of America. State University of New York Press. s.1-56.
- Lind, Birgitte
2010 Medborgeridealer i forandring. Unge elevers fremtidsdrømme i det vestlige Nepal. I: *Tidsskriftet Antropologi* nr. 62. SKOLE. Foreningen Stofskifte. s.45-64.
- Luttrell, Wendy
1996 Becoming Somebody in and against School. Towards a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. United States of America. State University of New York Press. s.93-118.
- Mahmood, Saba
2001 Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent: Some Reflections on the Egyptian Islamic Revival. I: *Cultural Anthropology* 16. s.202-236.
- Qvortrup, Jens
1994 Childhood matters: An Introduction. I: J. Qvortrup, M.Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (red.) *Childhood Matters: Social Theory, practice and politics*. England. Avebury. s.1-23.
- Rival, Laura
1996 Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. United States of America. State University of New York Press. s.153-168.
- Shaw, Thomas
1996 Taiwanese Schools against Themselves: School Culture Versus the Subjectivity of Youth. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. United States of America. State University of New York Press. s.187-210.
- Simmel, Georg
1971 [1908] "The Stranger" I: Levine Donald N. (red.): *Georg Simmel. On Individuality and Social Forms*. London. The University of Chicago Press.

- Skinner, Dorothy & Holland, Dorothy
1996 Schools and the Cultural Production of the Educated Person in a Nepalese Hill Community. I: Levinson, Bradley et al (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. United States of America. State University of New York Press. s.273-300.
- Spradley, P. James
1979 Step 4, 7 & 9. I: *The Ethnographic Interview..* Forth Worth. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. s.78-91, 120-131, 155-172.
- Steen, Ann-Belinda
1994 Den kulturelle streg i regningen I: John Liep og Karen Fog Olwig (red): *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*. København. Akademisk forlag. s.125-140.
- Stein, Diane
1995 *Essential Reiki. A Complete Guide To An Ancient Healing Art*. United States of America. The Crossing Press.
- Steno, Anne Mia
2009a *Når unge indiske kvinder uddanner sig. En analyse af hvordan skoleprojektet Shamayita Math søger at implementere værdier om selvbestemmelse i undervisningen, og hvordan unge indiske piger forstår og forhandler skolens værdier*. Synopsis. Københavns Universitet.
2009b *Identity in the making. Et studie af identitetsdannelse i skoleregi på Shamayita Math, en English Medium School, i en landsby i Vestbengalen*. Feltrapport. Københavns Universitet.
- Stern, W. Robert
2003 [1993] *Changing India*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Sørensen, Birgitte Refslund
2010 "Den gode samfundsborger er buddhist!" Medborgerskabsforståelser i singalesiske skoler, Sri Lanka. I: *Tidsskriftet Antropologi nr. 62. SKOLE*. Foreningen Stofskifte. s.19-44.
- Thapan, Meenakshi
1986 Lifting the Veils: Fieldwork in a Public School in South India. I: *Economic and Political Weekly*. Vol. 21. nr. 49. s.2133-2139.
2001 Adolescence, Embodiment and Gender Identity in Contemporary India: Elite Women in a changing Society. I: *Women's Studies International Forum*. Vol. 24. nr. 3. s.359-370.

2003 Pedagogy and the Future Citizen. I: *Economic and Political Weekly*. Vol. 38. nr. 15. s.1450-1451.

2006 [1991] *Life at school. An ethnographic study*. (2.udgave) India. Oxford India Paperbacks.

Tjørnhøj-Thomsen, Tine

2003 Samværet. I: Kirsten Hastrup (red.) *Ind i Verden: En grundbog i Antropologisk Metode..* København. Hans Reitzel. s.93-116.

Verran, Helen

2001 Introduction. I: Verran, Helen. *Science and an African logic*. United States of America. The University of Chicago Press. s.1-50.

Wadley, Susan

1977 Women and Symbolic Systems: Women and the Hindu Tradition. I: *Signs* Autumn:113-125.

Willis, P. Paul.

1977 *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. New York. Columbia University Press.

Woods, Peter

1979 *The Divided School*. London. Routledge and Kegan Paul.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to discuss both how the Indian girl school Shamayita Shikshangan attempts to shape the students according to an ideal of the good person and citizen, and how the students talk about and position themselves according to that ideal. By drawing attention to the organization and ideology of the school, the physical environment and the institutional logics, the thesis examines the division between the ideology and everyday practice. It goes on to discuss the main elements of moral education in the ideology of the school, which is based on the guru and founder of the school: Prabhuji. With this ideology as a point of departure the thesis points out how the school's image of the students, primarily in relation to gender and age, differs from the general conceptions of young girls in the surrounding countryside. The thesis shows that while the main purpose of the school is to create and shape good persons and citizens, the main incentive for the parents for sending the girls to school is a desire for socioeconomic change. This difference reveals diverse visions of the value of education: At school, most teachers share the idea that education should be considered a lifelong learning process and that the main purpose of education is development of self and a sense of social responsibility. To achieve this, teachers make use of moral stories which are discussed at the weekly Life Searching Class for 8.-12- graders. Another powerful tool in the schools moral education is imitation of role models, which is highlighted as the most important by teachers and students alike. Hence no students should strive for economic oriented careers, but focus on developing an independent understanding of themselves, exactly as the part of the teachers living at the ashram connected to the school do. Outside of the school however, many of the students experience pressure from parents in regard to getting the best grades and expectations about getting a good job that will help support the rest of the family. With reference to French sociologist Emilie Durkheim's definition of moral education (2000, 1973), the thesis examines how the rhetoric of the school reveals a sense of educational processes, as something that can be controlled and function as an unproblematic assimilation. The students are considered as unfinished entities not yet ready for social life outside the school.

Although the school is not viewed as an intentional reproduction vehicle, the underlying basis of the thesis is that the school holds a very powerful position due to its location as the only school in the district that cooperates with the prestigious Central Board of Secondary Education. In addition to that the thesis provides a different angle on the school's power to shape and create the students, suggesting that the school facilitates a transformative practice and thereby acts as a civilizing process.

In the second part of the thesis, the focus is shifted to look at the students' point of view, and to discuss how they understand and talk about the ideology and values of the school. The thesis thereby attempts to provide the students with nuanced voices and show how their different positions challenge the teachers' views of the school as an isolated and safe environment with control over all influences from the outside. More specifically the thesis examines how the students experience the division between the everyday as represented by their parents, friends and neighbors in the village and the knowledge and new kinds of horizons and dreams they are presented with at school. A great part of the students both imitate the teachers' behavior and word by word repeat their sentences and moral stories. While that, in a Boudieuan optic, could be analyzed as a successful reproduction of the school values (2000), the thesis argues with reference to Saba Mahmoods studies of how Egyptian women by repeating the same actions and words strive to be good Muslims (2001), that the students really want to live out the schools ideal of the good person and citizen. The students operate with an emic notion of the "idealistic student" which refers to students who are fulfilling the ideal of the good person. In extension of this the thesis argues that besides the inner wish for being a good person, the social dimension about being a good person according to the schools ideology is central. Being an idealistic student represents being a part of an inclusive fellowship and at the same times excludes the negation of the "idealistic and good".

However another part of the students rebel, though the resentment is mostly silent. These students express that they "act" like idealistic students, partly in order to be a part of the fellowship, partly to live up to the expectations of the parents and partly to be

viewed as good persons by the teachers. This shows that even though some students exercise silent resentment they nevertheless have adopted the schools ideal to some extent and measure themselves according to this ideal. Yet another group of students feel caught in the middle, between a true interest in the ideology and values of the school, and a feeling of not being able to adapt these values to the life they live outside of school. In addition to its analytical relevance, the thesis thereby fills an empirical void, as there to my knowledge are no anthropological studies of young Indian girls' concepts and difficulties in respect to being shaped according to an ideal of the good person and good citizen. Furthermore the thesis suggests that the methodical approach of living at school and being positioned *between* teacher and student can contribute to a more varied picture of both teacher and students and show their internal differences and understandings of everyday interaction.

BILAG

BILAG 1: PRÆSENTATION AF DET GENEREREDE MATERIALE

Interviews:

- 20 transskriberede interviews a en halv til 2 timers varighed med elever i 10. og 11. klasse (deraf 10 piger der bor på Shamayita hostel og 10 dagelever).
- 1 fokusgruppeinterview med tre tidligere studerende fra Shamayita Shikshangan a 1- 1½ times varighed.
- 2 transskriberede interviews med tidligere studerende fra Shamayita Shikshangan a ½ til 1 times varighed.
- 12 interviews a ½ til 2 timers varighed med lærerne på Shamayita Shikshangan.
- 1 transskriberet interview med skoleforstanderen Mukherjee.
- 6 transskriberede interviews a 1 til 3 times varighed med Mothers.
- 5 transskriberede interviews a ½ til 1 times varighed med forældre til elever i 10. og 11. klasse.

Deltagerobservation:

- Feltdagbog og deltagerobservationer fra en periode på fire måneder, hvor jeg næsten hver dag deltog i skolens forskellige aktiviteter, fulgte hostelpigernes dagrytme med meditation og bøn og ”hang ud” med pigerne om eftermiddagen. Herunder uformelle samtaler af interviewkarakter, hvor hovedpointer og gode citater er nedskrevet.
- 30 timers klasseværelsesobservation af undervisning i 10. og 11. klasse i såvel akademiske fag (engelsk, sociologi, historie, økonomi) som spirituel undervisning (*Lifesearching Class* og *Moral Value Education Class*)
- Hjemmebesøg hos 10 forældrepar i de omkringliggende landsbyer.
- Observation af ét forældremøde a 2 timers varighed (Det eneste forældremøde, der blev afholdt i den periode, jeg var på feltarbejde).
- 12 timers observation af de ugentlige *Religious Class* hvor skiftevis 10. og 11. classes piger fra hostel deltager (sammen med andre Prabhuji-tilhængere, der kommer langvejs fra).
- 8 timers observation af den daglige aftenlektiehjælp.

Eksperimenter i felten:

- 17 interviews om emnerne: familie og uddannelse, udført af pigerne fra 11. klasse med pigerne fra 11. klasse.
- 7 personlige essays af pigerne fra 11. klasse
- 5 workshops med forskellige dramalege med 10. og 11. klasse.

Spørgeskemaundersøgelse:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt alle elever i 9., 10. og 11. klasse blandt andet til at danne baggrund for informantudvælgelse og til at få et overbliksbillede af elevernes familieforhold og generelle holdninger til skolen.

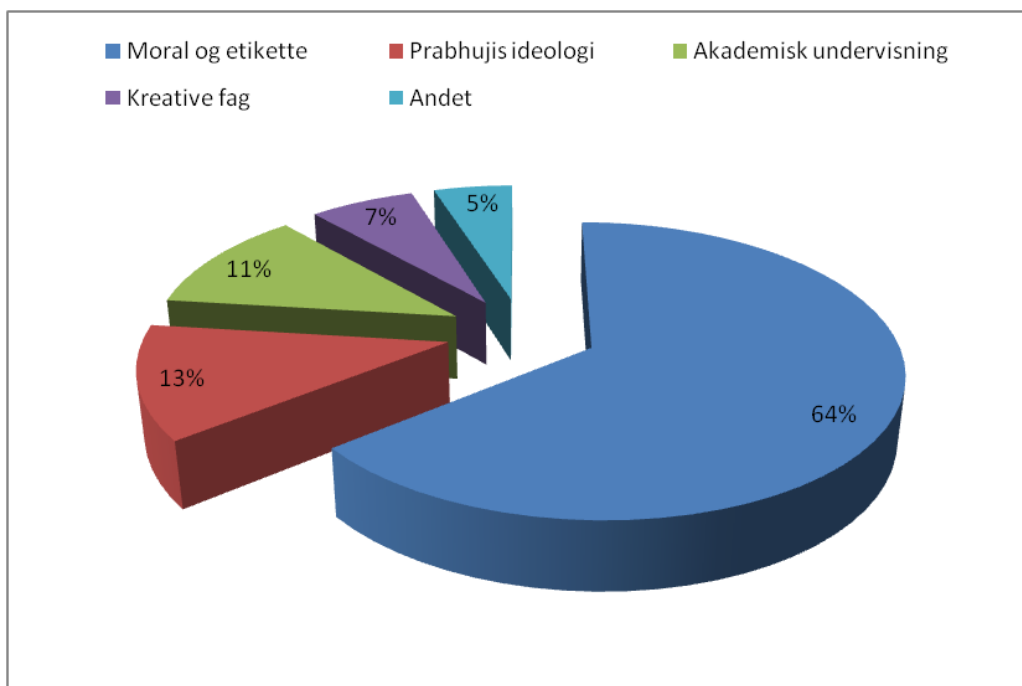
Andet:

- Materialer fra Shamayita Maths pjecer og hjemmeside om skolens organisation og ideologi.

BILAG 2: DIAGRAM OVER SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

Diagram over hvad eleverne på Shamayita Shikshangan mener, er ”det vigtigste de lærer i skolen”.

Diagrammet er baseret på en spørgeskemaundersøgelse udført blandt alle elever i 9., 10. og 11. klasse (77 besvarelser). Spørgeskemaet var åbent, og nedenstående kategorier er derfor udtryk for fællesbetegnelser, som jeg har konstrueret for at indfange de forskellige udsagn.



Projekt- & Karrierevejledningens Rapportserie

Denne rapport er udgivet af Projekt- & Karrierevejledningen, der formidler kontakt mellem universitetsstuderende og eksterne projektstillere. Gennem projektforslag i Projekt- & Karrierevejledningens projektkatalog kan studerende beskæftige sig med konkrete problemstillinger, der har relevans for organisationer, myndigheder og virksomheder udenfor universitetet. De færdige projekter udgives efterfølgende i Projekt- & Karrierevejledningens Rapportserie og kan bestilles direkte hos Projekt- & Karrierevejledningen eller via biblioteker og boghandlere. Har du som repræsentant for en organisation en idé til et nyt projekt, hører vi gerne fra dig.

Find ud af mere om Projekt- & Karrierevejledningen og se vores online projektkatalog på vores hjemmeside:

www.samf.ku.dk/pkv



PROJEKT- & KARRIEREVEJLEDNINGEN
DET SAMFUNDSVIDENSKABELIGE FAKULTET
KØBENHAVNS UNIVERSITET
ØSTER FARIMAGSGADE 5
1353 KØBENHAVN K

